



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Situações familiares de risco: diagnóstico em meio escolar

Maria Gorete Alvito de Brito

Orientador

Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio, do Instituto Politécnico de Portalegre.

Julho 2014

Dedicatória

À memória do meu avô Augusto.
Pelo colo na infância e a sabedoria na juventude.
És a minha autoestima sempre em alta!

À memória do meu tio Padre José Batista.
Por teres construído um colégio e por perceberes, há 58 anos,
que o trabalho das crianças era na escola.
És a minha inspiração social!

Ao BD.
Pela confiança e pela autonomia no processo de investigação.
És um amigo!

Composição do Júri

Presidente do Júri

Doutora, Maria João Guardado Moreira

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogal

Doutor, Pedro Jorge da Costa Caetano

Investigador Associado ao Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

Doutor, Bruno Miguel de Almeida Dionísio

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero dar **Graças a Deus**. Força motriz que me guia, inspira e vivifica, e que me possibilita manifestar o melhor que há no melhor de mim. A capacidade de promover a reflexão e a compreensão tão cuidada e próspera sobre a infância, objeto de estudo, é um processo racional e difícil que encontrou na fé que deposito em Ti, Senhor, substrato para crescer e frutificar.

Em segundo lugar quero agradecer **aos meus pais**, raízes de uma vida que não para de surpreender, em experiências e desafios, e muito particularmente à minha mãe, pilar de alicerces sólidos que não me deixa desistir, e que através de uma crítica que tem tanto de racional e construtivo, como de amor e de afetos, me permite continuar a desenhar o meu projeto de vida.

Em terceiro lugar quero agradecer-te a ti, São José. Caminhaste comigo desde o primeiro dia de aulas da pós-graduação, para conseguir alcançar o resultado final que hoje apresento, um trabalho de projeto para a obtenção do grau de mestre. Foram noites frias e escuras de inverno e noites quentes e claras de primavera, viagens cheias de pormenores, risadas, cantarolices e histórias. Ser irmã é isto mesmo: partilhar e ter espírito de abnegação! Bem-haja por dependeres do teu tempo e da tua disponibilidade em favor de uma causa tão nobre: investigar.

Não posso deixar de agradecer ao melhor amigo que a minha vida tem. És tu Fonseca. Ensinaste-me os limites e os desafios de ser feliz e isso fez com que aprendesse a valorizar o que nem sempre é visível aos nossos olhos. Bem-haja pela paciência e por seres o amigo extraordinário e insubstituível que Deus colocou no meu caminho.

Padre Ângelo Miguel Nabais: partilhaste comigo, todas as terças feiras do ano letivo 2012/2013. Nas tuas deslocações para Lisboa, conversámos sobre o estado do mundo: política, música, moda, economia, o colégio, Bento XVI..., mas também refletimos os teus e os meus temas de “mestrado”, e nessa forma, diferenciada, que cada um, de nós, tem de compreender os problemas e a realidade social elevaram-se as problemáticas a outras dimensões. Cheguei ao fim! Espero que concluas o teu em breve. És uma ternura de amigo, bem-haja por estares sempre presente.

Dave! Sem as reflexões que empreendemos juntos, sem o teu ponto de vista, sempre divergente do meu, não teria construído esta postura tão crítica de olhar para as questões sociais de forma tão transversal, nem teria alargado a minha visão construtora do mundo e da sociedade, em geral. Bem-haja pelo apoio nesta fase tão determinante da conclusão do mestrado. Bem-haja pelo espaço que partilhamos em noites de trabalho. Pelos cigarros que fumaste, pelos cafés que bebemos nas tascas mais arrepiantes da noite albicastrense, e, que

mantiveram os nossos olhos abertos, quando a madrugada trazia o cansaço e pedia repouso. Bem-haja por teres construído, comigo, uma amizade tão profficua e duradoura. É reconhecido que o teu nome, completo, perpetue neste trabalho: Davide José Monteiro.

Do fundo do coração João Fortuna: agradeço-te as palavras de confiança e motivação... e os “puxões de orelhas!”.

Agradeço à Elisabete Caio e à Madalena Ferreira, duas maneiras de ser tão distintas, na vida e na amizade, que me ajudaram na transcrição das entrevistas e que contribuíram decisivamente para que este trabalho chegasse à sua conclusão. São amigas “do peito!”. Para a Elisabete uma palavra particular, foi contigo que este projeto chegou ao seu termo, o apoio incondicional que me deste só vem provar que os processos de investigação são primados de amizades sólidas e desinteressadas. Bem-haja amiga!

Quero agradecer a pessoas, igualmente fundamentais na minha vida, e, que são excelentes amigos, a Lusinira Rodrigues e o Adelino Ramos.

Quero agradecer institucionalmente aos agrupamentos de escolas, aos seus profissionais e às instituições e técnicos que colaboraram na recolha de dados. À Escola Superior de Educação, e à Comissão Científica do Mestrado em Intervenção Social Escolar, na pessoa da Professora Doutora Maria João Guardado Moreira, a criação deste mestrado, que possibilita aos alunos do interior do país continuar os seus percursos académicos, ajudando a construir a visibilidade pública das questões sociais vivenciadas localmente.

Agradeço, à Biblioteca Municipal de Penamacor, o apoio e a prorrogação de prazos concedida no empréstimo bibliográfico, fundamental à revisão de literatura.

Finalmente! Quero sublinhar a mestria, e agradecer publicamente o brilhantismo intelectual que o **Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio** manifestou na orientação desta investigação. Não sou por natureza uma orientanda fácil, preciso de espaço, de tempo e de liberdade de pensamento para poder construir objetiva e imparcialmente a linha de raciocínio que pretendo problematizar. Considero que estes processos são fundamentais para a nossa emancipação pessoal e profissional e nesse sentido trabalhar uma orientação científica com o Professor Doutor Bruno Miguel Dionísio foi um processo de crescimento intelectual sem precedentes. As primeiras linhas de orientação que me transmitiu sobre o objeto de estudo abriram-me as portas para a autonomia na investigação e introduziram-me nos pontos fulcrais sobre os quais devia refletir a compreensão da problemática. O que para muitos pode ser considerado um processo de orientação solitário em que, durante semanas, orientador e orientanda não se comunicam e não se interpelam, é para mim reconhecido como um espaço de liberdade para se crescer e emancipar no processo de investigação. Por outro lado vivi sempre com uma proteção que não se explica, apenas se sente, não *fui uma órfã resiliente, nem fomos*

uma família disfuncional, a minha gestão do tempo e a minha capacidade de trabalho são atípicas, e isso foi por si compreendido, assimilado e respeitado.

Caríssimo Professor: agradeço-lhe do fundo do coração e com a humildade que me é reconhecida, o facto de ter aceitado o desafio de ser meu orientador de mestrado e comigo ter construído um projeto de investigação que, julgo, vai contribuir para melhorar a situação da infância na região de Castelo Branco.

Se a experiência não lhe causou “danos psicológicos irreversíveis ☺”. Espero cruzar-me consigo e com a sua sapiência no doutoramento. Para si, especialmente, um grande e fraterno abraço, para todos os que são meus amigos, e contribuíram para a conclusão do mestrado, um beijo cheio de afetos!

Resumo

A investigação apresentada no trabalho de projeto, *Situações familiares de risco: diagnóstico em meio escolar* tem por objeto de estudo a infância, categoria social com direitos reconhecidos, nomeadamente, o direito à participação e o direito a ter voz. O objetivo central da pesquisa centrou-se na investigação, em meio escolar, de uma das problemáticas que maiores implicações têm na relação aluno/escola, as situações familiares de risco.

Para compreender a profundidade e a complexidade da problemática, que envolve questões do foro privado e íntimo da família, frequentemente ocultas, invisíveis e invisibilizadas e, como tal, de difícil investigação, montou-se um dispositivo de pesquisa que assenta nos pilares da metodologia qualitativa. Selecionaram-se dois territórios educativos, que contrastam do ponto de vista organizacional e socioeconómico e, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a professores e técnicos de intervenção social, procuraram-se relatos com conteúdo que permitam elucidar a pesquisa para a análise e compreensão dos fatores de risco.

As notas de campo e a análise documental aos processos desencadeados a partir da sinalização de situações de risco familiar permitem perceber que tipo de dispositivos e que instrumentos estão montados nas escolas, com o intuito de detetar, diagnosticar e intervir junto de fatores de risco.

Partindo do diagnóstico proporcionado pela investigação realizada, foi desenhado um plano de ação que privilegia o trabalho em parceria, com equipas multidisciplinares, que permite desenvolver, a partir da escola para a comunidade, atividades para a promoção e proteção precoce da infância e a melhoria da formação dos técnicos e a capacitação das famílias.

Palavras-Chave

Infância, Risco infantil e juvenil, Situações familiares de risco, Intervenção social escolar

Abstract

The research presented in the project work, family risk situations: diagnosis in the school context, has as its subject of the study the childhood, a social category with recognized rights which gives the child, namely, the right to participate and to speak on her or his behalf. The central objective of the research has focused on research in schools, about one of the issues that have major implications in the relationship pupil / school, family situations of risk.

To understand the deepness and complexity of this problematic, that deals with issues involving the private realm of the family, often hidden, invisible and made invisible and, as such, difficult to investigate, it was prepared an investigational device that is based on the pillars of qualitative methodology.

Two educational areas were selected, contrasting from the socio-economical point of view, and through the application of semi structured interview for teachers and technicians, one looked for stories with contents which permitted to elucidate the research to the analysis and understanding of the risk factors.

The field notes and document analysis to processes triggered from signaling risk family situations allow to understand what kind of devices and instruments are mounted in schools, in order to detect, diagnose and intervene with risk factors.

Starting from diagnosis through the investigation, it was designed an action plan that focuses on working in partnership with multidisciplinary teams, that permits to develop activities for early promotion and protection of children, to improve the training of technicians and the empowerment of families, from school to the community.

Key words

Childhood, Child and youth at risk, family risk situations, school social intervention

Índice Geral

Introdução	1
Parte I - Processo de Investigação	
1. Enquadramento e delimitação do objeto de estudo	5
2. Estado da Arte	17
2.1. Famílias e maus tratos às crianças em Portugal	17
2.2. Análise do relatório de avaliação das comissões de proteção	17
2.3. Construção social da infância	18
2.4. Construção social do maltrato infantil	22
2.5. Tipologia do maltrato infantil	26
2.5.1. Maltrato físico	26
2.5.2. Negligência	27
2.5.3. Maltrato psicológico	27
2.5.4. Abuso sexual	28
2.6. Prevenção e intervenção	29
2.7. Escolas e pais - a relação que falta	30
2.8. A Transição entre ciclos	34
3. Protocolo Metodológico	37
3.1. Fundamentação da metodologia da investigação	37
3.2. Procedimentos exploratórios	40
3.3. Processo de recolha e tratamento de dados	46
3.3.1. Análise documental	47
3.4. Fundamentação da metodologia da intervenção	51
3.4.1. Investigação-ação: algumas considerações teóricas	51
3.5. Avaliação do processo de pesquisa	54
4. Diagnóstico	59
4.1. Caracterização da amostra	59
4.2. Caracterização genérica do agrupamento Olhos de Lince	59
4.3. Contexto social em que se insere o agrupamento Olhos de Lince	60
4.4. Recursos humanos do agrupamento Olhos de Lince	61
4.5. Dinâmicas do agrupamento Olhos de Lince	61

4.6. Apresentação e discussão dos casos sinalizados no agrupamento Olhos de Lince	65
4.7. Caracterização genérica da REAPN/Local	85
4.8. Apresentação e discussão do projeto crescer na cidadania	85
4.9. Caracterização genérica da CPCJ/Local	86
4.10. Apresentação e discussão dos casos sinalizados à CPCJ/Local	87
4.11. Triangulação de dados obtidos na pesquisa do campo	89
4.12. Análise dos pontos fortes e fracos	95
5. Considerações finais do diagnóstico	97
Parte II - Plano de Intervenção	101
1. Fundamentação geral do plano de intervenção	101
2. Objetivos e estratégias	107
3. Atividades e destinatários	109
4. Recursos e cronograma	118
5. Avaliação e autoavaliação	118
6. Sustentabilidade e exequibilidade do Projeto	119
Conclusão Final	121
Referências Bibliográficas	125
Apêndices	131
Apêndice A - Consentimento Informado	133
Apêndice B - Guião da Entrevista	137
Apêndice C - Análise de Conteúdo às entrevistas	141
Apêndice D - Transcrição entrevista professor	147
Apêndice E - Transcrição entrevista professora	169
Apêndice F - Transcrição entrevista assistente social	189
Apêndice G - Transcrição entrevista jurista	213
Apêndice H - Transcrição entrevista psicopedagogo	241

Lista de tabelas

Tabela n.º 1 – Objetivos do Estudo	13
Tabela n.º 2 – Discussão dos casos sinalizados pelo agrupamento Olhos de Lince	65
Tabela n.º 3 – Identificação de Necessidades/Problemas: CASO A	68
Tabela n.º 4 – Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO A	68
Tabela n.º 5 – Recursos Internos e externos: CASO A	69
Tabela n.º 6 – Identificação de Necessidades/Problemas: CASO B	72
Tabela n.º 7 – Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO B	73
Tabela n.º 8 – Recursos Internos e Externos: CASO B	73
Tabela n.º 9 – Identificação de Problemas e Estratégias de atuação: CASO C	76
Tabela n.º 10 – Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO C	76
Tabela n.º 11 – Recursos Internos e Externos: CASO C	77
Tabela n.º 12 – Identificação de Problemas e Estratégias de atuação: CASO D	78
Tabela n.º 13 – Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO D	79
Tabela n.º 14 – Recursos Internos e Externos: CASO D	79
Tabela n.º 15 – Identificação de Problemas/Necessidades e Estratégias de atuação: CASO E	81
Tabela n.º 16 – Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO E	81
Tabela n.º 17 – Recursos Internos e Externos: CASO E	81

Introdução

Até ao instante zero do início do 1.º ano deste mestrado nunca nos tinha ocorrido problematizar sociologicamente a infância, fizemo-lo no campo da psicologia do desenvolvimento e muito ligado às questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem de nível cognitivo ou motor, demonstradas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar.

O interesse em estudar a infância é impulsionado, na minha opinião, enquanto professora, por um sentimento de ineficácia em dar resposta aos problemas que as crianças transportam para dentro das escolas, e, pela carência em dar resposta aos problemas diagnosticados nas salas de aula. Quando fomos alunos do ensino básico passámos pela experiência de estudar e conviver com colegas institucionalizados em lares de infância e juventude, percebemos as carências económicas da família, desvalorizámos as carências afetivas e nunca nos questionámos sobre o motivo da institucionalização e, até, os longos anos de internato foram valorizados na roupa, na mesa e na cama lavada, que o lar de infância lhes assegurava.

Raramente isolamos a criança do seu meio familiar e tentamos perceber a dimensão dos comportamentos e muitas vezes as narrativas que lhe ouvíamos contar não passavam de meras histórias desvinculadas de qualquer significado. Os problemas da criança seriam menores e sempre motivados pelo meio familiar em que vivia e, entrar nessa esfera não nos pareceu, nunca, ser o mais conveniente.

O presente trabalho constitui um desenvolvimento de um percurso que se inicia com um Mestrado em Intervenção Social Escolar, em 2011, e com a escolha, para trabalho final, de um estudo que se centrou na compreensão e no entendimento sobre como professores e técnicos de intervenção sinalizam, diagnosticam e intervêm junto de crianças com experiências familiares de risco.

Este trabalho tem como tema *Situações familiares de risco: diagnóstico em meio escolar*. Tema que permite explorar um ponto de partida para o problema a investigar e, posteriormente intervir. Apresenta-se como resultado final de um trabalho de projeto para cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, na área de especialização – Crianças e Jovens em Risco.

Definiu-se como objeto de estudo, a infância em risco, por se considerar que, todas as problemáticas sejam elas: a pobreza infantil, a institucionalização, o maltrato infantil, o rendimento escolar (Azevedo & Maia, 2006), entre outras, emanam de um tronco comum que é a infância. Por outro lado, tomou-se em consideração, o facto de, nos dias de hoje, se assistir a uma maior visibilidade pública da infância, à emergência de novas problemáticas,

outrora escondidas na privacidade da família e, que só o olhar penetrante das ciências sociais, da educação e da saúde tem vindo a pôr a descoberto.

Em Portugal, Ana Nunes de Almeida é uma referência para a compreensão da sociologia da infância e para a construção de uma agenda de investigação em torno da infância (Almeida, 2009). De facto, são os seus primeiros estudos sobre a situação da infância, em Portugal, ao nível das situações do maltrato infantil, que trazem para a discussão, na cena política, as questões que envolvem as crianças e as suas famílias, em consequência dos compromissos que Portugal assumiu internacionalmente em termos de promoção e proteção da infância, consagrados, enfim, na Lei de proteção de crianças e jovens em vigor desde o início do século XXI. O aparecimento de novos dispositivos para garantir a promoção e a proteção da infância permitem, por um lado, que ela seja, hoje, uma categoria social respeitada e à qual se dá o direito a ter voz e a participação, por outro, que novas e profundas reflexões sobre a mesma emirjam na contemporaneidade (Almeida, 2009).

Este trabalho de projeto constrói-se tendo como ponto de partida a leitura de dois estudos de referência publicados em Portugal, e dos quais damos conta no momento em que nos reportamos ao diagnóstico. Estes estudos são: o Relatório Anual de Avaliação das Comissões de Proteção de Crianças (2012) e o Relatório Final sobre o Estudo *Famílias e maus tratos à criança em Portugal* (2001).

Trata-se de um trabalho que tem como principal objetivo, compreender, em meio escolar, o enquadramento da intervenção para a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens com situações familiares de risco. Neste sentido e com esta pesquisa, pretende-se, sobretudo, identificar os dispositivos que as escolas utilizam na sinalização de situações de risco a crianças e jovens, identificar que tipo de situações de risco infantil é sinalizado pela escola e ainda, compreender de que forma a escola e a família se articulam na promoção de competências parentais.

O nosso trabalho pretende ainda, por consideramos muito importante, trazer para o quotidiano, a promoção dos direitos da criança, uma vez que, no quotidiano das nossas práticas educativas, promover os direitos da criança parece ser uma realidade, ainda, distante. É muito importante que a criança seja ouvida e sejam tidos em consideração os seus interesses e as suas opiniões nas mais diversas matérias. De acordo com os Art.º 12.º e 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, e no que à opinião da criança e liberdade de expressão, respetivamente, dizem respeito, *a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração, a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informação, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras* (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, pp. 10 e 11).

O desenho do projeto assenta numa metodologia de investigação qualitativa por se perceberem estar na presença de um objeto de estudo complexo e multidimensional.

Este desenho recorreu aos instrumentos de recolha de dados, entrevista, análise documental e bibliográfica e notas de campo obtidos aquando do desenvolvimento da investigação no terreno. A pesquisa de campo foi realizada em diversos terrenos, nomeadamente, dois agrupamentos de escola, o Voo da Águia e Olhos de Lince, na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens Local e na Rede Europeia Anti Pobreza/Local, tendo envolvido como atores na investigação, dois professores, um assistente social, um jurista e um psicopedagogo.

Após a introdução que, procura contextualizar a investigação, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes.

- Parte I – **Processo de Investigação** - Esta parte procura elucidar todo o processo investigativo, esclarecendo as várias fases constitutivas do mesmo. Neste sentido, o mesmo dá conta do *processo metodológico* adotado, elucidando o caminho desenvolvido, assente num paradigma qualitativo, para a aproximação ao objeto, bem como as razões que justificam a opção do mesmo; da *delimitação e problematização do objeto de estudo*, bem como, apresentar os objetivos gerais e específicos em torno do mesmo, revelando a motivação e pertinência do objeto em estudo; do *estado da arte*, que procura apresentar a revisão bibliográfica necessária à elaboração teórica dos principais conceitos e perspetivas que informam o objeto e; do *diagnóstico*, onde se apresenta, por um lado, a análise dos dados recolhidos e, por outro, a análise do Relatório Anual de Avaliação das Comissões de Proteção de Crianças e o Relatório Final sobre o Estudo *Famílias e maus tratos à criança em Portugal*, constituindo este, a antecâmara do que se vai tratar na parte seguinte. Procura ainda dar a conhecer a análise e apresentação da perspetiva dos atores inquiridos em torno do problema objeto de estudo e fundamentalmente, dar a conhecer os problemas/necessidades a intervir.

- Parte II – **Plano de Intervenção** - A segunda parte diz respeito à construção de um Projeto de Intervenção, orientado para a prevenção dos problemas identificados. Aqui damos conta dos seus objetivos gerais e específicos, das estratégias adotadas para atingir os mesmos, caracterização dos destinatários e das atividades a desenvolver em articulação com os objetivos propostos, apresentação dos resultados esperados, identificação dos recursos humanos e materiais necessários à implementação das atividades propostas, identificação de eventuais parcerias e a calendarização das atividades previstas.

O plano de ação, por sua vez, é desenhado para ser utilizado como um instrumento que pretende dar resposta aos problemas priorizados no diagnóstico. Este direciona-se para a utilização de uma metodologia de ação, por considerar, que a complexidade da problemática abordada só pode ser transformada se implicar a articulação e o envolvimento de parcerias. Esta articulação e envolvimento das parcerias, auxiliada pelos recursos humanos e materiais existentes na comunidade, contribuem para uma mudança da realidade familiar a partir da escola e do empenho que esta demonstra em intervir junto das famílias sinalizadas.

No plano de ação quer reforçar-se, entre outras, duas áreas de intervenção: a promoção dos direitos da criança e a formação, nomeadamente, a formação que envolve os técnicos e os professores e a formação para a orientação profissional das crianças que abandonam, precocemente, a escola. De acordo com Abrantes *quando os alunos põem em causa o sentido dos estudos, a sua permanência na escola, questionam a missão e finalidades de uma escola cujo programa institucional declinou e não mais é evidente, natural e inquestionável, o professor, o seu mandato e a arquitetura escolar que ele representa são diretamente postos à prova das críticas que lhes são dirigidas* (Abrantes, 2003, como citado em Dionísio, 2009).

Parte I - Processo de investigação

1. Enquadramento e delimitação do objeto de estudo

A reflexão para a definição do objeto de estudo no presente trabalho de projeto, *Situações Familiares de Risco: Diagnóstico em meio escolar* tem o seu início na formação inicial do mestrado em Intervenção Social Escolar (adiante designado por MISE) que decorreu na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, na sua segunda edição.

A abordagem a este início do processo de estudos e investigação é considerada importante, pelo facto de se procurar compreender duas legítimas interrogações: quem investiga e porque quer investigar. Investigam professores do ensino básico que, no quotidiano das suas funções pedagógicas, trabalham com um número significativo de crianças institucionalizadas, em Casas de Infância e Juventude ou em Centros de Acolhimento Temporário ou nas Unidades de Emergência. São crianças que apresentam problemas de comportamento e saúde mental, desmotivação face às aprendizagens, ligação aos problemas familiares de origem, idas frequentes a tribunal, baixa autoestima e alguma ansiedade no retorno à família, com implicações ao nível da inclusão e do rendimento escolar. Face a este conjunto de indicadores, os professores sentem-se impelidos à progressão de estudos ao nível de um mestrado com especialidade em crianças e jovens em risco, no sentido de obter respostas que não encontram nos territórios educativos em que desempenham funções pedagógicas.

A institucionalização reporta para um patamar onde o risco e a vulnerabilidade dos contextos familiares são largamente ultrapassados pelas situações de perigo que vivenciaram, e, que podem colocar em causa o seu normal desenvolvimento físico, social e psicológico. Ora a dupla função de ser professor, e, em simultâneo professor investigador (Mckernam, citado por Serrazina & Oliveira, 2001), que define a delimitação do objeto de estudo, focado no questionamento da realidade social e menos nas questões pedagógicas parece ser um importante ponto de partida para a compreensão *das questões da educação e da escola com as questões da família, trabalho, e ciclos de vida* (Dionísio B. , 2011, p. 5). Isabel Alarcão, citada em (Serrazina & Oliveira, 2001) ajuda a clarificar a noção de professor investigador, ao atribuir esta noção a Stenhouse que pretende expressar a ideia de professores que procuram nos quotidianos das suas práticas educativas desenvolver atividades, na sala de aula, através de abordagens reflexivas e de pesquisa.

Quando se considera a escola *uma realidade viva* (Martins, 2000, p. 91) as questões sociais que acompanham os alunos, sejam elas ao nível dos fatores de risco e vulnerabilidade da família, dos bairros, das etnias, ou outras como as tecnológicas, implicam práticas de mudança na escola. O paradigma da mudança na escola (Martins, 2000) será tanto mais conseguido se os professores nos processos de investigação em que se envolvem, contactarem com outros olhares teóricos e metodológicos (Dionísio B. , 2011) que lhes permitam optar por metodologias de investigação e instrumentos de recolha de

dados que os conduzam a *mergulhar na escola, perscrutando os atores e os seus modos plurais de fazer e refazer a educação na escola* (Dionísio B. , 2011, p. 5).

Por outro lado, o professor investigador deve considerar-se como um professor que desenha e conduz um processo de investigação para construir uma nova reflexão sobre os alunos, a mudança e ele próprio. Operar esta nova construção só será possível se as salas de aula forem investigadas, e, forem investigadas por professores com interesse em compreender os objetos de estudo nos seus ambientes específicos. Os professores encontram-se num patamar privilegiado para a colocação de questões, recolha de dados e interpretação dos mesmos (Serrazina & Oliveira, 2001). Nesse sentido, investigar questões que estão relacionadas com a prática profissional contribui para o seu desenvolvimento enquanto professor (Ponte, 1998). Margaret Ackerman salienta a importância do professor reflexivo ao considerar que cada decisão que toma deve fazer parte de um processo de aprendizagem e crescimento contínuo por conscientemente olhar para as suas consequências, evitando-se deste modo decisões instintivas (Ackerman, 1993, como citado em Serrazina & Oliveira, 2001, p. 285).

O Professor investigador e o investigador tradicional distanciam-se pelo facto de o professor investigador poder operar, na prática, no mesmo cenário em que a investigação é desenvolvida (Serrazina & Oliveira, 2001). Considera-se, ainda, que o professor cuja vontade em compreender novas questões, para as quais não tem resposta, alimenta a sua motivação na necessidade de construir o seu próprio conhecimento, assente em objetos de estudo que tem implicações no desempenho das suas funções pedagógicas. De acordo com Bogdan e Biklen, citado em (Serrazina & Oliveira, 2001, p. 286) *os professores ao agirem como investigadores não só realizam o seu trabalho mas também se observam a si próprios, param e distanciam-se dos conflitos imediatos, são capazes de alargar as suas perspetivas sobre o que acontece.*

Durante muito tempo a investigação em educação privilegiou o paradigma quantitativo em que os investigadores utilizavam de forma sistemática processos de medida e métodos experimentais, com interpretação do objeto de estudo de forma objetiva e única (Fernandes, 1991), conseguindo-se avanços no que se refere à educação em geral. Contudo, neste momento em que pretendo enquadrar e delimitar o objeto de estudo é legítimo optar por uma metodologia qualitativa que me permita usar técnicas que permitam aprofundar a minha relação com um pequeno número de atores sociais (Lalanda, 1998), de forma a operar mudança sobre os problemas que lhe impõe a pós-modernidade, com origem nos anos 60 (Loureiro, 2000).

Atualmente a investigação-ação é uma das metodologias que se associa à investigação em educação (Serrazina & Oliveira, 2001). Esta metodologia permite aos professores definir os problemas que querem resolver e, ao mesmo tempo, identificar soluções que lhe sejam viáveis, para, implicitamente, melhorarem práticas sociais que são acompanhadas por uma reflexão contínua. Em primeiro lugar esta metodologia aponta para o diagnóstico

e discussão de uma problemática considerada obstáculo ao desenvolvimento social de um determinado objeto.

Seguidamente, através de uma equipa que se pretende multidisciplinar formular estratégias de intervenção, que num momento posterior irá desenvolver para intervir sobre o problema formulado e, por último, o processo de avaliação, de forma a permitir concluir se a intervenção face ao problema é ou não a necessária (Máximo-Esteves, 2008).

Como este tipo de investigação não está apenas centrada na interpretação da problemática, parece ser a adequada para implementar o plano de ação, dado que é do interesse provocar mudanças ou replicar os fatores positivos, nos territórios educativos onde vou recolher os dados. Por outro lado, ir ao encontro dos objetivos do mestrado que pretendem desenvolver, em cada um dos investigadores, atitudes que lhes permitam identificar e equacionar possíveis soluções para o problema concreto da intervenção social.

Quando na delimitação do objeto de estudo se equaciona escola e sociedade separadas por uma fronteira que não limita, antes, distingue e aproxima (Martins, 2000) parte-se para a construção do sentido da escola como fator de compreensão, não só da tarefa educativa, mas de tudo o que vem da sociedade. Nomeadamente, com a sociedade de informação a escola ganha novo sentido para formar e valorizar o espírito crítico (Díaz, 2000) das crianças, tendo ao mesmo tempo que ser *mais sensível às diferenças de género, raça e cultura, mais integradora desde o ponto de vista social ou das diferenças e limitações físicas das crianças e adolescentes (...) uma escola que facilite a sociabilização* (Díaz, 2000, p. 72). Se, como se dizia anteriormente, a escola é uma realidade viva em que os professores são *confrontados com questões inéditas, com questões que não têm apenas a ver com o processo educativo, mas também com a sociedade* (Martins, 2000, p. 91) para a compreensão do objeto de estudo têm que ser admitidas várias interpretações, tantas quantos os investigadores que a procuram interpretar (Fernandes, 1991).

Neste sentido, para a compreensão do fraco rendimento escolar, revelado pelas crianças institucionalizadas, nos territórios educativos em que os investigadores exerceram as suas funções pedagógicas, e, comumente explicado com recurso a argumentos que tocavam os territórios da institucionalização, agregando a estes os múltiplos problemas das famílias de origem, tornara-se pertinente o questionamento sobre as razões que poderiam estar implícitas ao mesmo, nomeadamente as seguintes: terá a criança institucionalizada algum apoio para a resolução do seu problema escolar? Que tipo de apoio será? Os motivos que conduziram à sua institucionalização permitem-lhe ter vontade física, psicológica e emocional para enfrentar os desafios escolares? Que futuro para estas crianças?

A impotência sentida para melhorar o rendimento escolar das crianças institucionalizadas, aliada à oportunidade de frequentar um mestrado na área da Intervenção Social Escolar parece ser pertinente, e um bom ponto de partida para querer investigar a infância por forma a melhorar a relação dos seus atores com a escola, com os outros e com o meio onde estão inseridos. De acordo com Azevedo e Maia, *uma criança que*

sofra maus-tratos no seio da sua família e aos quais se acrescente um percurso escolar acidentado ou mal sucedido, terá o seu futuro seriamente comprometido se não lhe for prestado um auxílio atempado e eficaz (Azevedo & Maia, 2006, p. 115).

Entender-se-á através da explanação até agora apresentada que a motivação para encetar o mestrado incide o seu foco nas questões do rendimento escolar das crianças institucionalizadas. Ora, o que a montante deveria ter sido questionado pelo espírito crítico dos professores, que pretendem investigar, seriam os contextos/ ambientes familiares onde estas crianças cresceram e desenvolveram as suas primeiras formas de socialização. Os estudos mostram que muito antes de vivenciarem as situações de perigo, que têm como medida de proteção a institucionalização, as crianças vivenciam quadros familiares de risco e vulnerabilidade dos quais os olhares dos professores se distanciaram ou raras vezes se cruzaram. *Se a família constitui um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento da criança* (Simões, 2007, p. 101) pensar a institucionalização como causa do fraco rendimento escolar não deverá ser o nosso ponto de partida, *é necessário que o sociólogo, quer no momento em que determina o objeto das suas pesquisas, quer no decurso das suas demonstrações, se abstenha resolutamente de empregar esses conceitos formados fora da ciência e em função de necessidades que nada tem de científico. É preciso que se liberte das falsas evidências (...)* (Durkheim, 2001, p. 64).

Retenho, agora, algumas das considerações apresentadas pela comissão científica do mestrado, e, que objetivamente sublinhavam que um dos grandes desafios do mesmo era a sensibilização de professores e educadores para o estudo, investigação e construção de projetos de intervenção por forma a se incentivar a intervenção social a partir da escola. O desalento em não verem esse objetivo concretizado, nomeadamente, a dificuldade em mobilizar professores e educadores ao longo das várias edições em número significativo, foi perceptível, no entanto, não se sobrepôs à motivação com que apresentaram os objetivos e que justificaram convincentemente, por parte de quem vai iniciar um processo de investigação, querer em prosseguir o ciclo de estudos.

Esta primeira reunião é motivadora para abrir novos horizontes aos investigadores, é aqui que se percebe, de imediato, que a conceção que se traz de crianças institucionalizadas é comparável a uma árvore cujo tronco se pode chamar infância e a um dos seus ramos se pode atribuir a designação de criança institucionalizada. Continuava a fazer sentido o prosseguimento de estudos, porém, o objeto que pretendo delimitar toma novos contornos, passando a interessar compreender em que medida as questões relacionadas com a infância se tornaram pertinentes, enquanto objeto de estudo, e, enquadrá-lo num quadro de abordagem teórica que envolve as questões sociais, políticas, económicas, familiares e claro, a sua relevância científica. Alguns sociólogos como Le Play já haviam considerado que *a base e o ponto de partida da observação social* começam pela família, o grupo social mais importante, *unidade social irreduzível* (Azevedo F. d., 1935, p. 253). De facto, os estudos sociológicos mostram que durante muitos anos as questões da família, centrada no casal, sobrepuseram-se ao relevante interesse científico em estudar a

infância como objeto, que constrói o seu espaço social e tem uma identidade própria (Saramago, 1994), é protagonista das suas construções sociais e as desenvolve, enquanto ator com voz e direito à participação (Almeida A. N., 2009) e *podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhes digam respeito em função da sua idade e maturidade* (Comissão Europeia, 2005), como consta do artigo 24 da Carta dos direitos fundamentais da União Europeia.

A infância, novo objeto de estudo no campo da sociologia, traz ao debate académico um novo enfoque na forma como as questões sociais podem ser interpretadas. A ligação que se estabelece entre a universidade e o meio exterior é no seu enquadramento uma reflexão que ajuda a delimitação do objeto de estudo. Num tempo em que a escola pretende diminuir o seu corpo docente, consequência que se justifica na baixa taxa de natalidade e, a sociedade em geral se vê a braços com taxas de desemprego muito altas, capacitar os professores, ainda que não trabalhem em territórios educativos, para o desenho de trabalhos de projeto a serem desenvolvidos para intervir nos problemas sociais que se sinalizam na escola, pode ser equacionado como um recurso humano a incentivar e promover, através de parcerias, projetos cofinanciados ou ações de voluntariado. Por outro lado, a diminuição do número de professores com implicações ao nível da sua formação inicial, dada a fraca procura por parte dos alunos face à dificuldade em entrar na carreira docente, permite às Escolas Superiores de Educação inovarem as suas ofertas formativas, nomeadamente nas áreas do Serviço Social e da Animação Sociocultural. Neste contexto a sociologia da educação começa a ocupar um lugar importante na articulação que pode estabelecer entre questões educativas e questões sociais, considerando-se como um importante contributo para a definição dos problemas científicos que se devem investigar (Dionísio B. , 2011).

A escola é parceira da sociologia na visibilidade crescente da infância e contribui para a valorização do trabalho escolar como verdadeiro e único ofício da criança (Vieira, 2005), um trabalho desenvolvido em espaços próprios e definidos onde a criança deve construir a sua identidade. De um lado, o espaço institucional, onde se lhe pede que desempenhe e mostre competência no papel de aluno, num coletivo de atores, e a casa um espaço informal, menos rígido e sem rotinas (Barrère, cit. por Almeida, 2009). Dubet e Martucelli citados por (Almeida A. N., 2009) aliam à noção de ofício, a de experiência, por considerarem que a escola não fabrica apenas qualificações, também capacita os seus atores para a adaptação a um meio que está em constante mudança e onde predomina a heterogeneidade, contribuem para que o valor do trabalho infantil seja ele também uma problemática inerente ao objeto infância.

Quando se considera que as Universidades contribuem como meio de participação ativa nas mudanças, cientificamente estudadas, que se operam na sociedade, em vez de responder a situações pontuais, a investigação desenvolvida pelas academias vai animar a iniciativa e desempenhar um papel ativo *na conceção, divulgação, implementação e análise do impacto de projetos de intervenção social de qualidade* (Pinto, 1993, p. 18). O meio não é

entendido apenas como o meio tecnológico, das empresas que pretendem inovar os seus métodos de produção, é antes a ligação a um meio com outros campos de intervenção e outros atores, nomeadamente, os do desenvolvimento alicerçados à preservação dos equilíbrios ambientais, à preservação do património cultural, mas, o que nos interessa neste trabalho, campos de estudos de prospetiva social (Pinto, 1993), estreitando para o objeto da infância, e, que envolvam a sociedade civil. Alargar a outros públicos os processos de aprendizagem desenvolvidos nas universidades vai ao encontro de um dos objetivos de MISE, ao procurar desenvolver as capacidades para o levantamento de necessidades e aplicar conhecimentos que permitam a compreensão e a resolução de problemas em novas e complexas situações, de modo multidisciplinar, na área que se aborda.

Nesta primeira fase de estudos vou começar a delinear pistas, para a delimitação de um novo objeto de estudo, caracterizadas pela crítica e pela reflexão que são desenvolvidas em sala de aula, o que vem contribuir para um cruzamento e uma pluralidade de olhares diferenciados. No que a esta investigação diz respeito, começo a definir como problema ao objeto de estudo, infância, questões que envolvem as novas formas de trabalho infantil, desenvolvido pelas crianças em idade escolar, no mundo do espetáculo, da moda e da publicidade.

As primeiras inquietações, que se começam a tornar questionáveis, pretendem refletir estas novas formas de trabalho infantil, socialmente aceites, e, trazer para o campo da investigação a discussão acerca do contraditório que esta problemática levanta nos quadros da infância. Por um lado, perceber as questões que implicam a mudança social, através da reflexão crítica, e, num lado oposto, perceber as implicações que estão subjacentes aos comportamentos que só evoluem por reprodução ou de acordo com a conformidade social. Em paridade com o questionamento do sucesso no trabalho escolar, incentivado ou desmotivado, em função das atividades desenvolvidas em áreas de trabalho que transformam os seus atores em protagonistas, permitiria compreender novas representações sociais acerca da infância.

No entanto, o território geográfico onde o desenho da investigação se propõe implementar, a região de Castelo Branco, não tem indústria publicitária, agências de casting nem publicidade, onde estas formas de trabalho se possam desenvolver, e, face a esta evidência acaba por se considerar que o objeto a estudar não tem amostra. Certos objetos de estudo só tem relevância científica se tiverem sido circunscritos a partir do ponto de vista adequado e, na investigação de objetos sociais é importante que essa investigação possa ser conduzida para níveis de generalidade e de complexidade diferenciadas (Pinto, 1993).

Todo o esforço reflexivo no sentido de delimitar o objeto de estudo toma uma nova dinâmica, para o qual contribuíram novas referências bibliográficas e novos focos de questionamento. Esta linha de raciocínio trazida de Yin (como citado por Chevrier, 2003, p.65) considera que os investigadores principiantes devem seguir as pisadas de

investigadores experientes que encontram na revisão de literatura uma porta que se abre ao questionamento profundo e inteligente da problemática que se quer estudar.

Nesse sentido, começo o desenho de um novo objeto de estudo, começo novas leituras e novas pesquisas, *o esboço está muito bem estruturado. Começa com uma justificação altamente pertinente do problema: por um lado, um crescimento do número de denúncias das situações de risco (...) por outro lado, o papel ativo da instituição escolar na sinalização e denúncia destas situações (...)* B.M.Dionísio (2012).

É então que surge, a partir das reflexões levadas a efeito com o orientador *Situações Familiares de Risco: Diagnóstico em meio escolar*, como tema global de um projeto de trabalho que pretende envolver a criança, a família e a escola no questionamento crítico sobre as situações de risco que têm implicações na construção social da infância, com a particularidade de serem sinalizadas nos territórios educativos pelos seus atores.

Ao mesmo tempo que a investigação incide sobre um problema específico do objeto em estudo, a infância, e não constituindo, em si, uma novidade vai permitir recolher, analisar e aprofundar o que se sabe, sobre o mesmo, num meio territorial educativo específico (Pardal & Lopes, 2011).

Inferir para indicadores que, espera-se, permitam definir a tipologia dos meios familiares de risco, o seu meio socioeconómico, o género em função do risco, e ao mesmo tempo avaliar o papel da escola, quem deteta, professores ou assistentes operacionais, e quem medeia essas situações, diretores de turma e os profissionais do social que aí desenvolvem a sua ação, ou outras instituições de carácter reparador, como os serviços de saúde e os serviços sociais, juntamente com os seus profissionais.

A relevância política e a relevância científica, desta problemática, cruzam-se num documento de avaliação sobre a ação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (adiante designado por CPCJ) no território nacional, e, onde explicitamente se identificam as instituições escolares como sendo as que maior número de sinalizações de situações de perigo comunicam às mesmas. A criação das comissões de proteção e a lei n.º 147/99 são duas medidas políticas introduzidas com o objetivo de proteger a infância. A jusante destas encontra-se um estudo intitulado *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal*, que a Assembleia da República, em 1994, encomenda ao Centro de Estudos Judiciários, e, onde se pretende traduzir a situação da infância em Portugal.

O estudo executado cientificamente no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa foi tornado público em 1999 e confirmou o que já se suspeitava, *o lar familiar, é o lugar privilegiado da violência sobre as crianças* (Almeida, 2001, p. 11). Esta conclusão deve introduzir no debate da problemática a investigar outras pistas sobre infância e família. Se a família é o lugar privilegiado da violência sobre as crianças, ela é também o lugar privilegiado do afeto e da proteção, e neste foco de questionamento sobre novas problematizações, trazemos para o campo da sociologia, a criança maltratada. Durante muito tempo é problema estudado pela medicina, com as primeiras investigações a

referirem Kempe como o principal denunciador das situações *em que as crianças pequenas receberam agressões físicas graves, geralmente provocadas pelos pais ou seus substitutos* (Kempe & Kempe, 1998).

Estudos recentes concluem: *combination of individual, relational, community, and societal factors contribute to the risk of child maltreatment* (Centers for disease Control and Prevention).

Constatar que a criança é maltratada é um fenómeno provado ao longo dos séculos, por historiadores como DeMause ou E. Shorter, trata-se, pois, de um problema já bastante estudado, então porquê o interesse por esta problemática? Pelo facto de se considerar que a família deverá ser o principal núcleo de afetos e sentimentos, para as crianças, e não o principal núcleo de risco, como o pode ser, nos dias de hoje, e, pela crescente exposição pública das questões que envolvem a infância. Pensar-se que o risco para as crianças está no meio exterior e nos indivíduos que não conhece, é de todo uma ilusão sensorial (Almeida A. N., 2009).

Causará inquietação esta constatação científica por se viver num tempo que reconhece universalmente os direitos da criança. Há uma maior vigilância e sensibilidade social para os problemas da infância, aumentou o número de profissionais ligados ao apoio à infância, os múltiplos organismos institucionais que desenvolvem programas de promoção infantil estão implementados na sociedade, estão criados instrumentos legislativos para intervir face às situações de risco e de perigo. De facto todos estes fatores contribuem para que a visibilidade dos problemas da infância, cheguem ao domínio público, e alarmem os que estão mais próximos ou distantes de uma criança em risco, incentivando-os à denúncia.

Toda esta reflexão, levada a cabo na delimitação do objeto, permite inferir que trato um objeto complexo e multidimensional e ao mesmo tempo concluir que sendo um problema velho é novo nas discussões e reflexões que se fazem a partir das questões que resultam da sua visibilidade pública.

Durkheim (2001) contribui para a clarificação da delimitação do objeto de estudo quando abre pistas para incidir a investigação sobre um grupo determinado de fenómenos que acabam por corresponder a uma mesma definição. De facto, a pesquisa inicia-se, quando o objeto de estudo ainda não buscou no terreno substrato para se alimentar, parte-se para a investigação sem convições apenas com dados científicos que apontam as famílias como focos geradores de risco. No processo de recolha de dados e na sua consequente discussão se percecionarão as causas mais profundas e menos visíveis, mas sem dúvida as mais essenciais para a compreensão da problemática que afeta o objeto em estudo.

É a partir desta contextualização e da referência aos estudos científicos que suportam teoricamente a problemática, que considero oportuno formular algumas hipóteses investigativas que instigam o âmagos dos investigadores. A vantagem de formular hipóteses prende-se com o facto de ela *clarificar o caminho da investigação, dando-lhe uma orientação e um sentido* (Pardal & Lopes, 2011, p. 121). Começo, num primeiro momento, por tentar

perceber se as escolas mantêm esta postura relativamente à sinalização do risco familiar a crianças e jovens, ou se por outro lado, a sinalização se insere em meios escolares específicos onde a prática de ocorrência de maltrato é tão visível que não se pode ocultar.

Não se aceita, sem questionamento, que os estabelecimentos de ensino sejam os mais vigilantes na sinalização de maltrato ou situações de risco em meio familiar. De facto, as hipóteses são passíveis de serem comprovadas ou refutadas (Pardal & Lopes, 2011), logo perceber porque são os estabelecimentos de ensino, em 2012 responsáveis pelo maior número de sinalizações e o que está na origem desta vigilância escolar, implica outro questionamento;

a) Será o facto de as situações familiares de risco, a que as crianças e jovens são expostos, ter repercussões no processo de aprendizagem (Azevedo, 2006)?

b) Estarão os professores mais sensibilizados para o cumprimento de Políticas Europeias (Convenção sobre os Direitos da Criança) e Políticas Nacionais Educativas que reconfiguraram o papel da escola para a inclusão e o esbatimento das desigualdades sociais entre alunos, ou políticas sociais, lei n.º 147/99 de 1 de Setembro (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo) e o estatuto do aluno?

c) A pertinência social e educativa da investigação (Chevrier, 2003). Trato um problema sério e complexo, que envolve o contexto privado e íntimo da família e que se torna visível quando detetado no meio escolar, neste sentido, a escola deve desenvolver mecanismos de prevenção, deteção e remediação às situações de risco que envolvem os seus alunos?

Estas questões/reflexões são pertinentes à elaboração do problema a estudar e que pode ser enunciado do seguinte modo; **em que circunstâncias procede a escola à identificação e sinalização de crianças e jovens que vivem em meios familiares de risco?** A pergunta inicial constitui a verdadeira interrogação de partida para desenhar o projeto (Quivy & Campenhoudt, 1998) e serve de suporte para a enunciação do objetivo geral, seguido dos objetivos específicos, apresentados na tabela 1 – Objetivos do problema em estudo.

Objetivo geral

Compreender, em meio escolar, o enquadramento da intervenção para a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em situações de risco que envolve a família.

Objetivos específicos;

Identificar os dispositivos utilizados pela escola para sinalizar situações de risco a crianças e jovens;

Identificar o tipo de situações de risco infantil sinalizado pela escola;

Perceber qual o meio socioeconómico em que se inserem as famílias de risco;

Compreender a articulação que se estabelece entre a escola e a família para a promoção de competências parentais.

Seguem-se algumas considerações no quadro da intervenção que se pretende desenhar através do plano de ação. Tratar um objeto como a infância implica uma observação cuidada dos profissionais que trabalham no terreno e um desafio para se desenharem estratégias inovadoras, capazes de mobilizar as sinergias locais possíveis, implementadas através do método investigação-ação atrás referido.

A intervenção pública em torno de uma problemática tão sensível, que foca o íntimo das famílias, é um desafio altamente delicado e pertinente para o levantamento de questões que se devem ter em conta no campo da recolha de dados. Estarão os profissionais da escola apetrechados das competências necessárias a uma sinalização do risco? Estarão os mesmos profissionais capacitados para o estabelecimento de planos de intervenção adequados às situações concretas com que se deparam? Como construir os laços com os alunos no sentido de uma gestão da proximidade e da distância? Em que medida, e com que formato, um trabalho educativo de proximidade pode constituir uma estratégia de ação adequada? Que representações se fazem do superior interesse da criança?

O plano de ação, tendo em consideração o objeto de estudo, deve incidir em três eixos primordiais, o primeiro ao nível da prevenção e da intervenção precoce, através de estratégias de sensibilização e de sinalização precoce e de ações que fomentem o desenvolvimento de competências parentais. O segundo ao nível do tratamento institucional através da criação de dispositivos, do encaminhamento dos casos e da monitorização, o terceiro ao nível da reparação no sentido de corrigir ou reverter o risco e o perigo em nome do superior interesse da criança.

Para concluir este capítulo tecem-se algumas considerações finais que me parecem importantes. Poder-se-á considerar demasiado exaustiva a explanação dedicada à delimitação do objeto de estudo e a sua conseqüente problematização, contudo o que se extrai da revisão bibliográfica sobre o processo metodológico indica-nos que o investigador, na delimitação do objeto de estudo deve criar com este uma relação empática que lhe permita uma melhor compreensão do mesmo. De facto era aspiração inicial delimitar como objeto de estudo a problemática trazida da motivação resultante dos meios onde os professores desempenharam as suas funções pedagógicas. Trata-se de uma problemática também relevante na área da educação, como promover o sucesso escolar, em crianças institucionalizadas, dado que sabe-se que repetidos insucessos causam desmotivação, absentismo e/ou abandono de quem não encontra na escola o caminho para construir o seu futuro social, pessoal e profissional. Uma das questões colocadas neste ponto da reflexão, que futuro para estas crianças, remete para outra visão do objeto de estudo que lhe confere uma identidade mais social, expandir o campo de reflexão de forma a aprofundar problemáticas enraizadas na privacidade das famílias, constitui uma motivação acrescida.

O que espera a sociedade de crianças que não concluem os seus percursos escolares? Vitimizadas por meios familiares desajustados, ou não, a investigação não parte para a pesquisa no terreno com a convicção ou a ideia pré-concebida, de que são os meios

familiares mais desajustados, do ponto de vista social e económico, os meios inatos à proliferação das situações de risco e de perigo, na infância. O que esperam as crianças de uma sociedade vocacionada para a tecnologia e a inovação? Uma sociedade que tem em conta a competitividade dos mercados, e para os quais muitos jovens não têm qualificação profissional, Durkheim, citado em (Azevedo, 1935, p.338) diz, *não é a terra, que explica o homem; mas o homem que explica a terra* e nesse sentido prolongar o questionamento da nossa problemática para questões mais profundas: Que contributo, ou que papel assumirão estas crianças no desenvolvimento do meio onde vivem? O que esperam as famílias destas crianças, que são vitimizadas ou negligenciadas no seu seio, que deve ser por excelência, núcleo de proteção e de amor, quando forem adultas? Será que são cuidadoras dos pais na sua velhice? Será que vão perpetuar as situações de risco familiar nas famílias por elas constituídas? Provavelmente caminho para uma pesquisa ambiciosa, que não se esgota certamente neste trabalho, e poderá ser o ponto de partida para outras pesquisas.

É, no entanto, a nova motivação que se constrói para o objeto de estudo que permite equacionar estas questões e ajuda a clarificar objeto e problema. Ao perceber a transversalidade da delimitação do objeto infância, vai refletir uma das suas principais problemáticas, as situações familiares de risco, de risco prolongado ou pontual, e apontar inferências que ajudem a compreender os fatores de risco e as implicações destes na escola e nas relações com os outros. De forma a desenvolver estratégias que combatam problemáticas como: o fraco rendimento escolar, a violência entre pares, o mau trato infantil, e num oposto, a permissividade dos pais para com os filhos, a dificuldade na transmissão de regras e de valores aos filhos, os comportamentos abusivos e desviantes, entre outras possíveis.

Relativamente às novas formas de trabalho infantil a clarividência de não ter uma amostra significativa parece, de todo, justificação, e, ao mesmo tempo permite conjecturar a importância do território geográfico na delimitação do objeto de estudo. Não pelo sentido do determinismo geográfico, amplamente estudado pela Escola da Ciência Social, com Tourville, entre outros, (Azevedo, 1935) que consideravam que *um fenómeno social é absolutamente inexplicável se é isolado de seu meio* (p.335), mas antes, pelas *representações sociais* (p.335), que essa problemática tem em determinadas regiões do país, sejam elas do ponto de vista religioso, moral, económico, ou familiar.

2. Estado da Arte

2.1. Famílias e maus tratos às crianças em Portugal

O estudo que inspira a delimitação do objeto de estudo constitui-se como o primeiro estudo realizado em Portugal para compreender a dimensão dos problemas que afetam a infância, e tem a particularidade de se constituir como uma encomenda elaborada pelo Estado Português. Foi orientado pela investigadora Ana Nunes de Almeida e envolveu a dimensão da família e o seu meio sociofamiliar para contextualizar o mau trato e a partir deste criar uma tipologia sobre o mesmo.

As principais conclusões do estudo reportam-se para orientações que consideram:

As famílias socialmente maltratadas constituem terrenos de risco em termos de mau trato infantil, especialmente no domínio das grandes negligências de cuidados básicos;

Eliminar a pobreza e a exclusão social contribui significativamente para diminuir o risco de mau trato; e,

Investir na formação contínua ao longo da vida, reforçar competências parentais, mas também as sociais (Almeida, André, & Almeida, 2001, p. 182).

Relativamente ao comportamento da instituição escolar as considerações apontavam-na como uma *escola distraída* (p.182), que consentia o sofrimento da criança e não diagnosticava as situações de risco.

2.2. Análise do relatório de avaliação das comissões de proteção

O relatório de avaliação de 2012 produzido pelas comissões de proteção das crianças e jovens em risco vem constatar que os estabelecimentos de ensino são na atualidade os que mais números de sinalizações reportam às comissões, sendo que as situações mais reportadas se prendem com as situações de negligência.

De entre uma série de recomendações destaca-se a necessidade de consciencialização de intervir junto do risco de forma a evitar que se transforme em perigo completo e a necessidade de constatação do especial papel da escola como local ocupado, desejavelmente por todas as crianças (conclusões do encontro nacional, 30 e 31 maio de 2013).

Estes dois documentos vêm a constituir-se as principais referências para a delimitação do objeto e, encontraram, no questionamento de algumas hipóteses, pontes para se encetar uma nova delimitação do objeto. De facto, o que mudou na escola para os estabelecimentos passarem a ser os que mais sinalizações reportam às comissões? No final do diagnóstico julgamos estar em condições de responder a esta inquietação.

2.3. Construção social da infância

Para compreender o fenómeno, que a problemática das situações familiares de risco envolve sobre as crianças, é necessário aprofundar a história e as transformações sociais, que ocorreram nas sociedades ao longo dos séculos, de outra forma teríamos um olhar pobre e descontextualizado.

Para fazer uma abordagem evolutiva e histórica, adotemos as 6 fases, que DeMause (Magalhães, 2004, p. 25) considera ter havido em relação à criança. A primeira fase diz respeito à *fase do infanticídio*, decorreu desde a antiguidade até ao século III, estava conotada com as relações adúlteras e os filhos que dela nasciam, era, ainda, utilizada para eliminar recém-nascidos prematuros ou deficientes.

Esta prática só foi consciencializada, como cruel e assassina, quando o Imperador Constantino decretou uma lei contra o infanticídio e marca decisivamente o retorno à valorização da criança, reconhecendo que esta tem direito à vida, punindo quem praticasse o infanticídio (Magalhães, 2004).

Reportando ao nascimento de Cristo, encontramos outro episódio macabro, designado muitas vezes por *Matança dos Inocentes* (Mt 2, 16-18) que descreve o assassinato de todas as crianças, com idade inferior a dois anos, nascidas em Belém e arredores, mandado executar pelo Rei Herodes, que encontrava numa criança recém-nascida, uma ameaça às suas ambições políticas e religiosas.

A segunda fase denominada de *abandono* compreende um período que vai do século IV ao século XIII, analisando, este período, à época, constatam-se longos períodos de guerra, para conquistar territórios e expulsar infiéis. As guerras empobreciam as sociedades e os povos, sendo que as crianças não escapavam a esta realidade, abandonadas ou mortas, eram alvo de cruéis atrocidades nas famílias mais pobres. As nobres famílias, dotavam as crianças à solidão da afetividade e consideravam-nas propriedade do pai, (Roig, como cit. em, Magalhães, p.26, 2004). A pintora portuguesa, Paula Rego, entre 1996 e 1998, pintou um conjunto de gravuras que tentam reproduzir um episódio importante da história da infância e ao mesmo tempo tão perturbador: A Cruzada das Crianças (Rego, 2003). Terá ocorrido em 1212, e implicou a mobilização de crianças, de ambos os sexos, para uma

batalha entre religiões opostas, cristãos e mouros, as crianças não chegaram ao destino, e alguns milhares terão morrido à fome e vítimas de violência.

O desrespeito pela criança, enquanto ser humano, é bem visível nas palavras de Blake Morrison, (citado em, Rego, 2003, p. 78), *desenvolveram-se duas versões bem diferentes deste episódio. A versão da catequese, «Avante, soldados cristãos» acentua a fé, a coragem e a determinação das crianças, mas a versão pós-moderna, mais objectiva, vê as crianças como peões indefesos, exploradas por adultos sem escrúpulos, enredados na histeria de massas e condenadas à catástrofe*. Crianças que não voltam ao lar familiar, “*estas crianças não puderam regressar, e acho que esse é o maior medo de uma criança, estar na rua ao frio e não ter aonde regressar. Deve ser horrível (p.81)*”. São certamente, palavras de inquietação social, traduzidas pela expressividade artística e a Cruzada das Crianças, nesse sentido, deve ser entendida como uma crítica que a pintura contemporânea, faz à situação social e actual da infância (Sarmiento & Veiga, 2010). Concluída esta reflexão sobre a fase do abandono, enunciam-se as restantes quatro: fase da ambivalência (século XIV ao século XVIII), fase da intrusão (século XVIII), fase da socialização (século XIX e primeira metade do século XX) e a fase da ajuda (desde a segunda metade do século XX) (Magalhães, 2004).

Para encerrar esta fundamentação devem tecer-se algumas considerações gerais sobre a infância e a criança, desde a Idade Média até à atualidade. A partir da apropriação das ideias de Philippe Àries, entende-se, que antes da modernidade, a infância era desconhecida. Esta afirmação forte e significativa, vai no sentido, de se intuir que a infância, não tinha representação social, estava a séculos de ser entendida como uma construção social. A análise que os especialistas, em iconografia, fazem das representações que se faziam das crianças revelam *facis* semelhantes aos adultos, sem expressividade e descontextualizada da idade biológica que tinham. No século XVIII, Rousseau declara a criança como Ser com valor próprio, que merece ser tratada com respeito, com direitos, livre da punição, Ser com múltiplas capacidades, sendo impreterível conhecer as suas necessidades (Magalhães, 2004). Como contraditório, das ideias de Rousseau, no século XVIII, surge a “Roda dos Expostos”, onde os recém-nascidos eram colocados, pelas famílias que as abandonavam. A Revolução Industrial, do século XIX, suscita novos problemas à infância, associados ao trabalho infantil, contudo é neste século que começa a proteção da criança. Já no século XX, a Segunda Guerra Mundial, expôs milhares de crianças a situações de violência, aos campos de concentração nazi e à orfandade. Como resposta é criada em 1947 a UNICEF (Fundo Internacional de Socorro da Infância), constituindo-se um apoio social à infância mundial. Um ano mais tarde, em 10 de Dezembro de 1948, aprova-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, esta apadrinha em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, um importante documento, que considera a criança um ser com direitos e deveres (Magalhães, 2004). Nos anos 40, Lewin, pai da Psicologia Social, foi um importante investigador na resolução das problemáticas sociais, onde se situavam as das crianças (Estrela, 2001). Nos anos 60, Kempe, consegue a promulgação de uma lei que obrigava, os médicos a denunciar as situações de espancamento a crianças, que chegavam

diariamente aos hospitais americanos, ficou conhecida como “criança espancada” (Alarcão, 2006). Este conceito tornou-se importante porque generalizou o conceito de mau-trato físico, passou a considerar-se mau-trato, o praticado na forma psíquica, abuso sexual, negligência parental ou abandono (Magalhães, 2004). Fazendo uma ponte temporal, para a década de 90, do século XX, referir a aprovação em Sede de Parlamento Europeu, da “Carta Europeia dos Direitos da Criança”, que estabelece os direitos da criança, nos Estados Membros, no seu ponto 6.º, estabelece a nomeação de um defensor desses direitos (Magalhães, 2004), coresponsabilizando os estados a assumirem medidas de prevenção e remediação das problemáticas das crianças. Em Portugal, foram criadas as Comissões de Protecção de Menores, em 1999 foi aprovada a *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*, n.º147, de 1 de Setembro, mudando a designação para Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo com legislação adequada à problemática da violência, contra as crianças.

Ao longo dos séculos foi-se intuindo a infância sem categorização social, a partir do momento em que se começa a pensar a construção social da infância, a abordagem concetual que se faz da violência sobre as crianças muda, invariavelmente. Neste sentido, a fundamentação tem que se assumir com base num conjunto de paradigmas que ajudem a perceber o mundo complexo que envolve a construção social da infância e as dinâmicas sociais, que dele podem resultar (Almeida, 2009).

Concetualizar o termo risco e maltrato, tem de emergir de uma dinâmica relacional que se estabelece da interdisciplinaridade das várias Ciências Sociais, pode-se considerar que a construção social da infância, tem a ver com os contextos onde ela se insere e neste sentido, permite-se falar de várias infâncias, não só de uma. De encontro à perspectiva construtivista, sobre a infância, inflecte-se uma leitura interpretativa e plural da mesma, assumindo que a construção social da infância varia no tempo e no espaço (Sani, 2002).

A infância tem que ser abordada como uma categoria social, cortando com o princípio da invisibilidade, é Qvortrup quem o faz pela primeira vez. Considerando-a uma categoria atribui-lhe atores sociais, com uma posição específica e particular na sociedade, atores que dependem dos adultos, o que lhes confere especificidade no sistema social. É importante vincular o conceito de geração, nesta problemática, é preciso reflectir, até que ponto ela é transportada para a juventude, uma vez que são os mesmos atores, apenas deixaram de ser crianças.

A infância não é igual ao longo dos tempos porque ela é uma produção da sociedade e das mudanças que vão ocorrendo nela. Qvortrup, pioneiro da sociologia da infância, sentiu sérias dificuldades, em concluir um estudo sobre a infância na Europa, porque muitos dos países não estavam habituados a recolher informações sobre a mesma (Almeida, 2009).

Abordando o carácter sistémico da infância, à luz da actualidade e dos problemas que dela emergem, a infância não se pode desligar de um conjunto de variáveis sociais, familiares, meio escolar, influência do grupo de pares e outras. Strech (2004) considera que

os pais que maltratam os seus filhos, foram crianças maltratadas e por sua vez os filhos maltratados poderão vir a maltratar os seus filhos, chama-lhes *patologia transgeracional*, que considera só ser resolvida se os adultos, contribuírem para a reconstrução do EU, da criança vitimizada. Neste sentido podemos intuir, que a violência exercida sobre as crianças, pode vir a ter repercursões na juventude. Boris Cyrulnik (2002) no contexto desta conceção, desenvolveu a teoria da resiliência, ao considerar existir, dentro da criança, características intrínsecas, que quando misturadas com o afeto e a identificação de um adulto positivo, ajudam a criança a ultrapassar a vitimização e a projetar novamente a sua vida. Na atualidade, em que tanto se fala de prevenção da infância, porque somos confrontados com os problemas de há 2000 anos? A condição humana do indivíduo, assume automatismos que evidenciam as interações que o meio social, produz no seu sistema neurológico, partindo deste pressuposto pode considerar-se que só meios sociais equilibrados e bem estruturados podem remediar os excessos derivados do comportamento humano (Antunes, 2008). Os maus tratos às crianças podem surgir em territórios de pobreza e exclusão social, de acordo com Barudy (2001, p.97), *acusar os pais das famílias pobres de maltratar os seus filhos [...] sem considerar a situação social em que vivem, é uma nova injustiça social que agrava a situação das crianças*. Para este autor, a organização das sociedades gera desigualdades e exclusão social, o que favorece os maus tratos das crianças. Barudy admite uma perspetiva ecossistémica que analisa a problemática da violência, no contexto socioeconómico, social e cultural das famílias. Alfredo Bruto da Costa (2002) ajuda a definir o termo exclusão social numa perspetiva relacional e de pertença, a compreensão de pobreza, como a entendemos, falar de pobreza das famílias, está entendida como uma dificuldade em aceder a sistemas sociais básicos, e, implica como consequência a exclusão social dos indivíduos, neste quadro, a pobreza das crianças, muito particularmente, por serem pertença e dependerem das famílias. Hoje defende-se o direito da criança crescer e viver em família, não interessando tanto a tipologia de família, mas uma que no entender de Gomes (2010, p. 6), *é lugar de excelência onde toda a criança deve, por direito e de forma natural, crescer e desenvolver-se, ser amada e protegida*. Neste sentido, interessa ao estudo definir maus tratos não no sentido de serem agressões que provocam danos físicos e morais às vítimas mas na perspetiva defendida por Armando Leandro e citado em Azevedo & Maia (2006), a concetualização do termo, por se tratar de uma realidade humana e complexa, exige uma abordagem interdisciplinar, sistémica e global, quer ao nível do estudo do fenómeno, quer ao nível da sua prevenção. Madalena Alarcão (2006), também remete para algumas considerações acerca da concetualização que se faz de família e das relações que estabelece. Hoje é mais importante considerar ciclos vitais dentro da família. Por exemplo, família com filhos na escola, família com filhos pequenos e gerir as relações e as divergências que estas categorias assumem, do que assumir uma família nuclear, ligada por laços genéticos, algumas vezes causadoras de distúrbios sociais e psicológicos. O meio social onde as crianças nascem, associado ao tipo de cultura vivenciada e às relações entre os pares é fator determinante, para emergir, ou não, a violência. Uma criança que cresce num bairro violento e conviva com ambientes

precários e desorganizados e no qual os comportamentos desviantes e a violência são valores aceites, está mais exposta à vitimização (Strech, 2004). Considerando o enquadramento concluído, revelou-se importante na medida em que perspetivou uma evolução sem a qual não se poderia abordar o objeto de estudo. A criança é um ser social, que não pode ser desvinculada dessa consideração e dos seus múltiplos fatores, as situações de risco que a envolvem continuam a ser uma problemática atual.

2.4. Construção social do maltrato infantil

Quando se estuda a problemática das situações familiares de risco, não se pode deixar de abordar a construção social do maltrato. Por um lado, porque a negligência é a situação mais reportada às comissões e, por outro, por se saber que as situações familiares de risco podem desencadear situações de maltrato infantil.

A infância tem sido, nos últimos anos, interesse de estudo para muitos académicos, nesse sentido, o que se torna importante distinguir, no âmbito do risco/maltrato infantil e especificar como novo é aquilo que, não o sendo, assume novas formas.

A interpelação que o reconhecimento universal dos seus direitos, expresso na Convenção sobre os Direitos da Criança, que Portugal ratificou em 21 de Setembro de 1990, a vigilância e sensibilidade socialmente crescentes quanto aos problemas infantis, a multiplicação de especialistas, técnicos e dispositivos de apoio à infância e de proteção à vítima, a citar a Lei n.º 147/99 que se aplica às crianças e jovens em perigo que residam ou se encontrem em território nacional. As respostas institucionais nesses domínios, com a institucionalização ou o acolhimento temporário, as alterações no lugar que a criança ocupa no espaço familiar, a conferência de uma identidade própria (tomar a sério a voz das crianças), são razões que concorrem para dar sentido à ideia de que, nunca como hoje a criança foi tão bem tratada (Sarmiento, 2010).

O que é novo então?

É novo o processo de visibilidade pública (Almeida, André, & Almeida, 2001; Azevedo & Maia, 2006) dos problemas infantis; a proliferação de dispositivos institucionais de tratamento dos problemas; disposições sociais (e familiares) mais favoráveis à denúncia de situações de risco ou perigo, à indignação pública quando ocorre uma incapacidade institucional de resolução (justa ou que salvaguarde o superior interesse da criança) dos problemas. Esta maior visibilidade dos problemas (Almeida, André, & Almeida, 2001) e da sensibilidade a ela inerente, favorece disposições mais favoráveis à denúncia de casos que alarmam os que estão mais próximos ou mais distantes de uma criança que se considera em risco.

McWhirter & McWhirter (cit in Agostinho(1), 2012), considera que *indivíduos que se encontram perturbados, deprimidos e ansiosos, que sofrem em casa e na escola, que têm medo, que andam aborrecidos ou furiosos, que andam confusos por causa dos conflitos na família, no divórcio ou da ausência dos pais, e estão receosos da violência no recreio da escola* (p.6), são indivíduos susceptíveis de estarem em risco, comprometendo o seu desenvolvimento físico, psíquico e social (Sampaio, Cruz, & Carvalho, 2011).

As causas mais prováveis que se podem apontar para justificar comportamentos suscetíveis de provocarem situações de risco, dos agressores para as vítimas, são variáveis que estão relacionadas com as características individuais dos agressores e que se ligam ao consumo de substâncias psicoativas ou ao consumo abusivo de bebidas alcoólicas, (Machado, 2011). A estes fatores podem juntar-se a imaturidade, a desresponsabilização parental no cuidado das crianças e a doença mental, todos suscetíveis de desencadear comportamentos maltratantes (Machado, 2011).

A comunidade científica, ao longo dos tempos, tem mostrado algumas dificuldades em operacionalizar o conceito de maltrato infantil pela diversidade de causas a ele inerentes.

Nesse sentido podemos afirmar que o maltrato, considerado como uma situação tecnicamente prejudicial à criança (Almeida, André, & Almeida, 2001) é-o também socialmente desajustado Garbarino (cit in Almeida, André, & Almeida, 2001, p.22) reconhece que *maltreatment is thus intrinsically a social label. It is not enough that patterns of behavior are demaging in some onjectiva sense. They must also violate norms of appropriateness.*

Ao considerar que o conceito de maltrato infantil aborda a dimensão social, em que é patente uma desigualdade entre grupos que ocupam posições desiguais, no espaço social (Almeida, André, & Almeida, 2001) está-se perante um fenómeno capaz de despolotar um problema que culmina numa situação problemática a necessitar de uma intervenção (Almeida, André, & Almeida, 2001; Alberto, 2006).

De acordo com algumas das considerações proferidas por Barudy (1998), a dificuldade em formular uma definição de maltrato permite uma melhor compreensão da problemática e uma cuidada reflexão sobre as estratégias de remediação e as formas de prevenção.

Mantendo esta linha de reflexão, não se pode operacionalizar o conceito de maltrato infantil sem ter bem delimitadas as fronteiras do que se pode considerar ou não maltrato infantil, como não se pode, aliás, dissociar do diagnóstico a dimensão cultural e os costumes. Uma análise cuidada aos meios sociais das famílias permitirá constatar que estes se situam, em muitos casos, em bairros degradados caracterizados pela pobreza, pela exclusão social e pela falta de apoios sociais, nomeadamente a inexistência de redes de apoio domiciliário para colaborarem com as famílias (Costa, 1998).

Quando se cruzam as conclusões de Machado (2011) com os argumentos de Barudy (1998) percebe-se que na avaliação que se faz às famílias maltratantes deve ter-se em linha de conta a organização das sociedades.

Para além das variáveis individuais e sociais a predominância do maltrato infantil em meio intrafamiliar também é argumentado pelas razões culturais que são justificadas pelos sistemas de crenças e que se enraizaram na sociedade, nas comunidades, na família ou no indivíduo ao longo dos tempos.

A figura patriarcal, existente em muitos meios familiares, demonstra a superioridade do pai perante os filhos e conduz a um autoritarismo exagerado que muitas vezes recorre aos castigos corporais (Azevedo & Maia, 2006), neste sentido a aceitação social da violência está associada aos valores culturais que a considera um método educativo, necessário para a educação das crianças.

Leandro (cit in Azevedo & Maia, 2006, p. 72) refere que a cultura popular que se traduz no uso de provérbios do tipo «O pão numa mão, o pau na outra» ou quem «Quem dá o pão dá a razão» serve de base educativa a muitos pais que não se inibem de os exhibir em público, não tendo a perceção da humilhação e do dano grave que pode causar à criança. Esta variedade de causas com implicações no maltrato a crianças e jovens permite verificar que existe uma interatividade permanente, estabelecida pelos fatores sociais, individuais e culturais (Azevedo & Maia, 2006).

Relativamente ao conceito de maltrato infantil, interessa para este estudo a definição apresentada por Coimbra, Montando & Faria (como citado Alberto, 2006, pág.26) por apresentar no seu conteúdo tipologias de maltrato mais abrangentes:

Compreende todas as ações dos pais, familiares ou outros que provoquem um dano físico ou psicológico, ou que, de algum modo, lesionem os direitos e necessidades da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afetivo. Compreende ainda a negligência definida como o conjunto de carências de ordem material e/ou afetiva que lesionem igualmente os direitos e as necessidades psicoafetivas e físicas da criança”

Esta definição particulariza a negligência como uma situação suscetível de causar situações de violência e negligência parental, sendo que esta variável foi, em 2012, a principal causa de sinalização de crianças e jovens, comunicada à CPCJ. Por outro lado importa reter que não considera como aceitável a influência cultural para justificar os atos de violência infligidos a crianças e jovens. De acordo com (Alberto, 2006) será impossível uma definição de maltrato única e universal dado que tem de se ter em conta as diferenças culturais que as diferenciam e se acentuam nos cuidados à criança.

Por considerarmos relevante para a compreensão da definição apresentada vamos elencar algumas definições de maltrato infantil, com o intuito de se perceber, que o tempo e o espaço têm implicações na construção do mesmo.

De acordo com (Azevedo & Maia, 2006) foi Ambroise Tardieu quem em 1868, publicou, pela primeira vez, um estudo sobre *32 crianças vítimas mortais de maus-tratos* (p.28), contudo os maus-tratos enquanto problema social, só ganham visibilidade na década de 60, do século XX, altura em que Kempe define o termo *the battered child syndrome* (Almeida, André, & Almeida, 2001; Azevedo & Maia, 2006; Calheiros, 2006).

Kempe destacou mais os aspetos físicos apresentados pelas crianças e, será, mais tarde Fontana a clarificar a abrangência da definição com a integração da componente emocional, (Azevedo & Maia, 2006).

É assim que o conceito ganha maior amplitude por englobar todo o tipo de violência infligido à criança não ignorando a violência emocional. De acordo com Gallardo, a expressão *battered child*, a partir de 1965 sofre uma alteração na literatura passando a designar-se por *child abuse*.

Chegados à década de 80, a visibilidade do problema concorre para uma nova forma de compreensão e explícitação que compreende duas possíveis formas de o analisar, por um lado a focalização nos problemas socioeconómicos, por outro uma dimensão mais evidenciada para a abordagem sociopsicológica do indivíduo.

Bronfenbrenner (1979, cit. por Azevedo & Maia, 2006), considera a existência de sistemas que condicionam o desenvolvimento do indivíduo e deste modo qualquer tentativa de compreensão da problemática do maltrato infantil deve ter em consideração os contextos onde este decorre.

Neste sentido, o meio familiar ganha muita relevância e a análise ao tipo de relações que se estruturam dentro deste devem ser tidas em conta aquando da compreensão do maltrato infantil (Azevedo & Maia, 2006; Agostinho (2), 2012).

Nas últimas décadas a questão do maltrato infantil tem sido analisado à luz do modelo ecológico, neste sentido passou a ter-se em consideração a interação de múltiplos fatores, associados aos distintos níveis ecológicos: o individual, as relações familiares, as transações familiares com os sistemas extra familiares e as variáveis culturais (Azevedo & Maia, 2006; Agostinho (2), 2012).

Considera-se, ainda, que esta interação, entre os diferentes níveis, introduz uma novidade no campo da investigação, isto é, a interação dos diferentes níveis permite distinguir fatores de risco ao maltrato infantil e destaca-se o desemprego e o isolamento social das famílias como exemplo. E fatores protetores, que devem prevenir ou remediar o maltrato infantil, de entre os quais, salienta-se o apoio social e comunitário e a inserção dos potenciais agressores em atividades sociais, que protegem a família de eventuais situações de maltrato (Machado, 2011; Azevedo & Maia, 2006).

Para Calheiros (2006), os agressores do maltrato infantil não se devem categorizar apenas no âmbito da família, devendo considerar-se suscetível de ser agressor todo o indivíduo que conviva com a criança ou que tenha a seu cargo a sua educação ou cuidado. Deve ainda considerar-se que a possibilidade de ocorrência do maltrato infantil deve ser alargado a todos os meios familiares, dado que as famílias disfuncionais existem em todas as classes sociais, não se circunscrevendo ao meio desfavorecido da pobreza ou das zonas degradadas (Azevedo & Maia, 2006).

2.5. Tipologia do maltrato infantil

De acordo com Barudy (1998), Azevedo & Maia (2006), Calheiros (2006) estabelecer uma tipologia de maltrato torna-se difícil porque, simultâneamente, podem ocorrer várias formas de maltrato sobre o mesmo indivíduo. Assim, por exemplo, o maltrato físico pode ter consequências psicológicas e o contrário também é possível. Ainda que se torne importante para a compreensão do maltrato uma análise cruzada das várias tipologias vamos seguir o procedimento utilizado aquando da unidade curricular e abordar de forma isolada as categorias: maltrato físico, maltrato psicológico, abuso sexual e negligência.

2.5.1. Maltrato físico

De acordo com Mainly e Crittenden (1994, cit. por Calheiros, 2006) e Azevedo & Maia (2006) o maltrato físico constitui a categoria de maltrato que melhor se identifica.

Cantón Duarte e Cortés Arboleda definem o maltrato físico como todas as agressões físicas feitas à criança por parte dos pais ou cuidadores, que possam colocar em perigo o seu desenvolvimento físico, social ou emocional.

De acordo com Calheiros (2006) as agressões pressupõem contacto físico do qual resultam danos físicos e considera relevante ter-se em linha de conta a forma como é perpetrado o maltrato físico, uma vez que há autores que consideram existir diferenças no valor atribuído ao mesmo, em função de este resultar de uma violência executada com cinto, fivela ou com a mão.

A nível operacional podem considerar-se como comportamentos fisicamente abusivos a agressão física, os castigos corporais, as sevícias, as queimaduras, os envenenamentos, as asfixias ou afogamentos, golpes efectuados com pontapé, o empurrar ou atirar objectos, esbofetear, morder ou sujeitar a criança a trabalhos pesados e inadequados à sua idade, (Azevedo & Maia, 2006).

Alguns dos indicadores de agressão física, podem ser observados a olho nu, nomeadamente, hematomas, feridas, fracturas, deslocações, sinais internos de difícil diagnóstico como lesões cerebrais, traumatismos ou lesões internas abdominais.

Reis (1993, cit. por Azevedo & Maia, 2006) considera que os agressores são em regra, indivíduos provenientes de contextos sócioeconómicos desfavorecidos, desempregados, sem escolarização, com problemas de dependências a álcool ou drogas e com personalidade agressiva.

2.5.2. Negligência

De Paúl e Arruabarrena Madariaga (cit. por Azevedo & Maia, 2006, p.32) não estabelecem distinção entre negligência e abandono, porque contextualizam ambos na seguinte definição *situação em que as necessidades físicas básicas do menor (alimentação, vestuário, higiene, protecção e vigilância em situações potencialmente perigosas, educação e/ou cuidados médicos) não são atendidas temporal ou permanentemente por nenhum membro do grupo que convive com a criança.*

Podemos considerar de acordo com o traduzido por Azevedo & Maia (2006), duas formas distintas de infligir actos negligentes às crianças, isto é, fazê-lo de forma consciente por parte dos pais ou cuidadores maltrantes ou de forma inconsciente por manifesta ignorância, informação ou formação. Para Martínez Roig (1993, cit. por Azevedo & Maia) o abandono é considerado uma forma de negligência extrema.

Barudy (1998) considera a negligência um tipo de maltrato passivo, porque resulta de uma postura deliberada ou extraordinariamente negligente dos pais ou cuidadores, que não fazem o necessário para satisfazer as necessidades, que já foram referidas na definição de De Paúl e Arruabarrena Madariaga.

Polansky e Chalmers (cit. por Barudy, 1998) classificam a negligência como um fenómeno silencioso e de fácil negação, daí que a sua invisibilidade leve a considerar que se trata de uma forma de maltrato grave apelando a uma maior observação e atenção para detectar os seus sinais.

Calheiros (2006) categoriza a negligência em 3 níveis: o físico, referindo aspectos relacionados com a alimentação e vestuário, o educacional ao nível da estimulação da aprendizagem e do desenvolvimento e o emocional, quando não protela um desenvolvimento emocional equilibrado, sendo que todos envolvem comportamentos inadequados de omissões dos pais e/ou cuidadores em garantir as necessidades básicas das crianças.

2.5.3. Maltrato psicológico

O maltrato psicológico é mais destrutivo no seu impacto que outras formas de maltrato e pode assumir diferentes designações como, crueldade mental, abuso emocional ou negligência, mau trato emocional, exposição à violência familiar, mau trato educacional ou moral Calheiros (2006).

Brassard (1987, cit. por Calheiros, 2006) considerou que foi a partir dos anos 80 que o termo maltrato psicológico passou a englobar todos os aspectos afectivos e cognitivos do maltrato à criança.

Azevedo & Maia (2006) considera que a par da negligência, este, é um tipo de maltrato frequente mas de difícil diagnóstico, dado que os sinais são extremamente difíceis de se tornarem visíveis, sendo que a sua invisibilidade é um dos maiores problemas à sua detecção.

Barudy (1998) considera-o um maltrato activo porque agride a criança através de palavras que a humilham, denigrem ou ameaçam e ao tempo envolve-as num ambiente familiar que suscita o isolamento e a confusão.

Burnett (1993, cit. por Figueiredo, 1998, cit. por Azevedo & Maia, 2006) refere outras formas de provocar o maltrato psicológico, tais como, a humilhação em espaços públicos, a exigência à criança de comportamentos imorais, limitar a sua liberdade, não lhes proporcionar o crescimento emocional e social adequado, agredi-la verbal e severamente, puni-la fisicamente ou abandoná-la. Reparemos que segundo este autor o maltrato físico e a negligência são considerados também maltrato psicológico.

Por último, para completar esta série de variáveis causadoras de maltrato psicológico, Barudy (1998) refere, ainda, como forma de maltrato psicológico a superprotecção aos filhos, o que ele designa por mães "intoxicantes" que impedem uma correcta autonomização no crescimento e desenvolvimento dos mesmos.

2.5.4. Abuso sexual

Strecht (2006) considera que o abuso sexual provoca uma *dor incomensurável* nas crianças e é a par do maltrato físico punido pelo código penal. Por se tratar de um abuso socialmente repugnável, a estigmatização que causa às vítimas é maior (Strecht, 2006).

Calheiros (2006) também se refere a este tipo de comportamento abusivo, como sendo mais condenável pela sociedade, primeiro porque existe grande unanimidade em considerá-lo socialmente desviante, segundo o acto sexual entre um adulto e um menor não tem lugar para debate na sociedade, pelo que a menos que seja consentido pelo menor, e, ainda, assim, será sempre condenado pela mesma.

Finkelhor e Hotaling (1998, cit. por Calheiros, 2006) consideram determinante, para se apurar este tipo de abuso que se tenha presente a diferença de idades entre a vítima e o abusador, a natureza do acto, o uso de força ou coacção; consentimento da criança e o nível de informação que esta dispõe sobre atitudes sexuais.

De acordo com a OMS (1986, cit. por Barudy, 1998, p.161) o abuso sexual infantil implica que a criança seja *vítima de um adulto, ou de uma pessoa evidentemente maior que ela, com fins de satisfação sexual. O delito pode tomar diversas formas: chamadas telefónicas obscenas, ultraje ao pudor, exibicionismo, violação, incesto, prostituição de menores.*

Os abusos sexuais podem não implicar só o contacto físico, toques intencionais em determinadas áreas do corpo (vagina, pénis, mamilos), a exibição de fotografias ou filmes de carácter sexual, a masturbação na presença de menores ou a exibição de órgãos sexuais a menores.

Trata-se de um tipo de maltrato muito característico que encontra no silêncio e na cúmplice da família (por medo e vergonha) um aliado. Araújo (1997, cit. por Azevedo & Maia, 2006, p.38) considera, mesmo, existir uma *síndrome do segredo* onde a sua manutenção alimenta a negação, contribuindo para que as, crianças abusadas não falem com medo de serem castigadas ou maltratadas.

2.6. Prevenção e intervenção

Tendo em conta a tipologia do maltrato atrás explanada, podemos concluir que a visibilidade em apresentar sinais é um dos problemas à sua detecção. O maltrato físico e a negligência são mais visíveis que o maltrato psicológico e o abuso sexual, estes são muito escondidos da visibilidade pública e o abuso sexual com a particularidade de encontrar na família um cúmplice à sua perpetuação. Daí que seja primordial estar atento aos sinais que os manifestam para se possa intervir em duas frentes, uma que conduza à remediação e outra que conduza à prevenção.

Dado que as crianças estão em idade escolar a remediação deve acontecer, sempre que possível em articulação, com a escola, isto porque as diferentes formas de maltrato aqui abordadas tem implicações no rendimento escolar.

As crianças vítimas são descritas como desatentas, ansiosas, incapazes de perceber o trabalho escolar e dependentes do professor (Azevedo & Maia, 2006). A relação com os pares torna-se difícil, são antipáticas e insensíveis (Azevedo & Maia, 2006). Especificando de acordo com a tipologia do maltrato as crianças vítimas de abandono e negligência, apresentam piores resultados, que as crianças vítimas de maus-tratos físicos, (Azevedo & Maia, 2006). As áreas mais afectadas são a da linguagem, evidenciando-se na pobreza de conceitos, vocabulário pobre e défice de comunicação (Azevedo & Maia, 2006). As crianças abusadas sexualmente, normalmente entram em estados de depressão associado a baixa autoestima o que contribui para a desmotivação, falta de atenção e frequentemente utilizam expressões como “não sei” e “ não consigo” (Azevedo & Maia, 2006), para não realizarem os trabalhos escolares.

Strech (2004, pp.188-50) considera que *sem intervenção precoce, estas crianças correrão o risco de perpetuar graves formas de patologia transgeracional*, isto é, os pais maltratantes foram habitualmente crianças maltratadas e crianças maltratadas podem ser, um dia, maltratantes dos seus próprios filhos.

Será neste sentido que a intervenção tem de atuar, uma vez que as crianças são os elos mais viáveis para quebrar o ciclo de patologia transgeracional. Cyrulnik (2002) considera que há crianças, que em presença de situações de maltrato, desenvolvem uma resiliência, que lhes permite ultrapassar o mesmo e continuar a projetar a vida, de alguma forma encontrou fatores de proteção que a suportam.

De acordo com Fuster (1988, cit. por Alberto, 2006, p.19) *as crianças maltratadas apresentam problemas em cinco áreas do desenvolvimento emocional: baixa autoestima, condutas agressivas, desconfiança, dificuldades de integração no grupo de pares e problemas de identidade*, neste os profissionais, tem de ajudar as crianças a conseguir estabelecer uma construção positiva das vivências reais, desvalorizando o passado traumático, para que se possam libertar dele (Strecht, 2004).

Para prevenir a violência junto das criança tem que se implementar estratégias de abordagem multi-sectorial (Machado, 2011), onde a articulação entre as estratégias de prevenção e de proteção abrangam medidas de política social com a adoção de medidas que favoreçam a igualdade social, melhorando o nível de vida das pessoas, mas também medidas de caráter mais interventivo como programas de apoio comunitário às famílias, ou centros de apoio às vítimas e aos agressores.

Nesta articulação não se pode esquecer o papel da sociedade civil e o papel da escola, na promoção dos direitos da criança, colaborando em campanhas de sensibilização, ou contribuindo para a mudança de mentalidades, a começar pela aceitação na igualdade de género (Azevedo & Maia, 2006; Machado, 2011)

Na escola deverá, também, desenvolverem-se formações com os pais no sentido de melhorar as competências parentais destes, que possam contribuir no sentido de promover a harmonia na família e o respeito entre os pares no apelo à não violência. Por outro lado deve a escola capacitar as crianças para se protegerem de situações passíveis de maltrato infantil (Machado,2011).

2.7. Escolas e pais - a relação que falta

Atualmente é reconhecido à escola pública o papel de ensinar e aprender os conteúdos que se consideram importantes à formação dos cidadãos (Rebelo, 2009), com este reconhecimento a escola pretende garantir que o ensino e a aprendizagem sejam promotores da equidade, através da diminuição das desigualdades escolares.

No sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e a rentabilização da eficiência na gestão dos recursos educativos (Rebelo, 2009; Rodrigues, 2010), caminha-se no sentido de alcançar o sucesso educativo de todos os alunos e a redução do abandono escolar, (Rodrigues, 2010). Para tornar isto possível é necessário que os alunos e as suas famílias sejam presenças vivas da escola e valorizem o estudo, através do reconhecimento dado à

importância da aquisição do saber e do conhecimento, como qualificação pessoal e profissional (Rodrigues, 2010).

Algumas das medidas de política educativa incrementadas a partir da legislatura de 2005 muito contribuíram para que as famílias dos alunos oriundos de meios sociais mais problemáticos valorizassem a escola (Capucha, Albuquerque, Rodrigues, & Estevão, 2009), nomeadamente quando tiveram oportunidade de qualificação ao frequentar a Iniciativa Novas Oportunidades, consequência da desistência escolar em favor de uma inserção precoce no mercado do trabalho (Rosa, 2004).

A relação entre a escola e as famílias melhorou mas é ainda, *preciso estabelecer uma relação mais construtiva entre as escolas e as famílias, aumentando laços de coesão e de entreajuda* (Abrantes, 2011). Principalmente, junto das famílias mais desfavorecidas economicamente, onde o risco de ocorrência de insucesso e abandono escolar continua a ser maior.

Consideramos oportuno incluir neste raciocínio algumas das medidas de política educativa implementadas nos contextos de exclusão, para se perceber a dimensão da problemática em análise. Nesse sentido, vamos referir algumas medidas incrementadas para atingir o sucesso escolar, causado pela desigualdade social, nomeadamente a criação de medidas de recuperação e acompanhamento dos alunos e a discriminação positiva das escolas.

Medidas implementadas, entre 2005 e 2009, ajudaram a reduzir as taxas de insucesso escolar e traduziram-se pela melhoria da qualidade das aprendizagens, ao adotar planos de ação que passaram pela implementação de Cursos de Educação e Formação (CEF), de currículos alternativos ou de planos de recuperação.

O relançamento dos territórios educativos de intervenção prioritária foi outra das medidas lançadas, com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos provenientes de territórios sociais e familiares mais problemáticos, suscetíveis de provocar a retenção e o abandono, são, ainda, contextos onde a violência e a indisciplina mais se manifestam. Esta aposta afirma-se no aperfeiçoamento dos resultados escolares para alunos e escolas, dando o Estado, a estas, maior autonomia para minimizar as necessidades decorrentes dos contextos de exclusão.

Na análise a estes contextos (de exclusão) deve-se ter em consideração que esta variável não tem que agravar os problemas do meio escolar, deve pelo contrário, permitir à escola olhar para os fenómenos de natureza social (Canário, 2004), como aconteceu com o relançamento dos TEIP e tentar ajudar à sua integração, social e educativa, com vista a alcançar a equidade, de todos, no acesso e na frequência do percurso escolar.

O alargamento da escolaridade obrigatória e a batalha contra a saída precoce da escola sem diploma permitiu elencar um conjunto de consequências sociais resultantes de novas dinâmicas sociais, nomeadamente ao nível da empregabilidade.

Quando se olha para a sociedade do trabalho percebe-se a importância do diploma ao certificar as competências aprendidas na escola. De facto, a grande diferença encontra-se entre os que estão “incluídos”, no mercado de trabalho, com rendimentos e níveis de consumo elevado e os “excluídos”, do mercado de trabalho, que vivem da precariedade e a quem os fracos recursos obriga a depender das ajudas sociais e a viver em contextos residenciais mais degradados, caracterizados pela pobreza e pela criminalidade (Canário, 2005).

A preocupação em melhorar os resultados escolares, de todos os alunos, e a necessidade de implementar novas medidas de política educativa, surge a partir da reflexão efetuada aos resultados publicados pela OCDE. Efetivamente, os resultados, permitem medir os resultados obtidos pelos alunos e identificar, sempre de forma comparativa, os fatores que contribuem para melhorar o sucesso das práticas educativas, das práticas pedagógicas e a organização das escolas (Rodrigues, 2010).

Neste sentido, e, pelo que temos vindo a refletir a família assume um papel importante na concretização do sucesso educativo e a sua participação deve, antes de mais, fazer-se como um direito de cidadania (Almeida, 2005), só depois como um acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos. A forma como cada família investe na educação escolar dos filhos é diferente, pais conscientes de que a educação é parental e da sua responsabilidade, não da escola, a esta cabe a educação escolar, desenham projetos educativos para os seus filhos ou a partir de certa idade os próprios o desenham e neste sentido são pais que percebem o papel cooperador do Estado na educação, dos filhos, a quem cabe participar com a educação escolar, como atrás referimos (Miranda, 2005).

Neste contexto verificam-se situações distintas, existem famílias que privilegiam a escolha da escola, da turma e quando possível dos colegas de turma dos filhos, em prol do sucesso escolar, ao mesmo tempo são estas que o condicionam, pela duração e pela qualidade das aprendizagens, que exigem para os seus filhos. Ainda nesta linha de abordagem se verifica que existem famílias, onde peso cultural e a categoria social se distanciam, dos contextos sociais mais favorecidos, que trazem para a escola problemas sociais, nomeadamente a fraca escolarização e empregabilidade parental estabelecendo-se diferenças significativas, entre as classes sociais, com repercussões na valorização atribuída à escola (Abrantes, 2003) e contribuindo de forma desigual para alcançar o sucesso escolar tendo em conta os meios sociais de origem (Almeida, 2005).

Os jovens cujas famílias de origem lhes permite o acesso a uma cultura erudita mais próxima da escola tendem a aspirações altas no prosseguimento dos seus estudos, os jovens que encontram na rua um prolongamento da sua casa (Sebastião, 1996), convivendo de perto com a marginalidade e o crime, tendem a afastar-se do objetivo principal do sistema educativo que é alcançar o sucesso educativo de todos os alunos (Abrantes, 2003), abandonando a escola. Um parêntesis para dizer que só faz sentido, falar em abandono escolar, quando nos referimos a jovens que deveriam, por imperativo legal, estar na escola e não estão (Rosa, 2004), pelas razões que aqui vamos explanando.

A escola ao considerar esta multiplicidade de fatores culturais, económicos e sociais, presentes nos sistemas familiares, não pode utilizar linguagens que se desajustem desta realidade permitindo realçar os aspetos positivos dos alunos em detrimento do insucesso, (Morgado, 2005), e, não poderá permitir a seletividade social que se pode vir a traduzir numa ghetização do campo escolar (Almeida, 2005), contribuindo para as desigualdades sociais e escolares.

Uma das consequências sociais imediatas do insucesso escolar ou da saída precoce da escola, sem qualificações reconhecidas, é a precariedade da empregabilidade e a dificuldade em entrar no mercado de trabalho (Psacharopoulos, 2007; Trust, 2007). Neste sentido as ligações que se estabelecem entre o desemprego jovem, a criminalidade e o insucesso escolar são notórias e agravam a exclusão social dos jovens (Trust, 2007).

Para colmatar esta realidade social a intervenção deve fazer-se junto dos jovens oriundos das famílias economicamente desfavorecidas, onde a probabilidade de ocorrência do insucesso escolar é maior. Sabe-se que este afeta negativamente a saúde mental dos jovens os condiciona no acesso à empregabilidade e aumenta a probabilidade de entrar no mundo da criminalidade deve a escola através da educação escolar promover a valorização da educação, mantendo os jovens na escola para se qualificarem (Psacharopoulos, 2007; Trust, 2007) e perceberem que é a escola que legitima o trabalho.

Uma melhor educação escolar beneficia a sociedade no seu todo.

Por um lado abre a porta da empregabilidade aos jovens, proporcionando melhores salários e um resultante impacto positivo na produtividade e no crescimento económico do país, conseguindo-se uma diminuição da criminalidade o que favorece a segurança das pessoas, e um aumento da coesão social (Psacharopoulos, 2007).

Encorajar os jovens para continuar a estudar beneficia não só a geração atual como as gerações futuras, ajudando a quebrar o ciclo do insucesso escolar, (Psacharopoulos, 2007). Este desafio com vista a alcançar o sucesso educativo e a saída precoce do ensino, deve passar pelo reconhecimento que as famílias devem atribuir ao papel da educação escolar, assumindo de forma inequívoca que aprender, compensa a todos os níveis, seja ele económico, social, cultural ou pessoal (Rodrigues, 2011).

Neste sentido caminhamos para tornar a escola um espaço de desenvolvimento da igualdade de oportunidades no acesso à educação e aos recursos educativos, onde os jovens passam cada vez mais tempo e mais tempo na escola, tem de ser mais tempo com sucesso, (Rosa, 2004).

2.8. A Transição entre ciclos

Depois desta explanação sobre o papel da família como causa de insucesso escolar e as consequências que daí advêm, vamos debruçar-nos sobre as retenções entre transição de ciclos.

Recentes relatórios nacionais e internacionais confirmam que o abandono e o insucesso escolar continuam a ser uma problemática de difícil resolução no sistema educativo português, colocando-nos na cauda da União Europeia. Apesar de uma *retórica hegemónica* (Abrantes, 2009, p.33) pretendendo divulgar que o sistema deixou de reter os alunos, em 2005 verificou-se que no 3º ciclo reprovaram um quinto dos alunos, no 2º ciclo chumbava um em cada oito alunos e no 1º ciclo ficaram retidos um em cada dezoito alunos, perfazendo um total de 138 mil alunos apenas no ensino básico. Desde 1995, estes dados sofreram poucas alterações, verificando-se, por um lado, uma baixa de reprovações no 1º ciclo e, por outro, uma subida de reprovações nos restantes ciclos de escolaridade obrigatória.

Em Portugal repercutiu-se a transmissão destas problemáticas, dando origem a inúmeros estudos neste âmbito e mantendo-se como preocupação, nos dias de hoje, as diferenças sociais nos percursos escolares. Neste sentido, torna-se importante uma análise dos processos e dos momentos em que ocorre o insucesso escolar para, por um lado, se entender e compreender este fenómeno e, por outro, permitir a construção de políticas educativas mais equitativas e eficientes.

A análise estatística das taxas de retenção ao longo do percurso escolar permite constatar que um grande número de jovens em idade escolar se encontra no sistema de ensino, mas isso não pressupõe que frequentem o ciclo ou nível de ensino, teoricamente, equivalente ao seu grupo etário (Estado da Educação, 2011). Constatam-se retenções no primeiro ano de cada ciclo e um decréscimo das mesmas nos anos seguintes. Neste sentido, surge a seguinte questão: porque será que o abandono e o insucesso atingem os valores mais elevados num período de políticas educativas em que é reforçado o carácter unitário dos currículos no ensino básico e se concentram os meios de avaliação, provas e exames, no final de cada ciclo?

Estudos realizados entre 2004 e 2008 focalizaram-se nos fatores que influenciam o aumento do insucesso e do abandono no início de cada ciclo de escolaridade. Abrantes (2009) preocupa-se, em termos teóricos, estudar de que formas as relações sociais e as aprendizagens escolares progridem e se relacionam nos diferentes ciclos, quando o aluno transita de ciclo. Esta passagem entre ciclos de ensino pode pressupor pelo menos cinco transições diferentes: *a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; b) de estabelecimento de ensino; c) de grupo de amigos; d) de estatuto social; e/ou e) de posição ocupada nos grupos / redes sociais* (Abrantes, 2009, p.36). Relativamente aos níveis de

escala, este fenómeno faz apelo às múltiplas relações entre alunos, pais e professores que perspetivam o processo de transição, tal como as representações e estratégias que organizam as interações a nível local e ainda as transformações e alterações do próprio sistema educativo como um todo. Neste contexto, demasiado abrangente, estão presentes fatores sociais específicos que merecem ser investigados, além disso, é um meio privilegiado onde se podem observar uma grande variedade de fenómenos educativos, entre os quais, a estruturação dos diferentes ciclos escolares. É visível que as dificuldades sentidas nos processos de transição variam consideravelmente, dependendo das disciplinas e do estabelecimento de ensino. Os maiores problemas de transição foram registados em escolas privadas onde o ambiente é mais fechado e familiar e em que a maioria dos alunos não teve que sair da sua escola para ingressar no ciclo seguinte, ao contrário dos alunos da escola pública. Devemos pois observar que as dificuldades sentidas na passagem para o novo ciclo as variáveis *compreensão da matéria, estudo, classificações* (Abrantes, 2009, p.40) têm uma relação mínima relativamente aos processos de integração social num ciclo precedente. Mais concretamente, os indivíduos considerem trivial a integração de novos grupos de amigos, a interação numa nova dimensão escolar que é pautada por uma maior complexidade, diversidade de características de um sociedade moderna, mas que ainda manifesta situações traumáticas de *violência simbólica* para os grupos sociais que vivem à margem desta nova conceção social, *as crianças são, (...) forçado a desenvolver o seu potencial de metamorfose* (Velho, 1994 cit in Abrantes, 2009, p.41), condição necessária à integração numa sociedade dita moderna.

Este estudo levado a cabo por Abrantes (2009) observou e confirmou estudos anteriores que na fase de transição dos alunos, interferem com recursos formais e informais mobilizados para a colocação dos alunos em escolas e turmas seletivas com a cumplicidade dos professores mais influentes que desejam para si essas turmas de alunos com esses requisitos. Pelo contrário, as outras escolas e turmas aglomeram um número considerável de alunos que refletem handicaps sociais e escolares dando origem a “guetos educativos” (Abrantes, 2009, p.42), impossibilitando-os de inverter o seu percurso social e escolar. A escola é sem dúvida um vigoroso fator indutor de mudança social. É-lhe intrínseca uma intensa socialização entre grupos e entre pares, produz nos jovens expectativas e ambições que contrariam a letargia das contingências sociais (Almeida, 2005).

A orientação destes alunos para gabinetes de apoio, dentro ou fora da escola, tornando visível os problemas dos indivíduos, focaliza no aluno a *(in) capacidade e a (ir) responsabilidade na produção do (in) sucesso escolar* (Abrantes, 2009, p.42) acentuando assim a desigualdade social. Se noutros tempos a seleção e a exclusão social eram vistas como um processo de classes ou de grupos sociais, atualmente eles assumem um caráter individual. Outro dado importante a ter em consideração é o nível de expectativa que os docentes têm em relação aos seus alunos. O autor dá visibilidade ao desconhecimento dos professores relativamente ao trabalho pedagógico concretizado nos restantes ciclos, o que

é bizarro, uma vez que hoje os diferentes ciclos se encontram organizados na mesma escola ou agrupamento, no caso do ensino público e na mesma instituição, no caso das escolas privadas. Considera-se por isso que as práticas de articulação entre os docentes dos diferentes ciclos são ainda muito elementares. Esta falta de diálogo manifesta divergências entre as diferentes concepções de educação, assim como pela divergência simbólica entre categorias profissionais, manifestando incompatibilidade relacional de grupos de docentes do ensino secundário como pertencentes à “elite intelectual” (Abrantes, 2009, p.44) e o grupo de docentes de níveis de ciclos inferiores que adquiriu competências académicas de um estatuto semelhante aos outros níveis de ensino.

A questão primordial para minimizar o insucesso não se prende com a qualidade ou quantidade de recursos existentes, mas certamente, com a forma como a escola se organiza e que tipo de relações constrói com o meio (Abrantes cit in, Público, 28 Outubro, 2011). Estamos perante uma falta de articulação estrutural e uma irresponsabilidade de instituições escolares, uma vez que a organização da rede escolar em agrupamentos, através do Despacho Regulamentar de 29 de Agosto de 2000, veio abarcar os diferentes ciclos de escolaridade numa mesma unidade orgânica, evidenciando a importância da articulação e da sequência de aprendizagens ao longo percurso escolar. Parece evidente que os professores continuam a ser renitentes em trabalhar em equipa e quando o fazem surgem conflitos que ameaçam destabilizar um trabalho que pressupõe a cooperação. Nesta ordem de ideias, milhares de alunos anualmente *perdem-se entre ciclos* a que o investigador designou por *buracos negros* (Abrantes, 2009, p.45) e cuja responsabilidade é dos professores.

3. Protocolo Metodológico

3.1. Fundamentação da metodologia de investigação

Na delimitação da problemática define-se como metodologia de investigação a metodologia qualitativa.

Poder-se-ão questionar porque não se opta por uma metodologia mista, utilização de instrumentos aplicados ao método quantitativo e qualitativo, que nas considerações tecidas por alguns autores não se opõem, antes são complementares e podem-se articular entre si (Lalanda, 1998; Neves, 1996; Pardal & Lopes, 2011). A resposta a esta questão pode justificar-se, sobretudo, por tratarmos uma problemática de difícil e complexa compreensão. Difícil porque compreender que na origem dos fatores de risco está a família, que coloca em risco o desenvolvimento dos filhos, não é compatível com raciocínios que privilegiam o bem-estar social, físico e emocional da infância. Complexa porque as variáveis inerentes aos fatores de risco têm que ser analisados e interpretados de forma pluridimensional.

Se se olhar para a questão da problemática a partir de instrumentos de recolha de dados utilizados pelo método quantitativo, o caso da quantificação estatística do número de casos, de situações familiares de risco, sinalizados pela escola, que interpretações se podem extrair? Será que uma escola com elevado número de casos de sinalização é uma escola vigilante e, interventiva na reparação das situações detetadas? Por outro lado, face ao elevado número de casos, são escolas mais vocacionadas para a prevenção dos mesmos? E o que dizer das escolas com baixos número de casos observáveis? São escolas que não se querem envolver nos problemas familiares das crianças, ou são escolas que por força de ações de prevenção conseguem trabalhar, com as famílias, os fatores de risco, diminuindo as situações nos seus territórios educativos? E o que dizer do papel dos professores e dos assistentes operacionais na sinalização das situações familiares de risco?

O processo metodológico, pela grandeza do nível de exigência à compreensão da problemática instiga ao questionamento frequente, daí que mergulhar na origem das situações familiares de risco, e compreender especificamente as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da família, a partir dos documentos produzidos na escola, pareça ser o caminho para a compreensibilidade detalhada e articulada da problemática.

Estudamos um problema, também, relacional, que envolve relações de domínio e possessividade sobre outro, mais fraco e vulnerável, em função do género, idade e da posição de dependência que ocupa na hierarquia familiar.

Estudamos um problema com implicações ao nível das manifestações do comportamento socialmente aceite, face aos outros; seja nas relações com o grupo de pares, nos recreios, seja nas relações com os professores na sala de aula, ou, ainda, nas relações diárias com os assistentes operacionais.

Estudamos um problema com implicações no sucesso do trabalho escolar dos alunos inseridos nas situações familiares de risco.

Estudamos um problema que não encontra respostas em inquéritos por questionário, por se considerar que é na interpretação ao discurso produzido nas narrativas dos atores, envolvidos na pesquisa, que se vão atribuir as aceções que contextualizam as situações familiares de risco, e ao mesmo tempo se identificam os fatores inerentes ao risco.

Quando a investigação entra, pela primeira vez, nos territórios educativos, percebe que muito para além daquela estrutura organizacional controlada, na entrada e saída de atores e visitantes, há uma relação de proximidade e pertença entre atores e entre atores e espaço. De facto quando nos misturamos com os alunos na fila que dá acesso ao interior da escola verificamos duas coisas, por um lado a forma como os alunos cumprimentam o porteiro referenciando o seu nome *Bom dia Sr. Manuel*, alguém que conhecem, alguém a quem atribuem um papel dentro desta complexa estrutura organizacional de emaranhados de salas, corredores e escadarias, e, com quem estabelecem pequenos diálogos. Por outro lado o olhar curioso e desconfiado, com que olham para alguém que nunca viram e que está no espaço físico que lhes pertence por direito, por aí desenvolverem o seu trabalho escolar.

Estas duas observações estão revestidas de significado para a escolha da metodologia de investigação, as relações de proximidade estabelecem pontos de confiança que permitem aos atores destes territórios estabelecer pequenas conversas onde se podem encontrar importantes pistas para a deteção das situações familiares de risco. E, ainda que não sejam perceptíveis pelos mesmos, cabe à pesquisa atribuir-lhes essa importância, perscrutando-os. O sentimento de pertença sobre o território permite outra reflexão bastante pertinente, se as crianças consideram o espaço como sendo seu, *a minha escola, o meu professor*, a mudança que se pretende operar nas famílias, onde existe o risco e o perigo para a criança, ganha legitimidade e espaço próprio, isto é, mudar na família fatores ou características que podem contribuir para melhorar as relações da criança no seu trabalho escolar.

Esta visão para a problemática em estudo consegue resultados mais significativos se for desenvolvida nos territórios educativos num processo relacional com o objeto que envolve atores e investigadores (Neves J. L., 1996). Nesse sentido continua a parecer-nos óbvio que uma metodologia qualitativa é o que mais interessa aplicar, pelo seu carácter descritivo, face à pesquisa que se pretende empreender, e a intenção de compreender a problemática na sua totalidade. De igual forma o método qualitativo permite o redirecionamento da investigação com vantagens no desenho integral de todos os passos da pesquisa (Piore, 1979, cit. em, Neves, 1996).

Alguns textos, para enquadrar o método escolhido, começam por abordar teoricamente o processo investigar, como sendo *um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento* (Ander-Egg, 1978, cit. por Marconi & Lakatos, 2003), isto é, investigar é um

processo de construção de conhecimentos acerca de uma problemática, que não se definindo como nova, se pretende estudar na sua profundidade.

Miles (1979) cit. em Neves (1996), considera, ainda, que dados e métodos qualitativos são tidos como mais interessantes face aos métodos quantitativos, por serem considerados mais ricos, completos, globais e reais.

O ponto inicial do processo de investigação começa pela delimitação do objeto de estudo que orienta a investigação para a procura de respostas ao problema a pesquisar, Kerlinger (1980, p.94) explícita que *a palavra delineamento focaliza a maneira pela qual um problema de pesquisa é concebido e colocado numa estrutura que se torna um guia para a recolha de dados e análise*. Chizzioti (2003, p. 232), nas suas reflexões, considera que *a pesquisa qualitativa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social*. Para este autor a atividade de investigador tem uma tendência natural para se tornar numa forma de ensino-aprendizagem, onde os novos alunos irão ser formados, e afigura-se como *uma prática social relevante* (p. 231) que contribuirá para o aumento de novas questões teórico-metodológicas. O aumento de referências bibliográficas sobre questões epistemológicas, metodológicas e técnicas de pesquisa, na atualidade, atesta, em bom rigor o interesse por esta atividade, mas, e de maior relevância a proliferação de novas questões investigativas, resultantes dos procedimentos de pesquisa.

Para a compreensão do *Situações Familiares de Risco: Diagnóstico em meio escolar* opta-se pela utilização da metodologia qualitativa, o termo qualitativo é considerado um termo que cria e atribui significado às coisas e às pessoas nas interações sociais, analisando-as sem necessidade de as quantificar (Chizzioti, 2003). Como ficou explícito na delimitação do objeto de estudo tratamos um problema complexo e multidimensional, quando o olhamos a partir do exterior e de forma mais profunda. Nesse sentido interessa desenvolver os procedimentos metodológicos no ambiente natural, os territórios educativos, onde os problemas são identificados (Pardal & Lopes, 2011) para melhor os compreender.

A metodologia qualitativa, enquanto método de investigação encerra em si estes pressupostos *os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe* (Stake, 2009, cit. em Pardal & Lopes, 2011, p. 23), e permitem-se a uma partilha densa com pessoas, nesta pesquisa, os professores e os profissionais do social, factos (processos analisados nas escolas, que atestam as situações familiares de risco) e locais (os territórios educativos) para se extraírem significados observados ou dissimulados que só são perceptíveis a uma atenção profunda (Chizzioti, 2003).

Godoy (1995) aponta como características da utilização da metodologia qualitativa o seu carácter descritivo e o enfoque indutivo, o investigador como instrumento fundamental da recolha de dados que se opera no meio natural onde decorre a pesquisa e por último as significações que as pessoas atribuem às coisas e à vida.

Richardson (1999, p. 80), por seu turno, menciona *que os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais; acrescenta ainda, o que se considera ser primordial na investigação para a intervenção social, poder contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.* Ora, o que se espera obter com esta investigação, é uma clara percepção das situações familiares de risco, identificar os seus pontos críticos, os fatores de risco, de forma a operacionalizar um desenho de ação que possibilite melhorar os contextos familiares onde emergem.

3.2. Procedimentos exploratórios

Os procedimentos exploratórios salientam sobretudo as técnicas de aproximação ao terreno e as limitações que se encontram para aplicar essas mesmas técnicas, de facto é nesta fase que a investigação conhece as suas primeiras dificuldades.

Numa primeira fase reportam-se os procedimentos legais e éticos, aplicados aos territórios educativos e à CPCJ, de forma a solicitar autorização para a recolha de dados, quer por entrevista, quer na consulta aos processos das sinalizações das situações familiares de risco. A Lei n.º 147/ 99 de 1 de Setembro que estabelece o funcionamento das CPCJ, refere no seu artigo 89.^a a consulta dos processos para fins científicos *a comissão de proteção ou o tribunal podem autorizar a consulta dos processos por instituições credenciadas no domínio científico, ficando todos aqueles que lhe tiverem acesso obrigados ao dever de segredo relativamente àquilo de que tomarem conhecimento.*

No sentido de garantir a legalidade e o sentido ético da investigação foi pedido aos entrevistados a assinatura de uma declaração de consentimento informado (Apêndice A), no sentido de consentirem a gravação da entrevista e a utilização dos dados por ela recolhidos.

Acerca das entrevistas salientamos a construção do guião de entrevista semiestruturada (Apêndice B), construído com base nos objetivos e nas questões de investigação, anteriormente explanadas, e na pesquisa bibliográfica. Para a análise das entrevistas e dos processos construíram-se duas tabelas, respetivamente, onde se aplicou a análise de conteúdo, constituídas de categorias e subcategorias, construídas a partir do guião de entrevista (Apêndice C). Todos os registos áudio, com exceção de um, foram transcritos na sua íntegra (Apêndices D, E, F, G e H).

É oportuno neste ponto do trabalho tecer algumas considerações sobre a forma como a investigação entrou nos territórios educativos e que passamos a enquadrar.

Aos territórios educativos onde se desenvolve a pesquisa de campo vamos atribuir, as seguintes designações: agrupamento de escolas Olhos de Lince e agrupamento de escolas Voo da Águia. Relativamente às instituições CPCJ e REAPN vão designar-se como CPCJ/local e REAPN/local.

Comece-se pelo agrupamento de escolas Olhos de Lince, onde após a confirmação de consentimento ao pedido que solicita autorização para a recolha de dados, se decide estabelecer contacto com um assistente operacional, aí a trabalhar, e, com quem a investigadora tem relações de empatia.

Nesse sentido, pede-se a este contacto que marque uma primeira reunião exploratória com o responsável pelo Gabinete de Apoio à Família (mais adiante designado por GAF) e a quem são reportadas as situações de sinalização referentes aos alunos. Através de uma mensagem, enviada por telemóvel, confirma-se a primeira reunião *já falei com a Dr.ª I sexta-feira (18/01/2013) podes vir ao agrupamento às 10.30, telefona quando chegares* (SMS, 14/01/2013, 11:43).

Após as formalidades normais de apresentação e cumprimentos, investigadora e assistente social, responsável pelo GAF, dirigem-se para o mesmo, aí através de conversa empática, explícita e objetiva é explicado todo o processo investigativo, enquadramento, objetos, metodologia de projeto e intervenção. O assistente social mostra-se recetivo e manifesta sensibilidade profissional para colaborar na pesquisa e disponibilizar os documentos necessários para consulta, entretanto marca-se entrevista para o dia 25/01/2013, que corre com normalidade e sucesso.

Neste mesmo dia e após boa recetividade é pedida colaboração para análise de toda a documentação com interesse e relevância para a pesquisa de campo, a saber: é enviada por correio eletrónico, no dia 27/01/2013 a seguinte documentação: folheto de divulgação do Espaço de Envolvimento de Pais e Encarregados de Educação (adiante designado por EPEE), o relatório do Espaço EPEE, o projeto Reforço Alimentar às Famílias do Agrupamento (adiante designado por RAFA) e o folheto de divulgação do projeto RAFA. Os casos de sinalização são enviados por correio eletrónico.

O projeto educativo, regulamento interno, o plano estratégico 2011-2013, projeto curricular, plano de atividades, regulamento das atividades de enriquecimento curricular, ficha escolar do aluno, inquéritos aos encarregados de educação, ficha de sinalização de absentismo escolar, são enviados por correio eletrónico pelo técnico de ação social. O Boletim voluntariado SR, as estatísticas da disciplina de educação moral e religiosa são enviados pelo entrevistado n.º 2.

No correio eletrónico enviado pelo responsável do GAF, seguia também a informação que agendava duas marcações de entrevista, a dois professores do agrupamento e que se viriam a realizar no dia 28/01/2013, com normalidade e sem obstáculos.

O correio eletrónico que tinha como assunto *Confirmação entrevista com professores* inclui no corpo de texto explicações sobre os documentos e os casos sinalizados, de

interesse ao objeto em estudo, por serem consideradas válidas e enriquecedoras são utilizadas no capítulo do diagnóstico. A funcionalidade do correio eletrónico e a colaboração empenhada dos profissionais, deste agrupamento, em promover e articular a pesquisa de campo vem a constituir-se um importante contributo para as conclusões finais levadas a cabo no final do projeto, e ao mesmo tempo constituem-se um reforço positivo e um estímulo para quem está no terreno a investigar.

No agrupamento e nesta reunião tem-se conhecimento que uma das sinalizações chega ao conhecimento da escola por intermédio de uma instituição a REAPN/local, prontamente é cedida cópia do correio eletrónico, o contacto da técnica e da instituição para se desenhar junto destes, um novo olhar para a compreensão do problema em estudo, e que tem por objetivo recolher o maior número de dados possível para se desenhar o projeto de intervenção.

Na leitura que se faz ao correio eletrónico percebe-se a rede de contactos que as situações familiares de risco envolvem, a partir da necessidade sentida pelo técnico da REAPN em encaminhar a situação sinalizada para a escola. O correio eletrónico é enviado para um professor, alguém próximo ou das relações do técnico, que por sua vez reencaminha para o técnico do GAF. Paralelamente a estes contactos, outros se foram estabelecendo, nomeadamente com a CPCJ/local e o agrupamento Voo da Águia.

Em relação à CPCJ/local o contacto não foi tão imediato como se desejava. Sendo facilmente ultrapassado, teve o constrangimento de entre cada solicitude a investigação ter de aguardar, o parecer de reuniões, espaçadas entre 8 dias, o que atrasou em algumas semanas a recolha de dados. Os obstáculos foram-se ultrapassando com sucesso, no entanto o desgaste físico ia-se acumulando, dado que entre investigadores e territórios de recolha de dados distam 100km. Por este motivo pretende-se sempre em cada viagem rentabilizar o tempo e os procedimentos que se possam efetuar.

Relativamente à REAPN/local a entrevista foi gravada no dia 8/2/2013, e os documentos com interesse para o estudo, complemento e compreensão do mesmo foram enviados por correio eletrónico para os investigadores, *Conforme solicitado, remeto em anexo, os projetos que foram desenhados de acordo com a realidade dos agrupamentos. Caso esteja interessada no relatório de análise diga-me que eu farei de imediato o envio* (SMS, 05/03/2013).

Começa agora a explanação sobre o obstáculo mais doloroso e desgastante que a investigadora teima em ultrapassar.

A expectativa em desenvolver a recolha de dados no agrupamento VOO da Águia é evidente, trata-se de um território sinalizado como TEIP (Territórios de Educação e Intervenção Prioritária) e portanto espera-se que as situações familiares de risco sejam relevantes em número e conteúdo.

Envia-se, através de correio eletrónico, pedido de agendamento de reunião presencial para o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (adiante designado por GAAF) ao qual nunca

foi dada resposta, nesse sentido avança-se para o contacto presencial sem marcação prévia, (e ao que parece deveriam ter sido estes os procedimentos a adotar em todas as que se seguiram) acompanhados por uma ex-aluna, que nos familiarizou com o espaço, desenvolveram-se os primeiros contactos, com o responsável pelo GAAF.

Numa conversa marcada pela empatia é pedido à investigadora que quebrem as formalidades no tratamento pessoal e, se tratem apenas por “tu”, dado a proximidade de idades. Por se entender que esta relação é estabelecida no contexto de um trabalho de investigação, que apela ao rigor e ao carácter científico, onde o rigor da documentação recolhida deve equipar-se ao rigor das relações estabelecidas, decide-se aceitar que nos tratem na segunda pessoa do singular, mas a investigadora mantendo um distanciamento que se quer ao mesmo tempo próximo, para evitar condicionalismo, de forma a garantir a imparcialidade nas relações desenvolvidas e a promover o carácter da investigação que se pretende garantir no processo, não o fazem., segundo Albarello & Digneffe (2005, p. 101) *quanto maior é a distância, mais o entrevistado terá de explicitar os seus pensamentos para se fazer compreender, por outro lado, a qualidade dos dados é menor quando o entrevistado está subjacente a relações de poder* (p.101).

Ainda nesta reunião e depois de contextualizada a investigação e a pesquisa de dados que se pretende operar no agrupamento Voo da Águia, tomam-se três apontamentos que consideramos merecedores de reflexão.

A primeira reflexão diz respeito ao argumento que foi utilizado como justificação para a não resposta ao correio eletrónico, (...) *ah! Enviou por correio eletrónico, raramente vou espreitar o correio (...)* (notas de campo, 01/2013). O que se pode pensar da funcionalidade de um gabinete que disponibiliza um endereço eletrónico na sua página WEB e que depois confirma não estar operacional, ou não ser consultado com frequência. Perante esta situação podemos perguntar para que serve disponibilizar um endereço a pais, educadores e alunos, se não é utilizado. Será que se questionam sobre as denúncias de situações de risco e perigo que envolvem os alunos e podem ser comunicadas por agentes externos ou não à escola através deste meio de comunicação? Será que se questionam que o correio eletrónico pode ser um veículo de construção de respostas a dúvidas de pais e alunos? Será que se questionam sobre a importância que o correio eletrónico, que evita o contacto físico pode ter na relação de proximidade que se quer ter entre pais e escola?

A segunda reflexão diz respeito à criação de uma equipa multidisciplinar no agrupamento Voo da Águia. Já no fim da reunião o responsável pelo GAAF informa quase a título confidencial (...) *não digam a ninguém mas já temos uma equipa multidisciplinar para trabalhar na escola (...)*, (notas de campo, 01/2013). A estranheza que os ouvidos dos investigadores sentiram ao filtrar o som “não diga a ninguém” quase provocava uma otite aguda de compreensão. Será que os territórios educativos não são por excelência facilitadores do trabalho em rede, não apelam ao envolvimento de toda a comunidade escolar e da sociedade civil, para promover o sucesso do trabalho escolar e para promover o desenvolvimento social dos alunos? O que pensar de territórios educativos que se fecham

sobre si mesmos na resolução dos problemas? Não será que os agrupamentos devem ser promotores do diálogo entre si e devem partilhar experiências no sentido de melhorar as práticas educativas e as práticas de intervenção social?

A terceira reflexão diz respeito ao desconforto que foi mostrado quando se lhe pede que consinta, em data a definir, uma entrevista gravada. Os gestos, cruza os braços neste momento, o olhar, franze os olhos, os silêncios e algumas hesitações na resposta confirmam a dificuldade que tem em deixar gravar o seu depoimento, (notas de campo, 01/2013).

Esta primeira reunião ocorre no dia 25/01/2013, o mesmo dia em que se realiza a primeira entrevista para recolha de dados, o final dos contactos por iniciativa dos investigadores ocorre em meados de Julho de 2013.

Parecia que este dia de pesquisa de campo corria normalmente e, os resultados dos esforços encetados iam-se tornando visíveis, não fossem os investigadores, por força de uma reunião exploratória para se encetarem procedimentos de recolha de dados, não terem conseguido “apanhar” o autocarro de regresso a casa, um constrangimento que permite perceber que a pesquisa de campo é um processo meticuloso, articulado entre sujeitos e instituições e, dispendioso em tempo e dinheiro.

Após esta primeira reunião todas as que se seguiram foram previamente marcadas pelos investigadores e desmarcadas pelo técnico do GAAF, e, constituíram avanços e recuos para a pesquisa. As solicitudes para a marcação de reuniões de trabalho foram sempre aceites com cordialidade e empatia, os obstáculos surgiram sempre, ou quando os investigadores se encontravam no agrupamento, ou na véspera da reunião, por mensagem de telemóvel ou contacto telefónico, com argumentos que se passam a contextualizar.

Sempre que se conseguia marcar uma reunião começava a revisão do guião e uma construção mental sobre como o mesmo se podia desenrolar. Pensavam-se as questões que se consideravam mais pertinentes e apontavam-se notas sobre documentos ou temas que se pretendessem abordar. Porém um ou outro motivo impedia a sua concretização e durante alguns meses este jogo de marca e desmarca ia-se sucedendo. Será oportuno questionarem-se sobre o porquê da insistência neste ator, a justificação embora pareça fraca é revestida de sentido e compreensão. Motivado o profissional do social, para a realização da investigação, pensava-se, abriam-se portas para que outros atores colaborassem na pesquisa de campo, por outro lado, este ator é transversal ao agrupamento, tem acesso a toda a informação, é presença em todas as reuniões, trabalha com a problemática que se pretende estudar, desenvolve contactos com outras instituições, é no fundo um elo de ligação forte entre os investigadores e o agrupamento, daí que se insistisse na marcação de entrevistas para recolha de dados.

Consegue-se uma segunda reunião presencial no dia 2/5/2013. Logo pela manhã chego ao agrupamento, sou convidada a tomar um café e, nesta mesma sala de convívio de professores desenrola-se a reunião. A ânsia por recolher documentação passível de ser analisada de forma a desenvolver a pesquisa encontra a oposição nos argumentos

esgrimidos pelo técnico do GAAF, que se vêm a constituir mais um obstáculo. São novamente esgrimidos argumentos no sentido de questionar a investigação sobre o objetivo da mesma e no diálogo que se vai desenrolando vou tirando algumas notas. Quando se procura enquadrar a consulta dos processos das situações familiares de risco sinalizadas pelo GAAF, é-me informada que não se podem consultar, dado o seu carácter confidencial, mesmo explicando-se que o nome das crianças, das famílias, os seus bairros, não tem lugar na investigação e, por outro lado, a explicação dos princípios éticos que garantem o anonimato dos atores e territórios educativos, não foram suficientes para que se pudesse observar os processos. O caminho proposto pelo técnico foi aceite por mim, tratava-se de elaborar uma tabela onde constassem o género, idade, tipologia da família, causas da sinalização e intervenção. Sabe-se que ficava muito por observar, recolher e analisar, nomeadamente os argumentos esboçados e que são sempre pistas para se compreender a forma como os atores analisam as problemáticas, palavras, ou indicadores que não passam despercebidas a quem está atento ao pormenor e à profundidade. Foi uma tentativa de recolha de dados que saiu gorada, uma vez que o técnico nunca se disponibilizou a enviar ou entregar em mão essa tabela.

Outra das notas de campo que suscitou inquietação refere-se às considerações que tece para justificar os obstáculos e que envolvem outro domínio hierárquico; *a direção da escola quer que cada vez se deem menos informações sobre os alunos* (notas de campo, Maio/2013). Como pode um técnico ser mensageiro, ou não de, desconhece-se a veracidade da afirmação proferida, de uma mensagem com um conteúdo tão complexo ao campo da compreensão quando se trata de investigação científica que pretende contribuir de forma premente para uma mudança social nos territórios educativos onde a problemática das situações familiares de risco é uma realidade. Para onde caminha um território educativo que se fecha sobre si mesmo? Será que a dificuldade de compreensão dos técnicos em colaborar com a pesquisa de campo, está diretamente relacionada com a questão da empregabilidade, quando se sabe que a mobilidade destes profissionais é constante e a sua contratação incerta? Podia elencar uma série de outras questões para delimitar estes fracassos mas opto por não o fazer para não me desviar do meu campo de observação.

A última nota de campo retirada desta reunião direciona-se para a questão da consulta dos processos sinalizados e que foram comunicados à CPCJ/local. Este procedimento é contemplado nos procedimentos metodológicos, e pretende fazer uma triangulação compreensiva entre a sinalização influída pela escola e a intervenção desenvolvida pela CPCJ/local.

A resposta perentória, *duvido que a CPCJ lhe deixe consultar os processos* (nota de campo, Maio/2013) só pode demonstrar o desconhecimento por alguns artigos da Lei n.º 147/99 que cria as CPCJ e lhes atribui competências e, uma delas é precisamente colaborar com a investigação científica.

Após esta reunião seguiram-se outras tentativas de marcação de entrevista que não surtiram efeito e foram sendo desmarcadas, por motivos diversos; a greve de professores,

que marcou o final de ano letivo 2012/2013, as reuniões de avaliação, que se prolongavam nos dias pelos sucessivos adiamentos da greve, *Boa tarde G.! Com a paragem da greve vou ter reuniões amanhã. Desculpe mas teremos que marcar para outro dia. Bjs* (sms, 25/Junho/2013, 21:17), que condicionaram o calendário para marcação de reuniões com a investigação; a apresentação em Lisboa dos resultados do projeto TEIP, também foi uma das causas invocadas para a desmarcação de uma reunião.

Até que chego ao dia 3/07/2013, o prazo de entrega do trabalho de projeto já tinha sido ultrapassado e a necessidade de se pedir um adiamento é inevitável. Mais uma expectativa defraudada, já em Castelo Branco para a reunião marcada para as 14 horas, recebemos uma mensagem de telemóvel, enviada pelo técnico e que diz *Bom dia G.! Hoje não posso encontrar-me consigo. Marcamos para outro dia. Desculpe. Bjs* (sms, 3/junho/2013, 12:18).

A tentativa de estabelecer contacto e se perceber o que se passava leva os investigadores a efetuarem 20 telefonemas sem que se conseguisse que atendesse algum. Aguarda-se mais algum tempo e volta a insistência, atende e explica que se encontra no hospital com um problema de obstipação, pelo que não sabe quando estará disponível. Ainda é proposta uma última tentativa de recolher dados junto do técnico do GAAF do agrupamento Voo da Águia através de respostas por escrito ao guião de entrevista, proposta a que acede, confirma receção de guião, mas ao qual nunca responde.

O tempo que decorre desde Janeiro, altura em que se estabelece o primeiro contacto até ao dia 3 de Julho desgastou os investigadores física e psicologicamente, viagens perdidas, tempo despendido sem documentos para analisar e sem entrevistas concedidas, uma rede de contactos que não se conseguem estabelecer, o que fazer agora?

Nunca se pensa em desistir de concluir este processo de investigação, e a força de vencer a adversidade começa a tentar criar um desenho alternativo mas inovador. Reflete-se sobre o material recolhido em toda a investigação e percebe-se que há substrato que permite desenvolver um plano de ação, as notas de campo recolhidas no agrupamento Voo da Águia embora curtas dão uma dimensão das problemáticas em que mais trabalham. Por outro lado, olhar a sinalização do agrupamento Voo da Águia a partir dos processos analisados na CPCJ/ local constituía-se um desafio pertinente que se decide encetar.

3.3. Processo de recolha e tratamento de dados

O processo de recolha de dados tem como finalidade explicar quais foram os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados obtidos. Para recolher a informação recorre-se à análise documental, à pesquisa bibliográfica, ao uso de fontes orais não escritas e à entrevista semiestruturada. Para proceder à análise e tratamento dos dados recolhidos utiliza-se a análise de conteúdo e a triangulação de dados.

3.3.1. Análise documental

A análise documental é uma das técnicas de recolha de dados que permite encontrar respostas para as questões formuladas na delimitação do problema. Silva & Grigolo (2002) consideram que a pesquisa documental fornece, na recolha de dados, materiais que não sofreram, ainda, uma análise aprofundada para selecionar, tratar e extrair informação, com sentido e valor científico, para a pesquisa que se está a desenvolver. De acordo com Gill (1999) podem definir-se documentos de 1.^a mão, documentos que nunca receberam qualquer tipo de tratamento analítico (projeto educativo, regulamento interno...) e, documentos de 2.^a mão, documentos que já foram analisados (leis, tabelas estatísticas, relatórios de pesquisa...).

Pardal & Lopes (2011) consideram esta técnica de recolha de dados essencial na pesquisa em investigação, e na linha da problemática em estudo, complexa e multidimensional. A análise de documentos é uma tarefa complexa e difícil que exige do investigador *paciência e disciplina* (p. 103). Estabelecem, ainda, *regras de uso* (p.103) para uma correta atuação da análise documental, a saber: definir de forma clara e objetiva o objeto de estudo, permitir uma seleção da documentação a analisar; formular devidamente a hipótese, coordenar a análise dos documentos e orientar no conteúdo a seleção da informação; detetar o nível de imparcialidade das fontes, de forma a garantir a fiabilidade dos dados recolhidos; comparar apenas o comparável, metodologias e conceitos com o mesmo conteúdo.

Para perccionarmos melhor esta explanação vamos responder a algumas questões:

1.^a Que tipo de documentos são recolhidos nesta pesquisa?

Em 1.^o lugar os documentos escritos produzidos pelos territórios educativos onde se desenvolve a pesquisa, concretamente os documentos: projeto educativo, regulamento interno, fichas de caracterização dos alunos, folhetos informativos, relatórios situações sinalizadas, entre outros. Em 2.^o lugar documentos escritos produzidos por outras instituições, alvo da nossa pesquisa, nomeadamente a Rede Europeia Anti-Probreza (mais adiante designado por REAPN) e a CPCJ, em 3.^o lugar documentos escritos oficiais produzidos nos quadros legislativos que regulamentam medidas as medidas políticas e sociais, diretamente ligadas à problemática em estudo, leis, regulamentos, programas. Em 4.^o lugar documentos audiovisuais que ilustram projetos desenvolvidos pelas instituições onde se desenrola a pesquisa, e que podem ajudar a desenhar o plano de ação.

2.^a Para que se recolhem estes documentos?

Para se atingir um dos objetivos traçados na delimitação da problemática, identificar os dispositivos utilizados pela escola para sinalizar situações de risco. Ao mesmo tempo refletir de forma crítica o tipo de intervenção que as escolas fazem para promover os direitos e a proteção das crianças. A recolha de documentos tem ainda outra função, evitar a reprodução de materiais já construídos pelos territórios da pesquisa, ou disseminar

materiais bem fundamentados, do ponto de vista teórico, como um manual ou um folheto, noutros territórios educativos.

Quivy & Campenhoudt (1998) consideram que há dados aos quais a pesquisa não consegue ter acesso se não os recolher pela via documental, para desta forma garantir a autenticidade e exatidão da informação. Contudo ressaltam um dado de relevância ética: muitos dos documentos analisados podem conter informação de caráter confidencial, no caso concreto íntimo das famílias, que obriga a investigação ao sigilo de nomes, territórios e locais, mas aos quais o investigador deve ter acesso para enquadrar e analisar a problemática, de forma a que este tipo de análise ajude a *compreender a mudança social* (p. 203), que se pretende operar através da promoção para a proteção dos direitos da criança, no interior das famílias.

Para Albarello & Digneffe (2005) o investigador documenta-se em função da investigação, como método de recolha e de verificação de dados constituindo-se parte integrante da heurística da investigação. Dado que a pesquisa não se vai relacionar diretamente com as famílias e as crianças, a utilização da análise documental permite estudar pessoas a quem não temos acesso físico (Neves J. L., 1996).

Nesta investigação faz-se ainda referência a fontes orais escritas (Albarello & Digneffe, 2005), credíveis, utilizadas para suprimir um handicap na recolha de dados, e o qual se reflete na avaliação do processo metodológico. São entendidos como testemunhos vivos e preciosos (Albarello & Digneffe, 2005) para se compreender a hesitação de alguns discursos produzidos, em conversa, nos territórios educativos onde decorreu a pesquisa, e, aos quais não foi possível dar o significado, a profundidade e a compreensão necessária para a reflexão da problemática. As fontes orais escritas são retiradas das notas de campo, da correspondência eletrónica e das mensagens de telemóvel, por possuírem conteúdo suscetível de provocar a discussão nos procedimentos metodológicos.

As considerações sobre a análise documental reportam-se, agora, para o campo da pesquisa bibliográfica. Gill (1999) explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida tendo por suporte a produção literária já existente, que permite tomar conhecimento sobre a problemática em estudo. Com base nela se pode fazer a fundamentação teórica do estudo, se tem informações sobre estudos desenvolvidos, teses, relatórios ou artigos científicos, livros, revistas, a partir dos quais é reunida toda a informação à qual se deverá dar uma nova visão literária.

Cervo & Bervian (1983, p. 55) definem a pesquisa bibliográfica como a que *explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos (...) para conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.*

Outra funcionalidade da pesquisa bibliográfica é considerada uma finalidade primordial é que ela possibilita ao investigador familiarizar e apreender, através de instrumentos

intelectuais, uma linguagem sobre os problemas; isto é, *uma maneira de refletir dos conceitos que tal reflexão exige, bem como a maneira de utilizar esses conceitos* (p.437).

A pesquisa bibliográfica utilizada nesta investigação enquadra-se na utilização de livros científicos, artigos e investigações produzidas, que ajudam a clarificar o objeto de estudo e a delimitar a problemática a ele inerente, alguns títulos são adquiridos pela investigação, outros por empréstimo bibliotecário, outros ainda cedidos por empréstimo, por colegas do mestrado, os artigos científicos são retirados de revistas científicas a que se acede eletronicamente.

A pesquisa bibliográfica tem, ainda, a sua utilidade no carácter comparativo de vários investigadores e suas teorias (Pardal & Lopes, 2011), a partir dos quais se conheceram outras obras e outros autores, basta para isso estar atento às citações mais referenciadas, e permite, aos investigadores, separar o que é, em termos de investigação científica, importante e referencial ao estudo do que é acessório e figurativo.

É chegado o momento de contextualizar a entrevista como instrumento de recolha de dados, de acordo com Bauer (2002, p. 189) *a grande maioria das pesquisas sociais baseia-se na entrevista*, de acordo com (Pardal & Lopes, 2011), a entrevista é uma técnica de recolha de dados de larga utilização na investigação social, que possibilita a obtenção de informação mais rica. Nesta pesquisa aplica-se a entrevista semiestruturada, aos professores e profissionais do social, tendo como referencial de perguntas o guião de entrevista organizado em 4 blocos temáticos, relacionados com os objetivos do estudo e as questões investigativas, traçadas na delimitação do objeto. De acordo com Guerra (2006) a ordem das perguntas não é importante desde que o desenrolar da mesma apele à racionalidade do ator. Por outro lado considera que *a questão mais importante é a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta* (p.53).

Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão de representatividade da amostra não se coloca, o que é importante é que a amostra seja adequada ao objetivo da investigação e garanta a maior diversidade possível (Albarello & Digneffe, 2005).

Para estes autores a entrevista, como técnica de recolha de dados pressupõe que há dados importantes à pesquisa que interessa indagar, ou por outro lado há visões da problemática que interessa perceber.

Uma entrevista corresponde sempre a uma visão dos problemas diferenciada, é também nesse sentido que o investigador a aplica de forma a encontrar um sentido e uma compreensão para a problemática das situações familiares de risco. Por outro lado, o entrevistado deve aproveitar o momento para de forma inesperada se interrogar sobre si mesmo, e testemunhar (Lalanda, 1998).

Debruça-se agora a explanação sobre a análise de conteúdo, técnica utilizada como tratamento de dados, para dar significado às entrevistas semiestruturadas e à análise dos dados recolhidos nos processos de sinalização, quer nos territórios educativos, quer na CPCJ.

A análise de conteúdo trabalha os materiais textuais escritos (Bauer, 2002), isto é, o seu conteúdo, a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, que permite estabelecer categorias temáticas para se interpretar a pesquisa (Caregnato & Mutti, 2006).

Na pesquisa, em concreto, analisam-se e categorizam-se as entrevistas produzidas pelos atores nos territórios educativos, na CPCJ, e na REAPN para se poder compreender o seu pensamento acerca da problemática em estudo, e, ao mesmo tempo retirar inferências que permitam avançar para o desenho de um plano de ação. Para Pêcheux (1993, p. 65) na utilização da análise de conteúdo *o que é visado no texto é justamente uma série de significações que o codificador deteta por meio dos indicadores que lhe estão ligados*. A análise de conteúdo, enquanto instrumento utilizado para tratar os dados recolhidos na pesquisa, vai de encontro ao carácter da metodologia escolhida, por tratar a complexidade da problemática, a profundidade das informações recolhidas, e, o rigor pretendido das interpretações que darão conhecimento sobre uma problemática que é exterior ao sujeito que o produz (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Utilizar *instrumentos de investigação laboriosa de documentos* (Bardin, 2011, p. 30) é estar ao lado de autores como Durkheim, Bordieu ou Bachelard que se opuseram à *ilusão da transparência dos factos sociais* (Bardin, 2011, p. 30), desviando o olhar de uma leitura simples do real. É por outro lado aceitar a construção provisória de hipóteses, que se hão-de constituir como importantes diretrizes para a análise sistemática. Esta autora considera que a análise de conteúdo assenta em duas importantes orientações, por um lado a verificação prudente das hipóteses, por outro a interpretação brilhante, que não toma como referência os seus próprios valores e representações.

De facto a utilização deste instrumento aplicado à verificação das questões de partida podem servir para reorganizar o desenho da investigação, tendo por suporte as inferências construídas. Berelson (s/d, citado por Bardin, 2011, pp.37-38) considera que se trata de *uma técnica de investigação de descrição objetiva e sistemática do conteúdo*. Por sua vez Bardin (2011, p.40) considera que a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção*, possibilitando inferir sobre uma outra realidade que não é vivida pelos atores que produzem discurso linguístico, no que a esta investigação diz respeito.

A triângulação de dados é outro instrumento utilizado para tratarmos os dados obtidos. Segundo (Maxwell, 1996) a triangulação reduz o risco de que as conclusões de um estudo se desviem do objeto de estudo permitindo conclusões mais credíveis.

A triângulação significa olhar para a mesma questão problemática, a partir de mais do que uma fonte de dados. Nesta pesquisa vai-se triângular os dados obtidos pela análise de conteúdo (entrevistas) e a análise documental (processos) de forma a enriquecer a compreensão da problemática permitindo que emergem novas ou mais profundas dimensões.

3.4. Fundamentação da metodologia de intervenção

3.4.1. Investigação-ação: algumas considerações teóricas

A investigação-ação construir-se-á para podermos dar conta da complexidade das problemáticas que envolvem o objeto infância. Por um lado, são crianças e jovens, que por razões várias: maltrato físico ou psicológico, pobreza ou abandono, abuso sexual, por exemplo, constantes de um ambiente familiar de origem disfuncional, são retirados do meio familiar de origem e colocadas numa instituição de acolhimento.

As interações provocadas pela situação atrás descrita, misturadas no domínio cognitivo e social dos atores, resultarão num elenco de problemas de cariz psicossociológico e psicológico, nomeadamente, os traumas e medos, bem como a dificuldade nas relações de socialização entre os pares, da desvinculação da figura parental, e da forma como os atores vão construir a mudança e se conseguem envolver nela.

Por outro lado, as conceções que os professores assumem baseadas no pensamento comum, rotulam o rendimento escolar das crianças sem provocarem estratégias de mudança. As referências concetuais e o enquadramento teórico centralizado nos autores mais conceituados sobre a metodologia da investigação-ação, ajudar-nos-á a compreender as interações que poderemos estabelecer entre o processo de investigação e a ação.

Esta metodologia teve o seu desenvolvimento embrionário nos Estados Unidos, nos anos 30, fortemente impulsionada por John Dewey, destacado intelectual, dentro do movimento progressista, que alguns autores balizam entre 1889 e 1920.

Este movimento caracterizava-se pela ideia de progresso intelectual, material e cultural que desafiou as políticas educativas da altura, procurando que estas incidissem os programas educativos na criança, ao invés de no professor e no currículo. Desta forma pensavam provocar a mudança intelectual, infletida sobre o raciocínio crítico e no trabalho em equipa capaz de desenvolver atitudes democráticas (Máximo-Esteves, 2008).

Dewey (1989) apoiando esta corrente destaca a importância do pensamento reflexivo na educação que define como *exame ativo, persistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões para as quais tende* (p.25).

Para desenvolver esta forma de pensamento é necessário que a dúvida se instale, que provoque de forma a se procurem esclarecimentos que dissipem essa mesma dúvida, citando Dewey (1989) *um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, e um ato de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade* (p. 28).

Na cena educativa o contributo de Dewey e do pensamento reflexivo defendem processos de questionamento que quebram com as rotinas educativas, neste sentido os estabelecimentos educativos são alvo de profundas críticas para se democratizar (Guerra, 2010).

Apesar do distanciamento temporal, o pensamento de Dewey será precioso para ajudar a justificar que a mudança só se efetuará depois de produzir um pensamento reflexivo que permitirá identificar fragilidades e oportunidades nos processos de mudança. A motivação que a instituição imprime na criança para desenvolver o seu processo educativo e social e a relação afetiva que estabelece com ela são dois mecanismos que pretendemos engrenar no motor deste projeto de forma a contribuir para a mudança das situações familiares.

Por outro lado, solicitar a participação de todos os intervenientes, explicando-lhes que a complexidade das questões investigativas só pode suscitar e motivar a mudança dos meios familiares de risco com o contributo que cada um pode prestar às crianças. A escola com responsabilidade na inclusão da multiculturalidade, que se exprime na aceitação da raça e da religião, assim como espaço social onde as crianças e os jovens passam uma grande parte do tempo, e aí constroem as suas relações sociais, deve valorizar o capital social e cultural de cada uma destas crianças, criando oportunidades de mudança.

É importante que a ação não se centralize na escola, mas vá ao encontro das instituições que são parceiras no projeto educativo dos territórios investigados. Neste sentido, a investigação-ação conseguirá produzir uma mudança educativa emancipatória ao propor respostas a problemas concretos, que carecem de intervenção social escolar, situados e locais, ajudando-nos a formular as questões para a intervenção e a elaborar objetivos que irão suscitar a utilização de instrumentos que contribuam para a mudança, através de novas práticas assumidas por todos os atores. Isto implicará a criação de uma dinâmica relacional que facilitará a relação entre professores, investigadores e os outros intervenientes no plano.

Outro grande precursor da investigação-ação é Kurt Lewin (1890-1947) como citado em (Máximo-Esteves, 2008) de origem alemã, emigrou para os Estados Unidos nos anos 30, conduziu as suas investigações no sentido de ajudar a colmatar questões sociais que emergiram da instabilidade social que caracterizou a América desta época, capazes de provocar um conjunto de reflexões ideológicas e concetuais em todas as áreas e que suscitaram o interesse da investigação em Ciências Sociais.

Por um lado, a integração de comunidades negras que abandonaram o Sul e procuraram as cidades industriais, daqui resultaram questões sociais difíceis no que concerne à

integração racial. Por outro lado, questões relacionadas com as problemáticas da sociologia infantil, problemas de emigração, emigrantes vindos da América Latina e da Europa, e a própria participação na Segunda Guerra Mundial. Lewin, filantropo, interessado no bem da humanidade e na resolução das problemáticas sociais, que envolviam excluídos, crianças e colocavam em perigo os direitos e garantias de uma sociedade democrática.

Desenvolveu projetos para trabalhar estas fragilidades sociais dotando-as de características específicas importantes, concluindo que por um lado, a dissolução das fragilidades sociais só podem ser colmatadas se as decisões foram tomadas pelo grupo afetado, por outro lado, a fragilidade só se converterá numa oportunidade se todos os elementos do grupo estabelecerem compromissos entre si.

A implicação direta na melhoria da problemática, obrigava-os a decidir e planificar estratégias de ação, partindo do pressuposto que os intervenientes dominavam e conheciam todas as informações que permitiam estabelecer um plano de ação. Será pertinente a definição concetual do termo investigação-ação e a procura de um conjunto de autores, que ligados a um termo comum apresentam pontos de vista diferentes que exemplifiquem a complexidade desta metodologia e sem as quais teremos um olhar solitário e comprometedor de uma metodologia que não acompanhará os avanços e recuos que o pensamento reflexivo exerce ao longo dos tempos (Máximo-Esteves, 2008).

É desta dinâmica relacional dentro da comunidade científica que o carácter heurístico e prospetivo da investigação-ação se vai (re) definindo. Citaremos apenas alguns para não tornar demasiado extenso o conteúdo do enquadramento, Guerra (2010, p. 52) as *metodologias de investigação-ação permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e ainda, a formação de competências dos intervenientes.*

John Elliot, (1991, como citado em Esteves-Máximo, 2008, p. 18), com a definição situada ao nível que passamos a transcrever: *podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” permite-nos extrair duas ilações por um lado melhorar uma determinada situação e por outro a necessidade inerente de investigar a situação que se quer melhorar.*

Para Kemmis e McTaggart (1988, como citado em Esteves-Máximo, 2008, p.19) a *investigação-ação é uma forma de indagação introspetiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.* Entendem a investigação-ação como um processo e não como um produto, e consideram fulcral não a mudança que se estabelece na sala de aula, mas antes a que é provocada nas práticas sociais e nas políticas educativas, respeitando os valores que suportam a democracia.

Terminamos com a definição de Benavente, da Costa, Machado & Neves (1990, p. 55) a *investigação-ação pode ser entendida como uma estratégia de animação institucional e*

pedagógica de formação e de transformação. A complexidade e a dinâmica que esta metodologia estabelece entre as problemáticas, os intervenientes, as instituições e as mudanças sobre as quais têm que refletir são bem focalizados por estes autores.

A investigação-ação enquanto estratégia de recolha e análise de dados sobre as situações familiares de risco tem em vista uma reflexão para promover a mudança no sentido de promover a proteção dos direitos da criança (Pardal & Lopes, 2011). Para estes autores a investigação-ação assenta em 4 pilares fundamentais que podem ser aplicados à pesquisa que tratamos. Em 1.º lugar é uma estratégia de investigação que se debruça sobre um problema específico, que ocorre no meio social de pertença, a família, mas é detetado no meio escolar pelos professores, educadores, assistentes operacionais. Ora num primeiro momento o elo de ligação é o investigador, que através de um método de recolha de dados os vai escutar, exercendo depois uma reflexão, acompanhada de leituras e debates com o orientador, para emergirem as linhas gerais que constituirão as estratégias de intervenção.

Em 2.º lugar é uma investigação aplicada, nos territórios educativos onde decorre a pesquisa, a esta problemática em concreto. Em 3.º lugar é uma investigação que apela à mudança, não poderia ser de outra forma, tratamos uma problemática altamente comprometedora do desenvolvimento físico, social e emocional das crianças, nesse sentido apela-se a uma mudança da realidade.

Por último é uma investigação que tem consequências visíveis, se os contextos familiares de risco forem trabalhados e as relações evoluírem favoravelmente, a escola será certamente testemunha desse facto e, por extensão, a sociedade em geral.

Ainda segundo Mckernan (1996, citado por, Serrazina & Oliveira, 2001, p. 286) o que caracteriza a investigação-ação são os esforços colaborativos que os professores desenvolvem entre si para identificar um problema importante e desenvolver uma solução adequada. As motivações da investigação-ação enraízam-se no envolvimento dos profissionais na definição de problemas a resolver e na identificação de soluções viáveis.

Ponte, Matos e Abrantes (1996, citados por, Serrazina & Oliveira, 2001, p. 332) consideram que um dos eixos fundamentais do currículo português é *a generalização de projetos de investigação-ação (...) visando a realização de experiências inovadoras e a mudança das práticas de ensino*.

3.5. Avaliação do processo de pesquisa

Como se tem vindo a constatar, todo o projeto de trabalho, até agora explanado, está envolvido em momentos de pertinente reflexão e questionamento, para compreender a articulação que se quer montar entre a delimitação do objeto e a opção metodológica escolhida. De facto, o ponto principal da avaliação deste capítulo deve incidir nos procedimentos metodológicos aplicados e verificar se os mesmos foram bem delineados,

para atingir os objetivos e responder às questões de investigação traçadas na delimitação do objeto de estudo. Segundo Duarte (2002, p. 138) *uma pesquisa é sempre, de alguma forma um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já revisitados*. Quando os investigadores se debruçam sobre o produto final das suas pesquisas, a construção do texto final, muitos dos obstáculos, superados ou não, devem ser refletidos, como se não tivessem impacto no decorrer do processo de pesquisa.

A compreensão da realidade social, que envolve a infância, implica questionamentos profundos e complexos sobre a família e os limites de envolvimento que podem, ou não, quebrar para a estudar. Nesse sentido a pesquisa de campo constitui-se um eixo fulcral em toda a investigação, através dela recolhe-se o maior número de documentos possível, desde que a sua relevância científica o permita, obviamente, para serem passíveis de tratamento metódico e analítico que se pretende, produza novas visões sobre a problemática em estudo (Duarte, 2002).

Em primeiro lugar foque-se esta reflexão na construção do objeto, sobretudo a capacidade de optar pela metodologia mais adequada à análise desse mesmo objeto (Duarte, 2002). A privacidade familiar é um território fechado e os problemas, que nele se podem desencadear, correm o risco de estigmatizar quem neles se vê envolvido, se passarem a ser visíveis pelo domínio público. Nesse sentido os investigadores devem ter a conveniente ponderação sobre os procedimentos a aplicar no processo da pesquisa e o objeto de estudo delimitado. Reynaud (1960, p.432) elucida ao proferir que *não se pode oferecer aos problemas verdadeiramente formulados uma resposta simples e direta*.

Ora quando os investigadores constroem questões investigativas que apelam à compreensão do objeto de estudo e dos fatores de risco familiar a ele subjacente, em detrimento da quantificação dos casos sinalizados, julga-se que a opção metodológica delimitada, que pressupõe o recurso à entrevista semiestruturada, submetida a uma análise de conteúdo, de forma a perceber os problemas a partir do exterior e, a análise documental com registos criteriosos sobre as sinalizações efetuadas, é a mais correta para a pesquisa de campo. Segundo Reynaud (1960, p.432) *para que a investigação seja possível é necessário que se transformem as dificuldades em problemas, isto é, que se disponham instrumentos intelectuais que permitem a formulação destes, a partir daqueles*. As entrevistas semiestruturadas, ainda que longas, revelaram-se extraordinários instrumentos de recolha de dados para articular narrativas empíricas sobre a problemática em estudo, com a teoria produzida em meio académico em torno do objeto de estudo. O único constrangimento na utilização das entrevistas é o processo de transcrição, moroso e dispendioso no tempo, exigem empenho e paciência.

Os investigadores mostraram ao mesmo tempo cuidado na forma como recolheram os dados, a imparcialidade associada ao interesse contribuiu para evitar que os que observam, de fora e descontextualizados, a pesquisa de campo, generalizassem para considerações erróneas sobre a problemática. Quando se refutou *a priori* a classificação dicotómica de

famílias bem ou mal tratantes evita-se categorizar os fatores de risco em função de critérios baseados nas implicações sensoriais. Quem pode garantir que a retirada de crianças maltratadas para instituições pode não atribuir aos pais o rótulo de pais negligentes ou maltratantes? O desfavorecimento económico traduz falta de afetos, pobreza e negligência? A resposta a estas questões depende dos resultados que se obtêm da investigação e que devem refletir os contextos em que ocorrem, e os períodos sociais que atravessam. Considera-se que o questionamento que se vai interpelando enquanto se escreve este trabalho de projeto é suscitado pela riqueza de dados que foram sendo recolhidos no campo da pesquisa.

Outra reflexão que se pretende contextualizar diz respeito à amostra definida por professores e profissionais do social, entende-se que esta pesquisa deve dar voz ao que cada um destes profissionais vivencia e sente quando se depara no decurso das suas funções pedagógicas. Nesse sentido decide-se não incluir neste estudo duas entrevistas realizadas a dois assistentes operacionais, com funções distintas na escola, por se considerar que o material produzido não se revestia de carácter teórico significativo para o nosso objeto de estudo. Uma decisão bem ponderada também na hipótese de que um novo ponto de interesse a futuras investigações e que passará por olhar a problemática a partir das conceções produzidas pelos assistentes operacionais, figuras invisíveis dos territórios educativos.

Quanto ao número de sujeitos contemplados na amostra considera-se ser conveniente ao estudo, dado que a qualidade do conteúdo extraído permite enquadrar, refletir e compreender a complexidade da problemática. Por outro lado a articulação entre as várias instituições confere ao estudo uma abordagem sistémica que faz dele um estudo para a ação e para a capacidade de querer mudar uma realidade social que é detetada nas escolas.

A compreensão da problemática teria saído mais enriquecida na sua análise se tivesse sido dado voz às famílias e às crianças? De facto compreender os fatores que estão implícitos nas dinâmicas familiares e que se tornam suscetíveis de criar situações familiares de risco poderia trazer para o campo da pesquisa outras visões, a de quem coloca em risco e a de quem está em risco. A metodologia qualitativa contribuiria para estudar esses atores e esses testemunhos, através da utilização da entrevista biográfica que permite ao entrevistado fazer uma reflexão acerca do seu percurso de vida de forma a inferir outros fatores, outras motivações, face ao que é o risco e os direitos das pessoas, outras dinâmicas sociais vivenciadas (Albarello & Digneffe, 2005). Por outro lado entrevistá-los é confrontá-los com uma realidade que eles podem nem sempre reconhecer ou assumir.

Contudo, como a iniciação na área da investigação é recente, limita-nos a falta de experiência em avançar para campos de pesquisa mais íntimos e privados do ser família. Tratamos um problema complexo que questiona maneiras de ser e educar e dar voz à participação das crianças é reconhecer-lhes o direito à proteção e o direito a ter direitos (Almeida A. N., 2009), mas é também entrar num mundo que pode abrir fendas sociais e

psicológicas aos seus atores e que os investigadores não estão treinados para assumir, quem sabe noutras investigações possam emergir num contexto mais maduro e emancipado do ponto de vista teórico-metodológico. Para C. Rogers (citado por Albarello & Digneffe, 2005, p.100) o entrevistador novato nem sempre consegue perceber *esquemas de pensamento* que os entrevistados tendem a introduzir nos seus discursos e que não *pertencem aos seus quadros de pensamento*, e a esta preocupação junta-se outra, a de permitirem que o pensamento permita libertar as representações a *um nível suficiente de profundidade* (p.101).

Quanto à metodologia adotada para o plano de ação parece também ser adequada dado que ao se detetarem problemas que surgem na prática das funções pedagógicas, o envolvimento dos professores é fundamental e, permite ao mesmo tempo resolver os problemas e melhorar as práticas educativas. Com isto mostra-se que não se está apenas preocupado com a interpretação das situações mas em simultâneo com a modificação das situações problemáticas, o que implica trabalhar para mudar práticas sociais a partir de reflexões contínuas (Serrazina & Oliveira, 2001).

Ora, uma das conclusões que se retiram deste capítulo é que tratar questões do foro da privacidade familiar envolve sabedoria na formulação das questões, para recolha de dados, e delicadeza na aproximação ao terreno. Tratar as situações de risco familiar pressupondo que os progenitores são maus pais, irresponsáveis e desvinculados dos filhos contribuirá para a mudança de comportamentos? Estar-se-á em crer que não, nesse sentido o limite de tempo estipulado para concluir um trabalho de projeto sobre uma problemática que envolve profundidade na análise e o envolvimento relacional entre os sujeitos investigadores e os atores investigados, parece ser uma limitação à compreensão que a mesma implica no sentido de se promover uma mudança nos contextos onde a mesma se circunscreve.

Por outro lado, este capítulo invoca também caráter instrumental de avaliação, dado que se pretende a partir dos resultados por ele obtidos construir um plano de ação, que só pode ser enquadrado a partir da recolha e tratamento dos dados (Ketele & Roegiers, 1998).

4. Diagnóstico

4.1. Caracterização da amostra

Escolheram-se para amostra, do objeto de estudo, os professores, psicólogos e assistentes sociais que trabalham com/nos territórios educativos selecionados. De acordo com (Pardal & Lopes, 2011, p. 63) trata-se de uma amostra intencional *escolhida a juízo do investigador*, à qual são aplicadas entrevistas semiestruturadas, e dentro destas uma amostra por conveniência *centrada em indivíduos ou grupos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria* (p.64).

Os territórios educativos escolhidos para recolha dos dados localizam-se na região de castelo branco e são contrastantes do ponto de vista da composição socioeconómica e cultural dos seus públicos estudantis, sendo que um dos territórios educativos está sinalizado como TEIP, e designam-se, neste processo de investigação por agrupamento de escolas Olhos de Lince e agrupamento de escolas Voo da Águia. São ainda territórios para recolha de dados e aplicação de instrumentos de recolha dos mesmos, a CPCJ/ local e a REAPN/local.

4.2. Caracterização genérica do agrupamento Olhos de Lince

O agrupamento Olhos de Lince situa-se na região de castelo branco, é composto por um jardim-de-infância, 4 escolas do 1.º do ensino básico e uma Escola Básica Integrada de 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

A sede do agrupamento funciona na Escola Básica Integrada e, do ponto de vista das infraestruturas é constituído por 3 blocos e organizacional, composto por 25 salas de aula, 1 refeitório, 1 pavilhão gimnodesportivo, uma biblioteca. Funcionam na sede do agrupamento 28 turmas, apoiadas por uma Biblioteca Escolar que é considerada *parte integrante do processo ensino/ aprendizagem* (Projeto Educativo, 2009-2013, p.4), um Centro de Recursos, um Gabinete de Apoio ao Aluno, Núcleo de Apoio Educativo e o Serviço de Apoio Social Escolar. É na sede do agrupamento que a investigação desenvolve todos os esforços necessários para a pesquisa de campo e, é nesta escola que aplica o guião de entrevista semiestruturada aos professores e técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno (mais adiante designado por GAA).

De que forma o Projeto Educativo se articula com a aprendizagem dos alunos e o envolvimento dos pais? Da leitura a que foi submetido pela análise documental considera-se que está desenhado para *combater as desigualdades sociais dos alunos e reduzir as formas de exclusão* (p.19) envolvendo os alunos nas aprendizagens e favorecendo uma melhor integração em meio escolar. No que respeita à relação com os pais é objetivo do projeto educativo envolvê-los no agrupamento e coresponsabilizá-los pelo percurso

escolar dos filhos. O Projeto Educativo estabeleceu como grande meta *assegurar uma educação de base com qualidade para todos, entendendo-a como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida, o que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens e aos modos como se processam* (Projeto Educativo 2009-2013, p.4)

Relativamente ao plano estratégico articula-se em torno da missão salientando *a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus alunos. Estimula, ainda, a formação interpessoal e intelectual com o intuito de proporcionar um elevado grau de realização pessoal, social e profissional* (Projeto Educativo 2009-2013, p.25). No que diz respeito aos valores: a ética, o sentido crítico, os valores, a multiculturalidade, entre outros e, por último a visão é fundamentalmente qualificar as pessoas com uma gestão flexível dos recursos, fomentar o desenvolvimento académico e cultural e desenvolver a multidisciplinaridade.

A caracterização genérica do agrupamento permite que se construa uma imagem global sobre o território educativo onde se quer indagar a pesquisa permitindo delinear questões investigativas a partir dos objetivos e das estratégias de intervenção por ele formuladas.

O espaço envolvente à escola é harmónico, aberto à luz e à visão, *onde as crianças e ou adolescentes que nele estão podem ser livres e saudáveis* (Le Corbusier, citado em Strecht, 2011, p.20)

4.3. Contexto social em que se insere o agrupamento Olhos de Lince

Dados retirados do Projeto educativo permitem concluir que, o agrupamento de escolas Olhos de Lince se insere num contexto social caracterizado, por, algumas, carências socioeconómicas das famílias. Estas carências estão relacionadas com situações de desemprego ou emprego precário. Por outro lado verifica-se, nalgumas escolas que compõem o agrupamento, que o desinteresse familiar face à escola tem consequências no fraco investimento que as famílias fazem na escolaridade dos filhos e nas baixas expectativas que colocam na concretização dos seus percursos de aprendizagem.

Deve-se salientar-se que o agrupamento Olhos de Lince agrega escolas que se situam em contextos territoriais mais rurais e outras que se situam em contextos mais próximos da cidade. É na avaliação que se faz às escolas envolvidas no meio mais rural que se verificam os pressupostos atrás explanados e que faz com que dentro do mesmo território prevaleçam espaços geográficos heterogéneos. A desinformação das famílias em áreas do conhecimento como a educação, a saúde e ao nível dos princípios básicos de uma alimentação equilibrada (Projeto Educativo 2009-2013) revela-se uma fragilidade no contexto social em que se insere o território educativo, onde a pesquisa de campo recolheu os dados. O nível socioeconómico de quem mora perto da cidade pode-se traduzir nas

palavras do técnico do GAA: *é uma escola em que a maior parte dos pais tem um nível cultural muito bom, um nível económico também razoável, e os pais, a maioria temos 30% de pais licenciados e com mestrados e doutorados* (Entrevistado I). É no entanto, importante referir que o próprio agrupamento apresenta uma população estudantil com origens familiares e socioeconómicas contrastantes, em que o fosso rural/urbano se expressa nas próprias qualificações escolares e profissionais das famílias.

4.4. Recursos humanos do agrupamento Olhos de Lince

O agrupamento de Escolas Olhos de Lince é composto por 89 professores (contabilizando os professores do ensino especial), muitos deles em Quadro de nomeação definitiva, 21 assistentes operacionais, 1 técnico de ação social e uma assistente social.

O projeto Educativo é elucidativo na valorização do seu capital humano e incentiva-os à formação para atingirem a missão. É com estes técnicos e com estes professores que constatamos que o agrupamento implementa e desenvolve os projetos de intervenção em meio escolar. Do Projeto Educativo ressalva-se a importância da formação para o agrupamento Olhos de Lince:

Existe um Plano de Formação que engloba o apoio à formação do corpo docente, à sua atualização científica, e ao desenvolvimento das suas competências pedagógicas. Privilegia-se uma estratégia de desenvolvimento científico e pedagógico assente na qualificação dos recursos humanos.

De igual modo está definido um Plano de Formação do pessoal não docente que visa promover a aquisição e desenvolvimento de competências, com vista à melhoria contínua do desempenho das suas funções (Projeto Educativo, 2009-2013, p.27).

4.5. Dinâmicas do agrupamento Olhos de Lince

As dinâmicas que funcionam neste agrupamento são; um Clube de Dança com 60 participantes, um Clube de Música, um Banco de Voluntariado, com 12 participantes, o Clube de Saúde e Ambiente, Clube da Matemática, Clube de Jornalismo e Comunicação, clube de Teatro, Clube de Línguas, desporto escolar.

O agrupamento tem ainda duas dinâmicas importantes que se passam a referir:

A primeira é o Programa Reforço Alimentar a Famílias do Agrupamento é um projeto de natureza social e de solidariedade para com famílias carenciadas e subsidiadas em ação social escolar do agrupamento, prioritariamente famílias numerosas com crianças e jovens em idade escolar.

É um projeto integrado no âmbito do Serviço da Ação Social Escolar (adiante designada por SASE) do agrupamento, que funcionou durante o presente ano letivo, em duas etapas, que antecederam as férias de Natal e de Páscoa. Pelo que nos foi dado perceber, ainda, situações de emergência social que possam surgir ao longo do ano letivo.

Na sequência do Programa Escolar de Reforço Alimentar (PERA) com o objetivo de disponibilizar aos (às) alunos (as) em situação de carência alimentar, identificados (as) pelas escolas, uma primeira refeição do dia, a escola consolidou através do Técnico do SASE, da Assistente Social e professora do Clube de Solidariedade da escola, uma iniciativa de âmbito local, para satisfazer as necessidades básicas das famílias do agrupamento com fragilidades económicas e sociais, no sentido de suprir carências alimentares detetadas e contribuir para melhorar a qualidade de vida das famílias carenciadas. Este projeto de intervenção social direcionado para famílias em risco económico recolhe alimentos, junto dos fornecedores do bufete do agrupamento e, ainda fomenta o espírito de solidariedade, com campanhas de sensibilização junto dos alunos, famílias, pessoal docente e não docente. Apelando a, que, mensalmente, cada pessoa interessada em colaborar, traga um bem essencial (um pacote de arroz, ou de massa, ou de leite...), coloque no carro de recolha de alimentos, colocado no átrio principal, do bloco central, para cobrir carências de emergência social. Os objetivos do programa RAFA definem-se para estabelecer protocolos com fornecedores da escola para aumentar a capacidade da escola em disponibilizar géneros alimentares; satisfazer as necessidades básicas de famílias subsidiadas e carenciadas; melhorar a qualidade de vida das famílias carenciadas; promover o espírito de solidariedade e entreatajuda em meio escolar, (Projeto RAFA 2012/2013).

A segunda dinâmica é o **Espaço de Envolvimento de Pais e Encarregados de Educação**, *este projeto tem razão de ser na elevada taxa de desemprego e nos níveis atuais de dificuldades económicas, dificuldades em pagar os compromissos mensais de grande parte de famílias, e a pobreza já instalada em muitas famílias, tem expressão direta na escola, realidade esta ampliada nas famílias numerosas, provocando a necessidade de estratégias e estabelecimento de protocolos com fornecedores dos bufetes e refeitórios escolares, para ajudar a suprir as necessidades básicas das famílias* (Projeto EPEE, 2012, p.5).

Do relatório analisado sobre o Projeto EPEE podemos constatar que a escola valoriza o envolvimento dos pais por considerar que este ajuda a perceber melhor o aluno, os seus interesses, as suas potencialidades mas também os seus problemas e receios. Por objetivarem que a educação tem que ser vista como uma responsabilidade de todos, ou seja, numa dimensão que articule escola, família e sociedade, *para formar cidadãos conscientes com conhecimentos, habilidades e com capacidades de serem livres, responsáveis e respeitadores, para vivermos num mundo justo, tolerante e com princípios éticos e morais* (Projeto EPEE, 2012, p.1).

É fundamental que exista uma boa relação entre a escola e a família para a obtenção de resultados eficazes, pois que, a colaboração e interação dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares dos educandos, que vão surgindo ao longo do seu

percurso escolar e educativo. Além de contribuir para a estabilidade, a identidade pessoal e melhoria de resultados escolares dos alunos, contribui nas famílias para o equilíbrio afetivo dos seus membros. De forma mais lata e transversal contribui para uma mudança da realidade social escolar, beneficia a melhoria das relações entre toda a comunidade, e melhoria de desempenho pessoal e profissional de cada ator.

O espaço EPEE funciona uma vez por semana, em flexibilidade de horário na sala n.º 20.

O espaço EPEE apoiou duas situações familiares que passamos a descrever:

Família monoparental composta por pai e filho desde Junho de 2011, altura em que a mãe foi viver para a P. S. O pai do aluno tem uma filha com mais de 40 anos de uma primeira ligação e tem 5 filhos desta segunda ligação, encontrando-se atualmente separado (...) O pai e o aluno vivem numa casa cedida pelo patrão do genro e é a filha que paga a renda de casa, a água e luz. O pai trata da casa, das roupas de ambos (pai e filho) e da alimentação. Em geral comem "sobras" que lhes são dadas pela filha que trabalha no restaurante, acontecendo comerem durante dias a mesma comida. Sobrevivem com uma pequena reforma do pai e o aluno raramente está com a mãe desde Junho 2011, e o pai tem-se esforçado para apoiar o filho quer no seu acompanhamento pessoal e afetivo mas também no seu acompanhamento escolar, reforçando que tem tido alguma dificuldade em disciplinar o filho que não tem métodos de trabalho.

O espaço EPEE detetou os seguintes problemas que se passam a enumerar; *idade avançada do pai e fumador com problemas respiratórios; instabilidade habitacional, mudanças frequentes de região, habitação e escolas, deficiente gestão do orçamento mensal; alimentação deficitária; higiene do filho pouco cuidada; falta de hábitos e métodos de estudo (não sabe estudar); pouco motivado para os estudos; apoios aos estudos sem resultados faltos de estratégias personalizadas e individualizadas (relatório EPEE).*

A segunda situação familiar é descrita como sendo uma família composta por 5 pessoas, mãe e 4 filhos todos estudantes de 6, 8 14 e 18 anos e a mãe é o suporte desta família. O Pai do aluno é alcoólico sem trabalho, vive nas S. separado da família.

As crianças vivem somente dos bens alimentares da Cáritas e dos produtos hortícolas que a mãe e avó produzem na aldeia. É uma família que vive com grandes dificuldades económicas, estando a receber 250 € /mês de um Grupo de Apoio a Famílias do Porto da Rede Europeia Anti - Pobreza

Esta família também já recebeu a visita do técnico da segurança social, não existindo maus tratos nem negligência.

Como aspetos relevantes e positivos salienta-se as relações fortes entre os elementos do agregado familiar do aluno, responsável e colaborador, com a mãe na partilha de responsabilidades dos irmãos mais novos

Mãe muito preocupada com o crescimento saudável e com o rendimento escolar dos filhos e é muito colaborante com a escola (Relatório EPEE)

As ilações que a pesquisa pode retirar destas duas situações apoiadas pelo espaço EPEE, direcionam-se para uma relação que nestes casos concretos, de meios familiares que vivem em profundas crises económicas, de escassez de dinheiro, bens e vestuário, não se estabelece, relações de situações de maltrato familiar. De facto o que se verifica é que as relações afetivas entre pais e filhos saem reforçadas, pela adversidade. Até quando? Não se saberá, contudo se o que se pede à escola é que resolva os problemas sociais que afetam os meios familiares onde estão inseridos, está-se em crer, que através de ações de intervenção com outras parcerias as situações tendem a evoluir favoravelmente. Por outro lado percebe-se que os alunos em situações de adversidade ao seu desenvolvimento físico, social e psíquico, são capazes de dar respostas positivas aos pais, fortalecendo os laços de afetividade, entre si, que se desenvolvem como fatores de proteção e, que de alguma forma, impedem outras formas de risco de aqui se perpetrar.

O que se sabe também é que a escola não pode de forma transversal intervir nos problemas da exclusão social, da pobreza e das desigualdades sociais dos seus alunos, faltam-lhe uma autonomia financeira, que provavelmente nunca terá e, faltam-lhe recursos humanos e meios materiais, dada a complexidade que envolve esta problemática. Resolve-se o problema da fome dando um cabaz de alimentos a uma família numerosa? Pode não se resolver, mas é provável que na procura de bens para encher esse cabaz a escola envolva parceiros, outras instituições, outras famílias e dê à problemática uma visibilidade que sai de casa das famílias para a escola, e aí encontra respostas e dispositivos de encaminhamento, para outras instituições quando a esta não pode ou não sabe dar essa resposta.

A escola tem uma nova função que é social e através dela se depositam expectativas para a resolução de problemas que emergem dos contextos de crise económica, de dimensões nacionais e internacionais e à qual não pode fugir. Os quadros de sucesso e de insucesso atribuídos aos fatores económicos têm que estar implicados na função educativa da escola quando falha a transmissão dos saberes que os alunos devem adquirir. Por outro lado a escola não está a desempenhar uma função social ao intervir naquilo que são consideradas as situações familiares de risco por ter falhado a sua função educativa? Jovens que abandonam precocemente a escola, alunos com dificuldades de aprendizagem que não se conseguem motivar para, através dela, construir um projeto de vida, de forma a *capacitarem-se para o ingresso no mercado de trabalho* (Lunardi, 2004, p. 12).

Por outro lado quando a escola infere nos seus processos indicadores sobre o rendimento escolar do aluno sinalizado fá-lo porquê? Aqui podem-se abrir duas vias de reflexão: por um lado, por relacionar o contexto de carência ao fraco rendimento escolar, equacionando para isso fatores como a dificuldade de concentração, provocada pela escassez de nutrientes, e outros (Krug, Mercy, Dahlberg, 2002); mas também pode equacionar para o mesmo contexto de carência que o fraco rendimento, provem do facto de a criança *estar na escola mas nunca ter entrado nela*, isto é, o aluno está na escola mas não se enquadra na sua organização e desiste sem nunca ter tentado (Lunardi, 2004). Estas

questões que a pesquisa de campo suscita encontraria aqui respostas se nos processos analisados estivessem justificados esses fatores, mas de facto não estão e a dúvida não persiste, abre antes espaço a possíveis focos de investigação.

4.6. Apresentação e discussão dos casos sinalizados no agrupamento Olhos de Lince

Conforme solicitado ao técnico do agrupamento Olhos de Lince a documentação relativa aos casos sinalizados foi enviada por correio eletrónico, *Olá G! Junto envio os casos para consultar. Um abraço. Fique bem* (e-mail, 27/01/2013).

O técnico do GAA envia para análise 5 casos de sinalização e acompanhamento, sem identificação do nome do aluno em questão e, todos referentes a alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Para apresentar e discutir os dados cria-se a tabela n.º2 – Tabela para discussão dos casos sinalizados pelo agrupamento Olhos de Lince, de análise documental com categorias e indicadores, que a seguir se apresenta.

Categorias	Indicadores
Contexto familiar	Indicador biográfico Indicador familiar
Contexto escolar	Indicador escolar
Contexto social do aluno	Indicador ocupação e rotinas História social do aluno
Estratégias de intervenção adotadas pela escola	Indicador objetivos da intervenção
Etapas da intervenção social da escola	Indicador problemas detetados Indicador tipo de necessidades Indicador métodos e técnicas
Situações familiares de risco	Fatores determinantes Fatores condicionantes Fatores de risco

Vamos proceder, então, à análise dos casos sinalizados começando-se pelo caso a que a se atribui a designação de CASO A:

Relativamente à categoria contexto familiar e seus indicadores, trata-se de um aluno do género masculino que frequenta o 5.º ano de escolaridade, tem 13 anos de idade é subsidiado no escalão A. Não tem necessidades educativas especiais, desloca-se para a

escola em transportes público, usando o passe urbano, e o tempo que decorre entre a sua casa e a escola é de 10 minutos. Toma as principais refeições do dia na escola, pequeno-almoço, almoço e jantar e o jantar? *Dialogo com técnico de ASE para resolução da situação escolar do aluno a nível de subsídios de livros, material escolar e alimentação no refeitório e suplemento alimentar ao pequeno-almoço e lanche na escola* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º). A mãe vai buscar o jantar à Santa Casa da Misericórdia, por encaminhamento da segurança social. Trata-se de uma família monoparental em que a mãe foi *vítima de maus tratos por parte do cônjuge que era servente* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º) A mãe fugiu de casa com o filho menor quando este tinha apenas 10 anos de idade, é doméstica sem rendimentos, está a ser apoiada pela REAPN, que a encaminhou para a segurança social, a fim de se candidatar ao rendimento de inserção social. Vive em casa alugada, com renda em atraso, a aguardar resultado do rendimento de inserção social.

Relativamente à categoria contexto escolar do aluno e seus indicadores verifica-se que o aluno é participativo nas aulas, bom colega e estabelece empatia com facilidade quer com pares, quer com professores. Não tem dificuldades escolares, apesar de ter 5 negativas no 1º período: português, inglês, história e geografia, matemática.

Relativamente à categoria contexto social do aluno e seus indicadores verifica-se que o aluno não pratica nenhuma atividade desportiva mas gosta de jogar à bola.

A história social é um indicador que está na categoria de estratégias de intervenção e descreve pormenorizadamente os procedimentos que o técnico do GAF desenvolve no sentido de acompanhar a situação. Nesse sentido, e até à data de recolha de dados, estavam calendarizadas 9 sessões de acompanhamento que envolveram a mãe e o filho e que começaram em Setembro até Janeiro, altura em que os dados nos foram entregues.

Destacamos algumas considerações escritas pelo técnico e que consideramos pertinentes para a compreensão do problema relativamente ao diálogo que a mãe estabelece com o técnico e onde o *informa que o filho sente-se inseguro e tem medo do pai (...)*, por outro lado, esta reunião presencial serve para a mãe expor as suas dificuldades económicas revelando *a necessidade de o filho de 10 anos vir para a escola de transporte passe urbano, mas não tem poder económico para fazer face a uma despesa mensal de € 8, 52. Ficamos de apresentar a sua situação à Autarquia para ver se há possibilidades de a isentar do pagamento do passe urbano para o filho menor. (...)* É evidente o diálogo que se estabelece entre instituições e a mobilização de parceiros, *(...) em conversa com a assistente social Dr.ª A. da segurança social, confirmou a candidatura desta família ao Rendimento Social de Inserção que ainda não lhe foi atribuído e, neste momento, não se sabe o valor que vai receber. Informa que o assistente social que vai dar apoio a esta família é a Dr.ª R. (...)*. O diálogo interno é também descrito pela *(...) Conversação com DT para informar da situação sócio familiar deste aluno. O DT é professor de música e informa que o*

aluno vai precisar de uma flauta para a sua disciplina. Em diálogo com uma profissional da escola ofereceu a flauta da filha que foi estudar para outra escola da cidade, que, entretanto já fizemos chegar ao aluno (extraído do processo documental, designado como caso1-5º, 17 e 18/Setembro/2013).

Outra nota importante que merece a atenção da análise relaciona-se com os esforços endereçados no sentido de *elaborar um parecer social e fazer um ofício para a Câmara a expor as dificuldades económicas e a situação sócio familiar deste agregado familiar, solicitando-se a isenção do pagamento do passe urbano do referido aluno. Envio do ofício para o diretor analisar e assinar* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º, 24/Setembro/2012) e, que não recebeu parecer favorável (...) *conversação com Diretor que recebeu a resposta ao ofício enviado para a Autarquia, tendo sido indeferido a isenção de pagamento do passe urbano. Em conversação com TASE integrou o aluno no Programa Educativo de Reforço Alimentar (PERA) no início da manhã* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º, 8/Outubro/2013). O envolvimento com outros parceiros para articular a intervenção continua a predominar neste historial social, *conversação sobre nova situação familiar que surgiu neste ano letivo no agrupamento com a assistente social da Cáritas. A família já está a receber RSI através da segurança social de trezentos e poucos euros. Como tem uma renda de casa de 200 euros solicitou apoio da Cáritas e a assistente social informa que a vai apoiar no pagamento da renda de casa, água e luz mediante recibos comprovativos da despesa e ainda também vai apoiar a família no passe urbano do aluno, para se deslocar para a escola. Têm jantar fornecido pela santa Casa da Misericórdia* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º, 17 e 17/Outubro/2013). A história social permite perceber a forma como a família vai organizando a sua vida e os apoios solicitados e recebidos neste caso concreto (...) *conversação com o aluno que informa que já estão a começar a organizar melhor a sua vida familiar. O aluno não necessita de roupa e calçado, após abordagem sobre este assunto. A nível escolar o aluno informa que está tudo a correr bem* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º, 31/Outubro/2013). Uma nova avaliação elaborada pelo técnico do GAF mostra que *não há dados novos a registar nesta família que parece estar a organizar a sua vida sem incidentes. Vamos continuar a estar atentas à situação familiar e escolar do aluno para intervir caso seja necessário* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º, Novembro/2013). Finalmente também nos permite ter uma perceção do rendimento escolar do aluno: *o aluno teve 4 negativas neste 1º período a português, inglês, história e geografia e matemática, pelo que a nível escolar não está tão bem, quanto o aluno quis transparecer nos contactos que tivemos com ele* (extraído do processo documental, designado como caso1-5º, 7/Janeiro/2013).

Segue-se a construção da tabela n.º 3 – Identificação de Necessidades/Problemas: CASO A, que permite compreender a intervenção desenhada pelo técnico do Gabinete de Serviço Social (adiante designado por GSS).

Problemas	Tipo de Ação Necessária	Métodos e Técnicas
Família vítima de maus tratos	Acompanhamento pessoal e social	Contactos e apoios individualizados Articulação com DT Conversação com mãe do aluno
Problemas económicos graves e necessidades básicas por solucionar	Articulação entre as várias estruturas sociais e escolares no apoio ao aluno e família	Estabelecer mediação entre DT, técnicos e serviços Articulação com REAPN, segurança social, Autarquia, SASE

Fonte: Extraído do processo documental, designado como caso1-5º.

Em seguida, é apresentada a tabela n.º 4 – Tabela de Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO A.

Fatores Determinantes	Fatores Condicionantes	Fatores de Risco
Descompensação nas relações afetivas com o pai Dificuldades económicas	Crescimento afetivo instável	Instabilidade afetiva com o pai Possibilidade de formação de uma personalidade insegura

Fonte: extraído do processo documental, designado como caso1-5º

Ainda, relativamente ao CASO A, apresentamos a tabela n.º 5 – Tabela de Recursos internos e externos: CASO A.

Recursos internos		Recursos externos	
Existentes	Potencial	Existentes	Potencial
	Existentes		Existentes
Assistente social	Professores da turma	Mãe	Irmã do aluno
Diretor de Turma		Assistente social da segurança social	
SASE		Assistente social da REAPN	
Loja solidária da associação de pais		Assistente social da Santa casa da Misericórdia	
		Autarquia	

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso1-5º)

Os objetivos da intervenção propostos para este caso direcionam-se para articulação entre as várias parcerias sociais no apoio ao aluno e à família e apoio ao aluno no seu percurso escolar e social.

Análise documental ao CASO B:

Trata-se de um aluno do sexo masculino com 15 anos que frequenta o 8.º ano de escolaridade, tem subsídio no escalão A, desloca-se para a escola em transporte público e distancia-se desta em 10 minutos. Toma as principais refeições na escola: pequeno-almoço, almoço e jantar, vive em casa própria.

Destacamos neste caso a avaliação inicial feita pelo GAF, *o aluno foi proposto e integrado na alínea e) do Decreto-lei 3/2008 e começou o despiste vocacional no CRI da APPACDM. É uma situação problemática do ponto de vista social que se justifica continuar a acompanhar para colmatar e encaminhar na resolução das necessidades básicas desta família e do aluno. A família está a ser apoiada pela segurança social e continuar-se a dar apoio ao aluno a nível de subsídios, incluindo o reforço alimentar a meio da manhã e da tarde pelas dificuldades económicas do agregado familiar do aluno. Os pais do aluno são idosos e com alguns problemas de saúde. A nível escolar o aluno tem tido apoio de uma professora de educação especial, pois que, o aluno precisa de um apoio permanente e vigiado por não ter métodos e hábitos de trabalho, por não gostar de estudar e o único gosto centra-se no trabalho e pesquisas no computador. Tem habilidade para montar e desmontar peças do computador.*

A análise que se imprime aos indicadores familiares e sociais mostra que se trata de uma situação familiar de risco, com indicadores vulneráveis ao risco muito complexos, são

eles, a idade dos pais, muito avançada, em relação à idade do filho que junta a isso um déficit cognitivo, que o limita na aquisição das aprendizagens, as doenças da mãe e a carência económica da família.

O pai tem 71 anos, é reformado, com uma pensão da Alemanha de 480 euros anuais (37,92/mês) e uma pensão nacional de 3.514 euros /anuais (270,30/mês). A mãe tem 64 anos, é doméstica. O aluno é fruto de uma relação tardia, tendo o pai outros filhos de outra relação e para a mãe é o 4º filho. O pai consegue dialogar com o filho apesar da grande diferença de idade. A mãe descontrola-se facilmente e fala alto ao filho não conseguindo impor-se como autoridade maternal e, segundo informação de ambos os progenitores, o aluno já foi agressivo para com a mãe. O pai e a mãe não são muito unidos na forma de atuar e de educar o jovem e *estivemos a sensibilizá-los para serem uniformes e combinarem as regras a impor ao filho, para ele sentir que ambos estão unidos no seu processo educativo. O aluno foi acompanhado pelos pais que estão mais colaborantes com a escola* (extraído do processo documental, designado como caso 2-8.º, 17/Setembro/2013).

Relativamente à situação socioeconómica a mãe deixou de receber rendimento de inserção, é apoiada pelo banco alimentar.

Relativamente aos Indicadores escolares é um aluno com dificuldades de aprendizagem, muito ausente, pouco participativo, pouco atento nas aulas e não faz os trabalhos escolares. Tem apoio de uma professora de educação especial, não gosta do trabalho escolar, não tem hábitos de estudos e regras de trabalho, a avaliação referente a este período foi de bom e suficiente.

Relativamente à categoria contexto social do aluno e seus indicadores o aluno não pratica nenhuma atividade desportiva, gosta de jogar à bola. A história social deste aluno começa no dia 17 de Setembro com uma *conversação com mãe do aluno sobre a situação socioeconómica e familiar que se agravou porque deixou de ser beneficiária de RSI. Tem problemas de saúde e não tem dinheiro para comprar os medicamentos, em relação à alimentação tem ajuda em alimentos através da segurança social/Cáritas, indo receber alimentos ao Banco Alimentar (2 vezes por ano) no Centro de Dia, onde distribuem os alimentos às famílias mais carenciadas (...). A mãe tentou indagar se haveria hipótese de a escola ajudar o filho a nível de vestuário. Informamos que através da loja solidária da Associação de pais da Escola, iria ser possível arranjar o que solicitou para o filho. Em diálogo apuramos ainda a propensão especial do aluno para arranjar peças e avarias de máquinas, candeeiros, televisores, torradeiras.... o jovem tem sido solicitado pelos vizinhos para lhes arranjar as avarias que têm em casa* (extraído do processo documental, designado como caso 2-8.º, 17 /Setembro/2013). É notória a carência económica desta família que se converte num fator de risco familiar propenso, por outro lado também se verifica que a mãe, provavelmente condicionada pela idade, julga ser possível à escola resolver todas as necessidades do filho, sejam as económicas, as alimentares ou as de vestuário, ajuda que é entregue no dia 19 de Setembro ao aluno no GAF.

No dia 19 de Setembro é entregue ao aluno um saco de roupa. Toda a história social do aluno que se segue é no sentido de ele poder frequentar um Curso de Educação e Formação.

As notas mais relevantes dizem respeito à situação familiar do aluno: *o aluno não toma banho em casa, por não terem esquentador. Uma das professoras presentes na conversaõ informa ter disponível um esquentador, caso seja necessário.* Contactada a família para a instalação de um esquentador a gás verificou-se que não tem condições de habitabilidade para o fazer nem nunca tiveram. Quanto a roupa e calçado a situação está regularizada em toda a família (pai, mãe e filho), necessitam de alimentos para melhorar um pouco a sua qualidade de vida. Outro dado relevante *conversaõ com uma assistente operacional que tem verificado que o aluno guarda o lanche a que tem direito para levar para os pais que, atualmente estão com dificuldades económicas e estão a alimentar-se mal* (extraído do processo documental, designado como caso 2-8º, 17 e 18/Setembro/2013). *Informámos que iremos dar apoio em alimentos a esta família logo que se comece a recolha de alimentos para as famílias do agrupamento, através do projeto RAFA (Reforço Alimentar às Famílias do Agrupamento) que vamos iniciar neste mês de Novembro junto de toda a comunidade escolar* (extraído do processo documental, designado como caso 2-8º, 17 /Setembro/2013).

Continua a observar-se que é uma situação muito complexa do ponto de vista da supressão de necessidades básicas a *professora de educação especial esteve a dialogar com a assistente social sobre a mãe do aluno que estivera na escola para assinar o PEI e PIT que foi elaborado para o filho. A professora informa que esta mãe não tem prioridades na educação do filho, o aluno anda muitas vezes com a higiene pessoal e corporal pouco cuidada e esteve a sensibilizá-la para um apoio ao filho na sua higiene pessoal. Têm o hábito de cozinhar à noite e à hora do almoço comem o que sobrou do jantar e nos dias em que o aluno vai para casa não almoça e sustentam-no com sandes. Estivemos a falar das dificuldades económicas e a assistente social informou que esta família deixou de ter apoio do Banco Alimentar e os pais têm que ser apoiados na orientação e gestão da casa. O aluno recebe iogurtes sólidos no âmbito do projeto RAFA, produto cedido por um dos fornecedores do bufete do nosso agrupamento.*

Na tabela n.º 6 – Identificação de Necessidades/Problemas: CASO B, são listadas as necessidades a suprimir, no que ao CASO B diz respeito.

Problemas	Tipo de Ação Necessária	Métodos e Técnicas
Défice cognitivo com participação quase nula na escola, não colabora na sala de aula	Acompanhamento escolar	Contactos e apoios individualizados a nível escolar. Articulação com DT e professora de educação especial
Falta de motivação para os estudos Isola-se e abstrai-se do ambiente	Necessidade de uma orientação escolar urgente Articulação entre as várias estruturas sociais e escolares no apoio ao aluno e família	Estabelecer mediação entre DT, técnicos e serviços (Educação Especial e psicóloga HAL)
Problemas de interação com os colegas	Apoio psicossocial	Acompanhamento consultas de psicologia no HAL Contactos com pais do aluno Trabalho em parceria com DT, psicóloga e Educação Especial

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 2-8º, 17/Setembro/2013)

No que diz respeito aos fatores determinantes, condicionantes e de risco no CASO B, são apresentados na tabela nº 7 – Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO B.

Fatores Determinantes	Fatores Condicionantes	Fatores de Risco
Descompensação nas relações afetivas com a mãe Atitudes de abstração do ambiente, isolamento e ausência de participação nas aulas	Aluno com NEE a nível escolar e muitas dificuldades em acompanhar as aulas Dificuldade de interação com colegas e adultos em geral	Desinteresse e possível fuga à escolaridade obrigatória porque as respostas educativas na APPACDM não correspondem aos interesses do aluno com limitações cognitivas

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 2-8º, 17/Setembro/2013)

Na tabela n.º8 - são apresentados os recursos internos e externos relativamente ao CASO B.

Recursos internos		Recursos externos	
Existentes	Potencial	Existentes	Potencial
	Existentes		Existentes
Diretora de Turma	Professores da turma	Pais do aluno	
Coordenadora DT		Psicóloga Consulta desenvolvimento	
Professora Educação Especial		Técnicos da APPACDM	
Assistente Social			

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 2-8º, 17/setembro/2013)

Relativamente aos indicadores que se prendem com os objetivos da intervenção a implementar são: articulação entre as várias estruturas sociais e escolares no apoio ao aluno e família; apoiar o aluno no seu percurso pessoal e social; articular com educação especial, e psicóloga do HAL, para analisar tipo de apoios necessários para o aluno; esclarecer e apoiar o aluno na sua orientação vocacional/profissional.

Análise documental ao Caso C:

É um aluno do género masculino, com 17 anos de idade que frequenta o 9.º de escolaridade, subsidiado com o escalão B e com necessidades educativas ao nível da cognição e da emoção. Vive em casa arrendada, desloca-se para a escola a pé, dista desta em 10 minutos. Toma o pequeno-almoço e almoço na escola. A sinalização começou em meados de Maio de 2010 quando a direção abordou a assistente social sobre ocorrência de um episódio que envolveu 4 quatro alunos (1 do 6º, 1 do 7º e dois do 9º ano) do agrupamento em práticas do foro da sua sexualidade.

Foi analisada a situação e o diretor após conversação também com os DT e professoras de educação especial tomou a decisão de chamar os encarregados de educação para tomarem conhecimento do que se está a passar com os seus educandos e propor consulta de psicologia para três dos alunos, uma vez que um dos alunos já está a ser seguido pelo serviço de pedopsiquiatria de Coimbra, com quem se estabeleceu contacto. O encarregado de educação quando foi chamado ao diretor para ser informado do que se está a passar com os seus dois filhos castigou-os, proibindo-os de ver com ele “os filmes pornográficos” durante dois meses, segundo informação do filho mais novo com quem dialogamos. Face ao exposto a escola decide envolver no apoio o encarregado de educação, pois o problema do aluno reside na família onde está inserido. No final do ano letivo 2010/2011 três dos alunos saíram do agrupamento para outras escolas da cidade, dois por terem terminado o 9º ano e o mais jovem que vivia com a avó solicitou a sua transferência para um CEF na cidade.

Por considerarmos a avaliação da situação inicial no ano letivo, feita ao aluno muito pormenorizada e elucidativa passamos a transcrevê-la:

O aluno está a ser acompanhado na consulta de desenvolvimento do HAL e por uma professora de educação especial. O aluno está a frequentar o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) desde Março de 2011 com o objetivo de despiste vocacional e preparação para a sua autonomia pessoal e orientação escolar e profissional.

O aluno tem défice cognitivo, transitou de ano e vai continuar a ter apoio dos recursos indicados e vai ter um acompanhamento personalizado pelo gabinete de Serviço Social e por psicóloga para o seu equilíbrio e autonomia pessoal, social e relacional. O grupo separou-se, dois alunos foram orientados para percursos profissionais e estão bem integrados e o aluno mais perturbador e de família disfuncional saiu da cidade não se tem conhecimento nem registo de comportamentos desviantes deste aluno com outros colegas, mas é importante manter uma atenção permanente, porque o pai do aluno é uma pessoa com défice cognitivo e não tem discernimento intelectual para fazer seriação de programas ou filmes que deve ver com os filhos que encara naturalmente, assim como os filhos. A psicóloga não vislumbra más intenções da parte do pai e esta é uma das formas de abordar com os filhos as problemáticas dos rapazes adolescentes. O pai vai ter que ser orientado a filtrar o que é essencial na educação dos filhos

Relativamente aos indicadores familiares o aluno vive com os pais e um irmão. O pai que estava no desemprego de longa duração está atualmente a trabalhar na autarquia e a mãe trabalha como costureira por conta de outrem. As habilitações dos pais são baixas, registando-se um fraco nível sociocultural e demasiada permissividade por parte do pai na educação dos filhos, embora se constate uma preocupação pela orientação profissional dos mesmos. *Em diálogo com a psicóloga que entrevistou o pai dos alunos considera que o encarregado de educação, apesar de adulto não filtra o que é mais importante na educação dos jovens, verificando-se também défice cognitivo. O irmão mais velho, também com défice cognitivo e continua num curso profissional de serralharia na APPACDM.*

Os indicadores escolares mostram que o aluno tem défice cognitivo/afetivo, dificuldades de aprendizagem e de integração na turma. Tem apoio da educação especial, e tem um currículo específico individual (CEI). Está a frequentar o centro de recursos para a inclusão (CRI) na APPACDM, nas 3^a feiras de tarde e 4^a feira de manhã para despiste da sua orientação vocacional e profissional.

A avaliação do 1.^o período foi qualitativa de bom e suficiente. No diagnóstico para a promoção da intervenção verifica-se que o aluno gosta de *jogar à bola, ver televisão. Ocupa o seu tempo a pesquisar ao pormenor tudo que diz respeito a linhas de caminho-de-ferro, trajetos dos comboios, locomotivas, vagões....Pratica dança no Clube da Escola.*

Para este caso as principais linhas de análise retiradas da história social são o facto do pai do aluno ter trabalho temporário, o aluno mostra interesse em começar a sua atividade profissional, se possível maquinista de comboios: *esclarecemos o aluno que tem que se preocupar em acabar a escolaridade obrigatória e, que mais tarde, depois dos estudos completos poderá tentar o seu sonho.* Acompanhamento ao nível da orientação vocacional.

A análise aos indicadores das etapas da intervenção social é apresentada na tabela n.º 9 – Identificação de Problemas e Estratégias de Atuação.

Problemas	Tipo de Ação Necessária	Métodos e Técnicas
Problemas sociais, económicos e dificuldades de aprendizagem	Encaminhamento e apoio de ASE e apoio da educação especial no despiste e orientação vocacional	Contactos com TASE, professora de educação especial e Diretor de Turma
Instabilidade e problemas afetivos	Apoio psicossocial.	Contactos e diálogo com o aluno professora educação especial e DT Articulação com psicóloga do HAL que acompanha o aluno
Indefinição área vocacional e profissional.	Articulação com educação especial e acompanhamento do aluno na sua orientação vocacional	Contactos com DT, Professora de Educação Especial e técnicos da APPACDM

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 3- 9º)

Na tabela n.º 10 – Fatores determinantes, condicionantes e de risco: Caso C, são apresentados todos os fatores relativamente ao CASO C.

Fatores Determinantes	Fatores Condicionantes	Fatores de Risco
Família com problemas económicos e sociais Pai- Permissividade de atitudes em contexto familiar com repercussões na escola e fora da escola Aluno inseguro na relação com os outros e com necessidade de chamar a atenção sobre si mesmo	Pai com défice cognitivo Aluno com NEE e dificuldades de aprendizagem a nível escolar	Caso de risco: comportamentos instintivos e pouco refletidos com consequências a nível da sua aceitação social e escolar

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 3-9º)

Tabela n.º 11 - Recursos internos e externos: CASO C

Recursos internos		Recursos externos	
Existentes	Potencial	Existentes	Potencial
	Existentes		Existentes
Assistente Social	Professores da turma	Psicóloga consulta desenvolvimento	Irmão
Diretora de Turma	Alunos da turma	Técnicos da APPACDM	
Professora Educação Especial		Pai	
Direção da Escola			

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 3-9º)

Os Objetivos da intervenção são, articular as várias estruturas sociais no apoio ao aluno e sua família, apoiar o aluno no seu percurso pessoal e social, esclarecer e apoiar aluno na sua orientação vocacional/profissional, melhorar a segurança do aluno e o relacionamento com os outros.

Análise documental do caso D:

Refere-se à sinalização de uma aluna, com 16 anos, que frequenta o 8º e apresenta défice cognitivo, é subsidiada no escalão A, vive com os pais em casa arrendada e desloca-se para a escola a pé.

Avaliação inicial

A aluna tem acompanhamento psicológico no Hospital Amato Lusitano e na escola tem apoio de educação especial e do serviço social no seu desenvolvimento pessoal escolar e social. É uma aluna com problemas familiares com repercussões no seu comportamento instável e inseguro, geralmente manifestado através de sintomas físicos. A aluna revela dificuldades de aprendizagem e de concentração e foi proposta para a alínea e) no 2º período deste ano letivo, e a aluna transitou de ano. Esta situação poderá ter necessidade de continuação de algum apoio pessoal e social, por ser uma jovem que descompensa afetivamente com facilidade, por problemas de relações conturbadas entre familiares - pais com filhos e entre irmãos.

A - Indicadores familiares e sociais

A aluna vive atualmente com os pais, única filha desta relação e tem dois meios-irmãos do 1º casamento do pai e uma meia-irmã do 1º casamento da mãe que é surda-muda e que está em casa.

O pai é diretor de uma pequena empresa de compras e distribuição e a mãe é empregada de limpeza em prédios. Atualmente está em tratamento de uma depressão. O irmão jovem que

vive em casa não trabalha e o irmão mais velho já saiu de casa por se ter casado e tem o seu trabalho. O pai da aluna não fala com o irmão casado tendo proibido a aluna de falar com ele. Existem dilemas familiares provenientes de relações conturbadas entre os meio irmãos do primeiro casamento do pai e da mãe. Esta situação tem consequências na forma de estar da aluna que tem crises de ansiedade por estar fortemente ligada afetivamente a este irmão mais velho, com quem viveu desde a sua nascença e tem tido sempre um relacionamento bom. A cunhada também não tem facilitado o relacionamento com o irmão o que angustia muito a aluna, que tem dificuldade em aceitar a nova situação do irmão, por não ter a disponibilidade para ela, como sempre teve enquanto solteiro.

B. Indicadores escolares

Avaliação qualitativa de muito bom e bom.

C. Etapas da intervenção social

Aluna com interesse pelo brincar apoiada no GAF ao nível da orientação vocacional.

Tabela 12. Identificação de Problemas Estratégias de Atuação: CASO D

Problemas	Tipo de Ação Necessária	Métodos e Técnicas
Problemas nas relações entre pais e filhos de casamentos distintos	Apoio e acompanhamento sistemático da aluna	Reuniões e contactos com DT professor educação especial, psicóloga Diálogo e acompanhamento pessoal e escolar da aluna
Instabilidade afetiva, crises de ansiedade frequentes e baixa autoestima	Apoio psicológico Acompanhamento psicossocial da aluna	Diálogo e contactos com a aluna psicóloga da escola e mãe Articulação com DT e professor educação especial

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 4-9^o)

Tabela 13 - Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO D

Fatores Determinantes	Fatores Condicionantes	Fatores de Risco
Grande de instabilidade e insegurança Aluna muito ansiosa e com tendência para somatizar	Aluna com NEE a nível escolar Défice cognitivo Desmotivação pelo ensino regular	Formação de uma Personalidade desequilibrada

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 4-9.º)

Tabela 14 - Recursos internos e externos: CASO D

Recursos internos		Recursos externos	
Existentes	Potencial Existentes	Existentes	Potencial Existentes
Assistente Social Diretora de Turma Psicóloga contrata pela Escola Professora educação especial	Professores da turma	Psicóloga Desenvolvimento	consulta Mãe

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 4-9º)

Os Objetivos da intervenção são para este caso são: promover o desenvolvimento da personalidade e equilíbrio emocional; contribuir para a melhoria da autoestima da aluna; fomentar a articulação entre os técnicos para um apoio pessoal à aluna; apoiar a aluna no seu percurso pessoal, escolar e social.

Análise documental do Caso E

Trata-se de uma aluna com 13 anos de idade que frequenta o 6.º ano tem dificuldades de aprendizagem, tem défice cognitivo, desloca-se para a escola de autocarro e dista desta 15 minutos, tem casa própria, subsidio escalão A e almoça e lancha na escola.

Avaliação Inicial

A aluna tem ido ao Gabinete de Serviço Social onde se detetou fragilidade temperamental, instável e influenciável e a necessidade de a orientar e aconselhar nas suas atitudes imaturas e por vezes descontroladas. Aluna que necessita de uma orientação no seu desenvolvimento pessoal e social e a mãe também necessita de orientação na educação dos filhos apesar de muito preocupada com eles.

A. Indicadores sócio - familiares e pessoais

Família composta por 4 pessoas, mãe, pai, um irmão e a aluna. Vivem com dificuldades económicas e recorrem ao banco alimentar. O pai não tem trabalho certo, trabalha à jorna em várias atividades (apanha da cereja, azeitona, nas obras, etc.), a mãe está desempregada sem subsídio de desemprego, é doente do foro psiquiátrico (esquizofrenia) e é acompanhada em psiquiatria no HAL. A mãe é a encarregada de educação e é bastante participativa com a escola.

B. Indicadores escolares

Aluna com necessidades educativas especiais

O Ocupações e rotinas

A aluna costuma ver televisão, ouvir música e vai aprender a tocar clarinete para a Banda Filarmónica do R. onde já está o seu irmão.

Tabela 15 - Identificação de Problemas/Necessidades e Estratégias de atuação: CASO E

Problemas	Tipo de Ação Necessária	Métodos e Técnicas
Temperamento instável e influenciável. Instabilidade emocional	Apoio pessoal e social	Estabelecer mediação entre mãe, diretor de turma, professora educação especial Articulação com psicóloga do HAL que acompanha a aluna
Problemas de saúde mental da mãe e problemas económicos agregado familiares	Apoio na satisfação das necessidades básicas do agregado familiar Apoio na orientação e gestão familiar	Articulação com outras estruturas para apoio à família (HAL, segurança social) Contactos com mãe e DT Articulação e contactos com técnicos exteriores que acompanham a família

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 5-6º)

Tabela 16 - Fatores determinantes, condicionantes e de risco: CASO E

Fatores determinantes	Condicionantes	Risco
Défice cognitivo Baixa autoestima	Instabilidade emocional Temperamento influenciável	Desenvolvimento de uma personalidade insegura, instável e com riscos no seu equilíbrio emocional

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 5-6º)

Tabela 17 - Recursos internos e externos

Recursos internos		Recursos externos	
Existentes	Potencial Existentes	Existentes	Potencial Existentes
Assistente Social DT Professora educação especial	Professores e alunos da turma Amigas da aluna	Mãe Psiquiatra Psicóloga	Pai e irmão

(Fonte: extraído do processo documental, designado como caso 5-6º)

Os objetivos da intervenção são para este caso: apoio no seu desenvolvimento pessoal e social; contribuir para melhoria da sua autoestima; articular com professora de educação

especial e outros técnicos e professores no acompanhamento pessoal e social do aluno; e, articular com família no apoio pessoal e social da aluna.

Relativamente à intervenção efetuada interessa destacar, neste caso, *conversação com mãe da aluna do 6º ano com NEE. O pai da aluna tivera um acidente no verão ao ter caído de uma árvore tendo partido várias costelas. Já está a recuperar e vai trabalhando à jorna em atividades variadas (apanha da cereja, azeitona, nas obras ...). A aluna vai ser apoiada em manuais escolares e em material escolar além de ter apoio em alimentação. A aluna está a precisar de roupa e informamos a mãe que é possível arranjar alguma roupa através da loja solidária da associação de pais (excerto extraído, do processo documental, 9 de outubro, 2012).*

Estivemos a conversar com mãe e filha no Gabinete de Serviço Social sobre gastos pessoais da aluna na máquina da escola. A mãe que vive com bastantes dificuldades coloca algum dinheiro no cartão da filha para poder comprar um ou outro género alimentar. Esteve no SASE e foi-lhe entregue ma folha do consumo da jovem, que tem sido exagerado. Dialogando com a jovem esta informa, que compra por vezes guloseimas para as colegas (amigas) para manter as ligações com elas. Ainda dialogamos com a mãe para a sensibilizar para não pôr dinheiro no cartão da filha para evitar abusos quer da aluna, quer das colegas que dela se aproximam para a explorar (6 novembro 2012).

A aluna estava no PBX a queixar-se de uma dor acentuada no pé. Ao apurar o que tinha acontecido a aluna informa que torcera o pé no dia de ontem à tarde, no intervalo das aulas, e que em casa começou a doer o pé. Veio mesmo assim para a escola. Apurando a realidade a aluna diz ter vindo na camioneta sem apoios e chegou á escola sem apoios. Entretanto surge o DT com quem dialogamos e o mesmo esclarece que a mãe lhe telefonara para vir dialogar com ele sobre a filha. O professor fala com a aluna para tentar saber o que se passar na sua casa ao fim do dia de ontem, porque no telefonema que a mãe lhe fizera, ouviu vozes altas e alteradas. A aluna explicou que foi o seu tio Tó de trinta e quatro anos que bateu na mãe (avó da aluna), deduzindo-se desta explicação a ansiedade da aluna e a necessidade de chamar a atenção sobre si mesma. A aluna foi encaminhada para o hospital para que lhe fosse feita uma radiografia para se confirmar se há razão da queixa física na zona do pé (7 novembro 2012).

Conversação com DT sobre a situação familiar da aluna tendo-se determinado apoia a esta família com um cabaz de alimentos do projeto RAFA. O professor vai chamar a mãe da aluna para vir buscar os alimentos (11 dezembro 2012).

Consultamos a avaliação da aluna no 1º período, avaliação qualitativa razoável, tendo suficiente à maioria das disciplinas: português, inglês, história e geografia, matemática ciências, educação visual, educação tecnológica e educação física. Teve bom a formação cívica e moral (7 janeiro 2013).

Estivemos a conversar com a aluna que recebeu iogurtes sólidos no âmbito do projeto RAFA, produto cedido por um dos fornecedores do bufete do nosso agrupamento. Está tudo a

decorrer normalmente a nível escolar e aluna tem ido ao refeitório escolar e tem tomado o pequeno-almoço e lanche gratuito na escola. (22 janeiro 2013).

Depois de apresentada a análise dos dados relativos aos casos sinalizados na escola Olhos de Lince procede-se à sua reflexão e compreensão. De facto pode-se constatar que a escola tem montados dispositivos de sinalização de fatores de risco familiar. Numa primeira fase reporte-se esta avaliação para os fatores considerados como fatores de risco familiar. *A number of studies, mostly from the developed world, have suggested that certain characteristics of children increase the risk for abuse (...) age, sex, special characteristics, caregiver and family characteristics* (Krug, Mercy, Dahlberg, & Zwi, 2002, p. 66). De facto da análise realizada extraem-se como fatores de risco, suscetíveis de desenvolver situações familiares de risco, as dificuldades económicas das famílias, associadas a supressão de bens de primeira necessidade e vestuário, que neste agrupamento são suprimidas através do programa RAFA e do programa PERA. Destaque-se que o agrupamento reforça este apoio para lá da escola, quando dá aos alunos cabazes de alimentos que devem levar para casa e partilhar com o resto do agregado familiar. De referir que o agrupamento através da loja social colmata necessidades básicas do agregado familiar, mais uma vez se compreende o nível de intervenção social investida, uma intervenção que vai muito para além do aluno. Este dado é relevante para se compreender a forma como os pais expõem os seus problemas económicos junto do técnico do GAF. Neste ponto a escola pode fazê-lo para mostrar a relação que quer estabelecer com as famílias, abertura para o diálogo na resolução de problemas básicos, que pode criar maior nível de confiança e integração dos pais face ao meio escolar e, dessa forma, em conjunto resolverem os problemas escolares dos filhos.

Constata-se que não há famílias numerosas sinalizadas, há contudo problemas relacionados com o desempenho da parentalidade, pais idosos (CASO B), pais com défice cognitivo (CASO C) com implicações ao nível da manifestação sexual do filho. De facto este pai expõe o seu filho a contextos de risco complexos ao nível da sexualidade, ao partilhar com ele o visionamento de filmes pornográficos, que tem o seu prolongamento nos recreios junto do grupo de pares. Esta manifestação comportamental desajustada é alvo de uma intervenção por parte da escola, para com este pai. Neste sentido pode-se constatar que a intervenção pretende trabalhar a mudança familiar, por compreender que só trabalhando a origem do problema pode ajudar a melhorar a situação familiar do aluno (Strech, 2003; Azevedo & Maia, 2006;). Depois verificam-se o caso de mães com doenças crónicas ou do foro mental (CASOS A e D) que não contribuem para um bom equilíbrio emocional dos filhos (Hutz, 2005).

Outro dado que importa salientar é a função que os pais atribuem à escola. A análise mostra que os pais se interessam pelo percurso escolar dos filhos, embora se verifiquem alunos com défice cognitivo, cujas expectativas não são muito elevadas em termos académicos. Como se referia anteriormente, as características intrínsecas das crianças podem ser susceptíveis ao risco, que manifestam algum desinteresse pelo trabalho escolar

e falta de vontade para empreender o seu projeto de vida, à exceção de um dos alunos que mostra vontade em iniciar a sua atividade profissional como maquinista (CASO C). Neste campo, o agrupamento, desenvolve muito acertadamente o seu papel de orientação vocacional, quer, por um lado, quando se articula com outras instituições na busca de cursos profissionais, quer quando procura as instituições de apoio ao cidadão diminuído mental, no sentido de promover a capacitação dos alunos com déficite cognitivo declarado.

Por se tratar de um número reduzido de casos não é possível estabelecer uma relação entre idade, sexo e fatores de risco. Relativamente aos sinalizadores de situações de risco cabe destacar o papel da direção da escola, atenta que em contacto com o GAF proporciona situações de despiste, sobre situações familiares de risco, quando os alunos manifestam comportamentos ou atitudes susceptíveis de estarem em risco. Por outro lado verifica-se a sinalização efetuada por um assistente operacional. Isto diz muito à investigação, do ponto de vista dos atores, os assistentes operacionais são atores que partilham os recreios com os alunos, e sem que ninguém se aperceba ouvem as suas conversas, seguem-nos com o olhar para todos os lugares do recreio onde eles procurem estar. Por outro lado, são os primeiros a quem recorrem se algo no espaço do recreio não corre bem. Assinalar este ator como parte integrante do processo de sinalização do risco familiar, em meio escolar, permite perceber que não são só os professores e os técnicos que estão sensíveis para a problemática.

Para concluir vai-se compreender a forma como a intervenção é desenhada, a partir dos problemas dos alunos e conjecturando um conjunto de necessidades, e de recursos existentes quer na escola quer no exterior, ao nível das famílias e da comunidade, para em articulação com os vários parceiros, sejam a unidade local de saúde, outras escolas, instituições de solidariedade social, como a Cáritas ou a REAPN/l, e com os recursos existentes no agrupamento, professores e técnicos, se promover a intervenção que permitirá melhorar o rendimento das crianças e uma mudança ao nível do comportamento das famílias. Veja-se o CASO D, motivado por problemas de relacionamento familiar entre filhos de casamentos distintos, em que o pai coloca em causa um direito fundamental da filha ao impedir que fale para o seu irmão e que tem implicações ao nível da estabilidade emocional da aluna.

A partir desta análise constata-se que existem progenitores que não tem respeito nem manifestam preocupação em respeitar os direitos fundamentais da criança, nestes caso concretos os filhos, nomeadamente quando os expõem a situações de privação na liberdade de expressão, ou os expõem a meios de risco que envolvem a pronografia. Ambas as situações condicionam o desenvolvimento integral da criança na sua forma física, psíquica e social. Se a escola está atenta e desperta para esta realidade concreta poderá substituir-se aos pais e trabalhar as situações em meio escolar? Julgamos que não, a escola deve antes ajudar os pais na complexa missão de educar, a partir da sua organização deve ser parceira da família e chamar a si outros parceiros que, olhando para os problemas de forma sistémica, permitam desenvolver uma mudança social nas famílias.

No que concerne às situações de carência alimentar e de vestuário elas são uma consequência dos territórios de pobreza em que muitas famílias se vêm envolvidas *por se encontrarem em situação de maior vulnerabilidade social, devem constituir uma prioridade em termos de intervenção: as crianças, segmento fortemente afetado pelo fenómeno da pobreza* (Neves, Cruz, & Silva, 2010, p. 202).

Para finalizar esta reflexão vão-se enumerar os fatores de risco expostos na análise aos processos do agrupamento Olhos de Lince e que são; idade avançada dos progenitores, comportamentos de risco (nível da sexualidade), instabilidade afetiva com os progenitores, formação personalidade desequilibrada, negligência (nível da higiene), carências económicas.

4.7. Caraterização genérica da REAPN/ local

A REAPN/local é uma instituição sem fins lucrativos de Solidariedade Social que procura contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária baseada no respeito pelos Direitos Humanos. Por outro lado, procura ser coerente com o princípio fundamental da dignidade humana aspirando pela erradicação da pobreza, da exclusão social. Privilegia o princípio da subsidiariedade na potenciação das diferentes capacidades e iniciativas. Os grandes objetivos desta instituição é promover o trabalho em rede, promover e aumentar a eficácia e a eficiência das ações na luta contra a pobreza e promover a inclusão social de pessoas que vivam em territórios de pobreza. A nível local apoia famílias carenciadas distribuindo alimentos e outros apoios e foi responsável pela sinalização de uma situação familiar de risco no agrupamento Olhos de Lince.

Desenvolve programas de prevenção e promoção dos direitos da criança em escolas da região. Funciona nas instalações de um organismo público com a presença de uma técnica de formação base em sociologia.

4.8. Apresentação e discussão do projeto crescer na cidadania

O Projeto *Escolas Crescer em Cidadania* foi implementado nos agrupamentos CCB e Olhos de Lince a partir de 2010 e prosseguiu até 2012. De acordo com o relatório de avaliação das ações e dos questionários aplicados aos alunos, concluíram que as futuras pistas para o desenho das novas ações do referido projeto devem ser direcionadas para o tema da pobreza e exclusão social, procurando, ao mesmo tempo, incluir a importância da amizade e da inclusão.

Os Objetivos do projeto são; educar para a cidadania; desmistificar e desconstruir as representações e estereótipos existentes; compreender como atuam as representações

sociais e os estereótipos, enquanto mecanismos promotores da desigualdade no campo profissional; valorizar a importância da amizade e da solidariedade entre pares; orientar as suas atitudes pelo respeito por si e pelo outro; diferenciar pobreza de exclusão Social (Relatório do Projeto Crescer na Cidadania).

O projeto foi implementado para os 1º ciclo, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, e o suporte das ações propostas foi retirado do livro *Um Guia Para Professores – Pobreza e Exclusão Social*, da REAPN Portugal, e “Violência na Escola – prevenir, detetar e intervir”.

4.9. Caracterização genérica da CPCJ/local

A CPCJ/local foi criada com base na lei n.º 147/99 de 1 de Setembro.

No artigo 12.º do n.º 1, da Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro é atribuída às comissões de proteção a natureza de *instituições que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral*.

As modalidades de funcionamento das comissões de proteção são definidas no Artigo 17.º a comissão alargada e no Artigo 18.º a comissão restrita, que funciona sempre em número ímpar nunca inferior a cinco elementos.

As comissões de proteção fundamentam a sua atuação na Lei n. 147/99, que é a Lei de proteção de crianças e jovens em perigo.

No seu Artigo 3.º do número 1, consagram a legitimidade da intervenção, que deve ter lugar quando *os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponha em perigo a sua segurança, saúde, educação, ou desenvolvimento ou quando o perigo resulte de ação ou omissão de terceiros*.

A intervenção obedece em primeiro lugar ao interesse superior da criança ou jovem, deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança ou jovem, como estabelecido no Artigo 4.º.

A Lei n. 147/99, define criança ou jovem a pessoa com menos de 18 anos ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção começada antes dos 18 anos.

Uma das medidas aplicadas para proteger a criança ou jovem do perigo é a medida de promoção dos direitos e de proteção.

4.10. Apresentação e discussão dos casos sinalizados à CPCJ/local

Dos 4 processos analisados na CPCJ/ local, 3 foram sinalizados pelo agrupamento Voo da Águia e 1 pelo agrupamento Olhos de Lince.

O processo sinalizado pelo agrupamento Olhos de Lince é referente a um aluno que é acompanhado pelo Espaço EPEE e a causa da sinalização é a negligência. A criança vive com o pai, principal cuidador, homem de 68 anos com défice ligeiro que não tem competências parentais para cuidar do filho. Pode ler-se no processo que a mãe exigiu ao pai que ficasse com os filhos para ir viver um novo envolvimento afetivo. O jovem não se opôs à intervenção e o pai autorizou o consentimento.

Os casos sinalizados pelo agrupamento Voo da Águia têm como causas da sinalização: **abandono escolar; comportamentos desajustados; absentismo escolar.**

Comecemos pelo caso que foi sinalizado por comportamento desajustado, trata-se uma criança do sexo masculino, com 9 anos que frequenta o 2.º ano de escolaridade, revela dificuldades e aprendizagem e défice cognitivo, foi denunciado por uma assistente operacional, por ameaçar os colegas no recreio com uma faca. A criança vive com a mãe que está desempregada e o pai é agente da PSP. Tem acompanhamento regular por sofrer de microcefalia e, a sua relação na escola é perturbadora com os colegas, professores e assistentes, a criança não é autónoma e a mãe quer que seja encaminhado para uma associação de apoio a deficientes diminuídos mentais. Foi assinado um acordo entre a mãe e a CPCJ/local de promoção e proteção, foi ainda considerado dar apoio junto da mãe.

A análise do processo permitiu-nos retirar informações do processo feitas pela consulta de pedopsiquiatria com base na informação escolar do aluno feita pelo agrupamento Voo da Águia e dizem o seguinte sobre a criança: não é pontual, não participa na vida escolar, é perturbador, tem mau comportamento junto dos pares, o empenho é nulo, evidencia retrocesso nas aprendizagens, apresenta pouco cuidado ao nível da higiene, por vezes cheira a urina. Propõe para o aluno apoio pedagógico especializado, adequação do currículo individual, adequação no processo de avaliação.

Relativamente à informação do agrupamento podemos citar as seguintes informações *a mãe diz que o aluno tem problemas de comportamento na escola porque esta não os resolve nem faz nada pelo G.* (ata n.º1/2012). Consta da informação que a criança tem uma tia que nervosa e de forma agressiva referiu que a escola não ajudava o G., massacrava a mãe e exigia que o drogassem com medicamentos. A criança tem apoio, permanece na escola; plano especial, plano individual, apoio psicológico, contudo a mãe diz que tudo o que a escola lhe dá não chega.

O caso de abandono escolar reporta-se a uma criança de etnia cigana cujos pais vivem em união de facto, tem 13 anos e frequenta o 3.º ano de escolaridade. Moram numa casa, com um agregado familiar de 4 pessoas, o principal cuidador é a mãe não tem irmãos

sinalizados. A criança mostra desinteresse pela atividade escolar, tem um comportamento perturbador, os pais têm reduzidas expectativas face ao percurso escolar do filho, desvalorizam a escola, o pai não sabe ler, a mãe assina o nome, apresentam disfunções familiares, um dos irmãos está internado em psiquiatria, problemas socioeconómicos e desemprego na família, recebem rendimento de inserção social no valor de 60€. A situação do aluno face ao trabalho. A escola tentou o contacto presencial com a mãe e avançou para uma intervenção de remediação. Não está prescrito processo a intervenção da CPCJ/l.

Por último o caso de absentismo reporta-se a uma jovem que frequenta o 8.º ano e é deslocada. Face às situações frequentes de absentismo a escola tenta por todas as formas resolver a situação no meio escolar em articulação com a família, mas foi em vão. O pai proibiu-lhe o telemóvel, a mãe contacta a escola no sentido de saber se ela vai às aulas, ambos proibiram-lhe uma amizade com uma colega, com quem faltava às aulas para frequentar espaços comerciais. A aluna considera não ter dificuldades de aprendizagem mas tem 5 negativas.

Os pais trabalham num monte, são agricultores, a mãe tem problemas de saúde e a aluna tem que se levantar às 6 da manhã e apanhar dois transportes para chegar à escola às 8 da manhã, regressa à casa às 18 horas. O meio familiar é classificado como normal, funcional, sem discussões nem comportamentos de consumos ou violência. Os pais são interessados e colaboram com a CPCJ/l, a jovem disse não faltar mais às aulas.

Da informação escolar salientamos que a aluna esteve envolvida num furto de telemóvel e a medida corretiva aplicada, limpeza do espaço escolar nunca cumpriu, por outro lado *o seu leque de convivências sociais (elementos de etnia cigana) poderá levar a que a aluna adote determinados comportamentos pouco condizentes e aceitáveis*. A informação escolar refere que a aluna participa na vida escolar é pontual e tem boas atitudes.

A CPCJ considerou que a jovem se encontra em perigo por assumir comportamentos que podem afetar gravemente a sua educação e formação. Foi estabelecido um acordo de promoção e proteção em meio natural de vida, os pais são responsabilizados a contactar a escola todas as semanas para se certificarem que a aluna cumpre os horários estabelecidos, promove-se apoio junto dos pais, de forma a promover condições de harmonia familiar. Estabelecem regras e rotinas no que diz respeito ao deitar e levantar. O acordo tem a duração de um ano.

4.11. Triangulação de dados obtidos na pesquisa de campo

Os dados obtidos a partir da recolha documental e da aplicação das entrevistas semiestruturadas permite fazer, no quadro do diagnóstico, uma triangulação de resultados que envolve as três dimensões pesquisadas, a escola e os seus atores, as instituições REAPN/local e CPCJ/local e os seus técnicos e a família, pela análise que se procedeu aos processos. Se reportarmos ao objeto de estudo da pesquisa, a infância, percebe-se que a importância atribuída à sinalização das situações familiares de risco ocorre em 1.º lugar por implicar diretamente com esta e seus atores.

Deste ponto de vista, quando os entrevistados consideram que o *risco que mais nos preocupa é saber se as crianças estão bem consigo próprias* (Entrevistador 1), pode considerar-se que existe uma preocupação que extravasa a singularidade da criança e se aproxima de uma outra realidade problemática intrínseca à escola, a construção dos processos de aprendizagem, das crianças. Este comentário reveste-se de significado quando da análise dos processos se recolhem fatores determinantes, como a *descompensação nas relações afetivas com o pai* (CASO A), para o aparecimento de fatores de risco como a *instabilidade afetiva com possibilidade de formação de uma personalidade insegura* (CASO A) que podem estar associados aos indicadores escolares do aluno, que no caso concreto apresenta no final do período *4 negativas* (CASO A).

Em termos cognitivos, não é detetado qualquer défice que impeça o aluno de fazer um percurso escolar no mínimo regular, mas os maus resultados são visíveis. O que pode explicar estas situações pode estar no facto de o processo de aprendizagem não depender apenas das capacidades cognitivas, mas das *variações emocionais e afetivas que a enquadram* (Strecht, 2011, p. 64). Entre outros aspetos, a conjugação destes fatores podem implicitamente estar ligados à *qualidade de ligação emocional* (Strecht, 2011, p. 65) dos alunos, à família, aos professores e ao grupo de pares. O que não se pode generalizar desta análise é que pelo facto de terem negativas os alunos, não se interessem ou não gostem da escola, o que se constata é o contrário *aluno participativo nas aulas, bom colega e estabelece empatia com facilidade quer com pares, quer com professores. Não tem dificuldades escolares* (CASO A) por outro lado constata-se que as crianças com défice cognitivo conseguem ter aproveitamento escolar, mas a sua relação com a escola mostra *aluno; pouco participativo e pouco atento nas aulas e não faz os trabalhos escolares* (CASO B), *com dificuldades de integração na turma, pouco participativo* (CASO C).

Nos casos que reportam às sinalizações efetuadas às comissões lê-se que os alunos são *desinteressados pela atividade escolar*. A análise processual efetuada no território da CPCJ/l permite indagar outras considerações sobre o interesse escolar por parte dos pais das crianças sinalizadas, constata-se, dos casos analisados, que só um casal de progenitores

valoriza as aprendizagens da filha e manifestou colaboração em resolver a questão do absentismo escolar da mesma.

Este dado torna-se particularmente importante por se tratar de uma família que vive em meio rural, distante do território educativo, por 120 minutos, ligados profissionalmente à agricultura, e com baixas qualificações escolares. Este dado vem contrapor o que foi possível retirar do Projeto Educativo de outro agrupamento, e que caracteriza os pais oriundos de meios rurais, mais expostos a situações de desemprego e trabalho precário mais suscetíveis de desinvestir na escolarização dos filhos.

Um dos casos sinalizados à CPCJ/l por abandono escolar reporta-se a uma criança de etnia cigana. Também, neste caso a situação face à escola não muda, os pais mostram desinteresse pela função da escola, enquanto meio que ajuda a orientar o projeto de vida dos seus filhos e, eles próprios são pais iletrados.

A este respeito vamos analisar uma situação que envolve uma aluna de etnia cigana que por ter casado deixou de frequentar a escolaridade obrigatória e que foi explanada pelo Entrevistador 3, da seguinte forma:

*(...)o ano passado veio aqui a mãe, consegui que fizesse uma declaração que enviei para a segurança social, em conforme ela já estava casada, e na **etnia cigana quando já estão casadas é o marido que manda nelas, e Ele não a mandava à escola.** Ela fez-me essa declaração, que era o marido que mandava nela e já estava a viver noutra localidade, para entretanto fazermos a articulação da CPCJ/l, com outra CPCJ/l e mandei para a segurança social daqui, porque a senhora tinha-se candidatado rendimento de reinserção com a garota, ela foi novamente chamada, está a ver este tipo de trabalho que fazemos, para evitar abusos. Entretanto foi retirada do ambiente familiar, porque já estava casada e se o marido mandava nela, já não tinha que figurar no outro agregado familiar. Fazemos este tipo de intercâmbio com os nossos colegas para ver se a trazemos (...).*

*(...) Temos agora um caso de absentismo, a situação surge porque o menino mora longe, também é de etnia cigana, como sabe está sempre a mudar de residência, ele morava aqui de repente vai para outra localidade, para outra zona, pediu a transferência, a **escola não aceitou a transferência**, apesar de Ele viver ali perto, e tem de voltar à escola de origem, que é a nossa. Lá está o menino outra vez, e como a Senhora mora a três quilómetros e não tem carro, o marido está preso, o carro foi-lhe apreendido, ela não tem quem a traga até à escola, não comparece e o menino também não (...).*

Estes dados são importantes para a pesquisa compreender a inclusão das minorias em meio escolar e perceber os dispositivos que a escola desenvolve no sentido de os resgatar, trazer de volta. De facto da análise às entrevistas os atores consideram que os membros de etnia cigana *querem-se inserir na nossa sociedade, mas depois também não fazem nada para se inserir e querem todas as regras à maneira deles. Eu acho que Eles*

também deviam fazer um esforço para se integrarem. (...). São socialmente aceites não têm problemas nenhuns de reinserção.

Considera-se que a visão da entrevistadora pode levantar algumas questões de natureza sociológica referentes à problemática da aceitação social, destes e da qual o projeto não se ocupa, em sentido lato, contudo considera-se pertinente um sublinhado para as palavras: *reinserção; integrarem; inserir*, não quereria a entrevistadora no léxico da contemporaneidade da mudança social referir-se à inclusão e ao modo de incluir?

Quando o objetivo geral do objeto de estudo tem a sua centralidade na promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em situações de risco que envolve a família, importa perceber a questão do ponto de vista das minorias étnicas.

Esta citação está envolta de ideias centrais, que importa dissecar, tratamos questões da família que apresenta níveis de complexidade diferente dos que temos vindo a tratar e, que implicam o respeito pela cultura e convicções de um povo e pela sua etnia. Contudo, há limites para a aceitação dessa cultura e essas convicções, e nesse sentido pensa-se que esses limites não podem nunca ultrapassar os direitos humanos e tudo o que por eles é aceite e respeitado (González-Pérez & Pozo, 2014).

No caso concreto desta *aluna* estão implícitos dois fatores determinantes a situações familiares de risco, o primeiro reporta o abandono escolar que pode comprometer o seu percurso escolar, o seu projeto de vida e a sua autonomia, o segundo está diretamente relacionado com os direitos da criança expressos na convenção sobre os mesmos e que no seu artigo 28º diz: *a criança tem direito à educação*, quando a escola desenvolve dispositivos para a resgatar estará sobretudo a primar por devolver ao aluno a infância, a partir da escola, com todas as implicações sociais que esta envolve.

Trata-se de facto de uma questão complexa que importa enquadrar a partir das seguintes considerações, em 1.º lugar porque trata um problema que envolve as minorias étnicas, a sua cultura e a sua forma de a expressar, em 2.º lugar porque trata uma questão que envolve a violação dos direitos da criança a vários níveis que passamos a enunciar: a) por um lado o nível familiar, que envolve a família biológica, pais que no desempenho das suas funções não salvaguardaram o superior interesse da criança, artigo 3º da convenção sobre os direitos da criança, ao permitir um casamento precoce, quando a criança ainda frequenta a escolaridade obrigatória, num território educativo que limita o percurso escolar até ao 3.º ciclo, o que traduz claramente tratar-se de uma adolescente, b) ao nível dos afetos e da maturidade biológica com implicações no desenvolvimento da sua sexualidade, c) ao nível da sua condição social, na transição de papéis e de assumir responsabilidades para as quais não está preparada e que são por si suscetíveis de se virem a repercutir em formas de violência quando tratamos uma questão que envolve domínio de um dos cônjuges sobre o outro.

De facto as crianças ciganas tal como as outras crianças precisam de *amar livremente e de sentir uma gratificação emocional nessa ligação é, bem sabemos, um enorme sinal de equilíbrio psicossocial* (...) (Strecht, 2011, p. 76) quando os pais condicionam essa expressão livre de amar, dos filhos, em casamentos tratados por conveniência que se justificam na base de uma tradição cultural, o comprometimento das relações adultas da sexualidade pode estar comprometido (Strecht, 2011). Por se tocarem as questões da sexualidade neste ponto traz-se à discussão dos dados uma das situações familiares de risco, acompanhadas no agrupamento Olhos de Lince, e que já foi reportada na análise aos casos, contudo por se encontrarem pistas de reflexão, para uma melhor compreensão das situações de risco, no conteúdo das entrevistas consideramos pertinente a sua triangulação.

O caso reporta-se a uma situação de risco que envolve as questões da sexualidade e que está descrita da seguinte forma nos processos documentais dos alunos acompanhados pelo GSS *a direção abordou a assistente social sobre ocorrência de um episódio que envolveu 4 quatro alunos do agrupamento em práticas do foro da sua sexualidade* mesmo técnico reporta a mesma situação de forma distinta na entrevista *a situação foi diagnosticada por, um dos garotos começou por se queixar, um dos garotos envolvidos, que já cá não está, nem sequer na cidade, começou por se queixar que tinha sangue no ânus, entretanto a funcionária veio por o problema mim, nem foi à direção, veio aqui ter diretamente a mim, fui por o problema imediatamente direção e achamos que devíamos por o problema á CPCJ*. A mesma situação relatada de forma diferente não permite concluir acerca do sinalizador e na descrição que faz nos relatórios de acompanhamento também nunca refere *são miúdos que não têm relações de contacto com o sexo feminino, como não têm com o sexo feminino, viram-se para o sexo masculino, como têm necessidade de manifestações afetivas, viram-se para pessoas do mesmo sexo, pronto*. A pesquisa de campo tem este fascínio, olhar para o entrevistado e perceber que as manifestações sexuais que envolvem à adolescência são mais complexas que o relacionamento afetivo desvinculado da figura feminina, construído na sensorialidade *dos sons da natureza*. A pedopsiquiatria a quem de direito!

Voltemos, novamente, ao caso sinalização de etnia cigana *todos os agrupamentos com quem nós trabalhamos (...), estão muito ligados para estas causas e estão sempre muito atentos às dificuldades destas crianças* (Entrevistado 5). O enfoque para a centralidade da criança, enquanto ator que é preciso proteger por se reconhecerem os direitos que protegem a infância permite criar uma nova visibilidade no que às questões das situações familiares de risco diz respeito, sinaliza-se para proteger em primeiro lugar a criança (Entrevistado 4, Entrevistado 1, Entrevistado 3).

Qual o papel da escola na defesa do interesse superior desta criança? De facto a opinião dos técnicos são que cada vez mais *a escola está virado para os problemas gerais do aluno, já não é só aluno/escola, toda a gente já percebeu que a escola não é só ensinar, é ir de encontro ao aluno, é formar e informar* (Entrevistador 3), esta posição não é partilhada pelo Entrevistador 1 que refere *há colegas meus que dizem, Eu respeito mas não concordo, a*

escola não educa, a escola ensina. Eu não concordo a escola tem o papel primordial de ensinar, de facultar conhecimento, experiência, mas também tem de educar, porque é difícil aprender num ambiente caótico de indisciplina, pronto. Por outro lado, espírito de missão ao nível de acompanhamento efetivo e emocional das crianças. Pode-se considerar a partir destes testemunhos que a escola está cada vez mais envolvida nas questões que envolvem a mudança social e, desse ponto de vista introduzir nestes meios educativos, de forma plena, as crianças de minorias étnicas poderá ser ao mesmo tempo o começo de uma nova viragem face ao relacionamento que se pretende construir para a multiculturalidade em meio escolar e, à forma como nos relacionamos socialmente com essas culturas e, por outro lado promover as diferenças face às mesmas.

A este nível as escolas deveriam fazer o que o Entrevistador 5 salienta no decorrer da entrevista *os ciganos têm que ser trabalhados* e a relação entre as comunidades ciganas e a escola deve ser incrementada pelos *mediadores ciganos (...)* *mediadores ciganos que estão nas escolas e estão na Câmara. E o que eles fazem?* (questiona-se a si mesma) *Eles fazem aquilo que nós não somos capazes, que são: fazê-los perceber que são eles responsáveis pelo material que têm em casa e que têm que cuidar. Nas escolas eles são obrigados a irem à escola e quem conversa com os professores são os mediadores que depois transmitem aos pais.*

A presença do mediador na escola poderá contribuir para melhorar noutro sentido as percepções que os técnicos constroem sobre a relação escola/etnia cigana *temos cá dois casos de absentismo, que são de etnia cigana porque também não valorizam a escola, também nunca valorizaram, para eles o quarto ano de escolaridade, é o nosso mestrado, quase, é estranho, mas eles não valorizam nada a escola. Eles orientam-se sem a escola!*

Por outro lado, quando os agrupamentos desenvolvem projetos para a promoção das relações escola/ família não pode deixar de ter em conta que as crianças oriundas das minorias étnicas provem de um meio família que deve precisa de ser trabalhado, a este propósito podemos relacionar agora, a relação que a escola desenvolve no sentido de aproximar as famílias e resolver situações de carências que emanam dos seus meios.

Quando o entrevistado 4 considera que o *risco a escola tenta resolver*, percebe-se que de facto assim é. O programa RAFA e o Espaço EPEE são dois programas de intervenção implementados num agrupamento para suprir as necessidades básicas dos alunos, e das famílias, que por se encontrarem em situação de carência económica não conseguem ultrapassar. *Na escola e ainda com o apoio da Cáritas Diocesana, loja Solidária da Associação de pais da Escola foi possível cobrir necessidades básicas desta família a nível de alimentação, vestuário, calçado, livros e material escolar para o aluno* (Relatório Espaço EPEE), outros dos entrevistados, à pergunta *a sua preocupação foi alertar a escola para a carência económica?* Respondeu: *Exatamente! E estas crianças precisam de alimentos, de serem alimentadas e acompanhadas.* (Entrevistado 5). Neste sentido a escola ao desenvolver dispositivos que permitam resolver as carências das famílias não se sobrepõe ao papel do

Estado, a quem o cabe fazer através de serviços específicos e políticas próprias? Estamos em crer que não, o mais importante é perceber que a escola reforça, através de outros parceiros ou entidades, as condições para se processar a supressão dessas carências. Trata-se de uma intervenção particularmente necessária para evitar, num tempo de crise, como o que se atravessa, onde os índices de progenitores desempregados e precariedade têm vindo a aumentar, os baixos salários, as situações de pobreza em agregados familiares com crianças e jovens a cargo, que os dados retirados da análise aos casos acompanhados pelo GSS, citados abaixo ilustram:

...a mãe está desempregada sem subsídio de desemprego...

...recorrem ao banco alimentar...

...A mãe do aluno alugou uma casa e vai pagar 200 euros de prestação mensal. Ainda não pagou a renda por falta de verba, aguardando o RSI...

...família com poucos recursos económicos...

De facto constata-se através da recolha de dados o que alguns autores consideram ser importantes na erradicação da pobreza *envolver redes sociais a nível concelhio trata-se de uma ferramenta de intervenção social privilegiada para a prevenção e erradicação da pobreza* (Sarmiento, 2010, p.82). As redes sociais estabelecidas pelos atores que se envolveram na pesquisa para a resolução dos fatores de risco estão referidos quer nos processos acompanhados pelo espaço EPEE, quer nos processos acompanhados pelo GSS, são eles a Cáritas, a segurança social, a unidade local de saúde.

Outra dimensão que interessa inferir a partir dos dados é saber quem são os atores que sinalizam as situações de risco familiar nesse sentido os dados reportam-se aos assistentes operacionais e aos professores como sinalizadores. Neste domínio considera-se pertinente ajuizar sobre os educadores de infância, profissionais que trabalham níveis da infância muito precoces e vulneráveis, são os que menos casos de sinalização reportam às comissões. Os dados podem parecer estranhos mas não são alarmantes porque ao contrário do que se pode considerar como uma não sinalização para não rotular o estabelecimento e perder alunos, pode ser compreendido como educadores e estabelecimentos que resolvem as situações de risco sem as tornarem visíveis.

Os fatores de risco mais enunciados foram ao nível dos fatores individuais, as famílias com rendimento de inserção, crianças e jovens com défice cognitivo, ao nível do meio escolar, fraca ligação à escola, gestão inadaptada do comportamento, insucesso escolar, ao nível dos fatores familiares, má gestão dos recursos económicos, família numerosa, família monoparental, mas condições habitacionais.

Por último consideramos importante referir duas situações de risco distintas que envolvem a família. Uma diz respeito a uma sinalização analisada nos processos da CPCJ/I

que relata os sentimento de impotência e a culpabilização da mãe à escola, por não conseguir gerir a situação de *stress* que os problemas de saúde do filho e, com os quais não sabe lidar, lhe provoca.

A outra situação reporta-se a uma situação de violência doméstica, numa família média-alta, que foi denunciada pela própria vítima, a mãe, na escola, mas que dispensou ajuda dos dispositivos que esta dispõem para tratar estes casos, por se sentir capaz de resolver pelos seus meios a mesma.

Estas considerações reportam-nos para outro patamar de intervenção, a que permite capacitar crianças, jovens, cuidadores ou pais para a capacitação na resolução de situações de risco de forma a não causar dano.

4.12. Análise dos pontos fortes e pontos fracos

Pontos fortes:

- Proximidade do diretor junto dos atores (alunos e famílias);
- Empenho dos professores do 2.º ciclo na resolução das situações familiares de risco;
- Dinâmicas da escola;
- Estratégias de Intervenção: Projeto EPEE e o Projeto RAFA;
- Gabinete de Serviço Social;
- Gabinete de Apoio ao Aluno;
- Entradas e saídas do agrupamento controladas;
- Articulação entre professores e técnicos;
- Existência de parcerias no agrupamento;
- Interesse dos assistentes operacionais na vigilância dos recreios;
- Boa localização geográfica do agrupamento;
- Presença da Escola Segura;
- Participação de alguns pais nas atividades desenvolvidas no espaço EPEE;
- Número de casos de situações familiares de risco residual;
- Interesse da escola na participação em projetos de investigação científica.

Pontos Fracos:

- Desinvestimento dos professores do 3.º ciclo no envolvimento na problemática;
- Baixa adesão, por parte dos pais, às atividades desenvolvidas no espaço EPEE;
- Aposentação do técnico de serviço social;
- Inexistência de recursos financeiros próprios para projetos de intervenção social.

5. Considerações finais do diagnóstico

O diagnóstico permite organizar a estrutura que irá acompanhar e avaliar o projeto (Guerra, 2010, p.145), sem um levantamento exaustivo de todos os recursos endógenos existentes no terreno os processos de mudança nunca poderão ocorrer. Dessa forma o diagnóstico revela-se um importante instrumento de recolha de dados sobre as problemáticas do objeto de estudo, porque vai ao terreno perscrutar os seus atores, envolvê-los na participação, para em conjunto desenharem um plano de ação.

O diagnóstico que aqui se apresenta também foi ao territórios educativos da região de castelo branco para recolher os dados, perscrutar os atores e com eles desenhar um plano de intervenção. A expectativas da pesquisa podia ter saído defraudada se o conteúdo dos dados recolhidos não fosse tão rico em pormenores e exemplos.

O vazio provocado no facto de não conseguirmos perscrutar na profundidade um território educativo foi preenchido pela dinâmica que se empreendeu na nova forma de olhar a problemática. Indo à CPCJ/l e a partir do acesso aos processos de sinalização de casos que reportam ao agrupamento em causa perceber os dispositivos que o mesmo utiliza na sinalização das situações de risco.

Por se terem recolhido dados através de notas de campo, que apenas usamos apenas como referência vamos citá-las, neste momento do pesquisa quando se operacionalizam as conclusões finais e as ideias gerais que o mesmo clarifica sobre a problemática em estudo.

Dessa forma as notas de campo recolhidas no agrupamento Voo da Águia revelam-se indicadores importantes que permitem clarificar no plano de ação algumas atividades para as mesmas. No que concerne à definição de risco ficou claro que entendem o mesmo como uma situação de limite, que envolve as relações da família, as situações de risco a escola resolve, as situações que envolvem carência sem negligência (partem do princípio que tem mas não quer). Foi possível anotar que consideram que o risco de duas formas, uma que pode ser imediata e outra que pode ser de longo prazo. Os casos que reportam à CPCJ têm formulário próprio e são encaminhados através do interlocutor da CPCJ, um professor que estabelece a ligação entre as instituições.

Acompanham situações de comportamento e risco escolar e, consideram que os animadores que trabalham os recreios da escola são um complemento da família.

Relativamente à recolha documental, estes revelam-se importantes documentos que sintetizam o acompanhamento pormenorizado das situações de acompanhamento, e incluem os dados biográficos, indicadores familiares, os indicadores escolares, os fatores de risco, os fatores condicionantes e determinantes para a compreensão do risco. São instrumentos de trabalho produzidos pelos técnicos que promovem a intervenção. É possível através destes ler e construir numa dimensão mental as situações de risco em que

as crianças se inserem por apelarem de forma minuciosa e perceptível à descrição das mesmas.

Enquanto instrumento de recolha de dados não limita a pesquisa em termos de informação e constitui-se como um instrumento que permite uma triangulação de dados com outros instrumentos. Deste ponto de vista concluem-se duas considerações, enquanto instrumento de registo escrito obriga os técnicos à capacidade de síntese objetiva reportando-se ao que é mais importante e referencial para o processo de intervenção, por outro lado é um registo que permite construir um registo biográfico da intervenção e a partir dele desenvolver momentos de avaliação.

A entrevista gravada por apelar à oralidade permite ao entrevistador a divagação ou a explanação do seu próprio ponto de vista, enumerando situações de risco ou violência que por não estarem a ser acompanhados, logo não são registadas, se podem vir a desconhecer do campo da pesquisa e, por se reportar à gravação é um processo que implica morosidade e tempo para elencar dados importantes para a compreensão da problemática.

O diagnóstico tem ainda outra vantagem enquanto instrumento que permite levantar todos os dados inerentes à compreensão da problemática, por implicar a presença do investigador no terreno obriga-o a cruzar olhares com a pluralidade do meio escolar e a partir destes inferir questões que a partida não são consideradas fundamentais para a compreensão da problemática, nomeadamente a questão das minorias étnicas que só ganhou relevância no campo da pesquisa.

O campo da pesquisa é equiparável a uma investigação criminal e desse ponto de vista revela-se um indicador importante para a compreensão profunda da problemática do objeto de estudo, quando segue pistas, vai interpelando novos atores e vai descobrindo novos indicadores ou novas dimensões para a compreensão da mesma. Isso mesmo foi o que se passou em relação à presença da REAPN/l neste processo de investigação.

É a partir do território educativo Olhos de Lince que se considera fulcral perceber a relação que esta instituição tem na articulação com os meios familiares caracterizados pela pobreza e pelas carências económicas. E nesse processo de envolvimento presencial entre o que investiga e o que colabora na investigação que se percebe que também desta instituição se parte para a escola no sentido de promover a intervenção social junto das crianças. O projeto crescer na cidadania está implementado em alguns agrupamentos para trabalhar conceitos como a exclusão social e a pobreza, mas também afetos.

O diagnóstico também se constitui um importante instrumento de referência às dinâmicas escolares, nomeadamente, ao Clube de Dança e ao Clube de Voluntariado. O Clube de Dança funciona como uma atividade extracurricular e constitui-se um dispositivo importante na deteção de situações problemáticas. Ser técnico de serviço social e ao mesmo tempo, professor do clube de dança permite aproximar os alunos do gabinete do serviço social. Por outro lado, esta relação de proximidade no Clube de Dança, em que os alunos vão dialogando entre si, conseguem dar a entender situações que envolvem o meio

escolar, nomeadamente, através de uma conversa informal foi possível detetar que um grupo de alunos levava para a escola navalhas.

Da análise ao diagnóstico também se pode concluir que as famílias problemáticas que precisam de trabalhar no espaço EPEE são as que menos se sentem motivadas para o fazer porque têm vergonha de expor a situação em que se encontram. O espaço EPEE trabalha pais e alunos.

Os diretores de turma são figuras centrais, a par dos assistentes operacionais, na relação família-escola por se encontrarem disponíveis, para lá do horário de trabalho.

O diagnóstico constitui-se o elemento fulcral para se desenharem as propostas do plano de ação, que envolvem a definição de objetivos e estratégias para a ação de forma a promover uma articulação concertada que envolva recursos humanos e, recursos materiais e parcerias, fundamentais para promover uma intervenção de ação suscetível de promover mudanças familiares que impliquem por sua vez as tão ambicionadas mudanças sociais, necessárias à promoção e proteção dos direitos da criança.

Parte II - Plano de Intervenção

1. Fundamentação geral do plano de intervenção

O plano de ação desenhado para o projeto de trabalho tem em consideração, por um lado os projetos desenvolvidos nos territórios educativos onde se realizou a pesquisa de campo, como resposta aos problemas detetados nos alunos e nas suas famílias. São projetos de dimensão local, centrados nas comunidades que representam os territórios educativos e, que visam contribuir para uma melhoria do desenvolvimento social e do rendimento escolar das crianças, caracterizados no diagnóstico.

Como um dos territórios está sinalizado como TEIP, os projetos educativos de intervenção aqui desenvolvidos pretendem *apetrechar de recursos excepcionais as escolas que são reconhecidas pela tutela como territórios escolares que exigem uma metodologia de intervenção excepcionalmente diferenciada* (Vieira & Dionísio, 2012, p. 83).

Pensar a intervenção ao nível local através de parcerias, que pretendem a partilha das responsabilidades para a mudança social, com outras organizações da sociedade civil, revela que se está perante problemas de características multidimensionais que *exigem uma intervenção que integre todos os atores coletivos com competências específicas, quer públicos quer privados* (Sousa, Hespanha, Rodrigues, & Grilo, 2007, p. 98). Desenvolver uma metodologia de ação direcionada para o envolvimento de parcerias permitirá que se garanta uma ação planeada e coordenada onde o aproveitamento das competências e a capitalização de experiências e de conhecimentos sejam melhor geridas para um reforço do plano de ação em torno dos mesmos objetivos (Sousa, Hespanha, Rodrigues, & Grilo, 2007).

Refletir parcerias a nível local permite conjecturar uma série de considerações que julgamos importantes quando os problemas a intervir tratam questões de natureza humana. O estabelecimento de parcerias implica legitimidade e, ao nível local essa primazia está concentrada nos municípios, que foram democraticamente eleitos pelos seus munícipes, e, que reconhecem pela proximidade os problemas que caracterizam os territórios que gerem. As parcerias implicam também diálogo, partilha de pontos de vista e de estratégias, negociação e tomada de decisões que julga-se ser primordial para uma visão abrangente e transversal sobre a intervenção que se quer operar, (Sousa, Hespanha, Rodrigues, & Grilo, 2007). Estabelecer parcerias também implica trabalhar com técnicos e recursos de áreas distintas que contribuem para a formação de equipas multidisciplinares com olhares distintos sobre um problema comum, mas que pretendem contribuir para uma solução convergente.

E quando a questão da intervenção valoriza os indivíduos e quer atuar através de parcerias julga-se estar a contribuir com ações que tendem a uma *reabilitação humana e social* (Costa, 1998, p. 93) que procura de certa forma quebrar a intervenção assistencialista com base no apoio pecuniário ou em géneros que pode criar uma dependência e não uma autonomia diferenciada para a resolução concreta dos problemas.

Alargando o domínio da intervenção pretende este plano de ação, por outro lado, desenvolver uma visão de intervenção que envolva todas as famílias cujos filhos frequentem a escolaridade nestes territórios educativos.

É legítimo que se questione: porque quer o plano de ação investir estratégias de intervenção em meios familiares ditos normais para os territórios educativos onde a pesquisa de campo recolheu os dados? Será que investir numa família que mostra competências para acompanhar e desenvolver os projetos de vida dos seus filhos não é, por outro lado desinvestir recursos humanos e materiais, essenciais para intervir nos meios familiares de risco? Pois assim não nos parece, de facto quando se refuta *a priori* a conceção de que não existe uma tipologia familiar para o desenvolvimento dos contextos de risco familiar estamos, ao mesmo tempo, a ponderar as situações de risco, que aparecem como resultado das mudanças sociais que ocorrem nas comunidades, consequência de fatores como o desemprego repentino, a doença de um progenitor ou uma crise económica como a que atravessa a contemporaneidade e, tem implicações ao nível da supressão das necessidades básicas dos indivíduos (Almeida & Fernandes, 2010).

O que acontece ao nível da intervenção é que se poderá estar sempre a intervir nas mesmas famílias e desse ponto de vista pouco ou nada se contribui para a prevenção do risco familiar.

Outro foco de raciocínio que sustenta e dá legitimidade a esta forma de olhar a intervenção centra-se no facto de se pensar que sair de uma linha de raciocínio que foca a intervenção na criança, que manifesta problemas, e nas suas famílias, permite intervir em todas as famílias que podem, de forma camuflada, estar a construir situações de risco familiar, sem disso ter uma clara perceção.

De facto ninguém pode garantir que por detrás de uma família dita normal não se esconda um progenitor que foi na sua infância, também ele vítima de contextos de risco que possam envolver formas de maltrato. Alargar a forma de perceber o risco como uma porta que se abre para o aparecimento de situações de maltrato infantil permite que o plano de intervenção se abra ao questionamento sobre a importância da prevenção em níveis de escolarização muito precoces.

Porquê?

De facto essa constatação da realidade é visível no diagnóstico quando se confronta com uma realidade a este nível inquestionável, sendo os jardim-de-infância territórios onde as sinalizações de crianças são em números muito escassos e, daqui divergem dois pontos de vista distintos, num polo equaciona-se que não existem, noutra polo equaciona-se que existem mas são resolvidos sem intervenção da CPCJ/local, através de mediação que se pode criar entre a instituição e a família. Investir aqui através de uma atividade que invista na promoção dos direitos da criança é educar para crescer com respeito pelos valores humanos para que os pratiquem no quotidiano das suas vivências. Por outro lado os conhecimentos que as crianças adquirem nesta fase tão precoce das suas vidas prolonga-se

para casa e, desse ponto de vista, a criança está indiretamente a modificar a realidade familiar.

Neste sentido envolver atividades que, neste nível etário, sensibilizam e educam crianças permite fazer intervenção a dois níveis, o primeiro envolve as crianças que podem ter vivido a perplexidade do inexplicável, *serem agredidas ou negligenciadas pelos próprios pais ou familiares* (Strecht, 2004, p. 50). A partir deste campo de análise transporta-se a reflexão para o problema da patologia transgeracional, que elucida para o facto de os pais maltratantes terem sido habitualmente crianças maltratadas, por sua vez, crianças maltratadas, podem ser, um dia, maltratantes dos seus próprios filhos, (Strecht, 2004). *Studies have shown that parents maltreated as children are at higher risk of abusing their own children. The relationship here is complex* (Krug, Mercy, Dahlberg, & Zwi, 2002)

Selma Fraiberg como citada por Strecht (2004, p.48) diz a este propósito que *a história não tem de ser o destino*, nesse sentido, questiona-se para desenhar um plano de ação concertado com esta linha de pensamento: como pode o passado conflitual dos pais não ter repercussões nos seus próprios filhos? Autores como Strecht (2004) consideram que a fórmula está na forma como os afetos infantis são vividos e são depois canalizados, isto é, trabalhar a capacidade de ligar emoções a pensamentos, de forma a trabalhar os conflitos interiores evitando que se exteriorizem por agressões. O plano de ação considera que a este nível desenvolver uma atividade que envolve o acompanhamento de famílias e alunos no GAF é uma forma de prevenir as situações familiares de risco.

O segundo envolve a prevenção através de atividades que educam para a não-violência, e num nível de compreensão mais abstrato que permitem às crianças, numa fase precoce da sua vida, aprender a gerir os diferentes fatores que são suscetíveis de criar situações de risco familiar (González-Pérez & Pozo, 2014).

Chegados a este ponto da pertinência da intervenção vamos explanar outro ponto de vista que consideramos ser importante aqui abordar. Trata-se do problema do abandono e absentismo escolar diagnosticado no território educativo Voo da Águia, apesar de todos os constrangimentos já refletidos para a recolha de dados. A articulação que se pode estabelecer entre trabalho e escola pode começar logo por perceber que a permanência da criança e do jovem na escola é uma forma de prevenir a migração precoce para o mundo do trabalho (Bandeira e Cola, 1996, citado em Hutz (org), 2005).

O alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos, em Portugal (Capucha, Albuquerque, Rodrigues, & Estevão, 2009) permite por um lado definir níveis de qualificação mais avançados para as crianças, por outro poderá criar à escola situações de abandono escolar e absentismo, por parte de alunos que não encontram nela um meio para desenvolver os seus projetos de vida. Os problemas ligados ao abandono escolar precoce preconizam duas preocupações assentes na vulnerabilidade social, a que estes jovens estão expostos, (Châtel & Soulet, 2003, citados em Vieira & Dionísio, 2012, p. 83) e no risco de

exclusão profissional (Dubet, 2002, citado em Vieira & Dionísio, 2012, p.83) em consequência de um mercado profissional mais tecnológico e competitivo.

As crianças que abandonam precocemente a escola são consideradas crianças em risco escolar e a probabilidade, associada a este risco, de ter problemas no futuro aumenta (Hutz, 2005). Daí se considerar importante tratar o trabalho e a orientação profissional como forma de intervenção social em meio escolar, nesse sentido considera-se que a escola ajuda o aluno a desenvolver uma atividade profissional e ao mesmo tempo a descortinar uma orientação vocacional, Hutz (2005, p.124) considera que esta tem em conta o meio socioeconómico sob três aspetos: as tendências profissionais, o retorno financeiro e o mercado de trabalho.

Antes de continuarmos a explanação convém clarificarmos que se entende por orientação profissional, o processo que facilita o momento da escolha, ajudando a estabelecer a relação entre elementos sociais, familiares e privados que a influenciam.

Se a escola facilita a escolha através da orientação, está a participar num processo que ajuda a pensar e a coordenar as dificuldades dos alunos de forma a serem trabalhadas e ultrapassadas. A coordenação não pode ser entendida como um direcionamento, considera-se que esse processo deve ser feito pelo aluno (Hutz, 2005). A presença nos territórios educativos de profissionais do social que trabalham a orientação profissional permite que a intervenção seja efetuada num limite de proximidade e individualidade de forma a engendrar respostas que perspetivem um futuro (Vieira & Dionísio, 2012). Estes técnicos ajudam a construir um projeto de vida a jovens que vão fazer uma aprendizagem sobre si mesmos, ao nível dos valores, interesses pessoais e habilitações, interesses sociais e familiares, expetativas, conhecimentos das profissões, a sua função social, os objetivos do trabalho, currículo de formação, entre outras (Hutz, 2005). Este autor considera que uma boa escolha profissional é avaliada pela forma como é tomada e pelas consequências cognitivas e afetivas que produz.

A pressão social e a falta de informação podem fazer com que a decisão seja vivenciada insatisfatoriamente e correlacionada com a ansiedade, a decisão vocacional envolve perdas, medo do fracasso e da desvalorização (Veinstein, 1994, citado em Hutz, 2005, p.126) e também supõe a elaboração de lutos e conflitos consigo mesmo e com os outros significativos, como sustenta Bohoslavsky (1977, citado em Hutz, 2005).

A intervenção social deve centrar-se na capacidade de promover o planeamento e a exploração, a par da informação e da autonomia para orientar em função da realidade, contribuindo também para corrigir os estereótipos que são um problema social através da discussão da informação (Boho, 1977; Ferretti, 1997; Lima, 1999; citados em Hutz, 2005).

Daí considerarmos importante definir uma ação de formação dos técnicos, para poderem desempenhar construtivamente as funções de orientação vocacional com todas as implicações que lhes estão inerentes e que se podem transformar em fatores de risco, com vista ao envolvimento dos SPO.

A família constitui-se um elemento importante em todo este processo, em função do género e das expectativas profissionais diferenciadas que vai construindo em relação aos filhos desde a infância (Bardaji, 2002, citado em Hultz, 2005) e que se revelam aspetos importantes no desenvolvimento vocacional dos filhos.

Outra questão se levanta em relação a orientação profissional, a de poder contribuir para separar afetiva, económica e fisicamente filhos de pais, e, neste sentido o envolvimento dos pais na escolha da trajetória profissional dos filhos é incisiva na construção de valores e estereótipos quer profissionais ou sociais, bem como nas expectativas que depositam no futuro dos filhos.

A família também se constitui um fator de risco de abandono escolar, se ela própria ocupar baixos cargos profissionais, pouca estabilidade funcional que acabam por transmitir um modelo de sofrimento em relação ao trabalho. Os pais que exercem atividades que também não escolheram e para as quais não levam expectativas de crescimento ou desenvolvimento de potencialidades, não incentivam os filhos a encontrarem por meio do trabalho o seu projeto de vida (Hultz, 2005).

Face a todo este contexto considera-se pertinente apostar na intervenção ao nível da formação laboral para, por um lado, ajudar os pais a melhorar a sua relação com a escola e, por outro, desenvolver competências que os ajudem a melhorar a parentalidade, porque considera a investigação que se está a desenrolar, que a formação em contexto laboral, não se pode circunscrever aos conteúdos aplicados ao contexto profissional, é necessário que se criem articulações entre o ser profissional e o ser pai, de forma a promover ambientes de trabalho harmoniosos e felizes. Será que pais que vivem em constantes situações de *stress* podem desenvolver convenientemente o papel de pai e de profissional? Será que o prolongamento dos conflitos familiares não afeta o contexto laboral e nele imprime consequências que podem diminuir o nível de competência e produção? A legislação laboral no seu número tem contemplado que as empresas devem promover junto dos seus colaboradores 35 horas de formação, é nesse sentido que julgamos ser importante estabelecer parcerias junto de centros de formação e associações comerciais no sentido de desenvolver uma ação articulada que promova a formação de competências parentais em contexto laboral.

Por outro lado queremos inovar a forma como se pensa a formação. Esta deve tocar todos os profissionais, tenham filhos ou não, porque em qualquer momento da sua vida os podem vir a conceber e por outro lado em qualquer altura da sua vida podem ter que vir a assumir funções parentais por implicação de proximidade a crianças que estejam em meios familiares de risco. Consideramos ainda, que a formação nas aulas de educação moral e religiosa e, para além destas, as áreas transversais de educação para a cidadania, deve começar-se a apostar na introdução de conteúdos que formem os novos e futuros pais, de forma a refletir a compreensão sobre os fatores de risco familiar e a desenvolver estratégias de os superar.

Pode equacionar-se um plano de ação que abranja os assistentes operacionais? A resposta só deverá ser afirmativa. Trata-se de profissionais em meio escolar que parecem invisíveis nos territórios educativos, mas que desempenham uma função de proximidade com as crianças de grande notoriedade. São os vigilantes dos recreios, os seus olhares cruzam-se com as mais variadas situações e comportamentos. São ao mesmo tempo cuidadores e os protetores das situações conflituosas entre pares, e utilizam um discurso que é mais entendível pela criança o que abre a porta a um relacionamento de confiança e a uma partilha de dor e sofrimento se disso se tratar.

Considera-se que a formação aos assistentes operacionais deve funcionar para melhor capacitar para o exercício das suas funções profissionais, reconhecendo a importância do seu papel e do lugar privilegiado que ocupa no espaço escolar e não a serem menosprezados na sociedade em geral.

Por último consideramos que a formação de catequistas para as questões da sinalização de situações familiares de risco é importante no caminho que se quer trilhar para a promoção. Um número muito significativo de crianças, especialmente no território geográfico em que a pesquisa foi feita, frequenta a formação de caráter cristã e a proximidade que se estabelece entre pais e catequistas tem uma componente informal que pode ser propícia e aproveitada para o despiste das situações familiares de risco.

Apostar na sensibilização da sociedade civil através de campanhas publicitárias ou programas de informação parental, como os que aqui apresentamos, revela-se um contributo demasiado importante na questão da visibilidade da infância. São imagens que pretendem questionar os nossos olhares e ao mesmo tempo não reportar a infância para a comemoração de dias específicos, como o dia mundial da criança, mas, antes, trazê-la para o quotidiano das vivências sociais que caracterizam a vida em sociedade.

2. Objetivos e estratégias

Segundo Guerra (2010, p.163) *os objetivos gerais descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, os objetivos específicos são os objetivos que exprimem o que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais* (p. 164), orientados pelas citações definem-se os **objetivos gerais e específicos**:

Objetivo geral 1

Aumentar o número de atividades de caráter preventivo;

Objetivos específicos:

- Promover, em contexto laboral, a formação parental de forma a valorizar o papel da escola;
- Promover a formação dos alunos na área dos direitos da criança;
- Publicitar os fatores de risco em locais públicos para sensibilizar a opinião pública.

Objetivo geral 2:

Sinalizar, em meio escolar, o maior número de situações familiares de risco;

Objetivos específicos:

- Capacitar os assistentes operacionais para a sinalização das situações familiares de risco,
- Construir instrumentos para a sinalização dos fatores de risco familiar,
- Promover a formação dos atores escolares na área do risco familiar.

Objetivo geral 3:

Promover as competências parentais;

Objetivos específicos:

- Desenvolver competências parentais reconhecidas como fatores protetores na prevenção das situações familiares de risco,
- Acompanhar, no GAF, individual ou familiarmente as situações familiares de risco,

- Capacitar os técnicos locais para intervir junto das famílias de risco

Objetivo geral 4:

Consolidar e intensificar parcerias;

Objetivo específico:

- Estabelecer parcerias com as diferentes instituições locais,
- Descentralizar os recursos disponíveis nas diferentes parcerias para promover a intervenção,
- Divulgar junto das parcerias fatores de risco familiar.

As **estratégias de intervenção** a serem desenvolvidas, a partir dos territórios educativos, onde decorreu a pesquisa de campo, são entendidas como os mecanismos utilizados pelo plano de ação de forma a combater as necessidades que foram priorizadas para proporcionar a intervenção social.

Nesse sentido *a etapa de seleção de estratégias é uma das etapas fundamentais num processo de planeamento* (Imperatori e Giraldes, 1996, citado por Guerra, 2011, p.168). Para procedermos à seleção de estratégias é necessária uma articulação entre recursos e objetivos de forma a elaborar *um pensamento diretor em torno do qual se estruturam, de forma mais ou menos coerente, as decisões fundamentais* (Guerra, 2011, p.167).

Assim decide-se que as 4 grandes dimensões do plano de ação sejam; a criança, a família, a escola, e a sociedade e os 4 grandes eixos estratégicos de intervenção se definam, a partir destes, na intervenção para a promoção competências parentais, na intervenção para promoção da função da escola, na intervenção para a promoção da prevenção precoce e na intervenção para a formação dos diversos destinatários.

3. Atividades e destinatários

As atividades a desenvolver no plano de ação são as seguintes:

Atividade n.º 1

A infância fala-se na rádio e lê-se no jornal

Breve descrição da tarefa: Esta atividade desdobra-se em duas tarefas através das quais se pensa ser possível promover junto da sociedade o diálogo sobre a infância, contextualizando os seus problemas e as suas especificidades.

Relativamente ao programa de rádio pretende-se criar um programa diário, que não exceda os 10 minutos para captar a atenção dos ouvintes, que permita a cada um dos recursos humanos citados para esta tarefa, opinar sobre um tema da infância, lançado pelo jornalista em forma de pergunta, que permita uma reflexão transversal do ponto de vista social, familiar, escolar e da saúde. Exemplo de questões/temas a desenvolver no programa; O que é a infância; Ser criança na contemporaneidade; Repreensão ou castigo; a palmada é educativa; Os fatores de risco e o maltrato infantil; A escola educa para quê, entre outras tantas possíveis.

Este programa deve criar um endereço eletrónico que permita a todos os que tenham dúvidas sobre as questões relacionadas com a infância, colocar e esclarecer as suas questões, funcionando como um consultório de dúvidas.

Relativamente à tarefa a desenvolver no jornal local pretende-se criar uma coluna de opinião sobre a infância, para abordar, de forma sistémica, todas as problemáticas a ela associadas. A coluna de opinião deve ser da responsabilidade de um professor da área da sociologia a lecionar numa instituição de ensino superior, que vá dando conta, entre outros temas, das últimas reflexões científicas produzidas sobre a infância.

Objetivos gerais:

Aumentar o número de atividades de caráter preventivo;

Sinalizar, em meio escolar, o maior número de situações familiares de risco;

Promover as competências parentais;

Consolidar e intensificar parcerias;

Disseminar conhecimento científico sobre a infância, estabelecendo condições para que o mesmo seja socialmente apropriado.

Objetivo específico:

Publicitar os fatores de risco em locais públicos para sensibilizar a opinião pública,

Capacitar os assistentes operacionais para a sinalização das situações familiares de risco,

Desenvolver competências parentais reconhecidas como fatores protetores na prevenção das situações familiares de risco,

Estabelecer parcerias com as diferentes instituições locais,

Descentralizar os recursos disponíveis nas diferentes parcerias para promover a intervenção.

Resultados esperados: Com a execução desta atividade espera-se contribuir para o aumento da visibilidade pública da infância, junto da sociedade civil, por outro lado espera-se que através da compreensão dos conteúdos tratados, os pais possam esclarecer algumas dúvidas e melhorar as suas competências parentais. Por fim espera-se que o envolvimento da sociedade civil na reflexão da infância contribua para o aparecimento de novas atividades que envolvam a família e favoreçam a educação para a não-violência e a educação para a cidadania, reforçando os laços afetivos.

Estratégia e resultados esperados: Pretende-se a criação de um programa de rádio e de um espaço de opinião num jornal local, sobre a infância. A questão colocada pelo jornalista, na rádio, não motiva o debate entre os vários profissionais, apenas serve de mote para que cada um possa contextualizá-la nas áreas do seu domínio científico e aponta as suas implicações para a infância. Garantida a visibilidade da infância, o debate, transforma-se numa ferramenta de apoio a pais e educadores e perspetiva-se uma melhoria no desenvolvimento social das crianças. A coluna de opinião escrita é a par de outras colunas de opinião um espaço de informação e reflexão teórica, cujo objetivo envolve, já, a compreensão de problemáticas mais profundas e complexas traduzidas nos textos do sociólogo. Espera-se que a infância comece a ser motivo de conversa entre o grupo de amigos, nas relações de trabalho, nas conversas entre os vários membros da família.

Indicadores/ Instrumentos de avaliação: Contabilização do número de mensagens eletrónicas, cartas e/ou questões que cheguem às respetivas redações e que pretendam esclarecimentos sobre a infância. Outro dos indicadores será o questionário de satisfação que será aplicado aos leitores do jornal local e aos ouvintes da rádio local. Registo de sugestões e medição de audiências.

Destinatários: Sociedade civil.

Parcerias: Rádio local, jornal regional, instituição de ensino superior., unidade local de saúde.

Recursos Humanos e Materiais: Os recursos humanos envolvidos para a realização desta tarefa implicam a participação de um sociólogo, psicólogo ou pedopsiquiatra e um jornalista. Os recursos materiais necessários para concretizar a tarefa são o equipamento de rádio e material de escritório para redação escrita de artigos de jornal.

Atividade n.º2

Formar para melhorar

Tarefa 1: Pais somos todos – esta atividade pretende envolver todos os pais, quer sejam ou não pais que promovam situações familiares de risco. Desta forma, pretende-se desenvolver, em contexto laboral, formação de competências parentais, de forma a melhorar, também as relações no local de trabalho. Esta formação, pretende capacitar, para o futuro, pais ou cuidadores que venham também, a ter que assumir responsabilidades parentais. Na garantia de que a formação recebida vai permitir partilhar experiências e disseminar dúvidas, estando desta forma, a contribuir para que, a longo prazo, se mudem as realidades familiares de risco.

Tarefa 2: Formação para os assistentes operacionais – pretende capacitar estes profissionais para a deteção de situações familiares de risco ou outras que envolvam o perigo na infância, de forma, a poderem filtrar as situações que devem ou não ser reportadas a níveis hierárquicos superiores, categorizar a importância do risco, pode ser encarado como um meio de intervir, precocemente, sobre as situações mais urgentes. Por outro lado, ao atribuir este papel aos assistentes operacionais está a contribuir-se para o aumento da sua autoestima e motivação para o desempenho das suas funções.

Tarefa 3: Formação para os catequistas – pretende promover sessões de esclarecimento para a problemática das situações familiares de risco que podem ser detetadas ao nível da primeira infância, principalmente.

Tarefa 4: Formação para os técnicos das escolas – Formação para a reciclagem de conhecimentos, formação para a motivação à participação em trabalhos de investigação científica, com base no pressuposto, de que é conhecendo as realidades educativas que se podem estabelecer caminhos de intervenção exequíveis e também facultar as ferramentas necessárias para estes possam construir novos dispositivos com categorias e indicadores suscetíveis de identificar o risco.

Tarefa 5: Formação para docentes – formação para a capacitação contínua dos professores relativamente à sinalização das situações familiares de risco.

Breve descrição geral das tarefas:

As tarefas acima enunciadas consistem na promoção de ações de formação que pretendem envolver os pais; de forma a melhorar através de reflexões críticas as suas práticas parentais; os assistentes operacionais de forma a capacitá-los para os sinais que podem indiciar situações de risco familiar; os catequistas para se familiarizarem com os fatores de risco familiar de forma a poderem detetar situações de risco familiar; os técnicos para que possam desenvolver novos instrumentos de sinalização mas também par que possam partilhar com outros técnicos experiências e estratégias de intervenção; os professores para estarem atualizados sobre as novas estratégias de intervenção que podem implementar por outro lado manterem-se atualizados sobre a problemática. A formação deve ser realizada num centro de formação por formadores de reconhecido mérito regional ou nacional na área do objeto de estudo.

Objetivo geral:

Aumentar o número de atividades de caráter preventivo

Sinalizar, em meio escolar, o maior número de situações familiares de risco

Promover as competências parentais

Objetivo específico

Promover, em contexto laboral, a formação parental de forma a valorizar o papel da escola

Capacitar os assistentes operacionais para a sinalização das situações familiares de risco

Construir instrumentos para a sinalização dos fatores de risco familiar

Promover a formação dos atores escolares na área do risco familiar

Desenvolver competências parentais reconhecidas como fatores protetores na prevenção das situações familiares de risco,

Acompanhar, no GAF, individual ou familiarmente as situações familiares de risco,

Capacitar os técnicos locais para intervir junto das famílias de risco

Resultados esperados: aumentar os conhecimentos sobre o problema, melhorar competências parentais, criar novos dispositivos de prevenção ao objeto de estudo face aos problemas identificados.

Estratégia: plano de formação adaptado aos diversos públicos

Indicadores/ Instrumentos de avaliação: questionários de avaliação no final da ação.

Destinatários: comunidade educativa.

Parcerias: centro de formação, territórios educativos, catequese, instituição de ensino superior público, sindicatos.

Recursos Humanos e Materiais: docentes, pais, assistentes operacionais, catequistas, formador, sala de formação, material de desgaste.

Atividade n.3

Eu sou pelos direitos na infância...

Breve descrição da tarefa 1: Consiste em promover caminhadas entre pais, filhos e sociedade civil no sentido de promover a infância, estreitar laços afetivos, e promover a visibilidade pública dos problemas da infância.

Breve descrição da tarefa 2: Consiste em criar, juntamente com os alunos de uma escola superior de artes, cartazes publicitários alusivos à promoção dos direitos da criança, que podem envolver também indicadores de formas de maltrato em diferentes placards publicitários existentes na localidade onde se desenvolveu a pesquisa.

Breve descrição da tarefa 3: Consiste em criar simulações de maltrato infantil, através da representação de pequenos textos que envolvam a discussão entre pais e filhos e simulação de agressões físicas a serem representados em locais públicos, para interpelar as pessoas que possam assistir e avaliar as reações.

Objetivo geral

Aumentar o número de atividades de caráter preventivo

Consolidar e intensificar parcerias

Objetivo específico

Publicitar os fatores de risco em locais públicos para sensibilizar a opinião pública.

Estabelecer parcerias com as diferentes instituições locais.

Descentralizar os recursos disponíveis nas diferentes parcerias para promover a intervenção,

Divulgar junto das parcerias fatores de risco familiar.

Resultados esperados: estreitar laços afetivos, envolver a participação dos pais.

Estratégia: Promover caminhadas pelas ruas da localidade, em percursos marcados e orientados por um técnico desportivo, criar cartazes publicitários, promover pequenas peças de representação dirigidas por profissionais de teatro.

Indicadores/ Instrumentos de avaliação: número de participantes envolvidos em cada caminhada, reação das pessoas, que assistem às discussões ou agressões simuladas, de forma a perceber de que forma a sociedade civil está sensibilizada para a denúncia

destas formas de violência junto das crianças, em grelha de observação com indicadores previamente estabelecidos.

Destinatários: Sociedade civil, comunidades escolares.

Parcerias: territórios educativos, instituições desportivas, unidade local de saúde, escola superior de artes, grupo de teatro.

Recursos Humanos e Materiais: Pais, filhos, sociedade civil e comunidade educativa, alunos da área das artes, material desportivo, garrafas de água, companhia de teatro, atores de teatro.

Atividade n.4

A infância nos lugares de Deus

Breve descrição da tarefa: *A infância nos lugares de Deus* é uma tarefa direcionada para as crianças que frequentam a catequese. Como se sabe a Bíblia está recheada de passagens em que as situações de risco familiar estão bem patentes, nomeadamente, a fuga para o Egipto de Jesus e os seus pais comparável às situações de fuga originada pelas guerras e conflitos e numa dimensão mais local comparável às fugas de casa originada pela violência doméstica. Por outro lado, a catequese trabalha uma dimensão afetiva importante, o amor ao próximo. Nesse sentido, propõem-se a elaboração de trabalhos de natureza plástica direcionados para a relação da família: pais e filhos e, que envolvem as dimensões afetivas, emocionais, familiares e sociais.

Objetivo geral:

Consolidar e intensificar parcerias

Objetivo específico:

Estabelecer parcerias com as diferentes instituições locais,

Descentralizar os recursos disponíveis nas diferentes parcerias para promover a intervenção,

Resultados esperados:

Espera-se com esta tarefa que o envolvimento dos catequistas e da Igreja, de forma geral, contribuam para a prevenção das situações de risco familiar. Através da reflexão sobre alguns temas dos catecismos pode-se fazer uma transposição para a sociedade contemporânea.

Estratégia: desenvolver trabalhos de natureza plástica com a ajuda de professores e alunos de uma escola de ensino superior público ligada às artes, para posterior exposição pública.

Indicadores/ Instrumentos de avaliação: Questionário de satisfação às crianças e catequistas, número de visitantes na exposição.

Destinatários: Crianças até aos 16 anos que frequentam os diferentes volumes da catequese.

Parcerias: Catequese diocesana (catequistas), agrupamento de escolas Olho de Lince (psicólogo), escola superior de artes aplicadas (professores de história de arte e artes plásticas).

Recursos Humanos e Materiais

Os recursos humanos a solicitar nesta tarefa são os catequistas, o professor de educação moral e religiosa, o psicólogo e os professores de história de arte e artes plásticas.

Atividade n.5

O farol

Breve descrição da tarefa: Pretende-se aplicar em contexto de sala de aula algumas tarefas do livro *Farol, manual de educação para os direitos humanos com jovens* de forma a promover atividades que contribuam para a promoção dos direitos da criança. Por outro lado, valoriza, intrinsecamente, nas crianças, o respeito pelos direitos da criança. Desta forma, as crianças vão crescer esclarecidas, informadas dos seus direitos e dos seus deveres permitindo assim, contribuir para uma maior qualidade nas relações familiares que possam a vir a constituir no futuro.

Objetivo geral:

Aumentar o número de atividades de caráter preventivo;

Consolidar e intensificar parcerias;

Objetivo específico

Promover a formação dos alunos na área dos direitos da criança;

Resultados esperados: Espera-se que as crianças e os jovens desenvolvam os seus projetos de vida direcionados para o respeito pelos direitos humanos.

Estratégia: Técnica da REAPN/local dinamiza com ajuda do livro o farol as atividades propostas no livro.

Indicadores/ Instrumentos de avaliação: Preenchimento de uma grelha de observação com indicadores de avaliação, como: interesse das crianças, motivação dos educadores, durabilidade da atividade, e questionários de satisfação da atividade, para medir, a opinião dos educadores e dos pais sobre a atividade.

Destinatários: Alunos do pré-escolar.

Parcerias: REAPN/local, territórios educativos ao nível do pré-escolar.

Recursos Humanos e Materiais: Técnico da REAPN/local e livro o Farol.

Atividade n.º 6

O Facebook da infância

Breve descrição das tarefas: Criar uma página no *facebook* sobre a infância que servirá para publicar factos, acontecimentos e notas importantes sobre a infância e que contribuam para a prevenção de situações familiares de risco.

Objetivo geral

Aumentar o número de atividades de carácter preventivo

Consolidar e intensificar parcerias;

Objetivo específico

Publicitar os fatores de risco em locais públicos para sensibilizar a opinião pública.

Estabelecer parcerias com as diferentes instituições locais,

Descentralizar os recursos disponíveis nas diferentes parcerias para promover a intervenção,

Resultados esperados: Aumentar o número de pais e cuidadores informados sobre as questões da parentalidade e da infância.

Estratégia: Criação de uma página no *facebook*.

Indicadores/ Instrumentos de avaliação: Número de amigos adicionados.

Destinatários: Sociedade civil.

Parcerias: Territórios educativos; CPCJ/local/; REAPN/local; instituições de ensino superior público.

Recursos Humanos e Materiais: Técnicos das diferentes instituições, material informático.

Atividade n.º7

Mercado de Talentos

Breve descrição da tarefa: esta tarefa vai decorrer numa sala de espetáculos e vai permitir que uma vez por mês os pais se inscrevam com os filhos para venderem os seus talentos a preços simbólicos. Os talentos podem ser uma canção, uma dança, uma representação teatral, leitura em voz alta, entre outras, que possibilitem melhorar as relações entre pais e filhos. O dinheiro angariado será doado a uma casa de infância e juventude. O mercado de talentos vai constituir-se como uma atividade que, em parceria, com o serviço de orientação vocacional dos agrupamentos, vai permitir fazer o despiste vocacional. Pode ser assumido como uma forma de construção de projetos de vida, na partilha de talentos entre pais e filhos.

Objetivo geral:

Promover as competências parentais

Objetivo específico:

Desenvolver competências parentais reconhecidas como fatores protetores na prevenção das situações familiares de risco,

Resultados esperados: aumentar a qualidade das relações parentais.

Estratégia: Pais e filhos participam de forma espontânea num mercado de talentos onde o que se vende é o que cada um sabe fazer: cantar, representar, ler em voz alta, dançar.

Indicadores/ Instrumentos de avaliação: contabilização dos pais envolvidos, contabilização do número de espetadores, aplicação de um questionário de satisfação a pais, crianças e público.

Destinatários: Professores, pais e alunos dos territórios educativos Voo da Águia e Olhos de Lince.

Parcerias: Município local e os territórios educativos.

Recursos Humanos e Materiais: Professores, pais, filhos, instrumentos musicais, aparelhagem, microfone, auditório.

Os **destinatários** do plano de ação são, as famílias em situação de risco, a comunidade escolar dos territórios educativos Voo da Águia e Olhos de Lince (alunos, professores, assistentes operacionais, técnicos), a sociedade civil e os colaboradores das empresas onde irá decorrer a formação parental.

Poderá parecer um público muito abrangente mas de facto não o é, no caso da sociedade civil, serão destinatários indiretos que se pretende sensibilizar através das atividades que envolvem as campanhas de publicidade, para a problemática das situações de risco na infância apelando à denúncia das situações conhecidas. Quanto aos colaboradores das empresas onde irá decorrer a formação laboral, são destinatários que podem não estar contextualizados em grupos de famílias de risco, mas que acabam por beneficiar da formação recebida e, têm por outro lado a oportunidade de melhorar e refletir as suas próprias práticas parentais.

4. Recursos e cronograma

Os recursos a utilizar neste plano de ação, são os recursos existentes na comunidade e os quais se entende devem ser rentabilizados para a promoção dos direitos e proteção das crianças em situação de risco.

Se referenciarmos diretamente os nomes por que são conhecidas as instituições com quem se pretende estabelecer parcerias identificam-se os territórios onde decorreu a pesquisa de campo. Nesse sentido considera-se, para desenvolver o plano de ação, que se devem desenvolver as atividades em colaboração com as parcerias já existentes nos territórios educativos Voo da Águia e Olhos de Lince. Com estas, devem-se estabelecer outras, nomeadamente com um centro de formação local, um sindicato de professores local, a associação comercial local, as autoridades civis locais, as associações que promovem o desenvolvimento social local privadas e municipais, instituições de ensino superior regional, meios de comunicação local e empresas locais. Estas parcerias vão-se revestir de importante contributo para o plano de ação ao nível dos recursos que potenciam, sejam eles ao nível dos recursos técnicos, humanos, financeiros ou físicos.

O cronograma do plano de ação é um instrumento que pretende orientar e distribuir todas as ações de plano e que vão desde a realização de reuniões de trabalho, reuniões de avaliação periódicas até a propostas de atividades em função da durabilidade temporal.

Neste sentido definir o calendário de atividades, neste plano de ação, não parece ser relevante nem realista, dado que a sua calendarização dependerá do início das reuniões multidisciplinares com os vários parceiros envolvidos e da articulação em função do tempo que cada um poderá dar ao plano de ação. O que se pretende é que algumas das atividades não se esgotem num ano letivo e possam ser incrementadas como programas de continuidade e longo prazo.

5. Avaliação e autoavaliação

A avaliação do plano de ação vai utilizar instrumentos de medida como os questionários que permitirá fazer uma reflexão acerca do número de participantes nas atividades propostas e o interesse revelado por cada um dos atores na participação e desempenho dos mesmos.

A avaliação vai seguir o modelo segundo a temporalidade definido Guerra (2010) e que se adapta a uma metodologia de ação, consiste em definir três momentos de avaliação, respetivamente: avaliação diagnóstica, avaliação de acompanhamento e avaliação final.

Estes momentos de avaliação deverão ser realizados, em equipa com as parcerias estabelecidas e permitem em primeiro lugar refletir sobre o diagnóstico elaborado de forma a concluir se os dados recolhidos fornecem elementos suficientes à implementação

do projeto. A avaliação que se fez no sentido de perceber se os dados não recolhidos no agrupamento Voo da Águia condicionavam o projeto, permitiu concluir que os dados recolhidos nas outras instituições permitiam desenvolver o projeto sem constrangimentos

A avaliação de acompanhamento permitiu-nos direcionar o diagnóstico para os educadores de infância no questionamento de algumas questões levantadas aquando de uma entrevista e desenhar um plano de ação de formação para assistentes operacionais, ambas não estavam previstas inicialmente.

A avaliação final, que mede os efeitos do projeto só pode ser levada em consideração após a aplicação do plano de ação.

6. Sustentabilidade e exequibilidade do projeto

Quatro alicerces fundamentais motivam para a exequibilidade deste projeto, são eles: **a inovação, a sustentabilidade, a inclusão e as parcerias.**

A inovação justifica-se com a utilização de propostas de ação que visam promover a proteção da infância ao nível de instrumentos de divulgação como a rádio e o jornal, pouco trabalhados nos meios onde se desenvolveu a pesquisa de campo e que é suscetível de criar o interesse e a motivação dos profissionais da comunicação social. A Sustentabilidade do projeto deverá permitir a valorização e mobilização dos recursos existentes na comunidade o que permitirá a exequibilidade e implementação do mesmo. A inclusão pretenderá aproximar as crianças/jovens, em contextos de risco familiar, da comunidade local e vice-versa, no sentido de minimizar as desigualdades e criar oportunidades de igualdade de acesso a equipamentos e atividades culturais. As parcerias são consideradas fundamentais porque irão disponibilizar ao projeto recursos humanos e equipamento sociais disponíveis na comunidade.

Por outro lado quer-se aqui refletir a dimensão local para a dimensão nacional, o plano de ação. As ações, aqui desenhadas para serem implementadas localmente, podem, depois de serem avaliadas, ser aplicadas noutros territórios educativos e por outro lado a sustentabilidade do projeto pode encontrar numa candidatura a projetos de inovação social promovidos por diversas instituições nacionais e internacionais, como um meio de se auto financiar e implementar no terreno.

Conclusão Final

As conclusões finais do trabalho devem remeter-nos para uma reflexão concordante e transparente entre o processo de recolha de dados e, que se constitui como diagnóstico, e o plano de ação que se constitui como instrumento de trabalho que a ser implementado, deve contribuir para que os atores envolvidos nos territórios educativos ou institucionais, onde a recolha de dados foi realizada, possam contribuir para uma efetiva mudança da realidade atual das situações familiares de risco.

O número de situações familiares de risco detetadas pelo território educativo Olhos de Lince não é problemática central do agrupamento, este dado, que podia ter-se traduzido como fracasso da recolha de dados, constata-se pela análise efetuada às entrevistas. E pode ser de algum modo percecionado através do contexto social de origem da população escolar, que é sendo contrastante do ponto de vista da geografia económica que se pode estabelecer, entre o meio rural mais afetado pelas questões sociais do desemprego e do trabalho temporário e o meio urbano, caracterizado essencialmente por uma população escolar, na sua maioria, proveniente de contextos culturais e económicos favoráveis. O que dizer de um agrupamento que contabiliza, em 30%, a percentagem de pais que têm formação superior? Pode ser revelador de um maior conhecimento dos pais sobre a infância, a forma de a proteger e valorizar no desempenho dos seus papéis enquanto ator social e, por outro lado, pode apontar o caminho para o envolvimento e a proximidade que os pais devem empreender na escola, como forma de colaborar e incentivar à construção do projeto de vida dos seus filhos.

Tratando-se de uma problemática que envolve as questões da família e dos elementos que a compõem, eis-nos no centro das inquietações contemporâneas: a infância e os seus atores. Quando a investigação ultrapassa os portões da escola e vai perscrutar os atores que com ela mais se relacionam, os seus professores, é confrontada com uma necessidade de compreensão que a obriga a ir ao fundo da questão e interrogar-se sobre os fatores que são determinantes ao aparecimento dos fatores de risco.

É neste processo de questionamento, entre determinismos e condicionantes, para o aparecimento do risco, que os dados se podem tornar dolorosos para a análise. Não se trata de um exagero, trata-se, antes, de perceber as dinâmicas que as famílias constroem nos seus quotidianos para dar resposta a situações que resultam da crise económica que vem atravessando o tempo atual. De facto, as famílias vêem-se a braços com dilemas para os quais não tem solução, desempregados, um, ou os dois membros que compõem o casal, deparam-se com uma realidade inevitável, a falta de orçamento familiar para pagar a renda da casa, para comprar os bens de primeira necessidade, comprar material ou livros escolares.

A contemporaneidade vem-se mostrando geradora de desigualdades sociais e é para este ponto de vista que converge o diagnóstico, de facto os casos que são analisados e reportados permitem retirar uma série de ilações quanto à tipologia das famílias sinalizadas e trabalhadas no Espaço EPEE, famílias monoparentais composta por pai ou mãe e filho/a, do outro, famílias numerosas que chamam a si fatores de desemprego, ou problemas de instabilidade emocional, famílias com baixos recursos económicos, pais com défice cognitivo, conflitos familiares.

Na raiz desta tipologia encontramos razão de ser suficiente para que se justifique, perante um tão baixo número de casos um plano de ação tão ambicioso e implementado no território educativo Olhos de Lince, envolve a criação de um espaço para pais onde se pretende desenvolver ações de reforço às competências sociais, um programa de reforço alimentar para famílias carenciadas do agrupamento. A escola deixa de intervir só junto da criança e prolonga-se para o seu meio familiar, mas também uma intervenção centrada no serviço social que pode ajudar o aluno a resolver problemas de comportamento, desajustamento afetivo ou simplesmente de despiste vocacional.

Sem dúvida que o envolvimento de todos contribui para uma resolução concertada e articulada dos casos a apoiar. Nesse pressuposto, partir para uma intervenção em parceria deve ser um eixo primordial de um plano de ação que tem no carácter formativo das suas atividades, o seu ponto forte.

A formação, enquanto ferramenta que capacita para melhor desempenhar a função que desempenham, seja ela ao nível das funções de um professor, ou ao nível de um assistente operacional, ambos os casos são merecedores de um cuidado e detalhado plano, por se considerar, a partir do diagnóstico, que nem todos os professores se envolvem de igual forma nas questões da sinalização das situações familiares de risco, em detrimento das metas de aprendizagem, situação mais evidente ao nível dos professores do 3.º ciclo. Por outro lado, a escola tem essa figura central que acompanha as crianças nos recreios, que as vigias e auxilia quando é preciso, que não estabelece limites de autoridade tão evidentes como os que se estabelecem entre alunos e professores, os assistentes operacionais figuras determinantes na sinalização das situações familiares de risco e neste ponto de vista, a prevenção tem aqui um excelente aliado.

Quando se verifica que a escola tem capacidade para, de forma individual ou através de parcerias encetadas, promover a intervenção da escola evita que as situações sejam reportadas a um nível institucional superior, que pressupõe um nível de intervenção formal para a reparação. Deste ponto, julga-se que a escola não está de todo a exagerar na forma como encara o risco das crianças e das famílias.

A intervenção deve ser por outro lado assumida como um veículo que permite de forma permanente implementar nos meios familiares e nos meios escolares, os direitos fundamentais da criança tendo em vista a sua proteção mas, e ao mesmo tempo, a sua promoção. Estas questões não são fáceis, e tornam mais difíceis quando a escola se depara

com questões de natureza étnica que envolvem costumes e tradições que implicam diretamente com estas questões fundamentais dos direitos da criança, o direito à liberdade de se exprimir e o direito à educação.

Nesse sentido desenhar uma atividade que pretende chegar a todas as crianças que frequentam os jardim-de-infância no sentido, de desde idades precoces, se começar a desenvolver um espírito crítico para o respeito e promoção dos mesmos. Julga-se estar a apostar num projeto de longa duração que pretende vir a constituir-se uma verdadeira mudança social.

Outra das questões determinantes às situações familiares de risco envolve as situações de abandono escolar e absentismo. Relativamente a este ponto, continua a ser primordial reforçar a função da escola junto dos pais, valorizar a escola na construção do projeto de vida dos seus filhos tem que ser assumido de forma impar pelas famílias. Que futuro esperam as famílias dos filhos que ao interromper a escolaridade obrigatória interrompem a qualificação, motor primordial para entrar no mercado do trabalho?

Se por um lado, as baixas qualificações dos pais aliadas a desempenhos profissionais que não são suscetíveis de progressão, são suficientes para uma desvalorização do papel da escola na construção social das relações dos filhos não restará outra estratégia de ação que não seja a de desenvolver atividades concertadas, em contextos de formação, de forma a melhorar a relação dos pais com a escola.

As situações de risco familiar são situações que se distinguem das situações de perigo que a serem vivenciadas pelas crianças tem que obrigatoriamente ser comunicadas à CPCJ/l e, neste sentido a intervenção das CPCJ/l só se evidencia quando a criança já experienciou o perigo e, isso é de todo o que o plano de ação não quer que ocorra.

Por isso, desenvolver criticamente na sociedade, através de um conjunto de dispositivos, que aposta na publicidade para construir a visibilidade da infância nos territórios locais, pode traduzir-se como uma mais-valia na longa caminhada que a prevenção ainda deverá fazer para elevar a níveis residuais, as situações familiares de risco.

Interessa que nenhuma criança esteja exposta a estes meios, mas por outro lado, também é importante desenvolver formas de capacitação que permitam às crianças que, num dado momento, envolvidos numa situação familiar de risco, sejam capazes de a gerir de forma a minimizar, ao máximo, os efeitos colaterais que daí podem surgir e as implicações que daí possam resultar para o seu desenvolvimento físico, social e emocional.

Referências Bibliográficas

- (1)Agostinho, C. (Março de 2012). *Crianças e Jovens em risco...análise de algumas questões actuais*[Apostila da unidade curricular de análise e intervenção psicossocial em crianças e jovens em risco] , slide n.º5. Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal: Escola Superior de Educação.
- (2)Agostinho, C. (Abril de 2012). Tipologia dos Abusos e Negligência – Intervenção e Prevenção. slide n.º 57 e 58. Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal: Escola Superior de Educação.
- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da Escola*. Oeiras: Celta.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola - transições e desigualdades na educação básica . *Sociologia: problemas e práticas* , pp. 33-52.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Albarello, L., & Digneffe, F. (2005). *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Alberto, I. (2006). *Maltrato e trauma na Infância*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. N. (s/d). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Forum Sociológico* , pp. 11-32.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, A. N., André, I. M., & Almeida, H. N. (2001). *Famílias e Maus Tratos às Crianças em Portugal- relatório final*. Lisboa: Assembleia da República.
- Antunes, N. L. (2008). *Sinto Muito*. Lisboa: verso de Kapa.
- Arruabarrena, M., & De Paúl, D. (1995). *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.
- Azevedo, F. d. (1935). *Principios de Sociologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Azevedo, M. d., & Maia, Â. d. (2006). *Maus - Tratos à Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barudy. (1998). *El Dolor invisible de la infancia. Una Lectura Ecosistémica del Mau Trato Infantil*. Barcelona: Paidós.
- Bauer, M. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In B. MW., & G. G., *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático* (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.
- Branden, P., & outros. (2000). *Farol. Manual de educação para os direitos humanos com jovens*. Coimbra: Publicações Humanas.
- Calheiros, M. M. (2006). *A Construção Social do Maltrato e Negligência Parental: Do Senso Comum ao Conhecimento Científico*. Lisboa: FCG.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto editora.
- Canário, R., & Alves, N. (2004). Escola e Exclusão Social: das promesas à incerteza. *Análise Social* , pp. 981-1010.
- Capucha, L., Albuquerque, J. L., Rodrigues, N., & Estevão, P. (2009). *Mais escolaridade- realidade e ambição*. Lisboa: ANQ.

- Caregnato, R. C., & Mutti, R. (Out-Dez de 2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Contextos de Enfermagem*, pp. 679-684.
- Centers for disease Control and Prevention*. (s.d.). Obtido em 2 de Fevereiro de 2014, de Risk and Protective Factors: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/childmaltreatment/riskprotectivefactors.html>
- Cervo, L. A., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: MCGRAW-Hill.
- Chevrier, J. (2003). A especificidade do problema. In B. Gauthier, *Investigação Social, da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Chizzioti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 221-236.
- Comissão Europeia, D. G. (2005). *Carta dos direitos fundamentais da União Europeia*. Paris: Imprimerie Nationale.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Fundação Mário Soares- Gradiva Edições.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: gedisa.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Díaz, J. M. (2000). A Escola na Europa do Sul no Limiar do Século XX. In A. N. Professores, *A Escola e o Paradigma da Mudança* (pp. 55-75). Castelo Branco: RVJ- Editores.
- Dionísio, B. (Outubro de 2011). Newsletter da secção de sociologia da educação da Associação Portuguesa de Sociologia de <http://www.aps.pt/>
- Dionísio, B. M. (2009). *A orientação no plural promessas e limites do serviço público de orientação escolar*. Lisboa: FCSH.
- Duarte, R. (Março de 2002). Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 139-154.
- Durkheim, É. (2001). *As regars do método sociológico*. (E. L. Nogueira, Trad.) Lisboa: Editorial presença.
- Estrela, A. e. (2001). *Ira- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis (18)*, pp. 64-66.
- Gallardo, J. (1994). *Maus Tratos à Criança*. Porto: Porto Editora.
- Gill, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. (Março de 1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de Empresas*.
- González-Pérez, J., & Pozo, M. J. (2014). *Educar para a não-violência*. Madrid: Bookout.
- Guerra, I. (2010). *Fundamentos e processos para uma sociologia de acção*. Cascais: Principia.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Principia.
- Benavente, A., da Costa, A. F., & Machado, F. L. (Fevereiro de 1990). Práticas de Mudança e de Investigação-conhecimento e intervenção n aescola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 29*, pp. 55-80.
- Gomes, I. M. (Junho de 2010). O Direito da Criança a Crescer em Família. *Pretextos, Revista do Instituto da Segurança Social, I.P.*, pp. 5,6.

- Hutz, C. S., & (org). (2005). *Violência e risco na Infância e adolescência: pesquisa e intervenção*. Casa do psicólogo.
- Kempe, R., & Kempe, H. (1998). *Niños Maltratados*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Método da pesquisa em ciências sociais: um tratamento concetual*. São Paulo: EPU.
- Ketele, J., & Rogiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de entrevistas, e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krug, E., Mercy, J., Dahlberg, L., & Zwi, A. (5 de October de 2002). The world report on violence and heath. *The Lancet*, pp. 1083-1088.
- Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, XXXIII (148), pp. 871-883.
- Loureiro, M. J. (2000). Diversidade e Cultura numa Escola em Mudança. In A. N. Professores, *A escola e os paradigmas da mudança* (pp. 28-38). Castelo Branco: RVJ- Editores.
- Lunardi, G. M. (2004). A função social da escolarização básica, reflexões sobre a prática curricular da escola. *A Questão Social do Novo Milénio*. Coimbra: CES.
- Machado, C. (2011). *Vítimas de crime*. Braga: Psiquilibrios.
- Magalhães, T. (2004). *Maus Tratos em Crianças e Jovens- guia prático para profissionais*. Coimbra: Quarteto.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Martins, G. d. (2000). O paradigma da Mudança. In A. N. Professores, *A Escola e os Paradigmas da Mudança- Actas das VIII Jornadas Pedagógicas-III Transfronteiriças* (pp. 90-96). Castelo Branco: RVJ- Editores, Lda.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research design: an interactive research*. Newbury Park: Sage.
- Miranda, J. (2004). Educação e Família no quadro Constitucional Português. In CNE, *Educação e Família*. CNE.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. *Educação e Família*, pp. 95-99.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*, pp. 1-5.
- Neves, T., Cruz, I., & Silva, M. d. (2010). *Ação local no combate à pobreza e exclusão social*. Porto: Livpsic.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Pêcheux, M. (1993). Análise automática do discurso. In F. Gadet, & o. T. Hak, *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 61-105). Campinas: Ed. Unicamp.
- Pinto, J. M. (1993). *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ponte, J. P. (1998). ProfMat 98. *Da formação ao desenvolvimento profissional* (pp. 27-44). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The cost of School failure. a feasibility study*. European Commission.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebello, J. A. (2009). Dificuldades de Ensino Aprendizagem. In vários, *Escola: problemas e desafios* (pp. 33-46). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Rego, P. (2003). *Obra Gráfica Completa vol.2*. Lisboa: Cavalo de Ferro Editores, Lda.

- Reynaud, J. d. (1960). Sobre o ensino das ciências sociais. *Análise Social*, pp. 429-440.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, M. d. (2010). *A escola pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- Rosa, M. (2004). *Escolaridade obrigatória, insucesso escolar e abandono escolar*. CNE.
- Sampaio, D., Cruz, H., & Leote, M. J. (2011). *Crianças e Jovens em Risco- a família no centro da intervenção*. Cascais: Principia.
- Sani, A. I. (2002). *As crianças e a violência*. Coimbra: Quarteto.
- Saramago, S. S. (1994). As identidades da infância: núcleos e processos de construção de identidades infantis. *Sociologia- Problemas e Práticas n.º16*, pp. 151-171.
- Sarmiento, M. J. (2010). *A Pobreza das Crianças: realidades, desafios, propostas*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Sebastião, J. (1996). Crianças da rua: marginalidade e sobrevivência. *Sociologia: problemas e práticas*, pp. 88-107.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2001). XII Seminário de Investigação em Educação Matemática. *O professor como investigador: leitura crítica de investigação em educação matemática*, (pp. 29-55). Vila Real.
- Silva, M. B., & Grigolo, T. M. (2002). *Metodologia para a iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II - caderno pedagógico*. Florianópolis: Udesc.
- Simões, M. C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Para A Ciência e Tecnologia.
- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S., & Grilo, P. (2007). *Famílias pobres: Desafios à Intervenção Social*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Strech, P. (2004). *Crescer Vazio*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Strecht, P. (2006). *Uma ferida no coração*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2011). *O vento à volta de tudo: uma viagem pela adolescência*. Lisboa: Versos de Kapa.
- Trust, T. P. (2007). *The Cost of Exclusion: counting the cost of youth disadvantage in the UK*. London: The Prince's Trust.
- Vieira, M. M. (2005). O lugar do trabalho escolar- entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, pp. 519-545.
- Vieira, M. M., & Dionísio, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In *Escolas Singulares. estudos locais comparativos* (pp. 83-98). Porto: Edições Afrontamento.

Legislação

- Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (1989). Unicef. Recuperado em 20 de Maio, de 2013, de: http://unicef.pt/docs/pdf_publicações/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Lei nº 147, de 1 de Setembro de 1999 (1999). Dispõe sobre a Proteção das Crianças e Jovens em Perigo. Portugal. Recuperado em 20 de Maio, de 2013, de: <http://dre.pt/pdf1s/1999/09/204A00/61156132.pdf>

Outras fontes documentais

Mt 2, 16-18, *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Paulus.2009

Projetos

Projeto Crescer em Cidadania 2010/2013 da REAPN/l

Projeto Educativo 2009-2013 do agrupamento Olhos de Lince

Projeto EPEE do agrupamento Olhos de Lince

Projeto RAFA do agrupamento Olhos de Lince

Processos do agrupamento Olhos de Lince

Caso 1- 5º

Caso 2- 8º

Caso 3- 9º

Caso 4- 9º

Caso 5- 6º

Processos da CPCJ/l

Processo 12/2012

Processo 15/ 2012

Processo 35/2013

Processo 47/2013

Apêndices

Apêndice A

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

INVESTIGAÇÃO DE MESTRADO

Situações Familiares de Risco: Diagnóstico em meio escolar

Mestranda: Maria Gorete Alvito de Brito

Orientador: Professor Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio

Consentimento Informado

Estamos a solicitar a sua participação para a realização de um trabalho de investigação que incide o seu estudo nas Situações familiares de risco: Diagnóstico em meio escolar

Este estudo tem como objetivo compreender, em meio escolar, o enquadramento da intervenção para a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em situações de risco que envolve a família.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar.

Tudo o que disser será estritamente confidencial.

Gostaríamos de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

Data: __/__/__

Assinatura do Investigador

Assinatura do Participante

Apêndice B

GUIÃO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Tempo de serviço:

Contratado/Vinculado/ Efetivo:

agrupamento de escola onde leciona/ Comissão de Proteção de menores/

Formação base:

Grupo que leciona:

Deslocado ou residente:

Estado civil:

Composição do Agregado familiar:

I.^a Parte

Bloco Temático: Legitimação da Entrevista

Objetivo Específico:

Legitimar o (a) entrevistado(a) e motivar a entrevista

Possíveis questões orientadoras:

- Considera oportuna a abordagem desta problemática tendo em conta que as crianças e os jovens passam longos períodos do ano na escola e atualmente estão nesta a tempo inteiro?
- É legítimo este olhar para a escola, ou considera que o enfoque principal deveria ser direcionado aos profissionais do social, da justiça e da saúde, reservando-se a escola ao papel de educar/ensinar?
- Considera que estes estudos são importantes para delinear estratégias que permitam intervir?
- Sente-se confortável para estabelecermos uma conversa sobre as situações familiares de risco a que estão expostos crianças e jovens?

Bloco Temático II: Detecção e Sinalização de situações familiares de risco

•

Objetivo Específico:

- Identificar os dispositivos utilizados pela escola para sinalizar situações de risco a crianças e jovens,
- Identificar o tipo de situações de risco infantil sinalizado pela escola,
- Perceber em que contexto socioeconómico se inserem as famílias de risco,

Possíveis questões orientadoras:

- Na sua opinião, há crianças ou jovens a frequentarem a escola que estão expostos a situações familiares de risco?
- Em seu entender que tipos de situações familiares são suscetíveis de se tornarem num risco para as crianças ou jovens?
- Como é a relação dessas crianças ou jovens com os colegas?
- Como classifica o processo de aprendizagem destes alunos?
- Quais são os sinais que lhe permitem perceber que uma criança ou jovem está num contexto familiar de risco?
- Que procedimento adota para detetar e sinalizar a possível situação de risco?
- Quais são as situações familiares de risco mais sinalizadas na escola?
- Quantas sinalizações já efetuou?

Apêndice C

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidades de Contexto
Risco	Conceito de Risco	Conceção do conceito de Risco	<p>E1 – O risco pode ser simplesmente avisá-los para não correrem nas escadas, mas o risco que mais nos preocupa é saber se as crianças estão bem consigo próprias, temos de estar atentos a sinais, alguns sinais que podem ser externos á própria escola e daí eu achar que os professores têm de conhecer as crianças, têm realmente de ter proximidade para conseguir detetar esses sinais, porque se Eu criar uma barreira entre mim e os meus alunos eu não vou detetar sinais, mesmo que eu os detete vou virar a cara para o lado porque não os interpreto.</p> <p>E2 – Não é uma situação muito evidente, porque o risco não é apenas o risco físico. Nós não falamos em situações de risco apenas nas situações de violência explícita, declarada, de uma criança que nos chega com marcas físicas. (...) Numa escola, na relação pedagógica que o professor estabelece com os alunos, se cria uma relação de confiança e se o aluno dá conta de outras situações, que não propriamente a violência física, mas um certo, uma certa exigência excessiva relativamente a determinadas situações ou, eventualmente, até um abandono, a criança está a entregar a si mesma, em situações que exigiam a presença de um adulto, um acompanhamento de um adulto e nós percebemos que essas situações exigem atenção. Por vezes, a própria relação pedagógica pode ajudar o aluno a criar, ele próprio, fatores de resiliência para lidar com situações, outras vezes, apercebemo-nos que há algo mais que nós não conseguimos identificar e que vai muito para além da própria intervenção que o professor pode ter, no contexto sala de aula. (...).</p> <p>E3 – O que considero ser um risco é tudo aquilo que poe em risco a integridade física, psicológica, social de uma pessoa ser humano, não é só criança, pode também ser um adulto, não é. Sim. E neste caso, o que é uma criança em risco? Criança em risco é toda aquela que não tem o mínimo de condições, nem a satisfação das necessidades quer básicas, outras vezes pode não ser só básicas mas também psicológicas e também de satisfação, bem-estar e felicidade.</p> <p>E4 - O risco é algo que é mau, é algo que pode tornar-se em perigo (...).O risco é uma situação em que ainda não há o dano efetivo (...) O risco em si, a escola tenta resolver.</p> <p>E5 – (...) são crianças que vivem com carências alimentares. (...) São carentes da parte financeira, se não têm dinheiro para comer, não é? Também não têm dinheiro para se vestirem e calçar. Estas crianças sentem-se excluídas, mas também escondem a pobreza, têm vergonha de serem pobres.</p>

Sinalização	Situações familiares de risco	Procedimentos adotados na sinalização	<p>E1 – Desde logo informar os meus colegas do conselho de turma que também estão com esse aluno, esse em particular claro, e colher a opinião deles, posso estar enganado na leitura que estou a fazer, posso estar a dar ou não demasiada importância a um determinado aspeto. Conversamos em reuniões formais ou informais, seja em conselho de turma ou em salas de trabalho que há por aí. (...), Temos de tentar perceber o que se está a passar, e aí o diretor de turma tem outra obrigação outro patamar contactar o encarregado de educação tentar perceber nas entre linhas o que se está a passar.</p> <p>E2 – A minha disciplina é propícia a que os alunos possam falar sobre os seus projetos de vida e possam tentar encontrar respostas e questionar-se sobre propostas para a sua própria vida. (...) Isso vai permitindo identificar situações, vai permitindo, por vezes até, num espírito de reciprocidade e de contexto de turma a que os alunos possam ficar mais esclarecidos para determinadas situações (...).</p> <p>E3 – (...) há sempre um formulário, e eu faço sempre esse encaminhamento via interlocutora/direção, está a ver, eu também costumo colaborar, quando é situações de risco, encaminhamos para a CPCJ ou para o Ministério, há sempre um formulário. Relativamente á escola, como há aqueles questionários dos diretores de turma, fica registado, na própria ficha da família, todas as situações que são sinalizadas e por quem. Geralmente, ficam sempre lá os registos no processo. Cada menino tem um processo, tem uma ficha, um questionário de pais e alunos e uma ficha de acompanhamento e dos contactos todos que se tiveram com opai, do que se fez e não se fez a nível escolar, para resolver a situação (...) eu faço também uma ficha de sinalização do menino e quando é que iniciei, uma vez é os pais que me procuram para resolver as situações (...).</p> <p>E4 – (...) fazendo um ecomapa, um genograma, aquilo que nós acharmos ou pura e simplesmente numa folha em branco e apontarmos aquilo que acharmos importante ver o que é que o pai tem, o que é a mãe tem, o que é a criança tem, tanto que no processo da Comissão nós, informaticamente, temos que fazer esta análise do agregado todo, ou seja, fatores de risco e de proteção do pai, fatores de risco e de proteção da criança, fatores de risco e de proteção da mãe.</p> <p>E5 - Falo com as colegas e faço um relatório, muitas vezes não têm assistente social nem psicóloga não faço contrato, não sei com quem estou a lidar. (...) Informo por escrito, mas não conheço a pessoa, pode ser até que ponto aquela pessoa tem sigilo profissional e então sinalizo, procuro saber se está a ser acompanhada na escola e fico mais tranquilizada, mas não dou a informação toda.</p>
--------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--

		<p>Tipo de situações familiares de risco sinalizadas</p>	<p>E1 - (...) temos duas situações que nos preocupam um pouco, na vertente do apoio social, das dificuldades inerentes às famílias com agregados um pouco grandes e desequilibrados, estou a falar de uma situação, evidentemente que não vou concretizar, mas temos uma família em que há muitas crianças em idade escolar, há bebés (...).</p> <p>E2 - A questão das carências em que há famílias que manifestam efetivamente carências (...).Aquilo que eu identifico ou tenho identificado, ao longo deste percurso, as situações de risco, de famílias em risco, não são apenas e exclusivamente aquelas que não têm recursos ou desprovidas de recursos financeiros, económicos, mas, por vezes, com muito mais incidência naquelas famílias que têm todos os recursos para dar aos filhos, não só as condições de sobrevivência mas muito mais do que isso, mas em todo o caso, muitas vezes não têm tempo para os filhos e não têm uma palavra de ânimo e de incentivo (...).</p> <p>E3 - temos desde famílias de vítimas de violência doméstica, de negligência, de absentismo, tenho um caso de abandono, de uma menina de etnia cigana, tenho situações de negligência (...).</p> <p>E4 -As escolas o que sinalizam, na maior parte dos casos, temos situações que sinalizam a negligência, mas a maior parte das situações, a escola sinaliza (...). O abuso sexual o maltrato e a negligência grave são três tipologias de perigo que nós acompanhamos, se tivermos o consentimento dos pais, mas que, em paralelo com o nosso processo, dá origem a um processo-crime, ou seja, nós abrimos um processo aqui de promoção e de proteção e o Tribunal abre o processo-crime e faz a investigação à parte.</p> <p>E5 - temos vários tipos, de famílias que temos, a pobreza de carência económica e que envolve tudo, não é? Depois temos a ausência de afetos, também temos famílias que não sabem educar, os filhos estão entregues à escola e a escola é responsável por tudo, ou seja pela educação, pelos princípios, pelas regras, temos famílias em que as crianças não sabem o que é ter um horário das refeições e de deitar e levantar, não é? (...) Questões como a droga, que já tiveram um passado com drogas, com o álcool, temos famílias deficientes. São os casos graves e são os casos completamente desorientados em tudo, não têm equilíbrio em nada.</p>
--	--	--	---

Intervenção	Níveis de Intervenção	Procedimentos adotado na intervenção perante uma situação familiar de risco	<p>E1 - Há um formulário que desde logo nos pode ser solicitado pela representante na comissão, quando há suspeita ou uma denuncia que geralmente pode ser externa á própria escola ou partir de alguém da própria escola, alguém pode denunciar uma determinada situação e então o diretor de turma é chamado a responder, a preencher um pequeno formulário onde lhe são pedidos dados em relação ao aproveitamento, á participação, á assiduidade, dados a nível, aspetos como, alimentação se realmente a criança almoça ou não na escola, depois outros dados mais a nível institucional e comportamental que depois permite a alguém fazer...</p> <p>E2 - Consegui chegar aos pais aproximando-os de determinadas atividades que os filhos realizavam e que eles perceberam que, de facto, o objetivo da disciplina era precisamente este e mais, por vezes, esse afastamento, digamos assim, vem por via do não conhecimento daquilo que é o programa, que temas são abordados. Logicamente estou convencida que se os pais conhecerem a fundo quais os temas, os conteúdos que são abordados e como é que isso pode contribuir para eles, questionando o mundo, construam esse projeto de forma autónoma e possam humanizar a sociedade, estou convencida de que os pais achariam que isso é um complemento muito importante.</p> <p>E3 - Faço os procedimentos, articula com a interlocutora CPCJ, a diretora de turma, com d direção e também com a polícia escola segura. Os professores também. Há professores que sentem que a turma é deles, e Eles é que tentam resolver todas as situações dentro da turma e há outros professores que têm mais perspetiva sistémica do aluno, da família e pedem a colaboração de toda gente, e são quase sempre os mesmos a pedirem essa colaboração. Eu conheço, os professores de segundo ciclo mais atentos aos meninos, com uma maneira de ser e de estar e de pedir a colaboração de todos, do que propriamente a qui os professores de terceiro ciclo, embora também acha professores que peçam muito apoio.</p> <p>E4 - Um processo tem fases. A Lei estabelece determinadas fases para o processo. Quando uma sinalização chega, a primeira coisa que se faz é distribuir por coordenador, que nós temos vários coordenadores, aí temos uma escala de entrega de processos. (...) Primeiro é: verificar se na sinalização existe alguma diligência grave, maltrato físico ou abuso sexual que deva ser comunicado ao tribunal. Se não existir abre-se o processo, entrega-se ao coordenador, atribui-se um número. O primeiro passo é convocar pais e jovem, se tiver mais de 12 anos, porque nós não podemos fazer averiguações sem o consentimento, por isso o primeiro passo é sempre uma convocatória, em que os pais são confrontados com a sinalização, porque podem consultá-la, em que dão a opinião deles e ficamos com as duas histórias, a entidade sinalizante e dos pais e do jovem, são ouvidos em separado ou em conjunto, isso dependente do tipo de sinalização, dependente do tipo de situação.</p>
--------------------	-----------------------	---	---

			<p>E5 - Em primeiro lugar as famílias têm que ter um trabalho, certo? Sem trabalho não há... Aquelas que querem trabalhar têm que ter regras; de horários e não têm. Muitas destas famílias não conseguem ter um trabalho de mais de 3 meses, ou porque são pessoas muito conflituosas e não cumprem, horários ou porque são pessoas que até que se esforçam e tentam cumprir e são trabalhadoras mas não têm sorte, não é? E não esquecer que estas famílias a maioria não têm estudos, 5º, 6º ano e depois têm dito RVCC que andaram ocupados a fazer equivalência ao 9º ano e que eles próprios me dizem que "eu tirei o 9º ano mas eu mal sei ler e escrever, o que é que eu andei lá a fazer?" E também tenho famílias com o 12º ano e que me dizem " eu sei tanto com a 4ª classe como com o 12º ano". E isto é muito grave. Agora conseguiram dar este estudo a estas pessoas através do RVCC, mas elas respondem desta forma. Elas não se sentem ao nível do 12º ano. Elas percebem que passam por quem têm o 12º ano.</p>
--	--	--	---

Apêndice D

Transcrição Entrevista – Professor

Data/Duração: 01/02/2013 (47 min.)

BT (Bloco Temático)		
P (Pergunta)	São os contextos familiares, contextos de risco familiar ou contextos familiares de risco, mas perceber como é que vocês na escola fazem esse diagnóstico?	
R (Resposta)	Faça, favor.	15s
P	É aí que Eu precisava da sua ajuda? Primeiro quero saber mais ao menos a sua idade?	
R	Vou dizer-lhe exatamente a minha idade, tenho quarenta e nove anos, quase cinquenta, faço em Agosto cinquenta.	20s
P	Está assim a meio da carreira então?	
R	Não. Mais de meio, um pouquinho mais de meio, tenho já uns vinte anos de serviço, espero não estar outros vinte, digamos que estou a meio, vá...	29s
P	E há quantos anos nesta escola?	
R	Nesta escola há quatro.	40s
P	Efetivo?	
R	Não, não. Sou professor do quadro da zona pedagógica de Santarém. Não consigo entrar em nenhum concurso interno, não consigo entrar em nenhum quadro do agrupamento, porque aqui no distrito está muito complicado, não há vagas, então fui colocado nas necessidades transitórias, uma vez que há, há carências de horário, mas não havia nenhum horário a concurso completo, aqui em C. B..	43s
P	Qual é a sua formação base?	
R	Eu sou licenciado em formação musical e ensino formação musical.	1:10

P	E ensina, o ensino da música aqui?	
R	Aqui, leciono ao primeiro, segundo e terceiro ciclo.	1:19
P	Musica?	
R	Musica, expressão musical, educação musical.	1:22
P	Vive em C. B.?	
R	Vivo, vivo.	1:27
P	Conhece bem, a realidade da cidade, então?	
R	Não sei a que realidade se refere, mas ao que se refere ao contexto educativo, sim, conheço, mais ao menos. Conheço a realidade social também, penso conhecer bem.	1:30
P	Sim, sim. Eu falava mais da realidade social.	
R	Pois, pois, claro que sim, mais ao menos. Não é desconhecido, tenho uma opinião sobre aquilo que vejo e vou vendo.	1:46
P	Olhando para a cidade, e na proteção das crianças e dos jovens em risco tem alguma formação?	
R	Não, não tenho nenhuma formação específica, tenho aquela que vai sendo adquirida pela experiência, pelo contacto com outros colegas da área, como sabe nas escolas há representantes da comissão de proteção de crianças e jovens em risco e vamos fazendo alguma articulação, e esse trabalho é confidencial como sabe, e de facto a formação específica nessa área não temos e se calhar era importante a escola começar a projetar coisas nessa área, área de formação, às vezes fazemos formação em áreas tão dispares.	1:54
P	É diretor de turma?	
R	Sim tenho, não digo todos os anos, mas quase todos os anos, tenho sido diretor de turma.	2:31
P	Agora que me fala de que era importante fazer formação ao nível das e crianças e jovens em contexto de risco, qual é a realidade aqui do agrupamento?	
R	É assim como em todos os agrupamentos do país, e com a atual, há de facto, é notório que a degradação social em alguns	2:47

	<p>casos tem vindo a acentuar-se, quando falo em degradação, refiro-me a situações de ordem financeira, com as consequências normais e habituais, a forma como a criança se apresenta vestida, hábitos de higiene e até carências ao nível alimentar, não é, a nossa escola não é segredo para ninguém, fornece diariamente alguns pequenos-almoços, gratuitamente a algumas crianças que estão referenciadas, e depois temos os sistemas, que são transversais em todas as escolas, como sabe a Ação social escolar, mediante os rendimentos e as entrevistas que faz às famílias vai catalogando mediante o grau de necessidades, os do escalão A e do escalão B, sendo que os meninos do escalão A, não têm qualquer despesa ao nível das refeições e material escolar, e até têm apoio para visitas de estudo, uma verbazita que não é muito grande, mas, a escola no seu todo faz um esforço, a nossa escola em particular e outras, infelizmente no nosso país estão a colmatar alguma dificuldade ao nível alimentar.</p>	
P	Mas digamos que não é a maioria da população, nesta escola?	
R	Não de modo algum. Não é. É um grupo restrito de alunos que estão devidamente referenciados, penso que serão se calhar algumas dezenas, mas não mais que isso, já é significativo.	4:11
P	A problemática dos contextos familiares de risco nem será muito, digamos...?	
R	Não será uma relação de causa efeito em relação a isso. Como sabe pode haver famílias completamente destruídas a nível social e financeiro e as crianças estarem noutra tipo de riscos, abandono, falta de atenção, afeto.	4:32
P	Mas já lá vamos, antes de isso quero que me diga, ao fim de vinte anos de carreira de tempo de serviço, a trabalhar em várias escolas, o papel a missão da escola, atualmente...	
R	Relativamente a estes casos?	4:58
P	Sim.	
R	Eu tenho uma opinião muito crítica, na qual Eu me incluo também porque não faço tudo bem, o que era uma chatice, mas tento ir por este caminho que lhe vou traçar, a escola tem de ter distribuição, há colegas meus que dizem, Eu respeito mas não concordo, a escola não educa, a escola ensina. Eu não concordo a escola tem o papel primordial de ensinar, de facultar conhecimento, experiência, mas também tem de educar, que é difícil de aprender num ambiente caótico de indisciplina,	5:01

	<p>pronto. Por outro lado, espírito de missão ao nível de acompanhamento efetivo e emocional das crianças, tendo em conta que a escola de hoje também está a caminhar por terrenos perigosos, nomeadamente no primeiro ciclo da escola de hoje, acontece que a maioria das crianças, aí sim, a grande maioria das crianças chega a estar oito e nove horas e às vezes até mais na escola, ora, quando uma criança está entre oito a dez horas na escola e se calhar em tempo útil uma hora com os pais, há aqui um claro desequilíbrio, um claro desequilíbrio que tem de ser colmatado com a intervenção da própria escola e aí os professores têm de ter esse papel, têm de ter, o professor de hoje, não é o professor de há vinte anos atrás, em que a família tinha mais disponibilidade, em que um membro do agregado familiar por vezes nem trabalhava e dedicava-se, e esse papel era mais atribuído às mães como sabe, por isso a família tinha essa capacidade de dar outro tipo de respostas, aos filhos, aos nossos alunos, que não tem hoje. A escola tem de se adaptar, temos de estar mais atentos e ser um pouco pais um pouco mães, um pouco, sei lá.... Psicólogos.</p>	
P	Amigos?	
R	Acima de tudo amigos, para termos um clima favorável, assim sim à aprendizagem, ao ensino e à educação, a escola tem de educar.	6:45
P	Não podemos separar as coisas, educação e formação'	
R	Eu acho que não e digo-o com toda a convicção, acho que não.	6:56
P	Eu de todos os professores que auscultei, nem todos estão sensíveis para esta questão, da sinalização das crianças por acharem que a escola tem esta missão de ensinar e os pais de educar?	
R	Eu concordo que, essas missões estejam tipificadas para um e outro lado, não concordo que sejam estanques. Não podemos ser radicais na forma como vimos as coisas, é evidente que a minha principal missão é ensinar e transmitir conhecimento e experiência, e cumprir programas, desde logo, etc, tudo bem, atividades, tudo bem. Mas Eu tenho de educar os miúdos, não posso limitar-me a despejar conteúdos, Eu tenho de ter uma turma equilibrada um grupo que funcione, se não Eu não consigo chegar até Eles, agora estou a utilizar muito Eu, porque realmente é a minha opinião, respeito quem pense de outra forma, mas Eu acho que temos muito mais vantagens se pensarmos assim, porque senão, se temos um grupo na mão e se o conhecermos, temos muito mais facilidade, em cumprir a nossa missão. Mas não podemos deixar de lado a vertente afetiva e conhecer o aluno enquanto ser individual, temos um grupo à frente mas também temos pessoas, individualmente	7:18

	cada um tem problemas específicos, atitudes específicas e Nós temos de adequar a nossa estratégia tudo bem, mas temos de conhecer o espirito, ora diga-me lá se é possível fazer só ensinando, não é, não é possível.	
P	Passemos agora para a questão do risco, da criança em risco, o que é para si o risco?	
R	O risco pode ser simplesmente avisá-los para não correrem nas escadas, mas o risco que mais nos preocupa é saber se as crianças estão bem consigo próprias, temos de estar atentos a sinais, alguns sinais que podem ser externos á própria escola e daí Eu achar que os professores têm de conhecer as crianças, têm realmente de ter proximidade para conseguir detetar esses sinais, porque se Eu criar uma barreira entre mim e os meus alunos eu não vou detetar sinais, mesmo que eu os detete vou virar a cara para o lado porque não os interpreto.	9:05
P	Mas aí não fala enquanto diretor de turma que tem uma relação de proximidade?	
R	Desde logo enquanto professor, enquanto diretor de turma aí temos de estar super atentos, super atentos.	9:41
P	Quando me fala em sinais refere-se....	
R	Sinais como já lhe disse a forma as crianças se apresentam, a forma como comunicam ou não, a ausência de comunicação prolongada, e a ausência de interação verbal seja em contexto de sala de aula ou recreio, pode ser preocupante, pode ser um sinal de que há qualquer coisa, depois temos sinais claros de desequilíbrios emocionais que podem estar associados a síndromes, que depois já têm de ser despistados por colegas técnicos na área da educação especial e temos também situações de alguma gravidade e risco as suspeições, enfim, felizmente são muito raras, aqui nesta escola houve um caso destes, mas pode haver situações de risco de tal modo graves, que Nós temos realmente de comunicar á comissão de proteção de crianças e jovens, para que depois possam fazer no terreno o seu trabalho em articulação com a assistente social, etc.	9:51
P	Mas antes, de comunicar como é que se faz esse procedimento?	
R	Nós temos desde logo...	10:50
P	O professor deixe-me concretizar. O professor tem um aluno que suspeita, que tem um sinal de estar num ambiente de contexto familiar de risco, a partir daqui qual é o seu	

	procedimento?	
R	Desde logo informar os meus colegas do conselho de turma que também estão com esse aluno, esse em particular claro, e colher a opinião deles, posso estar enganado na leitura que estou a fazer, posso estar a dar ou não demasiada importância a um determinado aspeto. Conversamos em reuniões formais ou informais, seja em conselho de turma ou em salas de trabalho que há por aí.	11:03
P	Com registo de informação?	
R	Vamos registando informações, e se realmente houver mais informações no sentido de que aquela criança tem vindo a apresentar um comportamento agressivo e isso não seria normal e passou a ser normal nessa criança, temos de tentar perceber o que se está a passar, e aí o diretor de turma tem outra obrigação outro patamar contactar o encarregado de educação tentar perceber nas entre linhas o que se está a passar, há dois cenários da experiência que tenho que se vão colocando, há pais que percebem o que estamos á procura e dão-nos a informação gratuitamente, e até sentem aliviados por faze-lo, há outros pais que tentam esconder, não dão grande importância e Nós aí temos a vida um bocadinho mais dificultada, é evidente...	11:25
P	Mas nesse caso está perante um dilema?	
R	Estamos perante um dilema, o que fazer a seguir, temos de ir insistir junto dos pais, insistir junto dos pais, não podemos obrigar enfim, lá está a relação do professor tem de ser sensível á família, era o que Eu lhe dizia á pouco, como é que Eu consigo a confiança da parte de um pai ou de uma mãe para me transmitir informação importante para a vida escolar se Eu não estiver próximo, não houver afetividade, uma relação de proximidade, não consigo, por isso não me venham com coisas dizer que o professor só educa, aliás só ensina.	12:10
P	Só ensina.	
R	Só ensina, não, para mim não dá, portanto, em situações em que se concretiza alguma suspeita seja lá do que for, há vertentes em que temos de envolver as forças de segurança, às vezes acontece nas nossas escolas.	12:41
P	Ao nível do abandono?	
R	Sim, ao nível do abandono, comportamentos de risco no exterior da escola, mas que se Nós tivermos conhecimento, o Nosso dever moral é comunica-los, e o estatuto do aluno, hoje	12:59

	<p>prevê alguma criminalização judicial criminal da parte de pais que não controlem esses comportamentos dos seus educandos, na Nossa escola felizmente não temos questões a esse nível, uma ou outra situação pontual, coisas rotineiras, mas não temos assim situações graves.</p>	
P	<p>Mas ao nível do procedimento e da sinalização, Vocês são muito mais...</p>	
R	<p>Há um formulário que desde logo nos pode ser solicitado pela representante na comissão, quando há suspeita ou uma denuncia que geralmente pode ser externa á própria escola ou partir de alguém da própria escola, alguém pode denunciar uma determinada situação e então o diretor de turma é chamado a responder, a preencher um pequeno formulário onde lhe são pedidos dados em relação ao aproveitamento, á participação, á assiduidade, dados a nível, aspetos como, alimentação se realmente a criança almoça ou não na escola, depois outros dados mais a nível institucional e comportamental que depois permite a alguém fazer...</p>	13:33
P	<p>E atualmente na sua direção de turma tem casos sinalizados?</p>	
R	<p>Sinalizados em termos de risco, temos duas situações que nos preocupam um puco, na vertente do apoio social, das dificuldades inerentes às famílias com agregados um pouco grandes e desequilibrados, estou a falar de uma situação, evidentemente que não vou concretizar, mas temos uma família em que há muitas crianças em idade escolar, há bebês, estou a falar de cinco ou seis crianças, estamos a falar de uma mãe que é uma grande lutadora, mas tem dificuldade, o companheiro teve de se ausentar para o estrangeiro muito recentemente, as coisa neste momento estão equilibradas, mas a escola rem de estar realmente muito próxima, e Nós atuamos de facto, qualquer campanha que Nós organizemos em parceria com o gabinete da assistente social que temos na escola com a Dra. I. ou com a professora D. de educação moral, ou qualquer outro professor que tenha uma iniciativa de recolha de alimentos, roupas, Nós tentamos depois articular com a assistente social para depois fazer chegar às famílias que estão referenciadas, de uma forma subtil, sem ferir suscetibilidades, nem a dignidade de ninguém, mas estamos de facto a apoiar em concreto na minha direção de turma apoiamos duas crianças com alimentos, roupas, e muito afeto e muita proximidade, o meu telemóvel é do conhecimento de todos os pais da minha direção de turma e Eu digo-lhes que é para utilizar e Eles utilizam. E portanto tem de haver essa proximidade.</p>	14:22

P	Mas nestes contextos de risco não se coloca a questão, é um contexto de risco de carência económica?	
R	Sim. Não temos.	16:07
P	Os pais são pais?	
R	São, são. São responsáveis, mas a vida dá muitas voltas, a outra situação que lhe reporte está associada a uma síndrome na área cognitiva da criança, algumas muitas dificuldades de aprendizagem, a família tem também alguns aspetos que possam ali que enfim podem, questões de alcoolismo a mãe da menina tem também algumas dificuldades a nível cognitivo, mas é uma família fantástica vão á luta, mas as dificuldades estão lá, e Nós temos de ajudar.	16:13
P	Aí a escola desempenha um papel de intervenção?	
R	Pois com certeza, diga-me lá se o professor só pode ensinar, não pode, o professor Eu acho, Eu acredito piamente que, acredito Eu e a maioria dos meus colegas, a esmagadora maioria dos meus colegas acredita que não podemos só ser professores, ser professor é algo mais que ensinar, e quando deixar de ser isso Eu demito-me. Eu não ando aqui para ensinar só, eu ando aqui porque a coisa que mais gosto de fazer é estar com esta matéria-prima fantástica que é um pequeno ser humano, que daqui amanhã vai ser um homem, uma mulher que Eu espero ter marcado pela positiva.	16:51
P	Mas que precisam de ajuda no contexto atual?	
R	Precisam. E Nós, professores, também precisamos.	17:26
P	Eu ontem ouvi num fórum, uma frase que retive e que diz:” 28% das crianças em Portugal são pobres” é um dado da rede anti pobreza, mas neste contexto onde Eu quero chegar é, dizia o Senhor que crianças que vivem em contextos pobres não têm oportunidade de ter uma vida ativa no país em que vivem?	
R	Sim, a questão das oportunidades é uma questão que, enfim existe, nas sociedades humanas tal como Elas estão organizadas desde que há homens e mulheres, á face da terra, a questão das oportunidades já na época da pré-história, não era permitido que todas as tribos caçassem da mesma forma porque tinham armas mais avançadas, de facto isso continua a existir, há assimetrias, a escola tenta ser pacificadora tenta chamar todos, e proporcionar a todos as mesmas oportunidades, mas na prática, grandes condicionantes ao nível económico e financeiro, é evidente que condicionam as oportunidades futuras, quer queiramos o não. Mas a escola tem	17:53

	obrigação de ajudar a esbater essas situações? Claro que tem, não temos é muitos instrumentos ao nosso dispor hoje em dia para o fazer, porque a sociedade é impiedosa ao ponto de criar estratificações cada vez mais para o lado da riqueza e não da pobreza.	
P	Mas isso reflete-se no contexto da escola?	
R	Claro que se reflete, é assim: na escola de um modo geral as crianças que têm, isto não são dadas provados cientificamente, mas de um modo geral as crianças com maiores dificuldades, em casa a nível social, económico, tendem a ter um aproveitamento escolar, não tão positivo, para não por as coisas num cenário mais complicado, por outro lado e por oposição as crianças com famílias estruturadas, equilibradas, não tem de ser forçosamente, famílias de classe média ou média alta, mas as famílias mais bem estruturadas e equilibradas, os alunos tendem, obviamente, a ter melhores resultados mas isso é uma coisa...	18:49
P	E a relação entre pares?	
R	Na sala de aula, é difícil de gerir. Não é fácil. As crianças nestas idades pronto são um pouco, são por vezes impiedosos na forma como reagem perante a diferença. E a escola tem um realmente um papel fundamental nesse sentido. Seja em qualquer aula, aquele grupo tem de perceber que um dia mais tarde vai também para um local de trabalho, ser inserido com outros pares onde também haverá assimetrias e diferenças. Isso vai ser ao longo da vida deles, eles vão estar envolvidos em grupos, seja na família, nos trabalho, seja em que nível for. Eles têm que aprender já respeitar a diferença. Sei que a escola se preocupa muito com isso, particularmente eu, eu posso falar mais da minha experiência. Eu preocupo-me bastante com essas questões e felizmente ainda não acabaram com uma área que se chama Formação Cívica, embora na última reunião escolar se tenha tentado acabar com as áreas curriculares não disciplinares onde se inclui a Área de Projeto e Formação Cívica e o Estudo Acompanhado. Há muitas escolas que já não têm sequer a formação cívica consignada no horário dos professores. Para mim é preocupante porque há colegas meus que podem pensar que a formação cívica não serve para nada mas serve. É muito importante e não tem que ser só naquele horário. Nós temos que formar pessoas a nível social, cívico e moral em todas as áreas, desde a matemática até à educação física. Por isso é que eu acho e volto a sublinhar, nós não podemos só ensinar, temos de educar também.	19:40
P	Então mas neste tempo atual é muito mais preocupante para a escola formar valores, formar consciências, formar	

	indivíduos do que ensinar...	
R	<p>Não também não podemos inverter as coisas. Não. O mais importante de facto o mais importante é transmitir aquilo que nós achamos e quem faz os programas escolares, aquilo que o nosso sistema educativo é tido como uma educação básica, depois uma educação ao nível secundário até ao ensino superior. Há balizas que nós temos de cumprir. Agora, o que eu digo é que podemos fazer isso e essa é a missão principal e não deixando de ser a missão principal, não podemos deixar de ter presente que é importante também é preciso irmos atuando no aspeto social, cívico e moral. Aliás, isso está previsto na lei de bases do sistema educativo e na carta dos direitos humanos e na constituição portuguesa. Todos nós não podemos ir enquanto professores contra esses valores. Podemos optar por ir mais ou por ir menos mas não podemos deixar de ir. Eu acredito que podemos fazer isso.</p>	21:35
P	<p>Mas dá uma grande visibilidade à infância, no seu contexto de trabalho.</p>	
R	<p>Sim. É assim, eu trabalho coma infância. A partir do 3º ciclo é que já temos ali jovens adolescentes, com as hormonas aos saltos, pronto e os planos são outros mas de facto se nós conseguirmos logo na base da pirâmide, no pré-escolar, que é uma área que eu respeito imenso. Acho que as educadoras de infância e os colegas do 1º ciclo que mais tarde fazem um trabalho importantíssimo e fundamental, que são os alicerces daquelas crianças para o futuro e portanto eu acredito e sei que no pré-escolar há uma grande preocupação em torno dos valores, o saber estar o saber falar, o saber vestir, o saber respeitar, pedir desculpa, o arrumar, todos esses pequenos nada que nós depois ao longo da vida vamos entendendo como pequenos nada, são importantes para o futuro. E depois no 1º ciclo, as colegas e os colegas são para mim autênticos heróis porque têm turmas diferenciadas, tanto ao nível social, porque é área que mais me interessa e das assimetrias mas também ao nível até dos ritmos de aprendizagem. Não é de todo invulgar termos numa escola, uma sala de aula do 1º ciclo, crianças ao nível do 2º ano, do 1º, do 4º e até do 3º. Tenho colegas com três níveis dentro de uma sala de aula.</p>	
P	<p>Mas voltando ainda àquela questão, a relação entre pares, no seu contexto sala de aula como é que esbate as diferenças?</p>	
R	<p>É assim. Com base no diálogo, com base na motivação para a confiança porque se não houver confiança eles não relatam as preocupações que têm, tanto com os seus pares como com o seu professor, neste caso, diretor de turma. E depois efetivamente com jogos, com leituras de textos que remetem para debates e nós podemos conduzir mais para a área do desenvolvimento afetivo ou para área dos carateres sexuais secundários próprios da adolescência, que eles já estranham</p>	24:04

	<p>muito e acham piada tudo a acham que tudo é tabu e que de facto e portanto eu faço muito dinâmicas de grilo, pequenos jogos que conduzem a uma construção e fortalecimento na coesão do grupo enquanto grupo e daí parte-se para o respeito. Começa a ser natural respeitar alguém. Nós temos um menino na turma que tem uma dispersão verbal porque tem uma fenda palatina, temos uma menina que tem grandes problemas ao nível quase emotivo, temos um menino que tem uma síndrome de perturbação obsessiva compulsiva. Para mim é novo porque nunca tive na minha experiência uma criança com esta síndrome. É um caso complicadíssimo. A escola tem sido fantástico porque inclusive trouxe alguém especialista na área, de Lisboa, porque é lá que tudo acontece. Que nos veio falar a nós professores, no início do ano letivo anterior, veio-nos falar especificamente da POC e do que isso implica para que depois os professores daquele menino possam também ter um conjunto de informações para atuarem. Como vê, na minha turma tenho 20 alunos mas tenho um território incrivelmente vasto e dispare e de facto, é um trabalho diário, incessante, não é só meu, é dos alunos, dos pais e da escola, no seu todo.</p>	
P	E enquanto diretor de turma como é que se motiva todos os outros colegas?	
R	É assim, não é fácil motivar. É evidente que o trabalho nunca este concluído e depois há um retrocesso mas... Há meninos que já respeitavam aquele amigo de repente, porque é normal haver conflitos na infância, de repente remete-se para o patamar anterior e começa novamente aquelas atitudes verbais, às vezes até físicas, algumas brigas, pronto, é normal. Temos de voltar a fazer o trabalho. Mas como é que se consegue? Com muito diálogo, com muita paciência e também com castigo e a motivação têm de estar presentes na educação, o castigo e a motivação e o reforço.	26:03
P	E em relação às famílias, como diretor de turma, chama os encarregados de educação ou quando eles se dirigem à escola. Há essa...	
R	Eu falo abertamente com os pais dos meus alunos todos, nisto. Nas reuniões do conselho de turma, aliás, nas reuniões de encarregados de educação eu falo abertamente, não especificando questões pessoais e específicas mas eu falo com os pais. Os pais sabem a turma que temos, os pais sabem e têm ajudado. Os pais colaboram com os seus filhos em casa, neste sentido. Penso que estamos todos a remar para o mesmo sentido. E agora diz-me assim que isto não é um mar de rosas. Claro que não. Há problemas, há dificuldades. Há pais que entendem melhor que outros. Há pais que preferiam que os seus filhos estivessem numa turma dita elite mas nós na nossa escola não temos elites. Temos turmas heterogêneas e é assim que devem ser porque a vida é assim. Nós quando sairmos da escola encontramos pessoas de todos os tipos, pessoa boas,	26:54

	<p>peessoas más, agressivas, dóceis, meigas, portanto na escola...</p>	
P	<p>E estes pais e encarregados de educação dos miúdos que têm situações mais problemáticas para vocês, conseguem expor essas situações nos conselhos de turma?</p>	
R	<p>Conseguem. Não diretamente nos conselhos de turma. Não porque nós não queremos que seja assim a não ser que os pais queiram. Eu quando digo que consigo é através da escola. A direção da escola tem conhecimento real destas situações e estão sempre a dar suporte e ajudar estas pessoas. Como diretor de turma, eu estou perfeitamente à vontade para falar especificamente com aquelas mães e pais das crianças que apresentam maiores problemas a esse nível e de facto há uma grande proximidade. Eu já tenho ido à casa dessas pessoas. Há colegas meus que não concordam mas é para o lado que eu durmo melhor...</p>	27:55
P	<p>E o que é que encontra lá?</p>	
R	<p>Eu quando digo ir à casa é da porta para cá, não entro mas vou até lá. Vou ao encontro. Já tive que ir ao encontro das pessoas para as contactar. Posso dizer: houve uma situação que é recente, uma família, por acaso foi uma das famílias mais carenciadas da turma, naquele dia que houve uma grande intempérie, houve um ciclone, quase um tufão que afetou a zona industrial, lembra-se disso? Houve uma família do meu aluno da minha direção da turma, vivia numa zona da cidade onde houve uma inundação muito grande, com águas fluviais, porque choveu imenso e aquela família se já tinha poucos recursos perdeu ainda todos os poucos eletrodomésticos que tinha, parte das mobílias, roupas, aproveitou-se muito pouco. É evidente, numa situação dessas, o diretor de turma tem de ir ao encontro da família, e às vezes não é só o diretor de turma, a direção das escolas também o faz.</p>	28:33
P	<p>É uma direção vigilante, preocupada?</p>	
R	<p>É. Sim. E que articula muito, respeitando as hierarquias porque elas existem para isso. Nós quando não podemos ir diretamente por qualquer coisinha, diretamente à direção, às vezes se precisamos de fazer podemos fazer mas tanto quanto possível as coisas funcionam, ou seja, nós comunicamos em sede de reunião de diretores de turma, por sua vez, comunica ao conselho pedagógico e a direção tem conhecimentos das situações e apoia e depois funciona em sentido inverso. A direção emite um parecer para os coordenadores, diretores de turma, por sua vez, os implementam no processo. É assim que funciona e é muito fácil. Eu costumo dizer que esta é a melhor</p>	29:38

	escola do mundo. A melhor escola do mundo é aquela onde nós estamos a trabalhar. Esta para mim é a melhor escola do mundo, durante 4 anos foi para o ano não sei. Tenho que arranjar outra	
P	Mas é a primeira escola onde trabalha...	
R	Que tem esta dinâmica? E onde tenho encontrado problemas? Não, em todas tenho encontrado problemas.	30:31
P	Mas é a primeira escola onde trabalha que tem todos os dias o diretor a dar os bons dias?	
R	Não sendo exclusivo mas assim destes modos, penso que é a primeira. Já estive noutras onde o diretor também tinha um papel visível e de proximidade com os seus alunos e professores mas infelizmente não é a maioria, é uma minoria, mas aqui é de facto é uma exceção.	30:45
P	Isso significa um reforço positivo para os alunos? Bom dia, Eu estou aqui, precisam de alguma coisa?	
R	Claro que sim. Não, repare, eu ouço isto: os meninos confrontam o seu diretor com pequenos nadas logo pela manhã, ou um abraço. oh professor aquele menino bateu-me, percebe e isto é importante, é um efeito contágio. Agora estamos muito numa época em que se fala de efeito viral a propósito de vídeos no youtube ou seja o que for e isto gera um efeito contagiante. Se o meu diretor da minha escola, pensa um aluno, se o meu diretor me dá um abraço logo pela manhã eu estou à vontade para falar com o meu professor. Se o meu diretor que eu nem sei quem ele é, se eu estou numa escola em que não conheço o meu diretor e professores, obviamente, o ambiente escolar não será tão motivador e tão cativante....	31:09
P	Mas agora deixe-me colocar esta questão. Num tempo em que os pais vêm trazer os filhos à escola, de carro e fazem questão de deixar à porta da escola, ver todos os dias o diretor também é sinónimo de confiança. Atenção que eu estou a ser...	
R	Sim, sim. O nosso diretor e nós enquanto professores ele diz-nos isso, ele lembra-nos disso em algumas reuniões gerais de reuniões que as nossas profissões é aquela que é mais facilmente escrutinada e que tem maior visibilidade na nossa sociedade. A nossa profissão e também os profissionais de saúde. Mas eu penso que na educação e na saúde estão as profissões que tem maior visibilidade com tudo de bom e mau que isso acarreta. Por vezes pode até nem ter tanta visibilidade mas se se fizer alguma coisa que não está de acordo com a nossa ética e com o nosso dever de certeza que isso passa ara o exterior e é muito mau quando isso acontece.	32:13

P	Mas é uma prática de proximidade que também reforça positivamente as famílias. Eu não quero ir à escola, eu não quero expor-me mas também posso pedir...	
R	Eu sou pai não sei se a senhora é mãe mas é assim. Nós enquanto pais, eu tenho muito mais tranquilidade sabendo que os meus filhos estão numa escola onde são bem tratados e se onde houver alguns problemas há alguém que os acuda do que nenhuma escola... mas eu penso que na nossa cidade estamos bem servidos. Penso que todas as escolas fazem um bom trabalho nesse nível. Nós vivemos no interior, temos um modo de vida ainda...	32:59
P	E não temos conhecimentos daquelas situações...	
R	Não há casos de extrema violência nem nada disso...	33:25
P	Agora relativamente à prevenção e à intervenção que se pode fazer para remediar estas situações.	
R	É assim, de facto é em primeiro lugar conhecer as famílias e os alunos. Conhecer, recolher informação por canais que estão ao nosso dispor: inquérito à família, caracterização da turma no início do ano, a questão da continuidade pedagógica é fundamental, ou seja, se eu estou com uma turma devo continuar, tanto quanto possível, no meu horário, a ter essa turma e a escola tem feito esse trabalho muito bem feito e por outro lado, atuar muito junto e próximo da família, a informação é chave para mim. E depois a proximidade e depois na intervenção temos de ir atuando com os instrumentos que temos ao nosso dispor para de facto prevenir. Manter sempre o grupo coeso, apelar sempre aos valores e ao respeito numa perspectiva de ensinar mas também sempre nesta base, o respeito.	33:35
P	Há bocadinho referiu que já teve de ir à casa dos pais mas não entra. Não entra porquê?	
R	Por uma questão de respeito. Não fui convidado a entrar e eu respeito. Também não forcei a entrada.	34:39
P	Não é de todo não quero entrar...	
R	Não, não é de todo não quero entrar. Se não sou convidado a entrar respeito e nem sequer: olhe posso entrar? Não, mas também são coisas pontuais, estou a falar de coisas do dia-a-dia, documentos que precisam de ser assinados, mas a mãe não pode vir e eu sei porque é que não pode vir, às vezes não há dinheiro para o autocarro. Outras vezes eu vou ao encontro das	34:47

	<p>peças porque eu próprio vou ser portador de materiais, de coisas, de roupa que são entregues à família, outras vezes chamo cá os pais e alguém das senhoras funcionários já sabem que aquele cabaz é para a senhora tal mas sempre com muita discrição e com muita dignidade.</p>	
P	<p>Mas vivendo na cidade de C. B. e conhecendo bem os bairros e sabendo onde moram os seus alunos depois também acaba por ter uma...</p>	
R	<p>Sim. Nós sabemos, nós temos acesso às moradas e nós é evidente com a experiência também vamos tendo...</p>	35:33
P	<p>Mas também está mais desperto para isso não é? Sabe que o aluno tal mora no bairro tal...</p>	
R	<p>Claro que sim! Pode ser do bairro tal, ou na freguesia tal. Nós temos aqui alunos, temos aqui meninos da freguesia do R., dos C.. Aqui na cidade, o bairro do V., temos lá uma escola que é do nosso agrupamento e temos outra escola do 1º ciclo muito próxima da escola sede, a nº 10 da G.. Nós temos crianças de estratos sociais muito diferentes. Por outro lado, somos também procurados, tradicionalmente este agrupamento tem tido uma grande procura por parte dos alunos do particular. Vem por exemplo dos R. e do J. de D., por exemplo, procuram muito a nossa escola. Não tivemos capacidade de resposta para acolher todos os meninos que queriam vir para o quinto ano e isso é um bom indicador.</p>	35:43
P	<p>Deixe-me questioná-lo. Procuram-vos porque têm boas referências a nível do sucesso educativo. Têm. E também porque tem boas referências parentais que vocês desenvolvem.</p>	
R	<p>Sim. Parentais e atividades... A escola tem muitas atividades.</p>	36:45
P	<p>Agora falando em atividades, dinamiza um clube.</p>	
R	<p>Dois. Dinamizo o Multimusicas. Por eu pensar que educar não é só ensinar procuro fazer algum incentivo, ou seja, trazendo projetos. Estes projetos são novos aqui na escola mas para mim já não são novos porque já os tenho desenvolvido noutros lados. E de facto, o que é que eu reparei em concreto no multimusicas. Na perspetiva que é importante sociabilizar e criar dinâmicas de grupo eu reparei que havia muitas crianças e jovens a tocar isoladamente ou em pequenos grupos, a tocar instrumentos como a guitarra, a flauta, por aí pelos cantos, etc. sei que há aqui alunos que frequentam o conservatório. Sei que há alunos que frequentam escolas de música lá fora e muito bem em termos de atividades participadas pela própria</p>	36:51

	<p>família. Peguei nessas dinâmicas e porque não juntar estes miúdos, querendo num espaço físico único, orientados por mim, por forma a fazer música em conjunto. Mas mais que música, nós fazemos mais que do que musica. Fazemos assim um grupo de pessoas que se estimam que se respeitam e que sabem fazer uma coisa em conjunto. Por acaso é música mas podia ser outra coisa qualquer.</p>	
P	E existe desde quando?	
R	<p>Eu apresentei este projeto no segundo ano. No primeiro não tive coragem, foi no segundo ano, eu queria saber em que escola estava. Apresentei no segundo e foi desde logo aceite. Apresentei o projeto num dia e no dia seguinte tinha logo a resposta positiva e passada uma semana tinha 25 miúdos inscritos. O que é fantástico, é muita sorte.</p>	38:01
P	Porque também há afeto nesse grupo?	
R	<p>Mas também ralho muito. Acredito. Ralho muito e sou muito firme com eles mas acima de tudo, eles sabem que eu sou para além de um professor, sou também um amigo.</p>	
P	E porque esse clube funciona de uma forma muito mais informal do que em contexto de sala de aula, os alunos têm mais abertura mais proximidade.	
R	<p>Claro que têm. Eles podem dar as suas opiniões. Podem dizer-me na cara que não gosto desta música. Arranje outra. O meu dever é: hipótese a) levá-lo a pensar que aquela música não é tão má quanto ele pensa, hipótese b) escolher outra.</p>	38:38
P	Mas também tem a possibilidade de trabalhar os comportamentos?	
R	<p>Sem dúvida e então a música é um terreno fantástico para trabalhar. Como sabe há projetos incríveis, em Portugal já há alguns, muito poucos, deveria haver mais que através dos quais, pela música, se conseguem esbater diferenças sociais. Quem tem o violino na mão tanto se me dá que venha de uma família de um bairro social ou que venha de uma vivenda do Estoril. Não interessa, o que interessa é tocar bem. Como sabe há projetos fortíssimos na Venezuela, não vou por em causa o sistema político, não falo de política, mas eles têm um sistema politico forte ok, se calhar vocacionado para um lado, mas há uma coisa que eles têm. É uma visão de grupo, uma visão de que a cultura é fundamental quando associada à escola e à família. Em Portugal, temos alguns projetos inovadores. Os Tocá Rufar é um projeto fantástico que nasceu na margem Sul de Lisboa, através da percussão conseguiram trazer pessoas da</p>	

	droga, do álcool e da prostituição para o seio daquele projeto que envolve já famílias, autarquias e governo.	
P	E ao nível...	
R	Ao nível da escola, nós notamos que isso são mais-valias para os alunos e para as famílias e para as escolas.	40:10
P	Mas tem neste clube, miúdos que estão em contextos de risco?	
R	Tenho. Por acaso tenho, uma das meninas está lá, que é da minha direção de turma. Tenho, não estando em contexto de risco, também é um grupo onde há assimetrias enormes mas na música isso não se nota. Esbatem-se completamente	40:16
P	E as famílias como é que olham para este clube?	
R	O feedback que tenho tido, eu sou um bocado suspeito, mas é que há um grande reconhecimento, por parte das famílias, das atividades que existam na nossa escola e nos meus projetos, em particular.	40:40
P	E por último o que é que ainda falta fazer?	
R	Falta continuar a perseguir estes princípios. Não nos podemos acomodar nunca. Espero que daqui, se calhar, pelo menos a 10/15 anos, no fim da carreira espero que, também não estou com pressa, espero pensar ainda assim, espero nunca me acomodar porque lembro-me que quando comecei a lecionar, havia colegas mais velhos que eu, que tinham uma postura mais dinâmica que eu, colegas muito mais velhos que eu em idade e em experiência e havia colegas da minha idade, quando iniciaram que já pareciam velhos porque já viam as coisas de uma forma, pronto...	40:52
P	Mas nesta questão concreta do diagnóstico e depois da intervenção, o professor tem de ter características próprias, tem de ter a motivação e a força de vontade de fazer algo melhor.	
R	Sim tem de ter perfil, tem que ter características próprias intrínsecas à sua própria personalidade mas eu até vou mais longe. Eu acho que na formação inicial de professores e não sou o único a achar, há professores com muito mais legitimidade para o dizer, deveria, desde logo áreas curriculares que fossem específicas, que tocassem estas questões e que facultassem as tais ferramentas que os professores precisam. Porque é assim, não se nasce professor, aprende-se a ser professor. É evidente que a formação inicial de professores tem ainda um caminho a percorrer mas eu acho que há lacunas ao nível daquilo que são	41:45

	<p>por exemplo, a intervenção social, a intervenção na família. Se perguntar a um professor de português-inglês que formação é que teve a esse nível é zero. Eu tive formação musical, eu tive de fazer estágio integrado em serviço porque no conservatório de música onde estudei inicialmente e na escola onde estudei e ainda estou a estudar não se dá muita importância a essas áreas. Nós chegamos depois às escolas e somos confrontado com uma realidade completamente diferente e isto é que é ser professor. Não estava à espera disto.</p>	
P	<p>E agora tenho de colocar-lhe esta questão, vem no seguimento. A situação económica que vivemos no país em que só nos mandam cortar, reduzir despesa, acha que vai por em causa todo o trabalho que se tem feito para promover a qualidade da infância e juventude? Mesmo ao nível das escolas quando há a possibilidade de reduzir técnicos, professores e provavelmente até funcionários.</p>	
R	<p>Sim. Eu não quero ter uma visão pessimista, eu procuro ser uma pessoa otimista mas de facto os dias que vivemos não são fáceis para ninguém e também para escola enquanto instituição e para a família enquanto instituição. Mas eu tenho esperança de que se por um lado, se nós notamos que se têm vindo a aprofundar algumas questões sociais, claro eu sim porque estão diretamente relacionadas com a chamada crise mas também quero acreditar que nós já estamos a virar a página e que vamos conseguir ultrapassar. E a escola tem de contar e tem professores com um espírito de missão muito grande, é evidente que em todas as áreas profissionais há pessoas mais empenhadas que outras mas de uma forma geral, os colegas que me rodeiam nesta escola são pessoas empenhadas, é evidente que nos queixamos e lamentamos na nossa vida pelo que nos estão a fazer enquanto profissionais e às famílias dos nossos alunos mas não podemos deixar que isso interfira na nossa prática docente. Às vezes interfere, nós não somos robots somos pessoas, às vezes interfere mas temos de ter esperanças que isto melhore.</p>	43:30
P	<p>Mas de maneira nenhuma põe o professor em risco?</p>	
R	<p>É assim, hoje em dia ser professor é muito mais difícil do que há seis anos atrás, digo-lhe com toda a sinceridade. E porquê? Porque ganhamos menos, trabalhamos mais e às vezes temos, no nosso horário horas que as chamadas horas “encher chouriços” porque nós não estamos a fazer rigorosamente nada, se quisermos estamos a fazer uma coisa que não tem importância nenhuma e podíamos estar focalizados noutras. Mas as direções não têm culpa porque as diretivas vêm de cima. É assim, o professor hoje tem que estar hoje em dia 35 horas na escola e algumas das quais é quase castigo porque nós estamos aqui à espera para fazer uma aula de substituição que não</p>	44:40

	resulta em nada mas temos que fazer alguma coisa com aqueles alunos e depois em casa também temos família. Onde é que vamos buscar tempo para planejar, para planificar, para avaliar, temos que ir buscar ao nosso descanso e à atenção que temos de dedicar à família e muitas vezes os pais esquecem-se disso, alguns, poucos, mas há pais que se esquecem disso, nós também somos pessoas e às vezes vamo-nos a baixo e isso reflete-se nos alunos, claro que sim.	
P	Mas os pais que são ajudados pela escola e que a escola trabalha com eles são pais reconhecidos, são pais...	
R	São pais reconhecidos e que reconhecem. Esses, por vezes, reconhecem muito mais o papel da escola e valorizam-no muito mais do que as ditas famílias equilibradinhas e que não há problemas nenhuns.	45:59
P	E pronto mesmo para terminarmos, acha que este trabalho que faz, no seu contexto da aula, no seu contexto de diretor de turma já prevê situações de institucionalização, já...	
R	Eu espero que sim, não para lhe dizer tenho a certeza que sim, mas espero que sim. O que mais me gratifica e não digo isto por dizer, é mesmo verdade, é às vezes passar na rua e alguém me tocar no ombro e eu não conhecer aquela pessoa e aquela pessoa foi meu aluno há 20 anos ou à 15 e isso para mim é um grande reconhecimento e vê-los bem, por vezes, já tem família e a sua vida organizada.	46:22
P	E que fez um percurso diferente não é,	
R	Eventualmente, eventualmente. Já tive situações dessas já. Já tive em escolas onde isso aconteceu. Sinto que dei o contributo, eu e todos os meus colegas da escola para que aquele menino e menina conseguissem enveredar. Por isso é que eu digo que ser professor não é só ensinar e assim termino.	46:52
P	Obrigado.	

Apêndice E

Transcrição Entrevista – Professora de Educação Moral e Religiosa

Data/Duração: 01/02/2013 (51:48)

BT (Bloco Temático)		
P (Pergunta)	Para perceber e tentar contextualizar depois o seu trabalho, quantos anos tem?	21s
R (Resposta)	<i>“Tenho 39 anos”.</i>	
P	E o seu tempo de serviço?	
R	<i>“Mais ou menos dez anos, porque eu tenho tido horários incompletos, uma vez que sou professora de Religião e Moral e tenho, à volta de nove, nove e pouco, quase dez anos de serviço”.</i>	24s
P	Mas também por ser professora de Religião e Moral não está sempre nesta escola, pois não?	
R	<i>“Não, não. Estou em várias escolas”.</i>	37s
P	Isso acaba até por ser interessante e também porque é professora de moral também tem uma ... (não é contratada nem efetiva) porque isso tem um regime próprio, não é?	
R	<i>“Eu sou contratada. Sim sou contratada. Os professores são propostos pelas Dioceses, são contratados e todo o conteúdo, digamos assim da disciplina, é aprovado pelo Ministério da Educação. É um programa próprio que é cumprido, é aprovado pelo Ministério e nós somos contratados”.</i>	50s
P	Para além deste agrupamento, leciona noutros?	
R	<i>“Estou na Escola Secundária N. A., e também, este ano, estou a fazer estágio numa escola em L.”</i> (Complemento de Formação)	1:17
P	E a sua formação base?	
R	<i>“A primeira formação base foi em Sociologia, portanto eu estive muito ligada a projetos na área da intervenção social: redes sociais e projetos crianças em risco e à parte disso, portanto para lecionar Educação Moral, fiz um curso de Ciências Religiosas. Neste momento estou a fazer, precisamente, a vertente da profissionalização.”</i>	1:37
P	Quando falou na sua formação base, em Sociologia, e dentro da área da Sociologia, já trabalhou com crianças e jovens em risco?	

R	<i>“Já trabalhei com crianças e jovens em risco num Centro de Acolhimento Temporário para crianças em risco, em Portalegre.</i>	2:04
P	E tinham muitas sinalizações?	
R	<i>“Sim. O centro de acolhimento tinha... era temporário. Acolhia crianças, privilegiava os irmãos, o acolhimento de irmãos e tinha à volta de vinte e poucas crianças. Trabalhei especificamente no centro de acolhimento, fiz estágio profissional no centro de acolhimento e depois trabalhei no projeto promovido pelo próprio centro de acolhimento para a prevenção primária de situações de risco. Diretamente, trabalhei com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, porque era a partir dessa estrutura que se identificavam situações de risco e com famílias, no sentido de poder evitar a retirada dessas crianças às famílias, trabalhando as competências parentais, trabalhando ao nível comunitário situações que pudessem ajudar a integrar as famílias, para evitar que se chegasse à reta final”.</i>	2:15
P	E isso foi há quanto tempo?	
R	<i>“Foi no ano 2000, sensivelmente...”</i>	3:11
P	Foi mais ou menos quando entrou em vigor a Lei?	
R	<i>“Sim, precisamente. Eu estava na comissão restrita e depois na comissão alargada havia vários parceiros que colaboravam no próprio projeto. Portanto, a instituição, como era uma instituição que era acarinhada na própria cidade, por toda a comunidade, tinha imensos parceiros que desenvolviam ações, rentabilizando os recursos das próprias instituições, para precisamente prevenir, primariamente, essas situações”.</i>	3:16
P	E conseguiam fazê-lo?	
R	<i>“Sim, conseguíamos fazê-lo.”</i>	3:49
P	Acha que a criação das Comissões de Proteção é uma mais-valia para a Infância?	
R	<i>“É. É uma mais-valia apesar de que é necessário, ao nível da comissão alargada, haver uma... um acompanhamento sistemático das situações porque nem sempre é fácil. As pessoas pertencem a serviços específicos e às vezes disponibilizarem tempo... porque há uma ideia, às vezes errada, de que estar num serviço e pertencer a outro serviço em regime de cooptação na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens poder ser uma duplicação de trabalho. O ideal seria que os próprios serviços estivessem sensibilizados para que o técnico quando está a fazer o serviço naquela instituição ou naquela entidade, pudesse, durante esse tempo de serviço ser um elo para o próprio trabalho da Comissão, até porque nós não estamos aqui a duplicar serviço, nós estamos aqui todos a trabalhar em rede e às vezes o trabalho em rede traz dificuldades acrescidas porque, por</i>	3:59

	<i>vezes, temos a ideia de que é preciso mais trabalho para responder às várias exigências dos vários serviços, quando seria muito mais simples se, efetivamente, houvesse esse trabalho em rede. E essa comunicação entre os serviços seria mais simples”.</i>	
P	Já agora e falando aqui das Comissões e do papel das Comissões que é no fundo também sinalizar ou receber a sinalização e depois intervir, se os técnicos que trabalham nas Comissões não estão ali a tempo inteiro, porque estão noutros serviços, como é que se faz, no imediato, a proteção e como é que se consegue defende o Superior Interesse da Criança se for uma situação... Não sei se me estou a conseguir explicar...	
R	<i>“Exemplificando com aquele projeto em que eu estive envolvida, quando se identificam situações passíveis de intervir em rede, é importante que os próprios grupos definam qual é o serviço que acompanha determinada situação, porque nós não estamos todos a apoiar todos, todos os casos. É importante que haja delegação de funções, num determinado serviço, para que o trabalho seja eficaz. E além disso, uma base de diagnóstico participado em rede é possível através da própria interação entre serviços evitar a duplicação desse mesmo trabalho. Agora que as Comissões têm feito um trabalho que é necessário e é o serviço que mais diretamente pode identificar as situações, a seguir à escola, a escola é onde os alunos estão diariamente e se calhar é o primeiro elo ou o primeiro contacto é através da escola mas, imediatamente a seguir, é a própria Comissão de Proteção de Crianças e Jovens”.</i>	5:53
P	Então acha que esse é um dos papéis da escola? Identificar essas situações?	
R	<i>“Um dos papéis da escola... o papel da escola é, acima de tudo, transmitir conhecimentos e preparar os alunos para a vida, desenhar um projeto de vida, torná-los autónomos nesse sentido. E é muitas vezes, nessa missão da escola, de transmitir conhecimentos e preparar os alunos para a vida que se identificam situações, nomeadamente, quando um aluno nos transmite ou nos dá alguns sinais, por vezes esses sinais não são muito evidentes, mas que nos dá determinadas informações que nos despertam a atenção para situações que nós sabemos que podem ser problemáticas, está aberto o caminho, digamos assim, para podermos acompanhar esse jovem”.</i>	7:07
P	Nesse sentido, quando uma criança lhe transmite informações que podem ou que são suscetíveis de a fazer pensar que ela está numa determinada situação, neste caso de risco ou de perigo, como é que consegue concetualizar o risco?	
R	<i>“Não é uma situação muito evidente, porque o risco não é apenas o risco físico. Nós não falamos em situações de risco apenas nas situações de violência explícita, declarada, de uma criança que nos</i>	8:14

	<i>chega com marcas físicas. Isso poderá, eventualmente, acontecer mas até essas próprias situações são mais identificadas ou mais facilmente identificadas no serviço de saúde que propriamente numa escola. Numa escola, na relação pedagógica que o professor estabelece com os alunos, se se cria uma relação de confiança e se o aluno dá conta de outras situações, que não propriamente a violência física, mas um certo, uma certa exigência excessiva relativamente a determinadas situações ou, eventualmente, até um abandono, a criança está a entregue a si mesma, em situações que exigiam a presença de um adulto, um acompanhamento de um adulto e nós percebemos que essas situações exigem atenção. Por vezes, a própria relação pedagógica pode ajudar o aluno a criar, ele próprio, fatores de resiliência para lidar com situações, outras vezes, apercebemo-nos que há algo mais que nós não conseguimos identificar e que vai muito para além da própria intervenção que o professor pode ter, no contexto sala de aula. Aí essas situações terão necessariamente que passar por outros serviços”.</i>	
P	Quando me fala que a própria relação pedagógica pode criar um elo ou ajudar aquela criança a construir uma resiliência que a ajuda a ultrapassar, essa criança não está em risco?	
R	<i>“Essa criança poderá, eventualmente, estar em situação de risco, na medida em que, lhe falte algum suporte familiar, ela nos possa comunicar que, por exemplo, que os pais não estão disponíveis para ouvir, que está com problemas e não tem coragem de comunicar aos pais ou que os pais estão excessivamente ocupados ou, eventualmente, até que uma criança tenha todas as condições, que nós podemos chamar condições socioeconómicas garantidas mas, afetivamente, aquela criança possa estar algo perdida”.</i>	9:58
P	E considera que ela está em risco?	
R	<i>“Poderá estar em risco afetivo, sim. O risco não é apenas o risco biológico, não é apenas o risco social, se calhar há situações muito mais difíceis de identificar de crianças que, a quem a atenção não é suficiente para o tipo de problemáticas que elas possam desenvolver ou que não têm, às vezes, o acompanhamento mínimo, estão um bocado entregues a si próprias”.</i>	10:44
P	Então e um professor que tem um programa extensivo para cumprir, que tem, para além da sala de aula, tem as tarefas pedagógicas, tem os departamentos, consegue ter essa atenção, esse tempo para as turmas, neste caso porque que é mais do que uma, para estar atento e vigilante às situações dos alunos?	
R	<i>“A dimensão da turma em si pode dificultar uma individualização das situações, no entanto, o professor que se preocupa com os seus alunos pode-se preocupar, não olhando à dimensão das turmas mas pode, às vezes, uma simples palavra, um simples... uma manifestação</i>	11:32

	<i>de disponibilidade para ouvir uma determinada situação, às vezes pode ser suficiente e isso não exige que o professor possa estar continuamente, até porque há crianças que precisam apenas de um impulso, não é, e dentro da própria relação pedagógica, sendo uma turma numerosa, isso não impede que o professor se preocupe em saber como é que um determinado aluno está a lidar com determinada situação, pode ser uma conversa de um dia, pode ser um encaminhamento para um gabinete e nós aqui na escola temos um gabinete para acompanhamento de situações ou para apoios às próprias famílias, o gabinete EPEE, espaço para pais e encarregados de educação que pode, eventualmente, até fazer o elo entre as crianças e as famílias”.</i>	
P	Agora muito especificamente, eu gostava que me explicasse como é que deteta e depois pode ser através de uma conversa, pode ser uma resposta que o aluno dê na sala de aula, pode ter conhecimento de uma determinada situação e o que é que faz a partir dela ou como é que a investiga?	
R	<i>“A minha disciplina é propícia a que os alunos possam falar sobre os seus projetos de vida e possam tentar encontrar respostas e questionar-se sobre propostas para a sua própria vida. É a disciplina de Educação Moral Católica e Religiosa que sendo uma disciplina que está voltada para a Humanização ou que o objetivo central é a Humanização da pessoa humana em si, do aluno em si e que visa recuperar muitos dos valores que fazem parte da nossa matriz cultural, a matriz cristã e há determinados valores que orientam a vida e que podem servir de inspiração para os alunos. Debatendo ou abordando temas relativos à adolescência não há um programa que possa fazer de forma individual mas a disciplina de Educação Moral permite aos alunos falar de temas da própria vida e poder encontrar respostas e questionar-se para esses temas de uma forma diferente e isso, às vezes, vem ao de cima. Há alunos que falam sobre as mais diversas situações, sobre as vidas, sobre as angústias, melhor dizer, sobre as angústias que sentem, sobre aquilo que eles próprios sentem enquanto pessoas e aquilo que eles gostariam que a fosse a sua própria vida. Isso vai permitindo identificar situações, vai permitindo, por vezes até, num espírito de reciprocidade e de contexto de turma a que os alunos possam ficar mais esclarecidos para determinadas situações, porque há alunos que ou viveram uma situação semelhante e alguém os ajudou e isso também pode constituir uma ajuda para o próprio aluno e depois eu sou uma mediadora, uma orientadora, no sentido de permitir aos alunos descobrir respostas e que sejam satisfatórias para a sua própria vida porque, é assim, a escola, para além do objetivo académico propriamente dito tem o objetivo de formação dos alunos, de fazê-los descobrir e construir um projeto de vida de forma autónoma e o que eu acho que tem estado a acontecer, isto é, generalizado, é que há uma tensão muito grande que é criada à</i>	13:07

	<p><i>volta do objetivo acadêmico, preparar exames e há alturas em que parece que o único objetivo dos alunos é preparar o exame, portanto, parece que tudo está direcionado apenas para determinadas disciplinas para preparar o exame e, muitas vezes esquece-se o projeto de vida do aluno. Ele não é só um exame naquele ano, não é só o exame da sua própria vida, até porque à medida que ele vai alcançando esses objetivos, ele vai adquirindo um sentimento de sucesso mas que é um sucesso relativo porque ele pode até ser excelente nos exames, ele pode até atingir o objetivo de entrar na faculdade porque teve a nota máxima nos exames mas a partir do momento em que ele termina o curso universitário e chega cá fora e não consegue enfrentar o mercado de trabalho, onde é que estão as competências que foram trabalhadas para um projeto de vida porque ele apenas trabalhou para o exame, isto, caricaturando a situação, portanto a escola em si gira muito além e tem o objetivo que vai muito além da preparação...”.</i></p>	
P	<p>A Escola e neste caso, a escola, professores, funcionários se estiverem muito atentos ao projeto de vida que se constrói para aquela criança, obrigatoriamente têm que estar atentas a estas situações que o podem colocar em risco?</p>	
R	<p><i>“Precisamente. É ao aluno que cabe construir esse projeto de vida mas muitas vezes não sabe como construí-lo porque o único objetivo, o único patamar que ele põe é preparar-se para o exame ou preparar-se para um determinado percurso acadêmico”.</i></p>	17:03
P	<p>Acha que os professores estão atentos a esse projeto de vida?</p>	
R	<p><i>“Há professores que estão atentos a esse projeto de vida. Aquilo que eu tenho notado, ao longo deste percurso que já leva alguns anos em várias escolas pelas quais eu tenho passado, há efetivamente bons exemplos de professores que estão atentos aos projetos de vida. Apenas dando um exemplo: na semana passada estive a participar num fórum que foi realizado para professores de Educação Moral e esteve um professor de Filosofia que tem várias publicações e uma das expressões que traduz aquilo que eu acabo de dizer é que ele referia, pela recolha de testemunhos junto de vários alunos, sobre qual teria sido o melhor professor da vida deles e qual foi o pior professor da vida deles, aquilo que eles referiam é que o melhor professor era aquele que privilegiava a relação pedagógica, que se preocupava em saber quais eram as principais dificuldades, que se preocupava em saber como é que os alunos podiam aprender e maximizar o seu potencial mas nunca esquecendo a vertente humana e portanto, atendendo a isto, há professores que efetivamente que continuam a valorizar a vertente humana”.</i></p>	17:24
P	<p>Acha que os professores, no contexto do dia-a-dia, e no trabalho que mandam para casa aos alunos, têm uma ilustração mental do que é o ambiente de estudo, do que é sala, do que é o espaço onde</p>	

	eles trabalham. Os professores preocupam-se com isso?	
R	<p><i>“Penso que isso poderia ser mais evidente, por exemplo, se tivéssemos uma noção mais clara do que é a relação escola-família não é? O professor ao propor ao aluno que ele realize um trabalho em casa será no sentido de o próprio aluno identificar áreas onde determinadas aquisições ficaram pouco consolidadas ou que o próprio aluno possa trazer de casa as dúvidas que lhe surgiram para apresentar ao professor e para maximizar precisamente esse potencial mas a questão é que não há muitas vezes não há essa noção daquilo que o aluno em casa pode realizar ou que a família eventualmente possa acompanhar, lá está, as tais situações de alunos que podem estar entregues a si próprios, e ao recolher os trabalhos que são enviados ou ao ter o feedback daquilo que os alunos fizeram em casa, muitas vezes é importante saber o que é que se passou e daí a tal situação de identificar situações ou não em que o aluno não teve acompanhamento, situações em que o aluno simplesmente não teve tempo de realizar esse trabalho e por isso, é nesta relação escola-família que muitas vezes é difícil mas que é que necessário, isto é, não existe um elo, é difícil porque é um problema mútuo (entre a escola e a família). Nós temos a noção, todos nós, que o nosso dia-a-dia é extremamente ocupado e por vezes distrai-nos um pouco de tudo aquilo que nós temos para fazer, e às vezes são muitas coisas que temos para fazer, na escola isso acontece, nas famílias isso acontece, agora temos que ter noção do que o que é prioritário é precisamente o jovem e muitas vezes esse desvio de atenção... não quer dizer que haja aqui um culpado, porque não há aqui culpados, agora há que encontrar formas de aproximar e de criar canais, de criar vias de aproximação entre a escola e a família e de ver o que é que se pode fazer para ajudar.”</i></p>	19:08
P	No caso de famílias em contextos de risco é frequente os pais virem à escola investigar o que é que a escola sabe do contexto ou do meu filho, se ele provoca ou não situações de risco, há essa preocupação ou os pais vêm aqui porque querem ajuda, porque querem melhorar as situações de vida ou porque querem melhorar até o seu próprio comportamento parental?	
R	<p><i>“Eu vou apenas dar um exemplo que é um pouco caricato. Há tempos eu pedi aos alunos que levassem um recado para casa, todos. Eles ficaram um pouco... questionaram porquê um recado para casa, mas nós não nos portamos mal. A ideia de que muitos alunos têm e se calhar a grande maioria, é de que quando levam recados para casa ou uma comunicação para a família tem de ser sempre negativo e não tem que ser assim. Se calhar o facto de nós vermos a relação escola-família como algo difícil é porque muitas vezes se enfoca a vertente negativa, ou porque o aluno se portou mal ou porque o aluno faltou. A aproximação escola-família também passa, e se calhar muito mais, pelos aspetos positivos, de poder chamar a família para situações em</i></p>	22:07

	<i>que possa ajudar o aluno a crescer e que ela percebe que aquilo é importante para o aluno e que possa partilhar esses momentos. Aqui no espaço EPEE nós promovemos alguns momentos dessa aproximação da escola-família na vertente positiva e então os pais percebem que há uma preocupação com eles e com a família deles e como o valorizar o ambiente familiar eles não têm receio de participar e de vir à escola. Eu não via tanto situações de risco como... há situações de risco quando os pais não vêm à escola ou quando não se preocupam mas cabe-nos a nós também desenvolver mecanismos para que não seja visto pela perspectiva de risco mas pela perspectiva do que é positivo e do que é que se pode transformar na vida daquela criança ou daquele jovem."</i>	
P	E os pais que vocês acompanham aqui no espaço EPEE sentem esse reforço positivo e sentem a escola como um parceiro na educação dos filhos?	
R	<i>"Existe uma relação de confiança que os pais percebem que... eles têm mudado de comportamento. Há um percurso, há um caminhar juntos que se percebe que eles têm mudado."</i>	24:23
P	Em momento algum vocês fazem uma visita domiciliária?	
R	<i>"Neste momento não. No ano passado fui, este ano não fui. Este ano ainda não fui a nenhuma."</i>	24:42
P	Mas quando vai fazer uma visita domiciliária vai para perceber (interrompida) ...	
R	<i>"Para perceber o contexto familiar e para perceber que tipo de família é que está à nossa frente e para confirmar se efetivamente é carenciada ou não, para perceber o ambiente em que ele vive. Eu fiz isso com um plano da Cáritas, não fui sozinha. Normalmente vamos sempre com alguém para confirmarmos."</i> <i>"E há aqui depois duas situações que também convinha distinguir. A questão das carências em que há famílias que manifestam efetivamente carências e que o espaço EPEE acompanha e chama a comunidade a participar também na tentativa de colmatar essas carências e para além desse acompanhamento e dessa resposta SOS, há também a preocupação, isto também é manifestado por vários pais precisamente em atividades que se realizam em conjunto e que os pais percebem que são atividades que servem para ajudá-los a exercerem de uma forma mais efetiva o papel de pais e que é a promoção de encontros que possam ajudar os pais a esclarecer situações que possam valorizar o seu papel. Vou apenas dar um exemplo: Há dois anos atrás realizei com os alunos e com os pais uma visita de estudo ao lugar dos afetos, na tentativa de que os pais pudessem realizar uma atividade conjunta com os filhos e que pudessem eles próprios recolher algumas dicas importantes para a educação dos filhos, para a educação de afetos, e os pais acharam de</i>	24:56

	<i>facto essa atividade era importante para eles, não só porque muitas vezes se sentem isolados enquanto família na educação dos filhos e é importante partilhar com outras famílias mas também conhecer situações das quais possam retirar aspetos ou lições para que eles próprios possam ser melhores pais. E na sequência disso, os pais manifestaram, foram manifestando alguma preocupação relativamente ao contexto social, a crise, como é que nós podemos ajudar os nossos filhos a não olhar para o mundo pela perspetiva da crise mas sim que eles próprios possam ter uma intervenção ativa. Como é que nós podemos ajudar os nossos filhos a ter um olhar positivo sobre a vida? Na sequência disso, foi proposto que se realizasse com uma pessoa conhecida, um encontro para pais, para que eles possam também sentir, ou melhor, para que eles possam receber informação que seja útil para o trabalho que eles desenvolvem com os filhos.</i>	
P	E o encontro será aqui na escola?	
R	<i>“O encontro não será aqui na escola até porque é uma pessoa de Lisboa que é professora universitária e tem desenvolvido vários trabalhos no âmbito da terapia familiar, do acompanhamento de pais, da promoção do sucesso escolar e também do saber lidar com situações, não só para pais mas para professores, para funcionários, saber lidar com situações e transformar essas situações em sucesso escolar, na perspetiva de trabalhar a escola como uma comunidade de bem-estar, felicidade, otimismo e essa pessoa disponibilizou-se para fazer o encontro. Não podendo deslocar-se aqui porque o trabalho universitário é demasiado exigente, propôs que os pais se organizassem num convívio e pudessem ir a Lisboa.”</i>	27:50
P	Isso faz parte então da intervenção que a escola faz ao nível parental?	
R	<i>“Exatamente. Esta é uma atividade que é uma resposta à própria preocupação dos pais, vem no sentido de, lá está, ver as situações de risco não como situações de risco pela perspetiva negativa, isto é negativo para os alunos, obviamente que é, há muitas situações que são negativas e que podem penalizar os alunos mas na perspetiva de criar fatores protetores para que os alunos possam crescer num ambiente que lidando com as adversidades, porque elas existem e não podemos fugir delas, eles não possam transformar-se em pessoas de risco mas sim em pessoas que podem”</i>	28:40
P	Hoje, a vossa principal preocupação é prevenir as eventuais situações de risco, muito mais, é importante diagnosticá-las, mas é muito mais importante para vocês preveni-las?	
R	<i>“Preveni-las, sim. Sem dúvida. Os três níveis de prevenção: prevenção primária depois a secundária, terciária, quando chegamos ao limite, já é muito difícil, nessa situação, atuamos como SOS, mas o</i>	29:30

	<i>que nós pretendemos é intervir, à priori, no sentido de essas situações não evoluírem para a situação penalizadora mas poderem ser situações que ajudam também as famílias das crianças a aprender.</i>	
P	Eu ainda tendo aqui em atenção a sua formação base, gostava de perceber, depois numa formação em sociologia, depois um contexto pedagógico na área da Educação Moral e Religiosa, o que é que terá levado a escola para que a visibilidade dos tais problemas e a forma como se querem resolver e prevenir seja diferente de há mais ou menos dez anos atrás, quando foi feito um estudo a nível nacional que considerava, precisamente o contrário, que as escolas não estavam preocupadas em sinalizar estas questões, o risco e questões de perigo e no último relatório, ou nos dois últimos relatórios da CPCJ é precisamente o contrário, são os estabelecimentos de ensino que estão mais vigilantes, mais preocupados, através dos professores, dos funcionários, dos técnicos a sinalizar estas questões?	
R	<i>“Por um lado, também se intensificou o tempo que as crianças permanecem na escola. Há neste momento muito mais solicitações, digamos assim, à escola, é muito mais uma escola a tempo inteiro que oferece, para além do próprio currículo, oferece muitas outras atividades de complemento curricular, de enriquecimento curricular, de apoio à família, porque a própria escola vem colmatar carências que se colocam neste momento e que se calhar não se colocavam anteriormente, e portanto, as crianças estão mais tempo na escola. Os professores também têm um trabalho muito mais intenso, também têm mais horas, passam mais horas ou melhor, é-lhes pedido mais naquelas horas que estão na escola, é-lhes pedido mais também que estejam mais atentos e o contexto que nós temos neste momento nas próprias turmas é muito diversificado. Nós hoje já não olhamos para o ensino numa tentativa de homogeneizar todos os alunos, vamos colocar aqui uma resposta que é uma resposta eficaz para todos, não é assim que funciona e nós sabemos disso, porque muitas vezes uma resposta, isto também se passa com o lidar com a própria vida, os alunos têm características diferentes e aquilo que nós propomos a uns não satisfaz outros e há que diversificar essa resposta, adequá-la e personalizá-la de facto, para que os alunos possam encontrar todos eles um lugar na própria escola e daí que, neste momento, o olhar esteja muito centrado na escola, na perspetiva da própria escola identificar tudo aquilo que não está a correr bem.”</i>	30:54
P	E agora assim muito mais personalizado, já identificou situações de risco?	
R	<i>“Já identifiquei situações de risco. Ao longo de todos estes anos em que leciono a disciplina, já identifiquei várias situações de risco.”</i>	32:47
P	Quais são os procedimentos que toma depois de as identificar? Tenta resolver os problemas sozinha, dentro do contexto de sala de	

	aula?	
R	<i>“Depende das situações. Há situações que eventualmente basta essa resolução a título individual, nomeadamente, naquelas situações em o aluno precisa apenas de ser ouvido, precisa de desabafar e se calhar o facto de falar, permite-lhe e de pedir orientação, permite-lhe que ele próprio consiga ultrapassar a situação. Depois há aquelas situações, qualquer professor na escola ou qualquer outro técnico, é necessária uma intervenção mais especializada e nessas situações, obviamente, terá que haver uma intervenção de outros serviços.”</i>	33:03
P	Mas quando sinaliza comunica ao diretor de turma?	
R	<i>“O elo é sempre o diretor de turma e o próprio conselho de turma dentro do possível, por isso é que existe um conselho de turma. Há situações que exigem, não só, o trabalho do diretor de turma por que o diretor de turma também está muitas vezes com, tem em mãos muitas situações para resolver e o próprio conselho de turma, muitas vezes é o apoio para o próprio diretor de turma. Quando há outras respostas a nível da escola que podem ser uma mais-valia para esses conselhos de turma, como é o caso do espaço EPEE ou muitas outras respostas que podem eventualmente existir, então aí alarga-se esse pedido e essa rede a outros serviços.”</i>	33:45
P	E nessa escola, em concreto, quando há uma situação de risco conseguem envolver todas as estruturas da escola?	
R	<i>“Sim, é possível envolver todas as estruturas da escola.”</i>	34:41
P	E as pessoas participam no sentido de minimizar o sofrimento da criança, de minimizar a carência da criança?	
R	<i>“Sempre que há uma necessidade de intervenção, temos sempre conseguido dar resposta, de uma forma ou de outra, ou recorrendo até a serviços externos.”</i>	34:51
P	Em nenhum momento se sentiu constrangida em identificar uma sinalização e depois sentir aquela impotência de não poder fazer nada, não dar uma solução?	
R	<i>“Humanamente nós... Todos nós sentimos perante determinadas situações que gostaríamos de fazer mais e não é descabido dizer, há situações em que nós nos sentimos, de certa forma, impotentes, mas em todo o caso, essas situações são sempre encaminhadas e são sempre intervencionadas.”</i>	35:16
P	E dentro desse encaminhamento tem consciência ou sabe que a criança saiu daquela situação de risco, que aquela família melhorou e saiu de uma situação de contexto de risco?	
R	<i>“Sempre que tal acontece e nós pretendemos precisamente isso, em que a criança saia da situação de risco e possa transformar a vida, sempre que tal acontece, para melhor.”</i>	35:49

P	Eu coloco-lhe esta questão porque, não há muitos dias e isto é frequente, nós ouvimos mães e, esta semana ouvimos uma mãe que matou duas crianças mas acabamos também por ouvir que aquela família estava sinalizada pela Comissão e portanto é assim, se há um risco, aquilo que eu não percebo e por isso é que estou no terreno, se há um risco, se está identificado, o que é que se faz para salvaguardar o superior interesse da criança? Depois de sinalizar o risco não é este o desfecho que nós queremos.	
R	<i>“Precisamente. E infelizmente estas situações muitas vezes têm um rumo que nós não esperaríamos mas, sempre que possível, e aquilo que nos preocupa é dar o encaminhamento e acompanhar as situações no sentido de permitir que tal não aconteça. É um desfecho que nós não controlamos.”</i>	36:35
P	Como professora acha que tem formação suficiente para detetar estas sinalizações, que tem conhecimentos? Acha que, neste caso, a CPCJ também vos ajuda com formações na área da sinalização e da proteção?	
R	<i>“Eu pessoalmente, a questão da formação, nós nunca temos formação suficiente, lá está, quando nós nos sentimos impotentes nalgumas situações para a resolução de determinadas questões nós recorremos sempre a quem possa deter essa competência.”</i>	37:28
P	E nas escolas quem são essas pessoas?	
R	<i>“Na escola, sempre que há serviço de psicologia e orientação, sempre que há gabinete de serviço social, é importante recorrer a técnicos que têm especialização em determinadas áreas. No meu caso pessoal, eu fiz uma diversidade de formações, na área da sociologia, mas muito ligada também porque trabalhei com situações, trabalhei em projetos com crianças em risco, fiz várias, sempre me preocupei em adquirir mais conhecimentos para lidar com situações de forma eficaz e fiz várias formações em vários âmbitos relacionadas quer com violência doméstica quer com violência em contexto escolar quer, não apenas na vertente do resolver problemas mas na vertente também de promover outros contextos educativos positivos. Fui fazendo formação ao longo do meu percurso quer como, na altura, como socióloga quer agora como professora de Educação Moral. A minha preocupação é sempre tentar, para aquelas respostas, para aqueles contextos que vão surgindo, adquirir formação que me permita, dentro do possível, dar as respostas adequadas. Procuro por mim própria.”</i>	37:53
P	Para finalizar, gostava então que me dissesse, dentro da diversidade de turmas que tem e de todas aquelas situações que já foi conhecendo, umas para si com risco mais elevado outras que consegue resolver na sua sala de aula, como é que são estes contextos familiares de risco, quando falamos de contextos	

	familiares de risco falamos de que tipo de famílias, de que tipo de bairros, de que tipo de personalidades, de comportamentos?	
R	<i>“A tipologia das famílias pode ser uma espécie de rótulo porque aquilo que era a minha noção, há anos atrás, quando comecei a trabalhar e a contactar mais de perto com famílias em risco era o tipo de tipologia ou era uma noção que é muito diferente daquilo que nós vemos hoje porque as sociedades evoluem e porque aquilo que nós concebemos em determinado momento como representação social daquilo que é o risco noutro momento isso não é válido e se calhar apercebemos-mos de outras situações que são mais graves que as primeiras. Aquilo que eu identifico ou tenho identificado, ao longo deste percurso, as situações de risco, de famílias em risco, não são apenas e exclusivamente aquelas que não têm recursos ou desprovidas de recursos financeiros, económicos, mas, por vezes, com muito mais incidência naquelas famílias que têm todos os recursos para dar aos filhos, não só as condições de sobrevivência mas muito mais do que isso, mas em todo o caso, muitas vezes não têm tempo para os filhos e não têm uma palavra de ânimo e de incentivo, apenas para exigir dos filhos mas nunca para compreender os próprios filhos e eu encontro essa tipologia, se podemos chamar tipologia, para não estar a rotular, não há franjas de bairros periféricos, a família pode até estar num contexto bastante elevado.”</i>	39:40
P	A sua preocupação, e deve ter haver com a área que leciona, tem a ver com o risco afetivo?	
R	<i>“Risco afetivo e não só. Eu tenho uma grande preocupação com isso porque é na base desses afetos e nós percebemos claramente isso, nós podemos, muitas vezes, ir ao encontro dos próprios alunos.”</i>	41:30
P	Considera que uma criança, que é afetivamente negligenciada, está em risco de contruir uma personalidade desequilibrada?	
R	<i>“Sem dúvida. Uma criança que afetivamente é negligenciada e que não há um único meio de comunicação com essa criança, nós percebemos que ela própria, em relação aos pares, se torna uma criança ou jovem bastante intolerante e muitas vezes eu questiono alguns alunos, nesse sentido, da compreensão de outros alunos, do saber comunicar com outros, do respeitar outros, há alguns que não têm muitas vezes a noção de que a forma como estão a comunicar com os outros colegas da turma, às vezes, lado a lado, que a forma de comunicação é completamente desajustada, desadequada. Por vezes, encontramos alunos que poderão estar junto de outros quase que a gritar lado a lado e a não entender, por exemplo, sentimentos que são manifestados por outros e a grande educação que nós podemos dar aos nossos jovens, é uma educação afetiva, no sentido, de eles próprios criarem uma sociedade feliz mas também humanizada. É isso que nós precisamos.”</i>	42:00

P	<p>Para finalizar, sendo que também acho importante que me tenha dado este contributo, de não estarmos a pensar apenas no risco da carência económica, do risco do maltrato mas, neste risco afetivo, então enquanto professora de Educação Moral e Religiosa, como é que considera que seja esta disciplina tão, entre aspas, tão pouco amada pelos encarregados de educação, tão pouco valorizada pelos encarregados de educação que valorizam o português, a matemática, o português, o inglês, sendo que através desta disciplina, se pode fazer uma intervenção a nível de comportamento, de atitude, do ser pessoa, desde as crianças e passando depois para os jovens e depois até tocando na família?</p>	
R	<p><i>“Desde que eu vim para esta escola, é que eu estive muitos anos na zona de C., e desde que eu vim para esta escola, assim que cheguei, eu verifiquei que, de facto, havia poucos alunos interessados e poucos pais interessados na disciplina. Talvez também porque exista um estereótipo relativamente àquilo que é a disciplina e qual é o objetivo dela, qual o objetivo pedagógico dela e o objetivo humanizador da disciplina porque é confundida, muitas vezes, com uma disciplina catequética e, obviamente, aquilo que num contexto cultural, que é a escola, se pretende com a disciplina, é não uma perspetiva catequética porque não se pretende, eu deparo com muitos alunos que, muitas vezes, não se questionam e acham que não têm fé, mas não é isso que se pretende com a disciplina, apesar de haver quem perceba ou quem entenda que é assim, o que eu pretendo, através dos conteúdos que são trabalhos na sala de aula, é a partir de uma dimensão do religioso não catequético, trabalhar a vertente humana e de humanização da sociedade. Cada pessoa é uma pessoa, uma pessoa que tem características individuais e é a partir dessa individualidade e desse ser entendido e amado como pessoa que nós podemos construir uma sociedade justa e uma sociedade onde todos possam ter um papel, crentes ou não crentes, aliás eu estou numa escola onde tenho alunos de outras confissões religiosas, nomeadamente, muçulmanos que frequentam a disciplina no sentido de partilhar com alunos que são, que têm várias perspetivas religiosas, de pensar e questionar precisamente a vida a partir dessa dimensão. O que se pretende não é impor aos alunos uma perspetiva religiosa, mas sim, perceber como é que essa perspetiva pode ter determinados valores que ajudam a construir uma vida muito mais feliz.”</i></p>	44:01
P	<p>E através dessa mensagem que transmite na sala de aula aos filhos, conseguiu chegar aos pais?</p>	
R	<p><i>“Conseguí chegar aos pais aproximando-os de determinadas atividades que os filhos realizavam e que eles perceberam que, de facto, o objetivo da disciplina era precisamente este e mais, por vezes, esse afastamento, digamos assim, vem por via do não conhecimento daquilo que é o programa, que temas são abordados. Logicamente</i></p>	46:25

	<i>estou convencida que se os pais conhecerem a fundo quais os temas, os conteúdos que são abordados e como é que isso pode contribuir para eles, questionando o mundo, construam esse projeto de forma autónoma e possam humanizar a sociedade, estou convencida de que os pais achariam que isso é um complemento muito importante.”</i>	
P	Eu ia dizer, isso acontece também porque os pais compram os manuais escolares aos filhos e também não têm curiosidade em abrir e perceber o que é que eles vão aprender, ou o que é que faz parte da formação deles naquele ano letivo.	

R	<i>“Mas muitas vezes, lá está, o não ter tempo para o fazer pode ser uma justificação, mas para além disso, penso que a participação em atividades da escola e também o questionar, o que é que os meus filhos podem aprender nesta disciplina, pode ser importante e se calhar poderia ser... Na época das matrículas tento transmitir aos pais precisamente isto, o que é que efetivamente eles têm a beneficiar, porque o que se pretende neste espaço educativo é ir ao encontro daquilo que é o próprio projeto dos pais e há bocadinho acabei por dizer que, às vezes, o projeto de vida foge um bocadinho aos conteúdos curriculares da escola. Neste espaço educativo é importante que os alunos percebam, que num mundo tão materialista e que muitas vezes neste contexto materialista, as respostas aquilo que é profundo ao ser humano, as perguntas essenciais, como é que eu posso ser feliz, como é que eu posso transformar o mundo, qual é o meu papel, é neste espaço educativo que eles podem fazê-lo e podem colaborar com outros na perspetiva da transformação do mundo e do conhecimento do seu projeto de vida, quem é que eu sou, de onde é que eu venho, para onde é que eu vou e qual é o meu papel, o que é o mundo espera de mim, é isso que eu me preocupo em fazer e isso penso que vem ao encontro daquilo que os próprios pais necessitam e portanto será um contributo educativo.”</i>	47:23
P	Para além das aulas de Educação Moral também dinamiza aqui um Clube?	
R	<i>“Sim, o Clube de Voluntariado SR que tem bastantes alunos interessados. Desde o momento em que propus aos alunos, desde que cheguei à escola, e lhes propus a realização de iniciativas de voluntariado, sem perceberem muito bem o que é que era o voluntariado, houve alunos que decidiram arriscar e a partir desta vertente do voluntariado é possível explorar a tal perceção, daquilo que é o próprio contributo da disciplina e daquilo que é o contributo desta dimensão religiosa, eu quando falo em dimensão religiosa estou a pensar na própria raiz da palavra religioso, o ligar a, o religar a e fazer uma nova leitura daquilo que é a vida e nós precisamos que os alunos, ajudar os alunos a fazer uma nova leitura da vida nesta perspetiva religiosa, de voltar a ler os acontecimentos, vendo neles perspetivas de transformação.”</i>	49:13
P	E neste clube de solidariedade apoiam as famílias que estão sinalizadas?	
R	<i>“Sim. A partir do momento em que houve situações sinalizadas de carência, os próprios alunos do clube mobilizaram-se para poder também dar a conhecer à escola, o que é que seria útil e necessário para apoiar as famílias.”</i>	50:18
P	Os alunos não têm conhecimento destas situações?	
R	<i>“Não, não. Os alunos apenas são mobilizados para causas sem</i>	50:41

	<i>saber para quem é, até porque a própria perspectiva do voluntariado vai muito além daquilo que são situações pontuais de solidariedade, de dar algo a alguém. Os alunos percebem que e com o evoluir do trabalho do projeto, percebem que ser voluntário é estar disponível, ter tempo para ajudar outros sem receber nada em troca e muitas vezes nem se conhece quem é o outro. Eles disponibilizam-se com o seu tempo para ajudar os outros, independentemente de quem são.”</i>	
P	E quantos voluntários tem?	
R	<i>“Neste momento o Clube tem 12 que todas as semanas frequentam o Clube mas há outros alunos que participam em atividades, não podendo porque não têm horário compatível, não podendo frequentar todas as semanas e sistematicamente o Clube...”</i>	51:23

Apêndice F

Transcrição Entrevista – Técnica de Serviço Social

Data/Duração: 03/03/2013

BT (Bloco Temático)		
P (Pergunta)	Dra. I. digo o seu nome para depois identificar a escola, a sua idade?	
R (Resposta)	Eu tenho 62 anos, 62 anos.	
P	E o seu tempo de serviço?	
R	39 anos a trabalhar nas escolas, sempre ligada à área da educação, sempre à área da educação, primeiro, no primeiro ciclo e depois passei para o segundo e terceiro ciclos.	
P	Há 39 anos que digamos que a assistência social está pelas escolas?	
R	Sempre.	
P	E agora está aqui no agrupamento há quantos anos?	
R	Desde 2008, vai fazer 5 anos, fez 5 anos.	
P	E faz parte do quadro da escola?	
R	Não, estou deslocada.	
P	Então?	
R	Faço parte de um quadro único do Ministério da Educação, faço parte da Secretaria-geral, sim, deslocada estou afeta à DREC que é Direção Regional de Educação do Centro de C., deslocada numa escola. Estranho, é estranho, mas é assim, eu pertenci primeiro ao IASE, que é o Instituto de ação Social Escolar, foi por ai que eu comecei com um estágio e depois entrei no serviço junto das escolas de trabalhos de dinamização da Ação social escolar, depois passamos para o ensino pós-primário na altura, nos anos 80, depois entretanto acabou o IASE nos anos 90/91, foi integrada na Direção Regional de Educação do Centro e fui colocada no CAE, em C. B.. Bem, está a ver, o CAE, por sua vez acabou e fui integrada na equipa no apoio às escolas que funcionava na Escola Secundária A. L. cá em C. B., como isso também acabou, deram-nos hipótese de nos deslocarem para uma escola, ficamos deslocadas numa escola até à nossa reforma. Foi o que me aconteceu a mim.	

P	Está nesta então até finalizar, o que é bom, sim. A sua formação base é?	
R	<p>Eu tenho mestrado em serviço social, aqui grupo não interessa, vive na cidade de C. B., sim, estou cá, sou residente aqui, e o meu estado civil é união de facto, tem filhos, tenho um filho, que não está viver comigo já tem vida própria, isto também é importante para percebermos a afetividade que os técnicos têm com as crianças, ah pois, porque normalmente há quem considere que um técnico quando não tem filhos, também não se sente, digamos que o passo de uma mãe ou o sofrimento de uma mãe, isto tem a ver mais com a afetividade, mas tem, tem. Sei, sei, agora gostava que me dissesse, tem formação na área da proteção das crianças e jovens em risco? Não, não, não tenho. Não tem. Tem dentro do serviço social, só do serviço social em geral. Desenvolve outras atividades para além de ser assistente social na escola? Sim, tenho o clube de dança, sou eu que estou a orientar, por iniciativa própria? Tudo iniciativa minha, fui eu que criei um espaço aqui de, chama-se o espaço de para pais e encarregados de educação, espaço EPEE, que tenho o apoio de duas professoras, para acompanhar as famílias e alunos que, mais problemáticos e que no fundo procuram a escola, para com a escola tentar resolver os problemas dos filhos dentro do recinto escolar, não é? E também fora, acabamos por ajudar com outras estruturas para ajudar estas famílias, e criei este ano o projeto RAFA, que é o reforço alimentar para as famílias do agrupamento, ou seja todos os meses vamos recolhendo de toda a unidade escolar um alimento por mês, para depois fazer chegar as famílias mais carenciadas do nosso agrupamento que temos neste momento, pelo menos 12 famílias, sinalizadas como de carência económica. Sim. Não faz voluntariado numa? Faço, ah! Voluntariado já fiz na cadeia, em vários lados, não, já fiz no lar e continuo a dar apoio a miúdas, alunas, que já saíram da Casa da Infância e Juventude, fui encarregada de educação de uma delas e estive com outra em família afetiva durante 3 anos e essa continua a sempre a estabelecer o contacto connosco e a estar connosco, mas, a falar - connosco e continuamos a dar-lhe o apoio, mas, já agora diga-me, porque é que mesmo que elas saiam da instituição onde estão, sente a necessidade de as continuar a acompanhar? Elas próprias também nos procuram e porque acho que se estabeleceu um laço afetivo e é importante continuar com ela, sim, não se deve quebrar. Mas por outro lado considera que as instituições onde as crianças estão inseridas, não lhes criam a autonomia suficiente para depois poderem, elas não estão preparadas para esse processo de autonomia, eles estão a fazer qualquer coisa para o processo de autonomia, mas penso que a grande questão que ali se passa é assim, elas nunca tiveram uma vivência em família e portanto elas não sabem o que é ter que poupar para comprar determinada coisa, elas não sabem o valor de uma peça de roupa, do calçado, muitas delas nem sabem o numero de roupa nem o número de calçado, as coisas chegam, ninguém, elas não vão por exemplo às compras com as funcionárias para saber o preço das couves, das batatas, da carne, do peixe, elas não sabem, a comida chega-lhes no prato, portanto elas não têm a noção mínima do que é a realidade quanto é que fica a gestão de uma casa, e neste momento por exemplo, há uma aluna estagiário que veio ter comigo, que está lá a fazer um estágio e uma das coisas que ela vai fazer para os alunos é exatamente trabalhar a gestão financeira, ensinar as alunas a fazer uma gestão financeira em função daquilo que vão receber, são situações hipotéticas que ela vai trabalhar para as ajudar a raciocinar, foi o que eu fiz com estas duas meninas. E em relação</p>	

à parte afetiva há, a autonomia também se consegue por aí, não é, o equilíbrio emocional que as miúdas trazem da casa. Eu penso que é muito difícil a parte afetiva pela experiência que eu tive, mas até conseguem falar e desabafar e até falar, só que fica sempre a marca, apesar de melhorar a nível de relacionamento com os outros, acho que as marcas estão lá, e uma das coisas que eu noto muito nestas jovens, o contacto com várias que eu tive, também acompanhei uma outra que tinha crises, o que eu notava é assim: elas recebem quando nós queremos dar, se nós deixarmos de dar elas também desligam e não ficam, isto é assim, estabelecem laços, mas ao mesmo tempo se houver um corte elas continuam o percurso de vida com as marcas delas mas aparentemente parece que não as afetou apesar de as ter afetado, mas cortam se for preciso com a pessoa. São frias? Acabam por ser frias na relação, é assim, nós o que damos a estas jovens, não podemos esperar nada delas, nada. É importante, as pessoas mentalizarem-se deste aspeto, é importante referir isto, porque geralmente há pessoas que dão para se compensarem afetivamente pessoas da minha idade e mais novas e depois ficam desiludidas, porque as miúdas não correspondem aquilo que as pessoas têm na expectativa que é receber do outro também algum afeto. Elas não nos dão afeto, dão-nos esporadicamente alguma atenção, são capazes de corresponder, mas é assim, estão sempre à espera, é muito complicado, e nunca podemos esperar muito, quanto mais lhes damos mais, mais elas querem que se dê! É, é, temos de dar incondicionalmente, sem nunca esperar nada da parte delas, embora nos deem sempre alguma coisa, não é. E já agora dentro deste âmbito o voluntariado que fazia neste caso numa instituição, qual era a relação entre a Doutora I. e a Instituição? Era Boa. Era aberta, á comunidade? Aberta, geralmente deixavam as miúdas irem a casa de outras colegas desde que sejam orientadas e pronto acho que é uma instituição que deixa as miúdas no Natal de as integrar em famílias para que passem o natal em família, e pronto e nesse aspeto acho que a instituição está aberta. Pois é muito positivo. Já me falou aqui que tem um clube de dança? Tenho. Mas o clube de dança! Funciona como uma atividade extracurricular, ou seja é para além dos tempos letivos. Sim! Mas acaba por ser um reforço no complemento da sua profissão. É, porque através da dança eu consegui detetar muitas situações problemáticas, e os alunos aproximam-se mais do gabinete. Sim. De vez em quando á alunos que veem aqui porque têm projetos, vêm pedir ajuda outras vezes vêm pedir apoio para ideias que eles têm em nível da dança, porque querem fazer não sei o quê. Através desse pedido de ajuda a Dra. I. consegue fazer um despiste do contexto! Sim. Às vezes consigo também detetar aqui no gabinete problemas que há na escola, os alunos vão falando uns com os outros e às vezes acontece perguntar, já tivemos uma situação de alguns anos, que eram miúdos que andavam aí com navalhas, em conversa eu consegui despistar qual era a turma, fui á direção e as três navalhas foram retiradas aos alunos. Mas foi assim em conversa informal, e uma pessoa vai captando, eu vou perguntando alguma coisa e captando. Mas o clube de dança surge, porque a Dra. I. acha que dentro de um clube de dança as crianças ao participar vão se desinibindo, vão se aproximando de si ou surge porque quer mesmo implementar? Isto é assim, porque sempre adorei dança e pensei que era uma boa forma de ocupar as jovens e já tinha tido a experiência com as crianças da casa da infância e juventude, durante muitos anos, desde 90, e eu senti que foi uma coisa que elas sempre quiseram e muito importante para a autoestima delas, e foi uma atividade que elas quiseram manter. E Porquê?

	<p>Elas explicaram-me que se sentiam iguais aos outros sentiam que eu não fazia diferença, e quando elas não tinham algum material, tinha a preocupação de lhes fazer chegar esse material, para que elas não de sentissem tão boas quanto os outros, era uma situação em que eu juntei as meninas do lar com outras meninas, isto fez com que elas melhorassem a autoestima, se integrassem em grupo e que se sentissem tão capazes quanto os outros, e que também ficavam á frente como outras meninas que não estavam em instituições. É uma igualdade de oportunidades. É, é, que eu acho que é muito bom para elas, para a autoestima delas é muito importante. Ainda bem. Agora, relativamente aos dispositivos que tem na escola, tem este gabinete, como é que se chama? Gabinete de serviço social. Gabinete de serviço social, mas também faz serviço de orientação vocacional? Também apoiamos o serviço de orientação vocacional que é uma professora de educação especial que tem uma vertente, uma especialização nessa área e nós damos apoio. Mas é também neste gabinete que faz o apoio às famílias dos alunos? Também, fazemos apoio às famílias dos alunos, se necessário, quando á dúvidas geralmente é aqui ao gabinete que vêm, eu apoio no lançamento dos questionários, costumo também fazer tratamento dos questionários, o ano passado foi uma equipa exterior de psicólogos que que fizeram esse tratamento, lançaram esses questionários, que era uma equipa da Associação A. L., tem uma psicóloga técnica de educação, foram eles, que o ano passado fizeram isso. E nós entramos numa segunda fase, e eu, entro sempre em todas as fases. Há uma fase que é fundamental, que é depois dar o resultado aos alunos, damos três aos jovens, costumamos sempre levamos sempre jovens, fazemos contactos com todas as instituições quer profissionais quer secundárias para combinar sessões de equipas aos próprios jovens, para eles verem logo como eles funcionam e os cursos que têm, e assim poderem melhor decidir a sua vida profissional, pronto, costumamos fazer isso, sempre todos os anos. Fazemos sempre isso com os alunos, quer a nível interno com a própria turma quer depois exteriormente, para eles melhor orientarem a sua vida. Já me falou aqui no RAFA e no EPEE, tem mais algum... projeto? Sim? Para já aqui, tenho só o clube de dança, são as três coisas que tenho. Depois pode-me facultar? O que é o RAFA, o EPEE, os objetivos? Sim, e o público-alvo. Está bem. Agora falando assim, mais concretamente na escola, ainda gostava que me caracterizasse de uma forma geral, o público estudantil da escola Olhos de Lince? De forma geral? Sim. De forma geral é assim, é uma escola em que a maior parte dos pais tem um nível cultural muito bom, um nível económico também razoável, e os pais, a maioria temos 30% de pais licenciados e com mestrados e doutorados. Então dentro da problemática que eu estou a estudar que é a sinalização e diagnóstico da situação das famílias de risco, esta problemática, não se encaixa muito, nem é central nesta escola? Não é central, central não é, mas também temos situações, temos, eu acompanho mais casos, mas temos desde famílias de vítimas de violência doméstica, de negligência, de absentismo, tenho um caso de abandono, de uma menina de etnia cigana, tenho situações de negligencia, não será bem assim, os pais deixaram de desempenhar o seu papel principal de ser pai ou ser mãe, mas neste caso são mais os pais, os casos que aqui tenho tem mais a ver com os pais, as mães têm assumido os filhos, engraçado aqui nesta escola vê-se mais as mães a acompanhar os garotos, e tenho aqui também um caso de vitima violência de duas pessoas de nível bastante elevado, com licenciaturas, mas essa situação a diretora de turma falou nela assim muito por alto, e a própria Senhora vai</p>	
--	--	--

resolver, porque ela é especializada na área da Advocacia ela própria tem capacidades para resolver a situação dela. A vítima? A própria vítima. E então como é que a situação se soube na escola? Porque ela falou em frente de toda a gente, ela estava de tal maneira, eu penso que ela estava de tal maneira perturbada com a situação, que acabou por pôr a situação numa reunião de pais, com todos os pais presentes. E não teve vergonha de tornar pública a situação? Não, não. Quer dizer, vivia num grande.... Eu acho que a maioria das pessoas de nível mais baixo, com quem eu tenho lidado, encobrem as situações, esta Senhora ficamos espantadas, porque em plena reunião falou de tudo, sem o mínimo problema. Pronto devia estar muito marcada e com necessidade de falar. Mas então a escola não teve necessidade de fazer uma sinalização nem de fazer um acompanhamento? Não, foi ela própria que falou e disse que ia resolver por ela própria, que estava a tentar resolver tudo e nem sequer pediu ajuda. Mas paralelamente a senhora tem um aluno na escola, e a escola toma uma atitude para preservar o miúdo? Sim, sim, em princípio aqui na escola, vimos sempre quem é o encarregado de educação, e quando os pais dizem que não querem que aqui na escola, o pai se aproxime da filha, geralmente nós aqui respeitamos isso. Já nos aconteceu uma situação em que o pai quis visitar a filha, mas havia uma autorização na ficha da aluna, que os diretores de turma têm um questionário que lançam aos alunos no início do ano e outro aos pais, e geralmente fica registado na ficha quando não querem que um dos progenitores se aproxime dos filhos, fica registado, ou com autorização do tribunal, e nessa altura trazem-nos a declaração, ou porque a mãe não quer, e nessa altura se há problemas, que já houve aqui, nessa altura temos de chamar a policia, para a policia intervir, porque a escola não tem a ver com os problemas que os pais eventualmente possam ter, em não se entenderem, a miúda chorava que não sabia o que fazer, entretanto chamou-se a mãe também e a policia, para todos em conjuntos e tentar resolver, e a miúda lá foi com a mãe. Mas nesse caso a Dra. I.? Eu neste caso não fui tida nem achada, eu assisti á cena, portanto a direção é que tomou a atitude. Estas situações é quase sempre a direção que toma atitude. Mas em relação a este caso, que a escola tem conhecimento, mas que a escola não sinalizou porque a mãe tem competência para a resolver, estamos a falar de uma vítima de violência doméstica? Sim, uma vítima de violência física, neste caso é violência física. Neste caso os filhos também? Sim, os filhos também, segundo o que ela dizia. Agora é assim, nós também não sabemos se é verdade ou não. Em relação a outra situação que eu este ano também aqui tenho, apareceu aqui sinalizada pela rede anti pobreza, é uma Dra. P. que está ligada a essa rede, ela pediu para ser encaminhada para mim, uma vez que esta Senhora fugiu de cas com o filho, uma vez que o marido batia quer na mãe quer no miúdo, porque o miúdo defendia a mãe, portanto batia nos dois, ela pediu logo na ficha quando veio pra aqui, que não queria que a sua direção se soubesse, para que o marido não a perseguisse. Entretanto a situação penso que também foi sinalizada pela segurança social e depois estas estruturas articulam-se logo umas com as outras, entretanto a situação já me chegou com um encaminhamento da segurança social, a Senhora já se tinha candidatado ao rendimento social de reinserção e já tinha parte da situação resolvida, o que elas vinham pedir à escola era o acompanhamento a nível escolar, que o aluno tivesse alimentação, tivesse livros, tudo isso está garantido, alimentação, livros, reforço alimentar, pequeno-almoço e lanche e mais alguma coisa a nível de roupas, eu abordei o aluno e a mãe e não foi

	<p>necessário. De início a Senhora estava com algumas dificuldades, aliás esta senhora só nos contactou no início por duas ou três vezes, porque não tinha dinheiro para o transporte, fiz um contacto e um ofício para autarquia a pedir a colaboração, depois foi enviada a situação para a Cáritas e neste momento a Cáritas é que a está ajudar. Eu fiz a articulação com a autarquia, a autarquia por sua vez com a Cáritas, depois articulei com a Cáritas que está agora a dar apoio a nível de pagamento da água e da luz, porque a Senhora tem recibos, e da renda de casa e também o transporte do menino, na altura a Senhora estava com muitos problema e ela abordo-nos enquanto não resolveu estas situações, uma vez estabilizadas as necessidades básicas, a Senhora deixou de aparecer única e simplesmente. E considera isso um fator negativo? Eu acho que é negativo, porque eu acho que ela devia continuar a aproximar-se da escola e preocupar-se um pouco mais com o filho, por exemplo, disse-me que o miúdo era um aluno razoável que não tinha problemas de interação, e é, o miúdo é sociável, falei com a diretora disse-me que o miúdo é perturbador em contexto de sala de aula, geralmente todos estes miúdos que são vítimas de maus tratos, são perturbadores na sala de aula, e acabou por ter quatro negativas, tem apoio pedagógico, aqui a escola está-lhe a fazer tudo o que é necessário. E a escola articula muito bem com todas as instituições? A escola tenta articular com tudo o que é instituição, desde hospital até centro de saúde, psiquiatria, appacdm quando é miúdos para orientação vocacional, eu estabeleço quase sempre todas essa articulações, para todas as instituições possíveis e imaginárias. Então eu posso deprender que aqui são detetadas, são sinalizadas, mas há sempre uma parceria, uma rede de contactos, para resolver o problema, a escola não fecha, só se a família quiser? Não, não, nós tivemos aqui umas situações, tentamos ajudar a família num todo, nós devemos ter a visão sistémica, quando diz que devia ser só abordada a escola nestas situações, não, devem ser abordadas todas as instituições que tem a ver com a criança, ela vive num bairro, numa escola, tem amigos, todo o ambiente que circunda a criança faz parte dela, por isso eu acho que devemos lidar com todas as instituições possíveis e imaginárias, onde a família e a criança se enquadrem e se encaixem. Eu penso que é assim, tudo aquilo que aparece aqui na escola, todas as situações, todas as crianças eu tento, sempre fazer o máximo de articulações possíveis, para tentar satisfazer as necessidades básicas, depois de resolvidas as necessidades básicas, tentar dentro do possível acompanhar os jovens, não é possível acompanhar todos, mas aqueles que são sinalizados pelo diretor de turma e para aqui encaminhados, eu acompanho. Outras que não são encaminhadas pelo diretor de turma, há situações que é a direção que me chama, tento ver, sondar e estabelecer ligação com o diretor de turma, para ver se conseguimos alguma coisa e fazer a análise diagnóstica, e só depois então..... E o que é que desperta na direção para tomar essa atitude? Eu penso que já há uma base de confiança e de trabalho. Mas não, não é nesse aspeto, o que é que desperta, o indício que desperta? Ah, o que desperta, pode ser desde o comportamento dos alunos, outras vezes são os colegas, temos ai funcionários que têm os filhos aqui na escola e são eles que me vêm avisar que há um aluno que está a passar fome, que não se alimentou convenientemente, que desmaiou aqui na escola, ou que na aula de educação física, um dos garotos do projeto EPEE foi assim que nos surgiu, pelo diretor de turma, porque o garoto ia desmaiando numa sala de aula, logo pela manhã. Nós começamos logo a acompanhar, chamamos o pai que era de idade e tentamos perceber que havia muitas necessidades básicas</p>	
--	--	--

para resolver. Posso depreender então, que da conversa que já tivemos que esta é uma escola muito vigilante? É vigilante mesmo, a vários níveis, é tudo muito cuidadoso, penso eu, desde o funcionário ao diretor, aos diretores de turma. Mas isso tem a ver com a imagem, não é com a imagem, tem a ver com o vosso espírito de equipa, por achar que a missão da escola não é apenas só ensinar? Eu acho que cada vez mais a escola está virado para os problemas gerais do aluno, já não é só aluno/escola, toda a gente já percebeu que a escola não é só ensinar, é ir de encontro ao aluno, é formar e informar, par mim se um aluno está em contexto familiar que não é feliz, esse contexto tem montes de problemas, se resolvermos parte desses problemas da família em que ele está inserido, é uma forma de os meninos aqui serem um pouco mais felizes e podermos ter mais sucesso se calhar, não quer dizer que tenhamos demasiado sucesso, há alunos que nunca funcionam, que têm sempre problemas porque não gostam de estar na escola, não gostam de estudar, nestes casos o estado devia encontrar soluções para os meninos que não gostam demasiado de estudar, para serem mais feliz e terem uma orientação profissional. Mas escola, ou esta escola também valoriza aquilo que se entende pelo valor superior da criança? Eu penso que sim, que há sempre essa preocupação, e uma coisa que todas as escolas têm e que é muito importante, é uma interlocutora da CPCJ, neste caso não sou eu, é uma professora mesmo, e essa professora costuma estabelecer essa articulação, e os casos que nós lá temos são de absentismo, um está

Normalmente, outro de abandono, e outro de família numerosa, que a mãe tem vários companheiros e está sempre acompanhada pela CPCJ, porque se pode transformar numa situação de risco, uma vez que os meninos estão permanentemente a conhecer companheiros novos na mãe. Tem cinco filhos, tem para aí vinte e nove anos, é muito nova, a Senhora não é violenta para os miúdos, é meiga, e estabelece uma boa relação. Esta situação foi sinalizada, porque á risco, porque esta mãe com os companheiros que vai tendo pode por em risco algum dos jovens, acho que com o último companheiro houve alguns problemas e foi sinalizada nessa altura, agora já está com outro. Os filhos cada um é de seu pai, um é de um pai depois há dois de outro, depois outro de outro e assim. É um comportamento de risco? É um comportamento de risco. A Dra. I., alguma vez se sentiu impotente na função que desempenha? Uh, não. Alguma vez sentiu que podia fazer mais? Não sei, eu acho que podemos fazer sempre mais, fica sempre a dúvida se conseguimos fazer tudo, eu acho que pomos sempre a interrogação, será que conseguimos fazer tudo ou não consegui? A frustração que às vezes se pode sentir, por muito que você faça, não o consegue, porque o ambiente degradante em que a pessoa está, é um ambiente mais de moral e isso você não consegue mudar. Só com muito apoio de psicólogos, é que às vezes se consegue mudar. É uma preocupação que eu tenho quando estou a conversar com os pais, que às vezes pensam que eu sou psicóloga, porque tenho a capacidade de ouvir, e as pessoas confundem-nos com o psicólogo, e eu, tenho a preocupação de dizer, eu não sou psicóloga, sou assistente social, eu não tenho a técnica especializada para apoiar alguns alunos que eu tenho aqui. Facó de acordo com as minhas potencialidades, capacidade e experiência que já tenho. Como já tenho muita experiência com muitas miúdas de risco, eu aprendi muito com elas. E aquela questão que tem a ver com a ética profissional e com o superior interesse da criança? Isso é muito respeitado aqui, isso é. Mas não acaba por

	<p>ser um dilema para si, pois não? Nunca se sentiu constrangida não vou fazer, porque? Não, não. Eu faço sempre aquilo que é possível e nunca desisto. Nunca, aliás eu digo a toda a gente que trabalha comigo, é proibido dizer NÃO. É proibido desistir, toda a gente é capaz, cada um leva o seu tempo. Vamos continuar sempre a lutar e é isso que toda agente que lida comigo e até, as miúdas de riscos dizem, és sempre muito positiva, para ti nunca há ãos, há sempre uma forma de dar a volta ao mundo, de dar a volta às coisas, nunca devemos desistir, há sempre uma porta que se abre, fecha-se uma, abre-se outra. Pois, portanto isso também é muito importante nos técnicos? É importante, a nossa postura perante a vida. Vamos lá de um ponto mais técnico, o que considera ser um risco? O que considero ser um risco é tudo aquilo que poe em risco a integridade física, psicológica, social de uma pessoa ser humano, não é só criança, pode também ser um adulto, não é. Sim. E neste caso, o que é uma criança em risco? Criança em risco é toda aquela que não tem o mínimo de condições, nem a satisfação das necessidades quer básicas, outras vezes pode não ser só básicas mas também psicológicas e também de satisfação, bem-estar e felicidade. Uma criança, não está só em risco se vive com um pai que lhe bate, tem que forçosamente? Um pai bater não quer dizer que seja uma criança em risco, você se tiver um filho numa altura crucial, pode-lhe dar uma palmada no rabo, isso não quer dizer que esteja em risco, claro que não fazemos isso aos alunos. Mas eu também não estava a falar assim nesse sentido, era uma criança que seja sistematicamente...? Se é sistematicamente violentada fisicamente, ai corre riscos. Mas neste caso concreto, a Dra. I. considera que uma criança que é violentada sistematicamente, ou que acorda e que não consegue satisfazer a sua necessidade básica de comer vestir? Pois, eu acho que essas crianças estão risco. Mas uma não estará mais que a outra? Eu penso que é diferente, é diferente. Todas sofrem umas sofrem no corpo as outras na cabeça, penso eu, não é. Uma terá mais a ver com a vertente da autoestima? Penso que se faz muito mal as crianças, uma criança que é violentada, fica muito marcada, é uma marca que fica física e que pode ter repercussões psicológicas, pelo menos pelos contactos que eu tive, e pela experiência que eu tive com crianças elas, todas elas têm uma baixa autoestima, é uma característica de todas elas, e o que eu noto é que elas são muito inseguras, desconfiam sempre dos outros, não conseguem estabelecer relações afetivas e não conseguem lidar com ninguém, no fundo é uma autodefesa para não sofrerem com mais ninguém, por isso quando eu lhe dizia, que nós temos de dar então esperar muito delas, porque elas têm medo e como têm medo não dão, para não sofrerem mais do que aquilo que já sofreram, são crianças que podem ter mazelas físicas mas que se repercutem a nível psicológico, por aquilo que eu me apercebi e tem influencia na postura desequilibrada, que geralmente vêm a ter, geralmente tem muita influencia a nível psicológico, uma coisa arrasta sempre outra penso eu. E já que estamos a falar de crianças e já me traçou o perfil de uma criança que é vitima, qual é depois o perfil do agressor? Eu não tenho grande experiencia de estar em contacto com agressores, mas por aquilo que me contam, são pessoas muito autoritárias, são pessoas que gostam de por o seu ponto de vista, gostam de mandar, são inseguras, e geralmente estas problemáticas estão sempre ligadas ao alcoolismo, todas, ou por insucesso a nível laboral, ou porque estão no desemprego, e compensação geralmente é sexo masculino a beber, também já tive casos em que eram os dois que bebiam e os dois batiam. Depois foram considerados de risco, porque a mãe depois</p>	
--	--	--

	<p>era negligente, e como era negligente, não alimentava as filhas, tinha lá cinco filhas para alimentar, acabaram por lhe retirar os filhos por negligência e também por violência física sobre os filhos. Esta é de facto a questão que mais interesse tem para o meu estudo que é perceber a Dra. I. tem conhecimento das situações de uma forma muito verbal, ou porque é procurada por um aluno, ou porque é a direção da escola, e a partir do momento que tem conhecimento eu pensei que preenchia um formulário, que tornava a questão burocrática? Não, não. Geralmente quem faz isso, a nível da CPCJ, as situações que são para lá encaminhadas, temos aqui situações encaminhadas pela escola e outras por outras instituições, mas há sempre um formulário, e eu faço sempre esse encaminhamento via interlocutora/direção, está a ver, eu também costumo colaborar, quando é situações de risco, encaminhamos para a CPCJ ou para o Ministério, há sempre um formulário. Relativamente á escola, como há aqueles questionários dos diretores de turma, fica registado, na própria ficha da família, todas as situações que são sinalizadas e por quem. Nós geralmente, ficam sempre lá os registos no processo. Cada menino tem um processo, tem uma ficha, um questionário de pais e alunos e uma ficha de acompanhamento e dos contactos todos que se tiveram com opai, do que se fez e não se fez a nível escolar, para resolver a situação. Aqui a nível do gabinete como era uma situação nova e as pessoas não estavam muito habituadas a ter assistentes sociais, eu faço também uma ficha de sinalização do menino e quando é que iniciei, uma vez é os pais que me procuram para resolver as situações, já tive ai situações, agora tenho uma caso foi a mãe que me procurou, porque o pai obrigou o filho a fazer um teste de paternidade, ele está muito chocado, não percebe porque, se o pai nunca o tratou mal, desde á três anos para cá nunca mais o foi buscar a casa, e ele não entende porque é que isto está a acontecer.</p>	
P	De pais separados?	
R	<p>Sim, de pais separados. O pai trabalhava numa outra cidade, ia de manha vinha á noite, os pais começaram a desentender-se, nunca houve violência em casa, mas houve desentendimento. O aluno inicialmente ia com o pai e de repente deixou de o vir buscar, o aluno acha que a culpa é da mãe, que a mãe é que teve influência, o aluno está num fogo entre duas pessoas adultas, foi isso que eu estive a refletir com ele, e, como ele já é crescido e está no nono ano, eu sugeri que fizesse o confronto direto com o pai. É a melhor maneira para perceber porque é que o pai de repente deixa de vir, e lhe manda fazer um teste de paternidade. Deve haver uma razão lógica, ele não deve querer pagar o que tem de pagar, entretanto isto vai para outra situação.</p>	
P	É um pai que está a por em causa a paternidade?	
R	<p>Está, está a por em causa. Mas entretanto o garoto diz que é parecidíssimo com ele. O dilema dele é, eu sou igualzinho ao meu pai, e está a baralhar-lhe a cabeça, porque é que Ele mandou fazer isto. Eu expliquei-lhe que ele não tem nada a ver com a situação, é uma guerra entre pai e mãe ele está a sofrer as consequências tristemente. Não é? Mas é assim, ele tem de perceber que isto está a acontecer, e, é uma forma de o sossegar. Agora</p>	

	vamos ver.	
P	E acha que aquela situação pode colocar a criança, numa situação de risco?	
R	Penso que este já tem a personalidade formada, é um miúdo sereno e tem raciocínio lógico e é um jovem, mas tem um bocadinho de dificuldade em olhar de frente, geralmente olhava para o ar e depois um bocadinho para mim, tipo para ver a minha reação, mas é um garoto interessante, tem uma cabeça interessante, por isso eu acho que é um menino que se for ajudado a refletir, pouco a pouco a caminhar com ele e tentar arranjar soluções, uma delas escrever para o pai, ele diz que o pai lhe desliga logo o telefone, se não resultar a escrita, também há tribunais para esse efeito. Portanto dei-lhe várias soluções e disse-lhe, vais sempre falar com a tua mãe e analisar as situações em conjunto, eu apenas poderei sugerir algumas coisas, e não quer dizer que tenham de fazer. É sempre bom, as pessoas dialogarem em casa.	
P	Este caso pode nos dar a ligação para outra questão, a caracterização das famílias, e o contexto neste caso, em que vivem os alunos que estejam em contexto familiar de risco, no sentido de perceber, já me disse que a escola tem um nível sociocultural, bastante elevado, todos os casos que lhe são referenciados....	
R	Depois também temos uma percentagem aí de uns 6 a 7 % de famílias com muitos, muitos, muitos problemas de um extremo depois.	
P	E é nessas famílias depois que se verifica.....	
R	Nessas famílias mais baixas que Nós temos problemas, de baixo nível cultural, baixo nível social, geralmente há quase sempre situações de desemprego, alcoolismo, em quase todas elas há situações de alcoolismo. Temos cá dois casos de absentismo, que são de etnia cigana porque também não valorizam a escola, também nunca valorizaram, para eles o quarto ano de escolaridade, é o nosso mestrado quase, é estranho, mas eles não valorizam nada a escola. Eles orientam-se sem a escola!	
P	Nesse caso a Dra. I. faz os procedimentos normais?	
R	Faço os procedimentos, articula com a interlocutora CPCJ, a diretora de turma, com a direção e também com a polícia escola segura. Quando o menino começa a faltar muito tempo, é quase sempre a polícia. Eu nunca vou junto das famílias nestas situações porque podemos ser mal recebidos. A polícia tem outros meios de abordar, geralmente vai a casa e tem outra formação. Esta a escola segura tem uma forma diferente de abordar as famílias e de as trazer á escola, não quer dizer que consiga, mas pelo menos tento. O abandono, não conseguimos. O ano passado veio aqui a mãe, consegui que fizesse uma declaração que enviei para a segurança social, em conforme ela já estava casada, e na etnia cigana quando já estão casadas é o marido que manda nelas, e Ele não a mandava á escola e Ela fez-me essa	

	<p>declaração, que era o marido que mandava nela e já estava a viver noutra localidade, para entretanto fazermos a articulação da CPCJ com outra CPCJ, mandei para a segurança social daqui, porque a Senhora tinha-se candidatado rendimento de reinserção com a garota, ela foi novamente chamada, está a ver este tipo de trabalho que fazemos, para evitar abusos. Entretanto foi retirada do ambiente familiar, porque já estava casada e se o marido mandava nela, já não tinha que figurar no outro agregado familiar. Fazemos este tipo de intercâmbio com os nossos colegas para ver se trazemos. Temos agora um caso de absentismo, a situação surge porque o menino mora longe, também é de etnia cigana, como sabe estão sempre a mudar de residência, ele morava aqui de repente vai para outra localidade, para outra zona da cidade de C. B. , pediu a transferência, a escola não aceitou a transferência, apesar de Ele viver ali perto, e tem de voltar á escola de origem, que é a nossa. Lá esta o menino outra vez, e como a Senhora mora a três quilómetros e não tem carro, o marido está preso, o carro foi-lhe apreendido, ela não tem quem a traga até á escola, não comparece e o menino também não.</p>	
P	E a escola...	
R	<p>Agora tem vindo, falei com o diretor de turma e arranjei um estratagema, e disse que íamos falar com a segurança social para lhe cortarem o rendimento de reinserção, e que íamos mandar isso por escrito para a segurança social, e Ela mandou o miúdo á escola, mas só quando são ameaçados. Infelizmente, é uma cultura. É uma cultura, que não quer!</p>	
P	<p>Que não tem sentido, eles querem se inserir na nossa sociedade, mas depois também não fazem nada para se inserir e querem todas as regras á maneira deles. Eu acho que Eles também deviam fazer um esforço-zinho para se integrarem. Porque são socialmente aceites.</p>	
R	Pois são. Não têm problemas nenhuns de reinserção.	
P	<p>Quando tem a perceção de que tem um aluno que está a ser vítima ou que está a viver uma situação de risco familiar, quais são os principais indícios que despertam?</p>	
R	<p>Essas situações aqui na escola são os comportamentos instáveis, os miúdos geralmente tem comportamentos perturbadores na sala de aula para chamar a atenção, quando é nos intervalos discutem com os colegas e arranjam situações de conflito ou então isolam-se, temos os extremos. Isolam-se muito, não convivem com os colegas e as próprias funcionárias... aqui são muito importantes, as situações de meninos que se isolam, que bulham muito, de meninos que chamam muito a atenção e que são mal-educados para com elas também, muitas vezes são elas que chamam a atenção e quando há fome também, que se vê que não comem, são elas que dizem que os meninos não estão bem. Muitas vezes sei das situações pelas próprias funcionárias do que pelos professores. Em contexto de sala de aula são os professores, que veem que o menino não está bem, que tem problemas e depois vão ter com a direção ou vêm ter comigo dizer que há qualquer coisa com este jovem e que deve precisar de um apoio. Outras</p>	

	vezes fazem propostas para irem para psicologia. O ano passado, este ano não encaminhei nenhum caso, mas houve um ano que encaminhamos sete situações para psicólogos, tudo meninos com situações de personalidade instáveis, inseguros, pais no desemprego, situações também de separação dos pais, situações de novas famílias e que não se integram nas novas famílias, é um problema, e cada vez há mais novas famílias e isso arrasta outros problemas, a educação, são filhos de um pai e quando já há de outro isso gera muitas confusões. Há miúdos que reagem e outros reagem chamando atenção sobre eles.	
P	Mas Eu em relação a uma criança que não come e que manifesta fome ou desmaia é um indício evidente. Agora quando se isola ou tem um comportamento agressivo, interpreta isso como um sinal de Eu preciso de ajuda?	
R	É muitas vezes é. Não é normal uma criança com dez, onze, doze anos se isolar, andar comum ar triste, preocupado, não é normal, um jovem por natureza é sociável.	
P	Eu já percebi que aqui na escola os funcionários são uma mais-valia, para o trabalho que desenvolve, e os professores?	
R	Os professores também. Há professores que sentem que a turma é deles, e Eles é que tentam resolver todas as situações dentro da turma e há outros professores que têm mais perspectiva sistémica do aluno, da família e pedem a colaboração de toda gente, e são quase sempre os mesmos a pedirem essa colaboração. Eu conheço, os professores de segundo ciclo mais atentos aos meninos, com uma maneira de ser e de estar e de pedir a colaboração de todos, do que propriamente a qui os professores de terceiro ciclo, embora também acha professores que peçam muito apoio.	
P	Acha que há professores do terceiro ciclo que estão mais preocupados como objetivo escola, ensinar, tirar bons resultados.	
R	Eu acho que os professores do terceiro ciclo estão tão preocupados com rendimento escolar do aluno para que alcancem as metas, Nós temos uma meta a nível do agrupamento e depois temos por disciplina, estão tão preocupados com metas que se esquecem que o aluno é uma pessoa e que a meta é ser feliz. É isso que eu penso acho que às vezes se esquecem.	
P	Os professores do segundo ciclo?	
R	Os professores do segundo ciclo a maioria, diretores de turma, são espetaculares, todos eles têm problemas e todos eles pedem ajuda e toma atitudes, são professores muito dinâmicos que tomam atitude, são espetaculares.	

P	Por exemplo uma atitude?	
R	<p>Por exemplo tenho diretores de turma que quando têm um problema, eles próprios vão às famílias e tentam ajudar as famílias. Eu tenho um diretor de turma que é de tal maneira espetacular tivemos agora uma situação na escola, um miúdo que foi ameaçado que desapareceu de casa, esta família tem muitos filhos, houve uma confusão ai no recreio e o miúdo esteve envolvido, e o miúdo não diz quem foi, já veio a policia, e não diz quem foi, ninguém consegue detetar quem foi, o miúdo tem medo deve ter sido ameaçado, o diretor de turma está extremamente envolvido e teve o cuidado de me vir contar, o miúdo é apoiado pelo projeto RAFA, pela loja solidária da associação de pais, Ele colabora e Eu é que distribuo a roupa, e teve o cuidado de me vir contar o que se passa e os contactos que a policia teve, os contactos que Ele teve, os contactos que teve com a mãe, o que é que a mãe está afazer, é um diretor, que estava numa aula, que foi chamado e veio imediatamente á procura do miúdo, toda a direcção se envolveu á procura do miúdo. É uma escola muito preocupada com o que se passa com cada menino aqui e quando há um problema Eles aparecem, envolvem-se todos, isso é muito bom.</p>	
P	Já podemos passar para aquilo que é o objetivo deste trabalho projeto que é fazer uma espécie de projeto de intervenção para depois poder ser aplicado nas escolas e ver o que vocês fazem aqui ao nível da intervenção. Sinalização as situações, Eu acho que posso concluir isto, a Dra. I., está muito preocupada na deteção, diagnóstico de cada família de cada situação, mas depois a sua preocupação é trabalhar aqui os alunos, ajudar as famílias, de alguma forma, para não retirar as famílias das crianças, posso perceber isso, não posso?	
R	<p>Sim, sim. Nós temos poucas situações sinalizadas para a CPCJ desde que aqui estou. A sinalização primária é feita no meu gabinete, para evitar a ir logo para uma CPCJ, a maioria das escolas envia logo para a CPCJ, Nós aqui trabalhamos primeiro as famílias e só como último recurso é que enviamos para a CPCJ.</p>	
P	Porque considera que tem capacidade para o fazer?	
R	<p>Sim, penso que sim. Com a colaboração de toda a gente de várias estruturas, penso que sim que os resolvemos. Esta intervenção primária julgo que é fundamental ser na escola.</p>	
P	Tem dado resultado?	
R	<p>Tem dado resultado, porque cada vez, encaminhamos menos situações. A maioria das situações que aqui temos é de absentismo ou abandono.</p>	
P	A Dra. I. acha que depois de a situação estar encaminhada para a CPCJ, Eles fazem este trabalho que está a ser feito aqui?	

R	<p>Eu penso que a CPCJ muitas vezes tenta dialogar com a mãe, com o pai, com a família, e tenta resolver a situação e estabelecer esse protocolo, mas quando as famílias não o permitem, Eles têm que encaminhar automaticamente essas situações para o Ministério da Educação que já nos aconteceu isso, a CPCJ também tem limitações no seu ato de atuação. Também é chato, nós mandamos muitas vezes a situação fica ali em standbye, Nós temos aqui um caso de absentismo de um menino de etnia cigana, a família tentou a transferência e não consegui, o menino começa anão vir porque está a três quilómetros e nem sempre vem á escola, e quando está a chover nem vem, vai aparecendo de vez em quando, quando fazemos as ameaças, entretanto encaminhou-se a situação para a CPCJ porque tem um absentismo elevado. A resposta que nos foi dada é que ainda não foram esgotadas todas as respostas. Eu pergunto o que é que Eles estão á espera, que o miúdo chegue ao abandono. Quando chegar ao abandono pedem a intervenção da mãe, a mãe diz que não e vai para o Ministério Público, O Ministério Público vai-nos perguntando de vezes em quando como estão as situações, pedem-nos um relato das situações. As faltas que os alunos têm e depois nunca nos dão um feedback daquilo que fizeram. É mau, pedem sempre á escola colaboração, mas o feedback a intervenção que Eles têm com as famílias não chega, o que é mau.</p>	
P	Hierarquicamente de cima para baixo não funciona?	
R	<p>Eu acho que o Ministério devia dizer qualquer coisa. Nós tentamos comunicar com a família e está neste ponto de situação, assim, assim, se Nós dizemos voluntariamente, se ninguém nos pede para mandar, somos Nós que mandamos, também devia haver mais este tipo de articulação e não estar sempre á espera que se esgote tudo.</p>	
P	Eu acho que é muito importante não chegar ao fim da linha?	
R	<p>Mas é isto que acontece muitas vezes, aliás é o que eu noto também muito, isto é uma questão temperamental. Eu articulo muito com as colegas, Eu com a Cáritas consigo fazer uma articulação, Ela também foi minha aluna, e conseguimos fazer esta ligação, já há conhecimento. Mas quando não há, quase sempre sou Eu que contacto com a segurança social com as psicólogas para saber como é que os meninos estão aqui na escola e o acompanhamento sou Eu que peço uma entrevista com elas, porque é raro darem-nos o feedback, quase sempre é a escola a pedir o feedback. As psicólogas se os casos são nossos deviam mandar para aqui, mandam de vez em quando um relatório quando é solicitado, mas depois não há muito esta cultura, fala-se muito em redes sociais em parceria, mas depois falham muito na prática, é muito por telefone e quando não é por telefone falha, simplesmente não se dá o feedback, a pessoa que tem o problema dentro do estabelecimento é que tem de ali estar e saber o que é que se passa.</p>	
P	E se não tiver esse interesse?	
R	Devia haver uma cultura de estabelecimento de parcerias de estabelecimentos naturais, se eu trabalho consigo e temos uma família em	

	<p>comum, devia ser eu a estabelecer esse contacto consigo ou você comigo, mas a sua obrigação também é estabelecer contacto comigo, não é só de mim para lá. Eu noto que há muitas falhas nesse aspeto, é uma frustração que Eu tenho é que eu noto que a maioria dos profissionais continua a trabalhar muito isoladamente, apesar de se estabelecer algumas parcerias e alguns contactos e porque a escola insiste. Mas Eu penso, Eu vou-me embora, reformo-me, e fico sempre a pensar o que vai ser daqui para o futuro quem vai estabelecer estas parcerias, estes contactos, quem é que vai fazer isto, vão talvez começar aumentar os casos sinalizados para a CPCJ, são sempre interrogações que me ficam na minha vida profissional, e tenho pena porque depois não vem ninguém para aqui, se não há lugar criado, não aqui não há.</p>	
P	Então esta figura desaparece no próximo ano?	
R	Esta figura desaparece, nem sequer está criado lugar de assistentes sociais nas escolas, o que é mau, há promessas, mas nada se cria, o que é mau.	
P	E aqui já não é uma vertente da educação, depois de os casos estarem diagnosticados, o que é que a escola faz para prevenir, eu começo por falar no geral.	
R	Nós para prevenir fazemos muitas formações, no espaço EPEE fazemos muito.	
P	Formações a pais?	
R	A pais, a pais com alunos, Nós trabalhamos sempre pais e alunos, Nós primeiro começamos por trabalhar os alunos aqui na escola e fazemos algumas atividades, o ano passado foi sobre a solidariedade e trabalhamos e depois apresentamos os resultados os pais em como os filhos eram solidários no tipo de ações que eles tinham de solidariedade. Os pais depois participaram connosco e colaboraram em atividades conjuntas, fizemos para ai uma, agora não lhe sei dizer quantas sessões fizemos com alunos, mas fizemos com alunos umas quinze sessões e depois fizemos umas três a quatro sessões com pais. Fazemos sempre sessões com pais e filhos no dia do pai, no dia da mãe, é sempre uma das características aqui da escola o dia do pai o dia da mãe, com essa professora de que eu lhe falei, que é de moral e solidariedade, é espetacular, e temos essa preocupação de aproximar os pais á escola, depois fazemos palestras dirigidas a toda a comunidade e também para pais e...	
P	E os pais colaboram, participam?	
R	São poucos muito poucos, os pais a colaborarem nestas palestras, colaboram mais em palestras em que os filhos estejam envolvidos, temos tido melhores resultados, no dia do pai tivemos ai, uma adesão de mais de cem pais, tivemos muita gente e até a própria direção ficou espantada, se há assim dias que são comemorativos e os filhos e pais se ligam, nota-se mais essa adesão quando os filhos estão envolvidos, mas quando é assim	

	<p>palestras, ações sobre o papel da resiliência, ser feliz na adversidade, vieram três ou quatro pais e o resto foram professores e funcionários, penso que devia haver mais pais. Agora penso em ir numa atividade a Lisboa com a Dra. H. M., que é psicóloga e Ela trabalha muito na linha da psicologia positiva e dá dicas para que uma escola seja positiva, na linha do ser positivo, e neste momento temos vinte e uma pessoas, temos alguns encarregados de educação, apenas sou Eu, a professora Dina e somos três professores, o resto são alunos e restantes elementos são uns dezassete ou dezasseis pais com filhos.</p>	
P	Mas...	
R	Desta vez tivemos mais pais com filhos.	
P	Mas nota que dentro desta intervenção que faz, as situações vão melhorando?	
R	Sim , penso que as coisas vão melhorando, que as pessoas cada vez estão a colaborar mais, e pronto nos projetos que temos as pessoas vão colaborando, mas as pessoas cada vez mais são solicitadas para muita coisa hoje em dia e muitas vezes nem sempre temos os resultados esperados, mas tenho algum resultado e já não é mau.	
P	Mas aqui no caso da escola e da sua Ação no espaço EPEE, porque é que acha importante trabalhar pais e filhos simultaneamente?	
R	<p>Porque, fazem todos parte do mesmo agregado, portanto trabalhamos em conjunto para eles perceberem que a escola não é apenas um instrumento, um veículo de informação, mas também de formação dos jovens e que é importante forma-los não só a nível pessoal mas também a nível social e do sentido do outro, tudo aquilo que fazemos com os alunos é muito a nível do voluntariado de irmos á Santa Casa da Misericórdia oferecermos prendinhas às pessoas da terceira idade, elas já esperam pelos nossos alunos todos os meses, todos os meses temos uma lista das pessoas que fazem anos e vamos lá com os alunos, geralmente é a professora Dina, Eu de vez em quando acompanho-os, e portanto é assim, Eles têm sempre que perceber que todo o trabalho que os filhos fazem é tao importante, quanto aquilo que Eles podem colaborar com os filhos nestas atividades, muitas vezes há pais que vêm connosco e Nós pedimos a colaboração deles, e às vezes há pais que vêm participar nas ações e são Eles que ensinam os meninos a fazer algumas atividades e alguns arranjos e algumas coisas que Eles sabem fazer, também convidamos os pais para nos virem ensinar.</p>	
P	Mas não sei se pode partilhar desta minha ideia que trabalhando neste espaço com contexto familiar de risco, com pais e alunos, de alguma forma melhora o comportamento dos pais...	
R	Melhora...	

P	E de alguma forma vai remediar o comportamento dos filhos. Porque...	
R	Eu penso que é assim, Nós temos ai miúdos de situações problemáticas de carência mesmo, e o que Eu noto é que os miúdos apesar de estarem a colaborar connosco em trabalhos de voluntariado, alguns que participam no banco alimentar, participam em atividades como Nós falamos em solidariedade, vamos á Santa Casa, vamos a casas de crianças também institucionalizadas e acho que ajuda as pessoas a perceberem que existe alguém, que é diferente que está pior que Nós, e quando as famílias se apercebem dessa realidade, acabam por se unir mais, ou por se perceber que apesar de se sentirem mal, ainda há gente pior que Eles. Portanto também é importante, Eles compararem o que está pior, mas também comparar o que está melhor. Quando vêm situações piores acho que acabam por ser mais solidários e acabam por se unir mais, penso Eu. Isto não é uma escola super capaz, faz tudo bem, também há aqui umas falhas, muitas falhas.	
P	Nomeadamente.	
R	Mas pelo menos é uma escola, é uma escola preocupada, as falhas que Eu digo, é que nem todos os professores colaboram, nem toda a gente colabora, nem todos os pais vêm á escola como deveriam vir, por exemplo a grande parte dos, alguns pais problemáticos, há agora aqui uma senhora com quem estou, aquele menino que lhe falei da Alemanha, a senhora não veio á reunião de turma, a diretora explicou-me que não vem á reunião da turma, porque não gosta de se expor, prefere falar individualmente com a pessoa, com a diretora de turma. A diretora de turma falou com Ela e marcou uma reunião, e não, não quis, o filho veio aqui e pediu para vir aqui, e tem estado aqui comigo nas sessões, na terceira ou quarta sessão penso Eu já não sei, foi Ela que apareceu voluntariamente, pediu ao filho, que queria vir, que me queria conhecer, é assim, ás vezes conquista-se mais através do filho, está a ver o que Eu quero dizer, do que do próprio professor que estabelece uma relação fria, preciso de falar consigo venha á escola, os pais geralmente ligam-me, quando vêm os encarregados de educação para tratar de problemas ou de maus comportamentos, ainda se ligam muito a esse aspeto os pais, sendo uma pessoa diferente muitas vezes ligam-se mais facilmente, porque não é para os criticar ao nível dos estudos dos filhos, porque não é uma coisa muito falada aqui é o rendimento escolar deles.	
P	Pois.	
R	É mais a pessoa Deles.	
P	E acha que os pais não vêm aqui á escola, os pais que têm problemas, contextos problemáticos, têm vergonha de expor...	
R	Alguns têm vergonha de expor a situação, outros dizem que não têm tempo porque trabalham e nem sempre têm tempo disponível para vir aqui, mas os diretores de turma aqui desta escola, estão sempre disponíveis para os encarregados de educação e fora do horário de trabalho deles, Eles	

	dispõem-se a tender os pais para Eles perceberem que não é o fator horário laboral.....	
P	Que determina...	
R	Que vai determinar o atendimento, e penso que é assim, a nível de escola Nós pelo menos, tentamos fazer o máximo de aproximação entre as famílias, o que Eu noto ainda é que nem sempre as famílias correspondem. As famílias continuam a depositar na escola a função de educar, de formar e de ensinar também, pronto, mas Eu penso que as famílias se intrujassem mais com a nossa escola, com as escolas todas, se houvesse maior colaboração, havia maior rendimento, maior felicidade.	
P	E não haveria estas situações.	
R	Não havia, não havia.	
P	Porque vocês...	
R	Penso que não havia tanto.	
P	Vocês nesta parte da formação...	
R	Haver há-de haver sempre, há-de haver sempre gente que é violenta, que maltrata os outros, muitas vezes já vem de passados, geralmente todos os abusadores já têm histórias de abusos, por parte dos pais já foram violentados.	
P	E tem assim algum caso, acho que me podia contar este caso de referência de um miúdo que tinha práticas comportamentais de risco e foi diagnosticada aqui na escola.	
R	Penso que nem foi diagnosticada aqui na escola por uma das funcionárias, pronto, é aquele caso de que lhe falei, que tem comportamentos risco, são miúdos de baixa autoestima e que são miúdos que não têm relações contacto com o sexo feminino, como não têm com o sexo feminino, viram-se para o sexo masculino, como têm necessidade de manifestações afetivas, viram-se para pessoas do mesmo sexo, pronto. E a situação foi diagnosticada por, um dos garotos começou por se queixar, um dos garotos envolvidos, que já cá não está, nem sequer na cidade, começou por se queixar que tinha sangue no ânus, entretanto a funcionária veio por o problema mim, nem foi á direção, veio aqui ter diretamente a mim, fui por o problema imediatamente direção e achamos que devíamos por o problema á CPCJ, porque era uma situação de risco, e aconselhamos, fomos com o menino ao hospital, depois chamamos á avó com quem ele estava a viver para ser ouvida, meteu policia, meteu tudo, depois Eu fui ouvida no tribunal sobre a situação que tinha assistido e relatado, depois não se chegou a vias de facto nenhum, entretanto esse mesmo garoto, que foi o que esteve envolvido com o outro que ainda cá está, está no nono ano, em que um dos	

	<p>garotos, esse garoto que estava envolvido, o mais novo, e que entretanto foi o caso para tribunal e não sei que, era uma família já de risco, acompanhada pela CPCJ, por isso é que Nós tivemos o cuidado de comunicar com a CPCJ, uma vez que estava também com a situação, depois o caso até foi encaminhado para o ministério público, porque a avó, não cumpria com nada, não cumpria nem com o mínimo de subsistência, nem com a educação dos filhos, nunca tinha dinheiro para nada, nunca tinha nada. E o caso acabou por ir para o ministério publico, mas este jovem foi quem entretanto se meteu com dois irmãos que estavam envolvidos com esse garoto, esses têm um nível cultural baixo, a mãe trabalha fora, quase o dia todo, o pai estava no desemprego e via filmes pornográficos com os filhos, segundo o que o miúdo nos contou, nunca sabemos se é verdade ou mentira, encaminhamos a situação para psicologia, e o pai também lá vai a consultas de psicologia, o jovem acabou por nos contar que via filmes pornográficos com o pai, o castigo que lhe deu foi deixar de ver por uns meses filmes pornográficos.</p>	
P	A partir do momento em que a escola encaminha para psicologia, desvincula-se do caso?	
R	<p>Não me desvinculei totalmente do caso, Eu continuo a falar aqui com o jovem, a perguntar, o garoto que estava envolvido acabou por se ir embora, em relação a essa praticas, não sabemos se continuam ou não continuam, mas nunca mais se viu nenhuma situação em desenvolvimento no garoto, a psicóloga que tem acompanhado acha que o pai é mais dessente que os próprios filhos, isto pode acontecer em ambientes de baixo nível cultural e não há grande formação e as pessoas não se percebem, este pai tem sido, penso Eu, com a psicóloga, tem feito um trabalho com este pai, para perceber e discernir o que deve ser feito a nível de educação com os filhos, o que deve ser visto e o que não deve ser visto, este pai não entende que o facto de ver filmes pornográficos e depois o que diziam inclusive faziam algumas das práticas daquilo que viam para o pai ver, é super estranho, não é. A psicóloga tem trabalhado esse aspeto.</p>	
P	Ao nível da intervenção, e a nível de escola, o que é que se pode fazer?	
R	<p>Eu a nível de escola, são acompanhados por psicólogos, eu fiz um encaminhamento em que estou a acompanhar pessoalmente todos estes miúdos, faço contactos práticos e faço um acompanhamento pessoal e social, ao fazer o acompanhamento pessoal e social faz-se um pouquinho o acompanhamento psicológico, a pessoa vai percebendo quais são os dilemas o que se passa com o aluno, o que se passa na família e vamos tentando ajudar o máximo que conseguimos, não quer dizer que consigamos tudo.</p>	
P	A dra. I. ao longo destes anos todos nunca foi surpreendida por uma situação que...	
R	Não, não.	
P	Nunca, nunca soube que um aluno que frequenta-se a escola era vítima de um ambiente de risco sem ser diagnosticado por si?	

R	Nunca, nunca me apercebi disso, o que Eu me tenho apercebido é assim, as situações que Eu conheço, as situações algumas melhoraram, não quer dizer que todas melhorassem, há outras que aquilo é um ciclo vicioso, e, e, e, pelo menos a nível dos alunos, quando as situações são encaminhadas e Eles sabem que a escola está vigilante e que há encaminhamento para o ministério ou para a CPCJ, as pessoas são mais cuidadosas em relação ao tratamento dos alunos e sabem que se falharem, há uma instituição, há uma pessoa, há um técnico que está atento e vai alertar, por isso as pessoas acabam por ser mais cuidadosas, penso Eu, que isso resulta só no aspeto de serem mais cuidadosas.	
P	Está bem, só aqui um aspeto, em relação aos projetos que tem aqui na escola, o RAFA o reforço alimentar, é deste ano?	
R	É deste ano.	
P	É mensal, e tem a ver com a situação económica que atravessamos?	
R	Tem a ver com a situação económica, começamos a aperceber-nos que havia doze famílias com problemas económicos graves e que uma forma de as apoiarmos, também é dar-lhes géneros alimentares, que depois, o que podemos dar em géneros alimentares, já compensa minimamente a família para Eles depois canalizarem para a proteína.	
P	Os géneros alimentares são os alunos que trazem?	
R	São os alunos que trazem, são as famílias, são os pais e são os professores, funcionários e toda a gente queira colaborar. As famílias não podem, é lógico que se ajudem.	
P	E esse diagnóstico da situação de carência foi feito no início do ano?	
R	Ah, as carências são detetadas, pela articulação que Eu costumo fazer com o técnico da Ação social escolar, vimos todas as famílias aqui do agrupamento, as que tinham maior número de pessoas no agregado familiar, e prioritariamente são essas que estão a ser ajudadas, também não vamos pelas mais numerosas, temos casos que temos duas ou três pessoas no agregado familiar, mas são pessoas que vivem mal, ou que só há uma reforma que é baixa, uma renda de casa para pagar, sobra muito pouco para a alimentação, então é sempre estudada em articulação com o técnico do IASE, e Nós temos aqui uma lista das situações que são carenciadas e depois temos, uma lista também, Eu tenho sempre a lista dos alunos subsidiados com a composição do agregado familiar e depois vou sempre articulando com Ele para ver quais são as mais carenciadas.	
P	Sim, sim.	

R	Algumas paralelamente, também são acompanhadas aqui por mim, há sempre esta articulação na escola, sempre.	
P	Pois, Eu vou com a ideia de que é muito presente, é uma técnica muito presente.	
R	Pois, tento estar o máximo presente, é para isso que cá estou.	
P	Os pais é que não são assim tão presentes?	
R	Gostaríamos que fossem mais.	
P	Os pais que estão nestes contextos têm dificuldade em ser trabalhados.	
R	Por acaso as situações que Eu estou aqui a apoiar, por acaso todos, se Eu estabelecer contacto com Eles, quando vêm á escola, voluntariamente alguns já vêm aqui á minha procura, se estabelecer contacto e disser que preciso de falar com Eles, Eles aparecem todos, também, penso Eu, Eles sabem que encontram aqui uma resposta, e que há sempre uma tentativa de os ajudar e há sempre uma qualquer solução para o caso deles, como quase todos Eles têm as problemáticas ligadas as razões económicas, desemprego ou reformas baixas, está a ver, desde pais idosos a pais mais novos com problemas, a famílias monoparentais com problemas ou outras novas famílias quer com problemas económicos quer sociais, Nós pronto, há sempre qualquer coisa para ajudar estas pessoas, e tentamos sempre em conjunto ver quais são as necessidades de que precisam, onde é que podemos ajudar, o facto de Eles sentirem que há essa abertura e disponibilidade da escola, faz com que Eles se aproximem e venham, o que não é mau, geralmente o grande problema que Nós temos é trazer famílias problemáticas á escola, Eu felizmente tenho conseguido para já isso, porque sentem que há resposta, inclusivamente uma família que aí tivemos, também com problemas graves, a mãe a determinada altura também adoeceu, era mais um casa, ela já tinha quatro filhos, era sozinha, teve de levar a mãe para casa e precisava de uma cama articulada, a Senhora tinha muitas, também conseguimos arranjar a cama articulada emprestada, através das ajudas das técnicas do hospital, fazem-se estes protocolos possíveis e imagináveis para tornar uma família mais equilibrada. Ao menos, Olhe, não sei. Há mais alguma coisa.	
P	Não, acho que não. Acho que é suficiente, só se me quiser dizer alguma coisa que ache que ao nível da intervenção mais abrangente pudesse ser importante?	
R	Eu penso, que não há assim mais nada a comentar, Eu gostaria que houvesse mais colaboração entre todos mais rede, mais trabalho em rede e que se fizessem nos dois sentidos e não se fizesse só num, é só isso que Eu acho que é muito importante trabalharmos todos, muito importante.	
P	Eu depois vou-lhe dando feedback do meu trabalho	

R	Está bem.	
P	Eu gostaria se pudesse disponibilizar-me os objetivos do EPEE, quando foi criado?	
R	Sim, o EPEE foi em dois mil e doze.	
P	Mas tem em suporte de papel?	
R	Sim tenho o logotipo e tudo, do RAFA também temos logotipo, Eu mando-lhe isso.	
P	Manda-me por e mail?	
R	Depois tem de me o dar, ai lá tenho, você já me o mandou.	
P	E depois e pudesse, ver os processos.	
R	Ok. As histórias sociais deles?	
P	Sim. Em relação aos professores que Eu posso aqui entrevistar?	
R	Agora ao meio-dia e cinco, á um professor, que é o diretor de turma daquele menino vitima de violência doméstica, se quiser contactar com Ele.	
P	Posso, Ele está disponível?	
R	Está, é agora mesmo. Um momento. Ele disse-me isso, Eu já conversei com Ele.	
P	Obrigado	

Apêndice G

Transcrição Entrevista – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

Data/Duração: 10/03/2013(1:10:15)

BT (Bloco Temático)		
P (Pergunta)	Numa primeira questão, eu gostava de perceber, enquanto técnicas da Comissão, o que é vocês definem como sendo um risco que pode comunicado à CPCJ?	
R (Resposta)	<i>“O risco por si nunca é comunicado. É sempre o perigo. Nós fazemos a distinção entre o risco e o perigo. O perigo é o dano efetivo, ou seja, já existiu um dano: a criança já passou fome, a criança já foi maltratada, a criança já foi abusada, já foi violentada, ou seja já há um dano concreto. O risco é algo que é mau, é algo que pode tornar-se em perigo, ou seja, o facto de faltar à escola: quando atinge um determinado nível de faltas já é considerado perigo. Se ainda for numa fase inicial pode ser risco, porque sabemos que faltar à escola pode implicar andar por aí e ter outro tipo de comportamentos. O risco é uma situação em que ainda não há o dano efetivo, ou seja, há dificuldades económicas, dificuldades económicas por si não é uma situação de perigo, é uma situação de risco. Sabemos que aquela criança está num agregado familiar com dificuldades económicas, não basta isto para comunicar à CPCJ, é preciso dizer que havendo dificuldades económicas, essas dificuldades económicas já se estão a repercutir, ou seja, a criança não vai alimentada para a escola, os professores apercebem-se que ela desmaia porque está com fraqueza ou apercebe-se que vai suja constantemente, ou por alguma coisa que a criança verbalize também, ou seja, o risco é algo que leva ao perigo. O perigo é o dano efetivo, ou seja, já há uma negligência, já há um maltrato, é algo que já é reiterado. O risco em si, a escola tenta resolver. Por exemplo, se a criança falta uma ou duas semanas, tenta, mesmo pelo novo estatuto do aluno terá que o fazer, tem que fazer um acordo com os pais, tentar perceber se o consegue resolver e nunca nos comunica o risco, comunica-nos é o perigo. Quando atingiu o limite de intervenção passa para o patamar seguinte tal como nós.”</i>	1:35
P	O que dá suporte, o que alimenta o trabalho que eu estou a desenvolver é o facto dos estabelecimentos de ensino serem, de há uns anos para cá, os principais sinalizadores do maltrato ou de situações...	
R	<i>“Não. Enquanto técnica da Comissão não entendo assim”.</i>	3:41
P	A informação é retirada do Relatório que as CPCJ’s fazem anualmente e portanto, no primeiro indicador vêm os estabelecimentos de ensino.	

R	<i>“Mas não situações de maltrato. Aquilo que o Relatório diz é: qual é a situação mais sinalizada – a negligência”.</i>	3:54
P	Mas eu ainda não estou a falar nessa tipologia, estou a falar que é quem mais sinaliza.	
R	<i>“Mas sinaliza situações relativas à escola”.</i>	4:08
P	Eu queria saber a vossa opinião em relação a isso. Porque é que é a escola, a entidade que mais sinaliza?	
R	<i>“Porque também é quem acompanha mais a criança. Porque temos cada vez mais processos de abandono escolar e de absentismo. As escolas o que sinalizam, na maior parte dos casos, temos situações que sinalizam a negligência, mas a maior parte das situações, a escola sinaliza, mas ao abrigo do novo estatuto do aluno, houve um aumento processual devido, precisamente, ao facto das escolas terem que sinalizar muito mais situações do que antigamente, mas que têm a ver com faltas injustificadas, com o limite de faltas e com o comportamento do aluno na escola. O que é que acontece? Exceionalmente há situações em que a escola sinaliza por questões de negligência ou maltrato mas são excecionais não é regra. Ou seja, a escola é quem mais sinaliza, há um aumento processual de processos que vêm da escola mas a causa da sinalização não é a negligência nem o maltrato. Portanto era isto que eu queria esclarecer, apesar da maioria dos nossos processos serem negligência mas vindas de outras pontes e não das escolas”.</i>	4:18
P	Isso é uma informação importante, também.	
R	<i>“E o que é que acontece? Há também muitas situações em que as escolas sinalizam por absentismo ou abandono e depois, ao longo do acompanhamento que nós fazemos percebemos que também há ali situações de negligência”.</i>	5:22
P	Mas a escola não os detetou?	
R	<i>“Não, não. Há situações em que sim mas não é a maior parte dos casos. É assim a maior parte dos casos, eu pelo menos e penso que a D. V. também tem essa opinião, a maior parte dos casos que nos são sinalizados pela escola são situações de absentismo e abandono escolar. Sim, sim. Nos infantários é diferente. Nos infantários já é mais pela falta dos cuidados básicos, que pode aparentar algum maltrato e alguma negligência e porque aí também não há essa obrigação. A pré-primária não é obrigatória a frequência. Claro que se a frequência não for assídua e pontual não tem as consequências que tem no ensino”.</i>	5:33
P	Mas também aí notam que os estabelecimentos de ensino estão vigilantes para essas situações?	
R	<i>“Sim. Estão vigilantes mas notamos que para eles é muito difícil colocar no papel quando são situações de negligência ou maltrato. Às</i>	6:16

	<i>vezes ligam, outras vezes pedem anonimato... É assim, não há ainda muita abertura para se escrever tudo. A escola sim, nas questões de absentismo e abandono, é taxativo, não é, atingiu um certo limite de faltas, está em absentismo e abandono mas, por exemplo, nos infantários e quando há uma criança que aparece com o rabinho assado ou isto ou aquilo, ainda é muito difícil que isso venha tudo escrito no papelinho, porque as pessoas têm um contacto mais direto, se calhar com os pais, os pais também têm e é o receio também de sofrerem represálias, receio de ir a tribunal, terem de testemunhar sobre essa situação...”.</i>	
P	Mas nesse caso então consideram, neste caso, falamos do jardim-de-infância, da creche, que as educadoras ou os técnicos que trabalham não estão muito sensibilizados para defender o superior interesse da criança?	
R	<i>“Não diria isso, não. Parece-me é que muitas vezes é no limite da situação e nós temos vários exemplos disso, em que as coisas já não andavam muito bem e depois quando acontece um episódio que assusta a educadora, mas isto não é geral, há pessoas que colaboram e que são ótimas profissionais, não é geral, e sobretudo, por exemplo o pré-primário que tem uma ligação mais próxima de nós porque também é centro de acolhimento temporário, por exemplo, esses têm uma maior sensibilidade para nos denunciar situações, que é o caso da Obra de Santa Zita, é um exemplo, em que tem centro de acolhimento temporário e tem creche. É mais fácil para estes técnicos, como também vivem a realidade do acolhimento em instituição estarem atentos a estes pormenores. Agora, nós notamos muitas vezes que há instituições, pelo menos eu noto isso, que há dificuldade em colocar no papel. Não quero dizer com isto que as pessoas não estejam sensibilizadas para o superior interesse da criança, quero dizer com isto, não proteger as crianças de forma consciente”.</i>	7:23
P	Mas têm medo da exposição pública é isso?	
R	<i>“É, é. Às vezes também acabam por protege-las, não dizendo. A ideia que elas têm é que se nós formos dizer à Comissão se os pais se sentirem afrontados com a intervenção da Comissão, o que vai acontecer é que eles saem daqui, e enquanto ali estão eles sabem que, pelo menos durante o dia, estão a ser vigiados”.</i>	8:29
P	Mas enquanto com a nova sinalização à Comissão, esse processo pode ficar por aqui, não tem, forçosamente que seguir trâmites...	
R	<i>“O maltrato físico é sempre sinalizado no Tribunal. É considerado crime. É uma situação-crime. O abuso sexual o maltrato e a negligência grave são três tipologias de perigo que nós acompanhamos, se tivermos o consentimento dos pais, mas que, em paralelo com o nosso processo, dá origem a um processo-crime, ou seja, nós abrimos um processo aqui de promoção e de proteção e o</i>	8:56

	<i>Tribunal abre o processo-crime e faz a investigação à parte. O processo-crime não tem a ver com o processo”.</i>	
P	No caso destes processos que eu estive a analisar de absentismo escolar e ...	
R	<i>“Nenhum deles, não. Para já, não”.</i>	9:29
P	E a própria negligência também não?	
R	<i>“Tem de ser grave. Se não houver comportamentos... É subjetivo, não é, mas a negligência grave é daquelas situações em que a criança já teve uma situação de perigo, imagine, um incêndio numa casa em que a criança não morreu por um triz; uma criança fica sozinha com três ou quatro anos, de madrugada, isto é negligência grave. Negligência não é comunicada ao tribunal, a negligência dita normal, o facto de andar menos limpo, o facto de comer bolicão em vez de comer uma sandes, portanto isto é negligência, claro que nós sabemos que é ao nível da saúde, ao nível da higiene e ao nível da alimentação mas que não é comunicada. A única negligência que é comunicada é negligência grave que já está ali numa zona cinzenta entre o crime e o perigo, em que a criança pode correr perigo de vida também. Há um perigo iminente para a vida”.</i>	9:32
P	E então, aqui para perceber um bocadinho melhor esta questão, ao nível dos estabelecimentos de ensino e a sinalização que eles fazem, ainda que possa ser importante, porque tem a ver com o absentismo e com o abandono escolar e há aqui uma interrupção do percurso escolar e depois numa formação académica ou uma formação profissional das crianças, não é propriamente um grande aliado nesta promoção da infância e da juventude?	
R	<i>“Não. É. Estamos a falar é de situações diferentes porque é assim: o facto de comunicar ao Tribunal não significa que estamos a dar mais ou menos valor aos processos, os processos são tratados de forma igual”.</i>	10:51
P	Não, não é aí que eu quero chegar. Eu queria perceber era se a Escola estava desperta para a sinalização de aquilo que pode não ser só abandono escolar e absentismo.	
R	<i>“Mas isso cabe-nos a nós, na avaliação diagnóstica depois fazer... Eu estou a perceber. É assim: eu não lhe posso dizer que elas não estejam despertas, eu não sei o que se passa nas escolas, se eles não sinalizam as questões de negligência, nós não sabemos se eles não se apercebem delas. É assim, se estão mais preocupados nas questões do novo estatuto do aluno, sinceramente é a minha opinião, o que me parece é que os professores neste momento estão tão preocupados com tanta papelada tanta burocracia que acabam também por não conseguir estar atentos a pormenores e depois também é complicado... eu não sei se as coisas se resolvem na escola entende, ou</i>	11:12

	<p><i>seja, como lhe digo, a sinalização em si, muitas vezes, é de abandono e de absentismo e nós depois vamos descobrir o agregado familiar completo, mas também faz parte da nossa avaliação diagnóstica do próprio processo. Nós na entrevista com os pais e no contacto com os pais também temos de perceber e com o jovem, se aquele absentismo tem origem, acho que é um pouco isso, tem origem em quê? Pode ser só porque o jovem está desmotivado porque não gosta do curso, porque se calhar conheceu umas companhias ou uns amigos que não são, que também o aliciam para faltar às aulas, pode andar envolvido com... em comportamentos desviantes. Em comportamentos desviantes já é mais fácil para a escola dizer: este aluno falta e suspeita-se que tem... agora a negligência em si não é hábito e o maltrato só se for visível. Mas é assim, lá está, é o que eu digo, temos situações em que são sinalizados não foram é estas escolas, mas temos situações e algumas”.</i></p>	
P	<p>Mas também é importante perceber que a Escola ou os estabelecimentos de ensino são instituições que fazem grande número de sinalizações mas é ao nível do absentismo e abandono.</p>	
R	<p><i>“A maior parte é do absentismo e o abandono, sem dúvida. Agora também se justifica porquê, na minha opinião e vale o que vale, o que me parece é que a lei permite que as escolas façam, ao nível da base da pirâmide, que é a estrutura que nós utilizamos de intervenção por patamares, que utilizem os mesmos meios que nós temos: ir a casa, verificar as condições, falar com os pais, perceber as condições económicas, por isso é tratar do risco. Aquilo que nós nos apercebemos é que isso não é feito, ou porque não há transporte ou porque não há disponibilidade. É assim, se nós falarmos e dissermos: mas vocês podem fazer visitas domiciliárias como nós podemos fazer, ainda com uma vantagem, que nós fazemos com consentimento e vocês podem fazer sem consentimento. Isto está previsto na lei mas isto na prática não existe, porquê? Porque os professores já têm demasiado trabalho, neste momento, em dar respostas a processos disciplinares, em sinalizar e informar a Comissão de situações de absentismo e abandono. Agora aí entramos um bocadinho também na interpretação do Estatuto. Alguns professores, talvez, mais diligentes e até porque o aluno apresentava talvez um bom aproveitamento e de repente, notou-se ali alguma situação em que deixou de ter porque falta mas que... é assim o universo que estamos a falar também é muito pequeno. Nós temos várias situações, que fique bem claro, em que a escola sinaliza situações de maltrato e negligência. Pronto, agora também depende da sensibilidade da escola, da sensibilidade do professor. Há escolas que pura e simplesmente não gostam de sinalizar por questões de ranking, por questões de estatística, entende? Há escolas que pelo seu estatuto na cidade, é grave o que eu vou dizer, mas é aquilo que eu sinto e que vejo quando as sinalizações são feitas, que algumas pura e</i></p>	13:05

	<i>simplesmente nunca têm sinalizações, o que é estranho não é?, numa escola há sempre situações complicadas, nem que seja um processo disciplinar ou um absentismo ou abandono, há escolas que nem isso. Há outras que tem sensibilidade para tudo e não se importam, independentemente do ranking, que o importante é as crianças e os jovens serem protegidos, não vou usar o nome porque é uma das escolas que não está neste universo. Estas duas escolas, não tenho opinião negativa delas mas só podemos dizer que aqui não chegaram sinalizações de negligência”.</i>	
P	Pois mas também não era importante que houvesse muitas é importante é perceber que elas de facto estão atentas e sinalizam. Agora em relação às duas escolas e a estes dois territórios educativos tão distintos, e isto também é a na vossa opinião, porque é que o Voo da Águia, que recebe alunos de outras terras e esses de outras aldeias da cidade de C. B. e não são divididos por outras escolas de forma a tornar as coisas mais homogéneas?	
R	<i>“Porque os bloqueios estão na direção das escolas. Há escolas que não aceitam pura e simplesmente situações problemáticas. Sem falar em escolas, mas nós apercebemo-nos aqui que há escolas que não sinalizam, não porque não tenham situações problemáticas para ficarem bem no cenário e também nos apercebemos que, e isso é visível porque já tivemos situações em que o Tribunal obrigou uma escola a ter que inserir o aluno porque fazia parte da área de residência, agora já não há esse limite, já não é necessário pertencer à área de residência, já pode ser qualquer escola, mas sim, há escolas em C. B. que são de elite, não entram lá... ”.</i>	15:59
P	E em relação ao facto desses alunos que são deslocados, como num caso dos processos que eu estive a ler: uma criança que se levanta às seis da manhã para apanhar dois transportes para chegar à escola às oito e meia e depois chega a casa às 18 horas, por acaso até está sinalizada, não há aqui uma medida que possa de alguma forma facilitar que esta jovem até ficasse numa residência?	
R	<i>“Há e no caso que está a falar foi sugerido precisamente. Agora não falando no nome, nós temos sempre que ponderar, o que é que leva, primeiro, porque não sei se percebeu, para além do tempo que demora a chegar a C. B., que nós percebemos que é cansativo, há aí outra questão, é já o desvio de comportamento para determinadas coisas. Isto é um pau de dois bicos. Colocá-la perto da escola pode ser positivo porque vai ingressar na escola e vai continuar os estudos e vai portar-se bem, pensamos nós, e vamos evitar este desgaste, o problema é que, vir para C. B., muitas vezes, pode ser o perder-se completamente porque, e no caso, já existem algumas companhias que estão associadas a outro tipo de coisas e quanto mais próximo estiver de C. B. , se não tiver aquelas regras de no final do dia ir para casa e estar com os pais, estar no lar e ter as regras dela, no caso,</i>	17:00

	<p><i>pode ser pior porque as únicas residências que nós temos, estamos a falar de residências não estamos a falar de lar de infância e juventude, porque aí já seria diferente. No caso, não se coloca o lar de infância e juventude porque é assim, havendo uma família, independentemente da dificuldade que exista em chegar à escola, não devemos colocar todas as pessoas num lar de infância e juventude só porque estão longe do ensino, não é? Aqui colocou-se a hipótese dela ir para uma residência estudantil e ao fim-de-semana ir a casa dos pais. A questão é que a residência estudantil não tem controlo, quer dizer, tem uma hora de entrada e uma hora de saída mas ninguém anda a ver o que é que a menina faz, se estuda se não estuda, se faz os trabalhos de casa, se não faz, ela não tem maturidade suficiente e isto funciona para miúdas responsáveis. Imagine que o único problema desta menina era apenas estar cansada do transporte. Se fosse esse o único problema, se ela fosse responsável, se fosse à escola, se nunca não faltasse à escola, é assim, era o ideal, ela estaria aqui perto, fazia a sua tarefa na escola e voltava ao fim-de-semana para os pais, o problema é que esta menina não vai à escola e não é por isso. Ela faz o caminho na mesma, chega e não vai à escola. Essa hipótese foi colocada. Não se coloca a hipótese do lar de infância e juventude para já, mesmo porque temos de ter consentimento do pai e da jovem, e não é solução para este tipo de situações porque lá está, ela precisa também da família, precisa de estar com a família e não a vamos estar a separar da família só por esta questão”.</i></p>	
P	Mas se pensassem, se a nível de medida de intervenção, pensassem num lar de infância e juventude, essa criança era retirada da família?	
R	<i>“É assim, é uma situação mais intrusiva mesmo porque nós só podemos justificar ao tribunal as situações de separação de pais e filhos fundamentadamente, se estes pais puserem em causa a educação e formação desta criança”.</i>	19:36
P	E neste caso falamos no contexto de perigo?	
R	<i>“Sempre. Nós só podemos aplicar uma medida se houver perigo”.</i>	19:51
P	Agora então têm que me dar uma definição daquilo que é um fator de risco e o que é um fator de perigo ou que é uma situação de risco e uma situação de perigo.	
R	<i>“Ah, isso depende de caso para caso”.</i>	20:03
P	Não, não, de forma geral.	
R	<i>“É difícil porque é assim, os fatores de risco e os fatores de proteção são analisados em função da pessoa que temos à frente. Imagine, eu não conheço bem os processos que você analisou porque não são meus e não sou a coordenadora mas vou dar um exemplo: aquilo que eu lhe estava a dizer em abstrato, imagine uma rapariga</i>	20:06

que vive muito longe da escola, que tem que fazer uma hora e tal para chegar a C. B. mas chega a C. B. e cumpre. Consegue ter positivas, consegue ir à escola e nós sabemos que esta menina se tivesse mais próxima da escola teria melhores resultados porque o cansaço seria menor. O fator de proteção é a responsabilidade desta criança, é a maturidade desta criança. Fatores de risco, lá está, isso é analisado caso a caso. Um fator de risco pode ser uma criança de sete anos ser a pessoa mais organizada em casa, mostrar maturidade para tratar dos irmãos, ou seja, já com parentalidade associada. É difícil dizer no geral, confundir-se um pouco os papéis, entre quem são os pais e quem é a criança, o papel da criança e o papel de pai, que são diferentes, não é, e devem ser diferentes. No geral um fator de risco é a desorganização, a disfuncionalidade, uma depressão, o alcoolismo, a toxicod dependência, a prostituição mas isto é em abstrato não é, porque pode haver uma mãe toxicod dependente que não ponha em perigo a criança. É um risco, lá está, é um risco mas não tem que ser perigo. Nós temos uma mãe que pode ser prostituta, deixar a criança entregue a alguém durante a noite, é bem tratada e nunca chega aqui à Comissão. A mãe, o facto de ser prostitua não..., é um risco, isto é um risco, desde que isso não interfira com o desenvolvimento da criança. Um fator de proteção é precisamente esse, que ela não seja exposta a isso. Nós analisamos os fatores de risco e de proteção caso a caso. Por exemplo, nós temos aqui à frente uma criança com sete anos, há um fator de risco e o facto de ser criança ainda, mas essa criança de sete anos pode ser a pessoa, que lá em casa, melhor organiza refeições, a gestão doméstica. Nós sabemos que não é correto e que se calhar para a idade dele está a ser exposto a algo que não devia mas, dentro daquela família, as características daquela criança podem ser um fator de proteção e nós, caso a caso, devemos analisar, dentro da família, não é, fazendo um ecomapa, um genograma, aquilo que nós achamos ou pura e simplesmente numa folha em branco e apontarmos aquilo que achamos importante ver o que é que o pai tem, o que é a mãe tem, o que é a criança tem, tanto que no processo da Comissão nós, informaticamente, temos que fazer esta análise do agregado todo, ou seja, fatores de risco e de proteção do pai, fatores de risco e de proteção da criança, fatores de risco e de proteção da mãe. Fatores de proteção, por exemplo, está numa área, a residir numa área em que apesar da família ser disfuncional, aquela criança tem espaços de lazer, tem ocupação, tem judo, tem isto, tem aquilo, isto pode ser um fator de proteção, haver associações recreativas que ajudem aquela família. Fatores de proteção que também temos muitas vezes é um lar de uma aldeia ou de uma vila fornecer a alimentação aquela família, ou seja, é o fator de proteção para aquela família haver parceiros, mas isto depende, de caso a caso. Mas é assim os fatores de risco são sobretudo aquilo que é mau. Os fatores de proteção é aquilo que, dentro do mal, ajuda a superar o mau. Basicamente é isso. Às vezes até a própria personalidade da pessoa de

	<p><i>lidar com isso, independentemente da idade, porque nós somos todos diferentes e perante a mesma situação podemos reagir de forma diferente. Sim, a capacidade resiliência, a capacidade de superar os problemas, a força. Nós podemos ter uma mãe que está deprimida e, por questões económicas ainda está a agudizar a depressão mas vemos nela coisas positivas não é? Uma mãe que, apesar da depressão, continua a apoiar os filhos, continua a fazer tudo pelos filhos, e depois temos os fatores de risco, que são aquelas famílias que apesar das ajudas todas, não têm capacidades parentais, não as querem adquirir, a capacidade de mudança é um fator de proteção”.</i></p>	
P	<p>Mas sempre associado a um contexto, ou uma criança que é sinalizada está sempre associado a um contexto familiar de risco?</p>	
R	<p><i>“Nos casos do absentismo, por exemplo, não é P.? Às vezes nem sempre, não é? É assim, o perigo pode resultar da própria criança e nós temos muitas situações, isto falando nas situações... Quais são as tipologias de perigo? Nós vamos trabalhar com o perigo e a Lei diz quais são. Nós temos uma Lei que diz: estas são as situações de perigo – negligência, não receber os cuidados e afeição adequada à idade, assumir comportamentos desadequados ou estar sujeito a comportamentos desadequados e dentro destas ser maltratada física ou psicologicamente e ser abusada sexualmente. Dentro destas tipologias nós temos que enquadrar a nossa situação. Se a nossa situação não se enquadrar em nada daquilo, não é perigo, é risco e aí não é nosso. E quando você pergunta: há uma situação de perigo que implica sempre uma situação de risco no agregado? Não. Se enquadrarmos, por exemplo, uma situação de um jovem que falta às aulas ou já está numa situação de abandono e que assume comportamentos que põem em causa a formação e educação, nós podemos chegar à conclusão que aqueles pais estão a fazer de tudo para que ele vá pelo caminho certo e ele, independentemente dos pais dizerem ou não e temo n situações dessas, muitas mesmas, temos muitas situações, ou seja, não é um agregado familiar disfuncional, é o próprio e então nós temos que dizer: quem é que coloca em risco? É o próprio, a mãe, o pai, familiares, vizinhos? O próprio. Neste caso dos absentismos verificamos que muitas vezes que é o próprio. É o próprio que por algum motivo... Não podemos concluir que todos os pais que têm filhos sinalizados são maus pais, pelo contrário. Temos muitos pais que são pais dedicados, pais atentos, que têm capacidades económicas, que não temos só situações de dificuldades económicas, temos classe média também, e às vezes, média-alta, em que a situação de perigo resulta do próprio. Agora também temos situações em que a família, economicamente, é estável, não há qualquer dificuldade em termos de bens essenciais mas também há maltrato, e aí sim, a situação de perigo também resulta de, pode ser do pai, da mãe, de um familiar, temos de tudo. É assim, nós neste momento estamos a acompanhar quase 408 processos. Desses 408 temos uma realidade</i></p>	24:19

	<i>muito variada. Claro que temos muitas sinalizações de escolas sim, mas a maioria, como disse há pouco, são situações relativas à escola: absentismo e abandono, havendo uma ou outra que sim, que as escolas mostram-se atentas a essas situações de negligência e maltrato”.</i>	
P	E tirando essas situações que já referiu aí, que há escolas elitistas e quanto a isso não há nada a fazer, não é, as escolas que sinalizam e a CPCJ funcionam bem? Articulam-se bem?	
R	<i>“É assim: eu trabalho há oito anos em Comissões, eu penso que está a melhorar, ainda não há uma relação perfeita mas está a melhorar e porquê? Porque neste momento existe nas Comissões um representante do Ministério da Educação e para além do representante do Ministério da Educação, para as CPCJ com mais de 150 processos ativos existe o professor tutor. Isto faz com haja um mediador entre escolas e CPCJ porque na própria escola existe um professor interlocutor que tem maior sensibilidade para perceber, que faz a triagem, não é, processos para nós tratarmos, processos para a Comissão e estes elementos: representantes do Ministério de Educação, tutor e interlocutor foram uma mais-valia para a nossa articulação”.</i>	27:03
P	De alguma forma aqui já não chegam processos e eu estava a pensar nisso, porque poderia haver uma sinalização de uma escola que chegava aqui e vocês chegavam à conclusão que era um risco e isso agora já não acontece?	
R	<i>“Não, ainda acontece. Não em grande número. Por exemplo, há oito anos atrás, quando comecei a trabalhar em CPCJ’s eu recebia, bastava por exemplo, a criança faltar um dia, sinalizavam, bastava ir com uma nódoa, sinalizavam e isso já não acontece mas ainda há situações que nós devolvemos porque, às vezes, por falta de conhecimento da Lei, já tivemos situações de sinalização de 18 anos e nós só acompanhamos até aos 21 se outro episódio já tiver sinalizado, não os podem sinalizar com 18 porque nós não acompanhamos processos de maiores, a não ser que a sinalização tenha sido feita antes da maioridade e temos várias situações em que nós perguntamos, delicadamente, às escolas o que é que foi feito. Porque imagine, com o novo estatuto do aluno, no início do ano, aquilo que não se passava no ano passado começou a passar-se este ano, que era, tudo o que passava pela escola ia para a CPCJ e processo disciplinar: o aluno x teve processo disciplinar e ficou suspenso três dias, vinham assim sinalizações deste género e nós não sabíamos o que é que tinha sido feito. É assim, um processo disciplinar pode ter sido uma situação esporádica, uma situação excepcional, o aluno até pode estar perfeitamente integrado e ter um processo disciplinar porque teve um momento menos bom e começámo-nos a aperceber disso e no início do ano nós tínhamos imensas sinalizações que tínhamos de devolver</i>	27:54

	<p><i>ou então questionar o que é que tinha sido feito porque apercebemos que bastava ir ao estatuto justificar e informava, mas isto resulta do quê? Resulta ainda de uma falta de interpretação do estatuto porque o estatuto fala em informar e não em sinalizar. Ainda há aqui muita polémica. O que é quer dizer isto do informar? Eu, por exemplo, a minha opinião, depois de ter lido a legislação toda e analisada, é que quando o legislador falou em informar a CPCJ quis dizer, informar apenas aquelas situações em que o aluno já está sinalizado, ou seja, nós temos cá o António que está sinalizado por outro motivo qualquer, temos o interlocutor, temos o professor-tutor, há articulação, eles sabem os que estão cá sinalizados mesmo que não tenha sido pela escola e aquilo que o estatuto queria dizer, a meu ver é, se esta escola tiver um processo disciplinar deste aluno que já está sinalizado, então informa que houve processo disciplinar, e a interpretação das escolas não tem sido essa, tem sido, basta processo disciplinar, basta atingir o limite de faltas e Comissão e entendem isto como sinalização, é por isso que tem havido um aumento. Eu espero que com o tempo, a Comissão deixe de ser o saco onde tudo cabe e sim, temos tido sinalizações em que devolvemos e colocamos o ofício, em que solicitamos que, detalhadamente, nos diga o que é que foi feito na base da pirâmide e se eles nos explicarem: foram contactados os pais, foi feito o acordo entre o pai e o jovem, não foi cumprido, então tudo bem. Foram atingidos os limites, não se foi possível resolver a situação, passa para o patamar seguinte, até aí tudo bem. Agora se vier uma sinalização em que nada se diga, é assim, nós temos que devolver à raiz porque não podemos aceitar situações de risco. É assim, as escolas têm os mesmos meios e, legalmente, as mesmas hipóteses de trabalharem a família que nós temos e há muita situação de risco que não deve chegar à Comissão mesmo porque é muito mais intrusivo para as famílias terem um processo na Comissão”.</i></p>	
P	<p>Agora ao nível da intervenção, daquilo que cada uma, que a CPCJ faz depois de ter um processo sinalizado, depois de ter averiguado que tem que acompanhar, quais são as vossas diligências?</p>	
R	<p><i>“Nós temos... Um processo tem fases. A Lei estabelece determinadas fases para o processo. Quando uma sinalização chega, a primeira coisa que se faz é distribuir por coordenador, que nós temos vários coordenadores, aí temos uma escala de entrega de processos. Aqui não há a história vem da escola é para o professor, vem do tribunal é para a jurista, não é assim, nós temos uma escala, independentemente da nossa área de formação e independentemente da situação sinalizada, pode-nos calhar qualquer tipo de processo. Primeiro é: verificar se na sinalização existe alguma diligência grave, maltrato físico ou abuso sexual que deva ser comunicado ao tribunal. Se não existir abre-se o processo, entrega-se ao coordenador, atribui-se um número. O primeiro passo é convocar pais e jovem, se tiver mais de 12 anos, porque nós não podemos fazer averiguações sem o</i></p>	31:21

	<p><i>consentimento, por isso o primeiro passo é sempre uma convocatória, em que os pais são confrontados com a sinalização, porque podem consultá-la, em que dão a opinião deles e ficamos com as duas histórias, a entidade sinalizante e dos pais e do jovem, são ouvidos em separado ou em conjunto, isso dependente do tipo de sinalização, dependente do tipo de situação. Se os pais e o jovem derem consentimento e a não oposição no caso do jovem, então aí nós começamos a fazer a nossa investigação e podemos ir lá a casa, fazer visita domiciliária, perguntar à escola, perguntar ao médico de família, pedir relatórios: psicologia, psiquiatria, todo o tipo. Reunir o máximo de documentação, temos que instruir o processo e chegamos a uma conclusão: existe perigo ou não existe perigo, não é?, ou seja, confirma-se ou não se confirma o perigo? Se se confirmar o perigo nós temos seis meses para fazer esta avaliação. Há situações em que a avaliação tem de ser feita em muito menos tempo. Há outras em que os seis meses não suficientes para perceber o que se passa. Ao longo destes seis meses podemos tomar uma medida: apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, apoio junto de pessoa idónea, acolhimento em instituição, encaminhamento para a adoção, ou seja, em função do caso concreto, havendo concordância e chegando à conclusão que existe perigo ou arquivamos porque não se confirmou ou porque deixou de subsistir ou porque trabalhámos a família e até conseguimos alguns resultados e já não é necessário estar aqui o processo. Sabemos que no final de seis meses das duas uma: ou o processo é arquivado ou se aplica medida”.</i></p>	
<p>P</p>	<p>A mim como me interessa estudar os contextos familiares de risco e falou aí em trabalhar a família, o que é que vocês fazem especificamente?</p>	
<p>R</p>	<p><i>“Infelizmente, não existem grupos para a educação parental. Não compete à CPCJ e aos técnicos da CPCJ, educar as famílias. Claro que todos nós acabamos por fazer um pouquinho disso porque quando vamos lá a casa conseguimos dizer: olhe não está bem, deve estar de outra maneira, mas não nos compete a nós, enquanto técnicos, fazer isso, se bem que eu gostaria imenso se tivéssemos um grupo de trabalho e pudesse ser feito. É pouca coisa feita. Infelizmente, é pouca coisa feita, mas nós quando dizemos trabalhar a família é: se virmos que um pai tem problemas com álcool, é tentar encaminhá-lo, se a mãe está numa fase depressiva é tentar dar-lhe a entender que é necessário uma consulta de psicologia para as coisas se equilibrarem, se virmos que a pessoa tem dificuldades económicas e se nós tivermos alguma maneira de as ajudar, levando bens alimentares ou fazendo a ligação com a Cáritas, nós próprios temos feito isso, ou seja, quando as pessoas não têm transporte para vir buscar a alimentação, nós próprios vamos a casa e levamos, também não é da nossa competência mas temos feito isso, ou seja, fazemos a ligação com os parceiros que nos possam ajudar. O que é que falta verdadeiramente</i></p>	<p>33:44</p>

	<p><i>e isso eu sinto essa lacuna, é, se calhar, haver alguém que tenha meia hora, uma hora, duas horas por dia, para explicar àquela família, no contexto em que eles habitam, como é que as coisas devem estar, como é que o banho deve ser dado, como é que as roupas devem estar arrumadas, como é que uma sopa pode ser feita, e isto claro que nós não temos tempo, não temos educadores especiais na Comissão. A educação parental ainda é uma coisa muito... fala-se muito nela mas depois na prática não há técnicos que a façam. É assim: é um objetivo meu, a médio prazo, porque nós temos a modalidade restrita e a modalidade alargada e dentro da modalidade alargada, arranjar várias pessoas que queiram avançar com este projeto. Eu na Guarda eu trabalhei na Guarda, na CPCJ e tínhamos esse projeto que era o Jantar em Família e Estar em Família e nós, uma vez por mês, fazíamos um jantar em família, dávamos a entender como é que se devia estar em família, como é que é possível ocupar o tempo, porque depois o problema destas famílias é andar um para cada lado: o pai vai beber uns copos à tasca, o filho vai para a televisão as horas que quer e a mãe faz o que lhe apetece, tentar que esta gente perceba que há um contexto familiar e que podem ser feitas coisas em conjunto, mas é assim, de momento não... A nossa tarefa baseia-se em celebrar um acordo, dizer às pessoas o que é que é necessário fazer e fazer a fiscalização, se isso é feito ou não é feito. Falta aqui uma parte que é ensinar a fazer. Também temos muitas famílias que sabem, não fazem porque não querem, aí temos noção. Há muitas que não fazem porque não querem”.</i></p>	
P	<p>Mas por exemplo, já que os estabelecimentos de ensino estão lá no topo e têm tanto poder para intervir junto da família como vocês, porque podem ir a casa, podem acompanhar, podia ser também uma...</p>	
R	<p><i>“Mas deixam de poder fazer, desde que se, a partir do momento em que sinalizam para a Comissão, o processo passa para a Comissão, a escola deixa de poder...”</i></p>	36:32
P	<p>Mas falando nas competências parentais e uma vez que as Comissões também estão ocupadas com processos, quanto a mim, com questões muito mais delicadas e muito mais sensíveis, do que propriamente situações de risco, podia ser então, acham que podia ser uma mais-valia da escola no meio deste processo todo trabalhar a família?</p>	
R	<p><i>“Qualquer entidade também qualquer entidade que tenha aquilo que nos chamamos Responsabilidade em Matéria de Infância e Juventude: escolas, creches, hospitais, todos eles tem possibilidade, basta haver pessoas com iniciativa e isto em qualquer lado. Agora como é que vão fazer isso?... Há muitas ideias: usar a cantina da escola, levar para lá as famílias, só que depois é assim, nós temos os entraves, são as questões económicas, é assim nós pensamos nisso, por</i></p>	37:00

	<i>exemplo para o projeto que eu tenho na cabeça, mas depois há um bloqueio... como é que eu trago as famílias para cá? Não é? Como é que eu.... porque tem de ser fora do horário, não é? tem de ser fora do horário. Como é que eu vou buscar pessoas do Lourçal, Casal da Serra, não há apoios. Não as posso ir buscar no meu carro, não é?</i>	
P	Então há aqui uma desarticulação entre várias...	
R	<i>“Eu acho que há. Neste momento há falta de técnicos para trabalhar as famílias. Deveria haver um técnico porque é assim: nós na Comissão, enquanto técnicos, o psicólogo não pode fazer análises psicológicas, o jurista não pode dar pareceres jurídicos às pessoas, por exemplo, se vier cá um pai a pedir: olhe como é que me posso divorciar, ai como é eu que posso fazer isto? Não posso fazer. Por isso é assim: o técnico aqui tem uma tarefa específica e supostamente, nós enquanto técnicos, vamos fazendo um bocadinho da educação parental do senso comum, mas deveria haver um técnico, externo à CPCJ que trabalhasse essa área da prevenção, não é? e nós na modalidade alargada, o nosso objetivo é precisamente esse. Incluindo nós na modalidade alargada não temos professor nenhum mas podíamos ter, bastava haver algum que quisesse entrar como elemento cooptado. É assim, aqui funciona um bocadinho com a iniciativa de cada um porque cada um tem que ter essa capacidade de perceber que muito trabalho não pode ser pago e que muito trabalho está fora do nosso horário, que muito trabalho tem de ser feito. Agora é nossa obrigação fazê-lo? Não é, mas se o fizéssemos de certeza que tínhamos melhores resultados.”</i>	37:46
P	E em relação às escolas que fazem estas sinalizações, depois há aqui uma preocupação de pensar se, imaginemos um dado que não tem que ser real, mas uma escola que faz 30 ou 40 sinalizações por ano à Comissão, depois há aqui a preocupação da direção em pensar: se eu sinalizei 40 casos deixa de pedir à comissão que venha à escola fazer uma formação aos professores, fazer até, não digo que seja uma formação aos alunos, mas o fazer um jogo didático aos alunos, para eles perceberem o que é ser-se um bom pai ou perceber se o pai deles cumpre com estas, digamos que, não é obrigações...	
R	<i>“Sim, sim, eu estou a perceber. Não, não, não. É assim: as iniciativas que existiram nas escolas foram nossas, ou seja, nós enquanto Comissão é que tivemos iniciativa de ir fazer ações de formação nas escolas e posso-lhe dizer que não fomos muito bem recebidos nalgumas. Eu acho que ainda há uma....pode ser contraditório...”</i>	39:25
P	Eu já fui a uma associação, não é uma associação, eu já fui a uma, eu posso dizer, não há problema nenhum, eu fui fazer uma entrevista à técnica da REAPN porque ela também sinalizou uma situação de negligência ou a escola pediu-lhe qualquer coisa assim e	

	a senhora também teve uma certa dificuldade em entrar no meio.	
R	<p><i>“É, é difícil. Pode ser contraditório porque é assim: nós temos uma melhor articulação porquê? Porque temos professores sensíveis na CPCJ e porque os professores interlocutores também têm sensibilidade, mas não podemos esquecer que a escola não é feita daquele professor interlocutor, é feita num conjunto de professores e é assim, se o professor não faz chegar ao interlocutor, o interlocutor não faz chegar à Comissão. E o que acontece é que nós temos aqui uma atitude... eu posso falar disto porque fui fazer uma ação de formação a uma escola e vim de lá, só não me mandaram facas e ovos podres porque não puderam, falamos de docentes... sim docentes, em que a Comissão não faz, a Comissão isto, a Comissão aquilo, nós mandamos as sinalizações e depois vocês não dizem o que não é feito. E nós tentámos explicar precisamente isso. A partir do momento em que é feita a sinalização nós não damos feedback tal como o tribunal não nos dá feedback a nós, agora se nos ligarem a perguntar nós não vamos omitir nada. Agora nós temos um volume processual imenso, não temos tempo nem obrigação legal para dar feedbacks, tal como o tribunal, quando o processo é encaminhado para o tribunal, também não nos vai dar feedback. Se eu quiser saber, vou buscar o documento e ponto final. E muitas acusações é assim: a relação entre a CPCJ e as escolas não é a melhor, sobretudo por isso, porque muitos dos professores continuam a achar que aquilo que é posto no papel deve ser sigiloso e esquecem-se que nós temos um pai e uma mãe que têm direito ao contraditório e se têm direito ao contraditório e é o que a Lei diz, que o processo tem um carácter sigiloso mas é em relação a terceiros. Eu não posso omitir a um pai uma sinalização de um professor porque o pai tem o direito de saber o que foi dito e tem direito a dizer se foi assim ou não foi e há muita gente ainda na escola que nos critica, a nós CPCJ, não a mim pessoalmente que levei com os ovos podres verbais, mas não era a mim que eles queriam atingir, porque eu estava na Comissão à pouquíssimo tempo, aqui em C. B. , que vêm com estas histórias: os professores dizem e há situações em que os professores disseram mesmo: eu deixei de fazer relatórios para a Comissão porque depois sou eu que tenho que ir a tribunal, porque depois sou eu que tenho de levar com os pais. Isto aconteceu e não é a primeira, segunda, terceira e a quarta. E eu noto isso. A CPCJ é um bicho papão para os professores. A CPCJ em vez de ser vista como um parceiro, estamos a alterar tendência e posso falar que, por exemplo, a escola A. L., neste momento, é das escolas, que acho, que articula melhor connosco e é a das que mais sinaliza, porque não se importa. Porque tem um grupo de trabalho lá dentro, esse grupo de trabalho, ainda foi, hoje tivemos aqui uma situação, articulou-se, ligou-se, as pessoas têm abertura para dizer: correu mal aqui, vamos tentar convosco, articulamos, tentamos fazer, tentamos arranjar soluções. Neste momento, a A. L. é das escolas que tem muitos problemas mas que tem técnicos sensíveis também para a questão e que articulamos</i></p>	40:00

	<p><i>muito bem. Agora há escolas em que é impossível entrar lá, é impossível. As sinalizações são feitas... se se envia o tal ofício a perguntar o que é que foi feito, levam a mal, entende? E se calhar devia haver esta articulação e as pessoas perceberem: não, então vamos ver o que é que foi feito, não vamos duplicar procedimentos, vamos ver o que é que pode ser feito por vocês que não foi feito por nós. Este era um outro trabalho que nós queremos fazer. Os professores têm um pouco medo que nós vamos avaliar o trabalho delas. Os professores... eu noto que os professores andam muito desgastados, por todas as questões que o país está a atravessar e é uma classe que eu não crítico, porque, sinceramente, valorizo muito a função que eles têm. Mas é assim, eles estão a ser confrontados constantemente com papéis para preencher, papéis para preencher e a CPCJ é mais um sítio para onde têm que preencher papéis e não é bem entendido, só isso”.</i></p>	
P	<p>Mas nesse caso também não é bem entendido o que é promover, promover e proteger a Infância e a Juventude...</p>	
R	<p><i>“Eu acho que não se trabalha a promoção. Mas, nós aqui, também crítico a própria Comissão. Nós na modalidade Alargada começa a ser mais ativa e mais... e começa a ter mais iniciativas, mas durante muito tempo, a Alargada não funciona. São pessoas que vêm cá de 2 em 2 meses e, agora estou a ser injusta porque há pessoas que querem e às vezes os bloqueios não são delas, mas durante muito tempo era um grupo de trabalho, pronto organiza-se de 2 em 2 meses... Nós enquanto elementos da Restrita também pertencemos à Alargada mas é assim, eu não estou a tempo inteiro na Comissão. Não é, eu tenho a minha... Todos nós temos a nossa entidade patronal. Por isso é assim, a promoção não é feita, não é, raramente é feita, nas escolas, nos hospitais e é assim, e eu noto isso cada vez mais. E não basta não ser feita a promoção como também não é tratado o risco. E dou o exemplo da escola do hospital que é semelhante ao das escolas. É assim, sinaliza-se mas depois nada foi feito, depois chegamos à conclusão que nada foi feito. Começa a haver exceções. A B. é uma exceção, tem um grupo de trabalho na escola. É assim, há escolas que também não conheço muito bem porque, lá está, não sinalizam também não temos articulação, porque não havendo sinalizações não... pronto não temos ligações”.</i></p>	43:27
P	<p>E agora, até para terminarmos de uma forma assim bem genérica, como é que vocês veem a Infância e Juventude em C. B., porque é o território que eu investigo?</p>	
R	<p><i>“Eu não devia dizer isto... mas...é assim... Não me parece que seja a área em que se invista mais. Agora, esta área é da responsabilidade de todos. Não vou estar a dizer, da responsabilidade da camara, da responsabilidade da Segurança Social, não, é de todos. Nós, simples trabalhadores de qualquer entidade... podia ser feito muito mais, no</i></p>	44:50

	<p><i>hospital, centro de saúde, na própria Comissão, admito. É assim, nós já nos habituamos um bocadinho mas, mas admito que todos nós temos responsabilidades por ser uma área menor. Eu digo sempre isto. Área dos menores, também não gosto de utilizar a Área dos menores, mas as crianças e os jovens é sempre uma área menor. E há localidades que investem mais, mas investem mais e eu vou lhe explicar porquê, porque também é a interpretação que eu faço. E digo isto porque acho que também tenho legitimidade para o dizer, porque já vivi em várias localidades. Há localidades que investem na infância e juventude quando... Quando as localidades são mais pequeninas, o trabalho da CPCJ é mais visível. Nós aqui, por exemplo, se tivermos que retirar uma criança, não sofremos tanto, tanto as represálias do meio pequeno. No meio pequeno toda a gente se conhece: Ah a CPCJ foi tirar aquela criança e depois vem a Camara Municipal, não pode ser porque eles são votantes. Entram já aqui as questões políticas. É assim que eu interpreto. Locais pequenos são piores para se fazer o trabalho mas também são os melhores para se investir, porque é assim, porque é tudo visível. Eu não vou, não vou pronunciar em que localidades é que eu estou a pensar, mas é a minha opinião. Quando a localidade é mais pequena, é mais difícil o trabalho da Comissão ser feito com imparcialidade mas também são locais onde se investe muito mais, porque as pessoas... Há sítios em que a CPCJ é vista como um alvo..., fantástico!! Não sinto isso em C. B.. Basta perceber o sítio onde nós estamos, basta perceber... é assim, basta perceber... é assim, eu não quero ser injusta... mas é assim, não sinto que sejamos valorizados, não sinto...”</i></p>	
P	<p>E em relação aos pais que vocês acompanham, fruto das sinalizações que também vão acompanhando, há confrontos, há uma primeira má impressão ou há uma outra abertura, há uma sensação de alívio, estou a ser ajudado?</p>	
R	<p><i>“Depende do tipo de situação de perigo. Por exemplo, há pais que os sinalizam. Há pais que são eles próprios a sinalizarem. É mais fácil nós termos a abertura de pais que... acho eu...pelo menos eu tenho esta opinião, que sejam situações em que é o jovem que se põe numa situação de perigo, é mais fácil estes pais aceitarem. Porquê? Porque não depende deles. Outra coisa é os pais virem já com o rótulo de: vocês são os maus. Pronto e é assim, não é... a receptividade dos pais nem sempre é boa, não.... Chegamos muitas vezes à agressividade verbal e até quase física, mas é assim, nós também temos que ver caso a caso e, o primeiro, a primeira (ninguém gosta de ser considerado mau pai, não é?), e a CPCJ já.... Primeiro há sempre aquela ideia de que as pessoas que tem menos escolaridade, a CPCJ tirar criancinhas, criancinhas fora da família, pronto, essa é a ideia principal, quando nós, pelo contrário, evitamos institucionalizações. Primeiro porque não há vagas, depois porque é o limite dos limites, depois isso é explicado e as pessoas até entendem... É assim, agora é o que eu digo,</i></p>	47:02

	<p><i>a CPCJ não, ainda não, não entrou na cabeça de muita gente como um elo e como um parceiro, como alguém que colabora e que ajuda, mas eu acho que nós também, também nos compete a nós fazer a diferença e se calhar nós levarmos, em vez de ser a Cáritas a levar a casa, sermos nós, enquanto pessoas que acompanham a família, o saquinho de comida, as pessoas, se calhar, também começam a perceber que não são só aquelas pessoas que dizem: está mal, está mal, está mal, está mal. Isto é como educar uma criança, não é? Não se pode dizer tudo mal nem tudo bom. Realçar os aspetos positivos. Tem que se valorizar e ajudar e nós aqui também reforçamos. Se nós propomos uma mudança à família e se essa família também está disposta a isso, também valorizamos isso, não é. Houve uma mudança, houve, realmente a família sentiu que não estava totalmente... há situações em que reagem mal, a primeira vez que vêm, e depois de perceberem qual é a nossa intenção, ate colaboram. Vão mudando... tanto que se não colaborarem o processo deixa de estar cá. Quer dizer, se elas não colaborarem não faz sentido, não é? Segue para o Tribunal. Agora, claro que dentro da colaboração nós temos sempre aqueles que colaboram mais facilmente, os que colaboram com mais dificuldade e que precisam de mais oportunidades”.</i></p>	
P	Quando um processo segue para tribunal, vocês já não têm competência nessa área...	
R	<p><i>“Depende... Se for uma situação em que há incumprimento do acordo, não, ou seja, deixou de haver possibilidade de trabalhar com aquela família. Se for uma situação com as que falamos há pouco, que se comunica para o tribunal, a negligência grave, o maltrato e o abuso sexual, comunica-se a parte crime, mas continuamos a acompanhar se tivermos consentimento, se não tivermos comunicamos também para o tribunal”.</i></p>	49:16
P	E, por último, vocês são relativamente novas, trabalham na CPCJ há quanto tempo?	
R	<p><i>“Eu estou cá há pouco tempo”.</i></p> <p><i>“ Eu nesta trabalho há dois anos e meio. Trabalho na área da Infância e Juventude há dez”.</i></p>	49:44
P	Tem alguma especialização nesta área?	
R	<p><i>“Tenho. É assim, eu sou licenciada em Direito. Tirei a pós-graduação na área da Infância e Juventude, tenho mestrado na Adoção e estou a tirar o doutoramento na Delinquência, sobretudo na área da família, da juventude, das criancinhas. Aliás, eu trabalhei... eu comecei a trabalhar logo. Tenho dez anos de infância e juventude porque tive um ano e meio de voluntariado, mais meio ano trabalhei como voluntária na CPCJ da Guarda, depois trabalhei no Centro Educativo do Mondego também na área, aí já da Lei Tutelar da Infância e tive seis anos na Guarda e estou há dois anos e meio aqui,</i></p>	49:53

	<i>sempre em contexto da CPCJ, apesar de ser funcionária da Segurança Social, mas estou na equipa da Infância, também trabalho CPCJ e faço parte da equipa de apoio os tribunais, também na área da infância. Sempre trabalhei nesta área apesar de ter tido outras profissões. Fui advogada também”.</i>	
P	Mas não pensa e durante algum tempo, pensa em continuar, não é?	
R	<i>“Isto é uma área que desgasta. Gosto da área da Infância mas, mas digo isto sem qualquer problema, se calhar estou a sentir necessidade de passar para outra área da Infância, nem que seja, lá está, a delinquência. A CPCJ, não é por acaso que a Lei diz que os técnicos não devem estar 6 anos seguidos e eu já estou há 10 anos em contexto CPCJ..., de forma diferente, e porque é que estou há 10 anos? Porque como fui voluntária, isso não conta para efeitos de elemento, quando trabalhei 6 anos na Guarda era como reforço técnico, não era considerada elemento da CPCJ e quando entrei aqui também era como reforço técnico só passei a ser elemento cooptado e representante da segurança social um ano depois de cá estar. A única questão é que o nosso estatuto deveria ter disso diferente ao longo destes 10 anos e ao longo destes 10 anos foi sempre o mesmo, fiz sempre, independentemente de não ser elemento fazia o trabalho de elemento. O reforço técnico tem um estatuto completamente diferente. O reforço técnico, dá pareceres e mais nada..., não faz visitas, não fala com as famílias, não faz entrevistas ”.</i>	50:50
P	E sendo as Comissões, como são relativamente novas, não é, elas não existem em Portugal há muitos anos...	
R	<i>“Mas deve haver rotatividade para não criar vícios, para não...”</i>	51:58
P	Sim, mas também penso que depois ser uma profissão de desgaste, corremos o risco de os técnicos depois, perante a dureza das situações com que lidam começarem...	
R	<i>“Sim. Entrar em hibernante. Há dias, há dias, há dias... Não, mas eu também é assim: eu também não estou a dizer com isto que, esteja completamente..., há dias, há semanas, há situações mais complicadas, porque lidamos com coisas muito complicadas. Também foi uma lufada, às vezes para mim, mudar de CPCJ, porque são contextos diferentes, são sinalizações diferentes, são meios completamente diferentes, as realidades são distintas, pronto, o facto de ter vindo para cá também alterou aqui um bocadinho a visão da CPCJ, mas trabalhar muitos anos em CPCJ, em contexto de CPCJ é complicado. Nós aqui não... e sobretudo no contexto desta CPCJ, em que se faz de tudo, não é. Eu sou jurista da CPCJ, eu faço visitas domiciliárias, eu faço entrevistas, é assim, todos fazemos tudo”.</i>	52:12
P	E quando disse, na altura, que os processos eram atribuídos,	

	<p>independentemente, da área de formação, eu pensei: se fosse um caso em fosse uma família que fosse sinalizada com distúrbios psicológicos, que fosse logo encaminhada por um psicólogo...</p>	
<p>R</p>	<p><i>“Não. Nós aqui, técnicos da CPCJ não podemos... e faz algum sentido. Não faz sentido nós estarmos a acompanhar a família e... isto é a mesma coisa que eu ter um irmão que é psicólogo e que me faça análise psicológica, percebe? Isto é, nós estamos a tentar...Não é ético, sim.”</i></p> <p><i>“Não é ético, do ponto de vista... Se eu estou a acompanhar uma situação, até para a averiguação, para a avaliação de diagnóstico, estar também a fazer a parte clínica, porque as pessoas aqui, provavelmente, não nos veem no sentido muito, às vezes, de pedir ajuda.”</i></p> <p><i>“Nós aqui temos a postura da exigência, de exigir algo.”</i></p> <p><i>“Eu fiz clínica. Antes de vir para aqui fiz clínica, em que as pessoas me procuravam porque tinham um problema e queriam... e confiavam não é? Vinham com um problema, vinham tristes, vinham deprimidos, seja aquilo que seja, e então procuravam-me naquele contexto porque eles próprios vinham pedir ajuda não é, para o problema ou para os problemas que tinham e aqui isso não se coloca, não é. As famílias quando vem aqui, algumas delas, também pedem ajuda mas, a maior parte, é sinalizações que nos chegam, já é um clima que não é tanto de entreatajuda, é mais de... E as pessoas aqui também simulam um pouco, ou seja, também tentam passar uma imagem que, às vezes, não é a realidade, não é. O que é normal.”</i></p> <p><i>“Claro que é uma mais-valia ter um psicólogo, um professor, um jurista, e isto porquê? Porque depois na análise do processo, é mais fácil, se calhar, se a V. estiver numa entrevista comigo, eu perceber determinadas situações e dizer: Não, alto lá que esta pessoa, se calhar, precisa de ser acompanhada. Claro que com o tempo e com a sensibilidade que vamos ganhando, nós apercebemo-nos que a pessoa não está bem. Mas enquanto, se calhar, a doutora V., consegue perceber: bem isto já é isto ou já é isto, não faz o diagnóstico, não faz a análise, mas para nós, internamente, e por isso é que o grupo é heterogéneo, é bom ter várias valências, não é. Porque é assim: chegam ali e perguntam: olha isto pode ser feito juridicamente, legalmente, claro são mais questões jurídicas e depois há todo um trabalho que é feito na mesma, independentemente, de ser da área social ou não. Eu sou jurista, nunca tinha feito uma visita domiciliária na minha vida, pronto e isso vai-se ganhando. Se calhar, um psicólogo igual, mas o facto de haver um psicólogo é importante, porque depois nós também temos... Nós fazemos entrevistas sempre com duas pessoas e então organizamo-nos. Se é um processo em que é absentismo ou abandono escolar, tentamos que o professor ou professora estejam porque conhece a escola, porque conhece o</i></p>	<p>53:22</p>

	<i>professor, porque eles vêm aqui com a história de o professor é que tem culpa, aquele é que tem culpa, eles conhecem o contexto, conhecem os conteúdos programáticos dos cursos. Se eles vêm dizer: ah eu não gosto do curso e quero ir para outro, o professor, se calhar, tem mais capacidade de dizer assim: olha mas queres ir para o outro porquê? O conteúdo programático é igual, só tem uma disciplina. Eu não tinha essa capacidade porque não conheço. Se for uma questão de abuso sexual ou de violência, ou de maltrato, se calhar entra o jurista para explicar melhor porque é que vamos comunicar ao tribunal, porque isso também incomoda às pessoas. Se o processo é para ficar aqui, se a pessoa dá consentimento, porque é isto tem que ir para o tribunal na mesma, tem que se explicar. Há uma suspeita de violação e às vezes, são situações complicadas em que se suspeita que é próprio pai nós temos de reagir com o pai que nos tem de dar consentimento.”</i>	
P	E esse processo, consentimento, relatórios de informação clínica, relatórios escolar é burocrático? Vocês consideram que isso podia ultrapassar-se de outra forma?	
R	<i>“A intervenção da CPCJ nunca poderia ser sem consentimento porque existe...”</i>	56:39
P	Não, consentimento sim mas é assim... Ao telefone, vocês marcam uma reunião são mais oito dias ou quinze, vocês pedem um relatório...	
R	<i>“Não. Nós não temos grandes dificuldades, não e isto porquê, porque temos um médico na CPCJ. Nós é assim, nós temos um médico na CPCJ. Imagine que precisamos de uma informação clinica, esse médico que está na CPCJ, quinze dias depois, pronto excecionalmente, pode demorar mais tempo, porque o colega está de férias, isto e aquilo... mas é assim, não é imediato, não é imediato, mas não temos grandes entraves. Temos o professor para pedir informações escolares. Queremos pedir informações escolares, nós não pedimos diretamente à escola. O nosso professor é que vai às escolas. Queremos uma informação médica, o nosso médico vai ao médico. Queremos uma informação do hospital, aqui temos mais dificuldade porque não temos ninguém do hospital representado na Comissão, mas não temos tido bloqueios. Claro que nos acontece situações excecionais, ou porque a carta não chegou ou porque a policia não chegou.... Nos privados, às vezes, é mais difícil e demora mais. Os médicos privados... Quando a família é acompanhada por privados é mais complicado mas não temos tido assim muitas negações.”</i> <i>“É diferente, não é, a pessoa vai, paga...”</i> <i>“É assim... Sinceramente, eu na Guarda tinha outra estratégia que era: eu ia, por exemplo, ao pedopsiquiatra, eu ia à pediatria, eu ia diretamente às pessoas, fazia uma conversa com elas porque eu tinha</i>	56:52

	<p><i>essa iniciativa e fazia. Mas estava a tempo inteiro e os meus processos. Eu só trabalhava com os meus processos. Aqui trabalhamos, praticamente, todos... Cada um tem os seus mas depois temos de fazer algumas coisas. Por exemplo: eu tenho de fazer comunicações dos que existirem não é só dos meus, é de todos os que tenha de fazer. Eu na Guarda não, era só o processo. Só trabalhava os meus processos, ponto final. Então tinha mais tempo para me dedicar aos processos que eu tinha e isto.... Em vez de eles emitirem relatórios eu ia lá falar com eles e se fosse preciso depois fundamentar o processo, dava. Aqui não, mas não temos tido grandes entraves.”</i></p> <p><i>“E também temos abertura, para depois, se quisermos, pedir esclarecimentos.”</i></p> <p><i>“Aí acho que sim. Há exceções, claro, mas pronto. No geral, no geral... por exemplo, nas escolas, é assim, fique bem claro que nas escolas, se nós pedirmos uma informação, não negam, não negam. É assim, umas demoram mais outras demoram menos. Nós temos uma ficha de informação escolar com os itens, eles só tem de preencher aquela fichazinha e fazer as observações mas não negam a informação. Agora eu tenho a noção de que nalguns casos se omitam algumas coisitas mas mais no pré-primário. Eu tenho noção mais no pré-primário. São questões mais delicadas. Enquanto nas escolas, lá está, absentismo, abandono, a negligência não se toca tanto por algum motivo ou porque não se apercebe, pronto não sei. Isso também não consigo dizer. Consigo dizer se não se apercebem... Também é mais fácil no pré-primário porque estão sempre com a mesma pessoa. É mais... é provável que aquela pessoa esteja mais atenta aquela criança. Nós vemos, é assim, um professor vai dar uma hora, são tantos alunos... mesmo no primário, é diferente.”</i></p> <p><i>“É que pode justificar-se por aí. Pode não ser má vontade das escolas. Pode justificar-se precisamente porque as turmas são grandes, são muitas turmas, são vários professores... É assim, o professor vai dar a aula, só se for uma situação gritante é que percebe, uma nódoa negra ou uma falta de higiene constante ou o facto de se aperceber que os colegas de turma o põem de parte, o outro colega o chama mais a atenção, mas acho que no secundário e no 2º ciclo é mais difícil. No 1º ciclo e no pré-primário acho que é mais... pronto é mais fácil conseguirem perceber essas questões. No pré-primário acho que as pessoas ainda não tem muita sensibilidade para... Não é só sensibilidade é medo.”</i></p>	
P	<p>Mas é importante que diga isso porque tenho de desenhar um projeto de intervenção mas o pré-primário também faz parte dos agrupamentos de escola e também é importante perceber isso.</p>	
R	<p><i>“Penso que as pessoas têm muito medo. Acho que têm muito medo da Comissão, muito medo do tribunal. Se calhar para mim é mais fácil porque eu trabalhava com os tribunais, era advogada. Mas é assim, eu</i></p>	60:00

	<i>acredito que para pessoas que vêm das outras áreas, o tribunal, o facto de ter que ir a um juiz, falar. E depois é assim, há coisas que se dizem e que nós não temos certezas não é. Eu também me coloco no lugar deles. Uma coisa é eu ir à casa de alguém e ver: isto está completamente desarrumado, isto não tem condições, outra coisa é nós suspeitarmos não é. É muito complicado sinalizar-se o abuso sexual, é grave não é. E porquê? Porque tinha uma manchazinha, porque estava vermelhinha. É complicado para uma educadora de infância dizer: há ali indício de abuso sexual, só se for uma coisa gritante não é.”</i>	
P	Mas entre ser complicado e não sinalizar...	
R	<i>“Exatamente. Devemos ter coragem, exatamente. Mas ainda não há... ainda é difícil. Pronto, ainda é difícil.</i>	61:24
P	Eu fui a uma escola e acharam que os funcionários eram... os assistentes operacionais eram as pessoas que estavam mais despertas para até sinalizar junto de professores ou de técnicos por que estão no espaço e vigiam os alunos. Aqui ao nível daquilo que me acabaram de dizer seria também importante refazer aqui um reforço junto dos educadores de infância	
R	<i>“Sim... mas isso é uma árdua tarefa porque isto... Isto depende de cada cabeça, depende da forma de estar, depende também da confiança que têm no nosso trabalho porque é assim, era importante e isto entrar nas escolas entrar nas pré-primárias às vezes é difícil, era importante eles perceberem que a CPCJ não acusa o educador x ou educadora y mas tem que o identificar, mas identifica a ele como identifica qualquer técnico. Se há um médico no hospital que vê uma criança que entrou nas urgências, é obrigação dele, não é por ser educador ou por ser médico. É assim, a nossa função enquanto cidadãos e ainda por cima no exercício da nossa função, seja ela qual for, seja qual for. Basta os tais assistentes operacionais, se eles virem uma situação, é assim, enquanto funcionários eles têm essa obrigação não é, proteger e assim promover.... Agora, claro que há gente com falta de sensibilidade. Nós sabemos que em cada profissão também há gente que se calhar nunca lá deveria ter entrado mas isso pronto...”</i>	61:53
P	E depois é também o facto de ser um constrangimento, causa problemas, ainda tem...	
R	<i>“É dúvida, é o medo, eu vou dizer isto e depois vão interpretar mal porque eu não tenho certeza mas... Agora tem de haver a coragem de dizer. Aparece um rabinho assado, uma, duas, três, quatro, cinco vezes, tem que haver coragem para dizer isto e nós falamos com os pais, até pode ser circunstancial, até podem ser pais que não têm dinheiro para fraldas, pode não ser por maldade não é. É da forma como às vezes se colocam as coisas, só que eles têm medo que a CPCJ... Por alguma experiência, que posso não ter tido, nós aqui os técnicos</i>	62:58

	<i>também são rotativos e há pessoas e pessoas, nem toda a gente é idónea, quer dizer... Eu acho que o grupo de trabalho até funciona bem e tenho ideia que sim. Agora, há sempre... ao longo destes anos as coisas também foram evoluindo. Havia gente que entrou há dez anos atrás que não tinha conhecimento do que é que era uma CPCJ e tem que haver também capacidade desta gente, que tenho muito que apontar à CPCJ, perceber que as coisas evoluíram e que as pessoas também estão a tentar fazer o melhor e eu acho que há muito bicho-papão da CPCJ por alguma coisa que aconteceu no passado, não sei. Alguma má experiência, não sei."</i>	
P	Mas não tem (não percebo bem o que dizes)	
R	<i>"Não, é assim... Essa professora que me confrontou com episódios da CPCJ não tem a noção do que é que é uma CPCJ. Ela pura e simplesmente, como o menino..., e depois há milagres que a CPCJ não faz... sinaliza uma situação de absentismo e de abandono, estão à espera que o menino, passados quinze dias depois de ter vindo à Comissão, esteja já a ir à escola de vez. Isto não acontece, nós não fazemos milagres. E o professor é a primeira a dizer: ah nada foi feito, não foi feito nada, não foi feito nada. Pois, é assim, a situação continua igual."</i>	63:57
P	Provavelmente as pessoas têm a noção ou essa professora tinha a ideia de que vocês vão a casa buscar a criança e depois levam-na à escola.	
R	<i>"Mas não podemos fazer... nós não temos transporte."</i>	64:31
P	Mesmo que tivessem, não se pode obrigar...	
R	<i>Isso faz parte da escola segura, não é nossa. Isso faz parte do professor interlocutor. Isso faz parte da escola, não é nosso. Nós fomos acusados de não fazer visitas domiciliárias com os nossos próprios carros. Ah porque deveriam ir... quando nós dizemos não vão lá. Esses professores esquecem-se que nós não temos transporte. Nós estamos dependentes do transporte. Nós temos horários para fazer visitas domiciliárias, horários que não são comunicados à família, naturalmente, mas perdemos muitas vezes manhãs a ir bater às portas e não devíamos. É assim, a CPCJ não tem verba, não tem. Nós dependemos... isto é um bocadinho... isto é voluntariado."</i>	64:34
P	Não leve a mal que eu diga isto. Mas eu nem sequer sabia que vocês pertenciam a outros quadros.	
R	<i>"Nenhum de nós. É assim, por acaso a doutora V., neste momento, está a tempo inteiro na Comissão mas é excepcional e é por outra entidade, exatamente. Todos nós, todos nós. É assim, a minha entidade patronal cede-me três dias. As entidades patronais dos outros elementos, terças-feiras, ponto. O resto é feito nas nossas horas. É assim, a sala estava cheia de pessoas que trabalham noutros</i>	65:12

	<p><i>sítios. Vêm aqui ocupar o tempo delas, não é da entidade patronal. Isto... as pessoas, às vezes, não têm noção. A CPCJ não é um organismo tipo segurança social em que as pessoas aqui estão a ser pagas para trabalhar. Não. A mim quem me paga é a segurança social e eu estou aqui três dias e o trabalho dos três dias vai ter que ser feito. Eles não me tiram três dias de trabalho lá e quando chega a sexta eu tenho lá o trabalho.</i></p> <p><i>“Isto é um trabalho extra”.</i></p> <p><i>“Exatamente. Agora eu estou cá em representação da segurança social e com a autorização da segurança social.”</i></p>	
P	<p>Mas isso também pode ser uma coisa que com o tempo também venha a mudar face às necessidades que vocês têm de ter...</p>	
R	<p><i>“É assim, o objetivo é... é assim a CPCJ funcionaria muito melhor se fosse profissionalizada, se as pessoas estivessem cá... e depois há outra coisa que é, todos nós na nossa entidade patronal, a CPCJ, em termos de objetivos: zero, zero. É assim para a professora, é assim para o professor, é assim para mim, que o único objetivo que tenho não tem nada a ver com o que eu faço aqui, que é apresentar o relatório junto da segurança social tudo o que faço aqui, que é um trabalho que tenho de fazer para além do trabalho aqui. Tudo aquilo que eu faço não é... para eles não interessa. O meu trabalho é o da segurança social. A doutora I. que é a presidente é trabalhadora da camara, é assim, é o trabalho da camara e por aí adiante. É assim, nenhum de nós está ligado porque a CPCJ não tem autonomia financeira, não é uma entidade patronal.”</i></p> <p><i>“Vai depender sempre de outros organismos”</i></p> <p><i>“Não é uma entidade patronal. Nós precisamos de papel temos de pedir, nós precisamos de um tinteiro temos de pedir, nós precisamos de uma impressora nova temos de pedir. As coisas não são assim, não aprecem do zero. Nós vamo-nos desenrascando. Ainda há pouco estávamos a organizar o dia da criança e a tentar... é assim se nós formos pedir x valor para fazer uma grande coisa no dia da criança, não temos, não dá. Então temos de fazer com aquilo que temos e por isso é que eu dizia: os mais pequenos, às vezes, têm mais abertura das camaras municipais e da segurança social porque isso também implica mais visibilidade da camara. Aqui não é preciso porque a camara tem mais que gente a querer votar e às vezes... são contextos, é. Não tem nada a ver com a camara municipal porque a camara municipal é a entidade, que nos está, neste momento, a apoiar mais e eu sou da segurança social e digo. A doutora V. está por uma entidade relacionada com a camara, temos a doutora Raquel que também está no projeto que também dependeu da camara, por isso, neste momento, as instalações são da camara, o carro que utilizamos é da camara. É assim, tudo aquilo que neste momento temos, a maior parte é da camara municipal mas estamos sempre dependentes de</i></p>	66:06

	<i>autorizações, não é nada...”</i>	
P	Mas mesmo assim vão fazendo o trabalho e vão ajudando as crianças a crescerem melhor.	
R	<i>“É assim, nem todos são casos de sucesso mas basta, se calhar, um em dez, já é bom porque as situações que aqui chegam não são fáceis e o tribunal também não faz milagres. E eu tenho a felicidade ou infelicidade de estar dos dois lados e eu vejo que muita coisa que sai daqui porque não conseguimos fazer chega ali e também não se consegue. Por isso não é por falta de capacidade dos técnicos ou por falta de vontade, às vezes, não há hipóteses. E sobretudo na questão das escolas, é assim, não queremos ser ingénuos. É assim, o novo estatuto que obriga jovens de 18 anos a estar na escola, isto vai levar a situações em que se desafia lei, não é. E desafia-se a lei, troca-se as voltas à escola e tenta-se resolver de outra maneira, não nós mas os pais e porque é assim, é utópico, é utópico, numa realidade como a desta de querermos ter jovens de 18 anos nas escolas. É utópico. Esses jovens podem ir trabalhar, podem ajudar a família, sobretudo neste contexto económico, não faz sentido. Sim e nós sentimos um pouco na pela, mais sinalizações, sim. Nós temos um aumento processual, neste momento, já temos. Nesta fase do campeonato já temos sessenta e qualquer coisa processos. Eu quando entrei aqui no ano, no ano anterior ao que eu entrei, eram 110, por isso para ter uma noção, nós estamos a meio do ano e já estamos com muito mais. Já no ano passado tivemos cento e setenta qualquer coisa, iniciados, iniciados, porque no global estamos a acompanhar quatrocentos e qualquer coisa por que são os transitados. São os que transitam sim, são os que transitam, os que reabertos...”</i>	68:05
	Mas este volume tem a ver com isso, absentismo e abandono escolar?	
	<i>“Negligência também. A maioria, a maioria é negligência, logo a seguir vem o absentismo e o abandono mas depressa se supera. Isto aqui estamos assim numa fase em que as questões económicas levam muitas vezes a negligência mas o abandono escolar também tem vindo a aumentar e o absentismo também por causa do novo estatuto. As sinalizações aumentam também por isso. São assim muito a par. No último relatório, nós fazemos relatórios trimestrais e no trimestral continua a ser a negligência no topo, logo a seguir o absentismo e o abandono mas não quer dizer que no próximo trimestre não seja ao contrário.”</i>	69:37

Apêndice H

Transcrição Parcial da Entrevista

Data: 15/03/2013

BT (Bloco Temático)		
P (Pergunta)	Gostava de saber uns dados pessoais seus relativamente à idade.	
R (Resposta)	40	
P	O tempo de serviço?	
R	Aqui na REAPEN?	
P	Pode ser.	
R	9 anos	
P	Aqui em C. B.? Não?	
R	Em C. B., estou desde 2008. Estive no F., porque o sócio fundador da REAPN era o Provedor da Santa Casa da Misericórdia do F., o Dr. C..	
P	Mas aqui trabalha como, contratada, efetiva?	
R	Efetiva. Isto é uma associação sem fins lucrativos.	
P	A sua formação base é?	
R	Sou psicopedagoga e tenho uma especialidade em gerontologia social.	
P	Já sei que é deslocada e que reside no F. e que vai e vem todos os dias para C. B..	
R	Exato! Casada.	

P	E qual é a composição do seu agregado de família?	
R	3, e um filho.	
P	Tem formação na área da Proteção das Crianças e Jovens em Risco?	
R	Não.	
P	E desenvolve outras atividades? Para além desta faz voluntariado?	
R	<p>Sim, mas agora não tenho tempo. Não trabalho com a CPCJ porque abrange as todas instituições do distrito. Então optou-se por trabalhar só com as Redes Sociais, com as Redes Sociais de todos os distritos. Neste momento como já deviam estar organizadas pelas plataformas municipais, a única plataforma que está organizada é a número 3, a C. da B., que é a C., F. e B.. Já tem um plano de ação que já tem uma " coisinhas" muito bem elaboradas em trabalho da plataforma. Nas plataformas o Governo exige. Nós somos o único distrito que estamos atrasados, só arrancamos este ano. Depende da Segurança Social. As plataformas exigem a união de todos, desde sindicatos, a união das Misericórdias, mutualidade, Associação de Comerciantes, Associação Empresarial, agricultores, representantes dos agricultores, ou seja, todos juntos a construir um plano de desenvolvimento local para aqueles 3 concelhos, 4 ou 5. Quem organiza e quem faz é a Segurança Social, são eles os promotores</p>	

	<p>das plataformas. O distrito de C. B. é o único distrito que começou a arrancar, ou seja existem plataformas em Beja, na área do litoral, Leiria, Lisboa, o norte, muito bem estruturadas e muito bem organizadas. Aqui não! Aqui ainda não se consegue nada e depois são questões muito políticas, que depois são como políticas diferentes em que cada um “puxa a brasa à sua sardinha”, cada um puxa pelos seus interesses. Porque é que a plataforma da Cova da Beira está a arrancar com força e bem? Porque dos dois maiores concelhos são da mesma cor, X ou seja os interesses são comuns, B. está um bocadinho deslocado porque é doutra cor politica e acaba por ir por arrastamento. Eles são a maioria que conseguiram já unirem-se e fazerem um Plano de Ação de 2013, que é muito bom.</p>	
P	Para quem faz intervenção social, isso é um handicap, a política?	
R	É, é!	
P	E a política continua a marcar presença?	
R	Sempre, sempre. E em toda a parte do nosso país, estas plataformas são políticas.	
P	Mas a pobreza não é política!	
R	Não, não e nós agora neste momento estamos a implementar a metodologia espiral, que é a União Europeia, o Concelho Europeu que fez um protocolo com o Ministério da Segurança Social que exige que	

	<p>Portugal, obrigue as Redes Sociais a aplicar a metodologia espiral, opção com 4 questões pela positiva, isto é, em vez de trabalhar o levantamento dos problemas, o diagnóstico social pela - negativa, trabalhá-lo pela positiva. O que é que nós faríamos pelos outros, para o bem-estar dos outros, o que é para nós o bem-estar, o que é o bem-estar para os outros, tudo pela positiva. Têm um certo ângulo muito bom que se chama “EXPOIR”, ou seja a eles basta trabalhar indicadores que lhes são dados e têm tudo feito e o próprio <i>software</i> faz os gráficos e faz o estudo ou seja, eles não têm muito trabalho, têm é que saber trabalhar com a metodologia. Obrigam-nos a nós, a Segurança Social e a nós Rede Europeia a aplicar estas metodologias, a sensibilizar para que eles neste momento com a atualização dos Diagnósticos Sociais comecem a aplicar, nem que seja com um grupo restrito, um concelho, uma ou duas freguesias, o que eles querem é que a população tenha participação ativa, não importa que seja só uma freguesia, que não conseguem um concelho, que façam uma freguesia. Mas, que trabalhem a metodologia pela positiva e que o Diagnóstico Social e o Plano de Desenvolvimento Local seja a resposta da população.</p>	
P	<p>Pois que com as necessidades que cada um pretende.</p>	
R	<p>Sim, exatamente! Isso nunca foi feto</p>	

P	Mas aqui relativamente ao que me trás cá, estou a fazer uma tese de mestrado que é o Diagnóstico em meio Escolar das crianças que vivem em meios familiares de risco e foi nesse sentido que percebi numa escola que a Dr ^a . P., tinha feito um diagnóstico ou melhor uma sinalização.	
R	Temos muitas, mas só temos uma família, não temos duas famílias.	
P	Relativamente a isso, gostaria que me clarificasse enquanto técnica, que é para si um risco?	
R	O que é para mim um risco? Eu acho que essas crianças não estão em risco. As duas famílias de risco foram contempladas com o apoio à família, são crianças que vivem com carências alimentares, não vivem com carências afetivas, ou seja o caso de uma divorciada e o caso de outra família que ambos estão desempregados. O que é que me deparo com isto? Eles são carentes da parte financeira, se não têm dinheiro para comer, não é? Também não têm dinheiro para se vestirem e calçar. Estas crianças sentem-se excluídas, mas também escondem a pobreza, têm vergonha de serem pobres.	
P	Então a sua preocupação foi alertar a escola para a carência económica?	
R	Exatamente! E estas crianças precisam de alimentos, serem alimentadas e acompanhadas.	

P	Então nesse sentido, para si a carência económica não é um risco?	
R	É um risco, só que estas crianças, destas duas famílias de que estou a falar são mimadas, são apoiadas, com o pouco que têm, tanto a mãe de um, como os pais do outro, são esforçados, esforçam-se em acompanhar, esforçam-se para que eles andem limpos e andem com condições de poderem ir para a escola, e por acaso, por coincidência são muito bons alunos, ou seja não são crianças em risco. Não, estes dois casos, não.	
P	Mas eu também vou fazer um estudo na Voo da Águia, mas ainda não estive lá na escola. Já fez uma abordagem?	
R	Não!	
P	Pois sabendo que estou a falar com uma técnica que está envolvida no combate à pobreza e propriamente aqui no distrito de C. B., também gostava que me clarifica-se o conceito de pobreza infantil.	
R	Pois, o conceito de pobreza infantil, depois temos vários tipos, de famílias que temos, a pobreza de carência económica e que envolve tudo, não é? Depois temos a ausência de afetos, também temos famílias que não sabem educar, os filhos estão entregues à escola e a escola é responsável por tudo, ou seja pela educação, pelos princípios, pelas regras, temos famílias em que as crianças não sabem o que é ter um horário das refeições e de deitar e levantar, não é? Não sabem que	

	às 9 horas têm que ir para a cama, que têm que levar os trabalhos de casa feitos, que têm que ter um jantar digno. Estas famílias muitas vezes nem cozinham, abrem uma lata de salsichas e de atum que é o que comem as crianças, também não têm capacidades de gerir o pouco que recebem dos rendimentos sociais de inserção, ou seja dinheiro que é para carregar os telemóveis, é para fazerem aquilo que não devem ou fumar. Temos que os ensinar a educá-los a gerir o pouco que tem.	
P	Mas nesse contexto...	
R	Isto faz com que as crianças sejam educadas desta forma, nesta desorganização, de tudo. Eles estão desorganizados a nível financeiro, a nível de afetos, a nível de regras, eles não têm regras, não sabem o que é ter regras, vão para a escola, não cumprem horários, chegam atrasados à escola e depois estas crianças, afetam-se em tudo, no estudo, na relação com os outros, com os professores, com os colegas.	
P	Mas há uma diferença entre aquilo que é uma família pobre?	
R	É assim, temos famílias pobres, organizadas e que estão muito viradas para os filhos e para a educação dos filhos e com afetos e amor, mas depois também temos famílias pobres beneficiárias de rendimentos mínimos de inserção ou não que são completamente problemáticas, ou seja, elas não sabem gerir o	

	<p>pouco que têm, mas sabem gerir o pouco que têm, mas também não sabem gerir afetos, não sabem educar, não estão preparados para nada. Isto reflete-se na pobreza, na pobreza em todos os sentidos. Pobreza de espirito, pobreza de falta de amor e carinho, afetos, a pobreza de tudo e não estão virados, eles preocupam-se com o que transmitam para o exterior, mas o que eles transmitem para o exterior não é nada.</p>	
P	<p>Eu lembro-me neste fórum em que participei o padre Jardim, falou e eu notei que 28% das crianças em Portugal, são pobres e isso acaba por excluí-las de uma participação ativa e cívica na sociedade.</p> <p>Eu agora pergunto a si, como podemos olhar para a realidade em C. B. e que é que podemos caracterizar a este...</p>	
R	<p>Em C. B. todos os agrupamentos com que nós trabalhamos, que são todos, estão muito ligados para estas causas e estão sempre muito atentos às dificuldades destas crianças, quer a nível financeiro quer a nível de afetos, os professores estão muito motivados e muito sensibilizados para estas crianças e estão sempre alertas, eu até tentei em turmas que pusemos professores que detetaram crianças maltratadas pelos pais, crianças maltratadas sexualmente, com pais alcoólicos e toxicodependentes, crianças que são eles os próprios que organizam a sua própria vida sozinhos e a dos irmãos mais pequenos e os próprios professores falam nisto connosco,</p>	

	que alertam, que aquele menino tem este problema, ou seja, a própria escola está muito virada para estas crianças pobres, para estas famílias com perturbações mentais, com distúrbios mentais, que há muitos e que as crianças são devidamente acompanhadas e estes professores estão em alerta e atentos e geralmente sinalizam estas crianças.	
P	Em termos de percentagens, é uma grande percentagem de crianças?	
R	Neste momento com o encerramento das fábricas que houve aqui em C. B., aumentou e um caso interessante, há famílias de classe média que neste momento, um pai ou uma mãe estão desempregados e que se deparam com a realidade que não conseguem manter o nível de vida que tinham aos filhos e não conseguem, há ainda aqueles que têm o suporte familiar dos pais ou dos sogros que conseguem fazer com que eles mantenham o nível, há outros que estão a começar a entregar casas e carros e não conseguem, isto afeta as crianças e o nível de vida, agora novos casais desempregados e novas situações de pobreza e que não aceitam a nova realidade de vida.	
P	Não aceitam?!	
R	Não.	
P	Eu também tenho aqui uma questão para lhe colocar que tem a ver com as famílias que apoiam e que já sinalizou como sendo famílias	

	pobres e acaba por apoiar. Onde é que eles vivem? Como é que são as zonas os bairros?	
R	É aqui tudo em C. B., mas já tive famílias no Fundão, já tive famílias na Covilhã, a maioria. Tenho uma em Cafede mas a maioria é da cidade de C. B.. Vivem em algumas casas sociais da Câmara, de habitação social. As casas estão limpas, estão arrumadas, mas há pessoas que têm famílias no ativo que não têm a mínima preocupação em limpeza e organização.	
P	Em relação às crianças e à casa onde elas vivem, reparou que tinham uma mesa para trabalhos, que tinham um quarto?	
R	Todos têm quarto, as crianças têm todas quarto, mesa para trabalhar, algumas famílias mais sensibilizadas têm, outras não porque não podem e têm sala ou cozinha para organizar, o que vejo nestas famílias todas têm um cão ou um gato se calhar dão mais valor ao cão e ao gato do que as crianças e têm alimentação em casa. Também encontrei uma família com 3 crianças que era o caos total em tudo, higiene, desorganização, desarrumação e nós chegámos lá e ao vermos a casa desarrumada, o porque de não estender a roupa, não podemos fazer isso. Podemos é no final tentar sensibilizar para dar um jeito à casa para que os filhos quando chegarem a casa tenham o mínimo de higiene em casa e referem que não têm comida no frigorífico, mas isso não implica que a casa esteja neste estado desorganizado e	

	desarrumado.	
P	São crianças que não tomam banho e mudam de roupa?	
R	Tomam banham, agora se vestem roupa lavada isso já é outra questão, há ali falta, pronto... os pais como não têm, não têm pronto.	
P	Mas em relação a esses bairros?	
R	São bairros sociais, as famílias que temos são pobres.	
P	Mas em, já me falou disso.	
R	Temos muitas mulheres divorciadas com 2 e 3 filhos, muitas mulheres separadas sem pensão de alimentos muitas delas com os maridos metidos em tribunal para verem se conseguem pensão de alimentos pelos tribunais.	
P	-Mas os casos mais graves de pobreza que identifica são os que pertencem a famílias desequilibradas em que o pai ou a mãe podem ter perturbação?	
R	Questões como a droga, que já tiveram um passado com drogas, com o álcool, temos famílias deficientes.	
P	Esses são os casos mais graves?	
R	São os casos graves e são os casos completamente desorientados em tudo, não têm equilíbrio em nada.	
P	E nesse caso estabelece um contrato com as	

	escolas?	
R	Sim, as escolas todas. Que eu vejo que são crianças que precisam, estamos a articular com as escolas.	
P	Fazem esse diagnóstico e enviam para a escola?	
R	Não. Falo com as colegas e faço um relatório, muitas vezes não têm assistente social nem psicóloga não faço contrato, não sei com quem estou a lidar.	
P	Não comunica aos diretores de turma?	
R	Informo por escrito, mas não conheço a pessoa, pode ser até que ponto aquela pessoa tem sigilo profissional e então sinalizo, procuro saber se está a ser acompanhada na escola e fico mais tranquilizada, mas não dou a informação toda.	
P	Tem essa preocupação?	
R	Tenho.	
P	Porque tem?	
R	Não sei com quem estou a lidar.	
P	Não, mas não é isso. Mas tem a preocupação de manter anonimato da família e de não expor.	
R	Quando vou fazer um projeto de escola numa turma e é um dos meninos das nossas famílias, eu pergunto ao professor como é aquele menino na escola, como se comporta, como é que são os pais, ou seja, vou pedindo	

	<p>outras informações que não tenho, depois informo que nós também estamos a estudar e que se ele precisar de alguma ajuda da minha parte e que veja que o menino precisa de outro tipo de acompanhamento que me diga. Depois também tenho tido resultados muito bons, vejo meninos com muito bons resultados, famílias nossas pobres em que eles são muito bons alunos em que até os pais se esforçam e que sabem que não têm muitas capacidades para os ajudar e isso é muito válido, mas também encontro ao contrário.</p>	
P	<p>Mas especificamente o que é o vosso tipo de apoio a estas famílias?</p>	
R	<p>Estas famílias recebem 250 euros por mês do Movimento de Apoio às Famílias que foi criado no Porto com o Senhor bispo de Lisboa e do Porto, um protocolo assinado com a ajuda da Rede Europeia, porque existe um técnico por distrito. Como trabalhamos em rede, consiste em solidariedade social e as nossas colegas possam identificar nos seus respetivos concelhos, zonas ou famílias que não se encaixa em lado nenhum.</p>	
P	<p>Depois vai ao requerimento...</p>	
R	<p>Elas sabem que as tenho de visitar quando elas são contempladas, eu antes faço a seleção, mas não sou eu que faço a seleção definitiva porque é a nível nacional. Neste momento vou contemplar duas novas famílias de mulheres viúvas jovens, uma de 38 anos e outra de 40 anos.</p>	

P	São viúvas há muito tempo?	
R	<p>Uma já é viúva há muito tempo, com filhos menores e com rendas de casa atrasados de 5, 6 meses, sem qualquer tipo de rendimentos, outra com rendimento social de inserção que não chega para colmatar a renda de casa, nós não ajudamos com roupas ou alimentos, mas alertamos a Cáritas.</p> <p>Neste momento estão me a dar roupas, são pessoas que me conhecem, que sabem que eu tenho estas famílias e que sabem que eu sei que elas as usam ou não, se deitam fora, por acaso o sei quem são as famílias que posso confiar e que posso dar as roupas, sei que as vestem e que vão zelar pela roupa e que depois vão passar para outra família que precise. Aquelas que não têm cuidado, a essas não dou.</p>	
P	Não acha que isto é um bocadinho...	
R	Depois tento orientá-las, 250 euros serve para... O que é que eu faço? Eu tento perceber o que é que elas fizeram com o dinheiro, a maioria á para pagar a renda da casa, ou a água ou a luz ou ir ao supermercado. Eu tento perceber o que é que fazem ao dinheiro.	
P	Pois...	
R	Como é que elas gerem o dinheiro, tenho uma família que comprou um LG e eu cheguei lá passados 3 meses e perguntei onde foi buscar o LG, como é que justificava o dinheiro que foi dado para comprar se precisava de	

	outras coisas.	
P	Mas não lhe cortou o apoio?	
R	<p>Eu não lhe cortei o apoio, mas vontade não me faltou. Mas chamei a atenção, falei com ele e expliquei-lhe as coisas, soube que ele tinha a renda em atraso, mais grave, e que ia alertar a colega das Cáritas para não lhe pagar a renda para que ele perceba que o dinheiro que recebeu era para a renda e não para um LG, e que referiu que a televisão tinha avariado. Mas neste caso teria de comprar uma televisão mais em conta que desse para as duas coisas, que desse para a renda da casa e para a televisão. Eu também sei que a televisão é um meio de comunicação para o exterior e é uma companhia para as crianças e para eles, mas não é assim... Depois como no ano passado comecei a detetar estas coisas, eu pedi à Deco para vir cá para falar sobre a gestão do dinheiro, como é que se geria, com as luzes, com a água, com os telemóveis, como é que eles poupam com o carro, como é que eles poupam no supermercado, qual a atitude que devem tomar quando vão às compras, fazerem a lista. Nós trouxemos cá as famílias todas, não só as contempladas pelo Movimento mas também as da Cáritas. Foram tipo obrigados a vir, obrigados a vir mesmo, bem controlados mas também para perceberem que com o pouco que têm ainda conseguem poupar alguma coisinha, têm é que saber o mínimo, como desligar um interruptor, o desligar a</p>	

	ficha. Estas pequenas coisas que eles não sabem.	
P	Mas isso é um problema, não é? O facto de ser pai, ser mãe é a competência parental, ensinar a serem pai, que é isso que vocês também fazem.	
R	Exatamente. É importante ajudá-los. E quando se perde estas coisas, vamos lá ajudá-los e que estejam preocupados em poupar e fazemos de tudo para economizar e se sentirem lado a lado connosco.	
P	Falamos de famílias que têm filhos em idade escolar?	
R	Todos.	
P	E a socialização destas famílias com a comunidade?	
R	É boa.	
P	Dão-se bem, interagem?	
R	Estão muito bem integrados, todos eles e são pessoas a nível de saber, sabem tudo, estão muito bem informados	
P	E estão muito bem informados porquê? É uma atitude...	
R	Passam a palavra uns aos outros.	
P	Mas também é uma forma de se acomodarem, de não terem de lutar?	
R	Eu não vejo que estas pessoas sejam acomodadas. Há casos que se acomodam,	

	mas aqui não, o não gostarem de trabalhar já vem do atrás, mas a maioria das famílias são lutadoras.	
P	E a escola procura-vos, pede-vos ajuda?	
R	Não, aqui é o contrário, sim como sabem que nós temos o Projeto de Escolas, quando vou com uma colega e digo e informo o que é que faço e também quando nos apresentamos eu também digo o que faço,	
P	- Podemos falar agora um bocadinho do seu Projeto de Escola, porque eu sei que vocês também têm...	
R	A REAPN quer entrar nas escolas e estamos a conseguir e no início na escola não estávamos a conseguir, isto é politica. Também é uma estratégia nossa do núcleo, vamos então restarmos? Aqui a Câmara, o vereador até nós disponibilizou um recurso humano. Porquê? Porque têm as AEC'S, são eles que selecionam os professores para os agrupamentos. Eu desenhei o projeto, o projeto foi aprovado no CED é aqui que era aprovado e a vereadora ou o gabinete, lançou uma reunião vieram todos e ai lançou-se um projeto r surgiu a oportunidade de se agarrar os primeiros agrupamentos, foi Cidade C. B. e Olhos de Lince, que agarraram o projeto com muitas força.	
P	O que vocês fazem basicamente?	
R	Nós queremos trabalhar português, exclusão social, o sistema que os alunos criam entre	

	<p>eles, o racismo, os preconceitos, o ser gordo ou ser magro, roupa de marca, o que um usa e o outro não usa e através de jogos e com esses jogos conseguimos detetar muitos problemas e resolver ali muitas guerrilhas que existem entre turmas e que os professores não conseguem colmatar.</p>	
P	<p>Vocês conseguem na sala de aula com este trabalho diagnosticar situações de risco?</p>	
R	<p>Através de jogos, porque nós temos as cartas do multiculturalismo para o 7º e 8º anos, onde eles acabam por ter o cubo adequado e vão ter 4 cartas, uma que é o país para onde vão emigrar, o outro é o país do amigo ou da amiga que está em Portugal e normalmente são cabo verdianos, moçambicanos, angolanos, brasileiros russos e então a carta têm o país e a língua, moeda, a área geográfica. Para onde os portugueses vão normalmente, Suíça, França, Canadá, Brasil, Angola, Moçambique. Aparece depois uma palavra-chave como: xenofobia, racismo, pobreza, exclusão, isolamento, democracia, ditadura. Eles têm de trabalhar depois, depois aparece a profissão, ou está desempregado, foi mas não teve êxito, ou foi para pedreiro, carpinteiro, médico, enfermeiro, advogado, jurista, várias profissões.</p> <p>Eles têm de fazer uma carta ao outro amigo que está em Portugal ou à amiga. Pode estar a trabalhar ou não, pois depende da imaginação deles, eles têm de utilizar a palavra que lhe saiu e depois têm de</p>	

	<p>trabalhar com tudo o que lhes saiu e têm de escrever a carta ao amigo no papel de um emigrante.</p> <p>O que é que nos detetamos, aqui? Há muitos miúdos que os pais incutem que os imigrantes estão cá para encherem os bolsos, estão cá para tirar o trabalho a nós, temos estas turmas, depois temos miúdos que têm famílias no estrangeiro a trabalhar e têm uma postura ao contrário, ou seja se lá tratam bem os nossos, nós aqui também temos de tratar bem os outros. Depois aparecem muitas situações de racismo, muitas situações de revolta.</p>	
P	É uma maneira de vocês trabalharem...	
R	<p>E os miúdos referem o que fizeram aos pais. Nos primeiros ciclos, há 2 anos trabalhamos o jogo da bola " O que é ser pobre e ser excluído". Eles mandam a bola " ser pobre é..." e eles têm que responder rápido.</p> <p>Detetamos que ser pobre é não ter bens materiais, depois detetamos noutras turmas que o ser pobre é não ter bens materiais, família e amigos. Quer dizer, há crianças muito sensibilizadas para a pobreza e que geralmente passam pela situação. E a exclusão para eles é uma palavra que agente tem que explicar um bocado na linguagem deles, que és magro, que és russo, porque não usas roupa de marca, se não queres que o não sei o quê brinque contigo. E eles começam logo " pois é, pois é" e depois começam a associar tudo o que se passa</p>	

	dentro da sala de aula e o que se passa no recreio. Este ano optamos pela escrita criativa. Temos duas questões eles vão mostrar duas situações de pobreza vivenciada por eles na escola ou no bairro onde vivem e outra de exclusão social. Pela primeira vez que fizemos, foi numa turma na J. R. e foi muito interessante porque eles escreveram tudo o que se passa dentro da escola e tudo o que se passa no bairro onde vivem.	
P	Tem esses registos?	
R	Temos.	
P	Pode depois facultar?	
R	Posso.	
P	Mas depois do que tentar perceber o que através do jogo ver esta intervenção, há situações de risco, conversa com...	
R	Tenho lá duas crianças que não são nossas mas que me apercebi do comportamento com a maneira...	
P	Falou com o professor?	
R	Falei logo com o professor para saber como são estas crianças. Se são pobres, filhos de, os pais estão divorciados, a mãe é isto ou aquilo, ...pronto. E temos uma criança, uma menina que é muito sensível, muito calada, muito reservada e achei que ali havia qualquer coisa. Que já mudou 4 vezes de escola por violência doméstica da parte da mãe, o que anda a fugir do pai, aquela criança anda ali a	

	rebolar de cidade em cidade.	
P	Mas depois a escola sinalizou-a?	
R	Sim, sinalizou-a, já está sinalizada anda a ser vigiada, não pela CPCJ, mas pelo grupo de violência doméstica, pelo movimento, esta também pela policia que está a proteger a mãe e a criança...	
P	Dr. P., considera que a pobreza e a Rede Europeia é uma coisa, escola é outra ou têm que se unir?	
R	Temos que trabalhar todos juntos porque cada um no seu lugar, na sua capela não vai a lado nenhum e essa é a missão da rede, trabalharmos todos juntos. Não é fácil! Por exemplo se este trabalho resultar em todos os agrupamentos de C. B. por fora não tenho nenhum.	
P	Não pode ir porque tem constrangimento da sua parte ou porque eles não querem?	
R	A delegação é feita eles devem conhecer outros projetos, os agrupamentos não estão fechados e isso eu já me apercebi que não estão e que comunicam uns com os outros, não é?	
P	Mas este projeto que está a desenvolver, eu acho que é...	

R	Mobiliza muita coisa.	
P	Sim eu ia dizer isso, é uma forma de vocês melhorarem e mudarem a vida das crianças.	
R	E muitas vezes situações que estão escondidas, que são ali alertadas. Nós tivemos uma turma de uma menina que sofria de racismo.	
P	De alguma forma os direitos humanos estavam a ser colocados em questão.	
R	Então ela começou a, a menina era do lar, já veio do lar institucionalizada " porque tu roubas" mas aquela turma estava tão, tão fechada que com aquele que julga do sabe de tudo e o professor não teve assim e o professor ficou " mas isto é verdade" quer dizer que. E eu disse ao professor para deixar aproximar as coisas, para as deixar falar e insultar umas às outras porque é bom porque resolvem um problema que existe é uma turma de racismo que ela rouba " tu és uma ladra", " mas eu pedi desculpa e devolvi tudo o que roubei", ou seja, ela é uma menina que tem ausência de família, de pai e mãe, amor, afeto e eu expliquei-lhes isso." Sabe manifesta-se a roubar porque necessita daquilo que vocês têm", ela começou logo a chorar porque era verdade, não é? " E portanto vocês precisam de aqui serem um bocadinho mais solidários para com ela", "O quê? Ser solidários, não nem pensar! Com ela, não! Ela é má, ela rouba". Depois ficou no final de tudo, ficamos lá, passou o tempo, muito tempo a conversar para haver se havia	

	<p>um perdão na turma e se perdesse aquela atitude e aqueles comportamentos por causa dela, começaram a passar a batata quente uns aos outros e a pedirem perdão, mas foi mais naquela, vai te embora que agente depois conversa. Depois ficou o professor de comunicar a atitude da turma e tentar mudar estes comportamentos e as atitudes daquela turma, perante eles e perante a menina. Porque a menina, às vezes é engraçado, há situações.</p>	
P	<p>O exemplo que me está a dar, provoca agora aqui uma reação para mim que tenho de fazer esta pergunta. Vocês vão para as escolas trabalhar a tolerância, trabalhar o racismo, trabalhar o conceito de família, o de ter uma casa, uma habitação, isso são direitos humanos conhecidos pelas crianças geralmente, de que forma é que vocês trabalham estes direitos humanos nas escolas, dentro da sala de aula, a ter alguma forma para sensibilizar os professores para os direitos humanos das crianças, conseguem reduzir a nas crianças? Trabalham o reforço positivo nas escolas?</p>	
R	<p>Mas têm um outro lado muito bom e muito bem resolvido, mas mesmo coitadinhos, ou seja, apanho professores assim, não são só as crianças. Também há professores, também há profissionais que também criam assim um pedacinho.</p>	
P	<p>E então já agora que me diz isso, considera</p>	

	que esses professores e esse...	
R	Nós tivemos nos P. R. e tenho lá o meu filho e sempre andei e consegui dar a volta a professores do meu filho. Então os três juntaram-se na semana da erradicação da pobreza, fizemos um projeto. E o que é que eu observo? Estes meninos têm tudo. Não, não têm! Não têm amor, os pais só trabalham, só querem dinheiro, só se preocupam com o bem material, o consumismo exagerado e depois aquela criança está além, ou seja, aqui temos crianças dos que vivem de fachada mas que teimam com isto, que vivem muito bem ou que vivem de fachada nas várias turmas, que até são poucas, não é? Os que estão num patamar a nível social inferior, mas depois esquecem-se do resto.	
P	- E a Dr.ª P....	
R	Isso é pobreza!	
P	Mas isso é pobreza afetiva e têm consequências a que níveis? É uma situação familiar economicamente boa, não é? Mas, que está a colocar em risco...	
R	Mas há uma grande maioria. Não tinham a noção de como eram as coisas. Fazer com as turmas nos detetamos isso.	
P	Porque a missão da Rede Europeia é de apoiar famílias carenciadas, mas neste momento...	
R	No Projeto de Escolas, nos também...	

P	Mas considera que a afetividade, a falta de amor é uma pobreza?	
R	Enorme.	
P	Pode conduzir...	
R	A imensos problemas.	
P	Agora para não lhe roubar mais tempo, só quero que me fale aqui nas medidas de intervenção, que fazem a nível da Rede Europeia e como é que se pode melhor a vida destas famílias e como pode melhor a vida destas crianças, destes jovens?	
R	Em primeiro lugar as famílias têm que ter um trabalho, certo? Sem trabalho não há... Aquelas que querem trabalhar, têm que ter regras; de horários e não têm. Muitas destas famílias não conseguem ter um trabalho de mais de 3 meses, ou porque são pessoas muito conflituosas e não cumprem, horários ou porque são pessoas que até que se esforçam e tentam cumprir e são trabalhadoras mas não têm sorte, não é? E não esquecer que estas famílias a maioria não têm estudos, 5º, 6º ano e depois têm ditos RVCC que andaram ocupados a fazer equivalência ao 9º ano e que eles próprios me dizem que "eu tirei o 9º ano mas eu mal sei ler e escrever, o que é que eu andei lá a fazer?" E também tenho famílias com o 12º ano e que me dizem " eu sei tanto com a 4ª classe como com o 12º ano". E isto é muito grave. Agora conseguiram dar este estudo a	

	estas pessoas através do RVCC, mas elas respondem desta forma. Elas não se sentem ao nível do 12º ano. Elas percebem que passam por quem têm o 12º ano.	
P	Não sentem que adquiriram competências?	
R	Não, não tenho uma família que tenha o RVCC do 9º ano ou de 12º ano que me diga " eu sinto que tenho competências".	
P	Então continuam a ter problemas para se integrarem no mundo do trabalho?	
R	Continuam a terem problemas, mas com o 9º ano não há e são chamadas mas depois no local de trabalho revelam que não têm competências para o fazer. Há aqueles que se esforçam e que conseguem ultrapassar tudo para manter o trabalho. Só que temos um problema grave, não há trabalho. Não há emprego. Eu noto que as mulheres são mais esforçadas que os homens, são as mulheres que dão a cara, são as mulheres que procuram ajuda, são as mulheres que lutam pelos direitos dos filhos, são as mulheres que andam para a frente. Os homens acomodam-se e têm vergonha.	
P	Porque deveriam ser eles a comandar a família...	
R	Neste momento, os homens acomodam-se e têm vergonha. Eu tenho uma família e ele está desempregado e ela está na Delphi e a casa acaba de ser paga em dezembro, ela foi despedida na semana a seguir e estava aqui	

	<p>ao pé de mim. Vendeu tudo, o ouro, vendeu tudo o que tinha. Mas ela deu a cara e ele não. Processa em nome dele porque ela estava a trabalhar na altura.</p> <p>Todas as famílias, mesmas das colegas da Cáritas. Eu pergunto que dá a cara, são as mulheres ou os homens? São as mulheres que dão a cara, são as mulheres que vão à luta, são as mulheres que pedem, que vão em frente, que tratam dos papéis para o rendimento social de inserção, são elas que andam, que pedem os apoios. Os homens não pedem, os homens têm vergonha e depois há casos que se agarram ao álcool.</p>	
P	E já agora como é que depois de pedirem o apoio o quem é que gere?	
R	São elas, afirmam-se. Nos rendimentos sociais de inserção, a cabeça de casal é a mulher na maioria é raro ter uma família e já falei isto com as colegas da Segurança Social que homem seja a cabeça do casal. Isto também é uma realidade vivenciada.	
P	Vocês não conseguem desbloquear a situação, é uma situação de trabalho,	
R	Não, às vezes falo no Centro de Emprego de jovens que estão desempregados com filhos pequenos e com menos de 30 anos, que não os possam ajudar. E telefono " vejam lá ", " e depois como é em relação ao rendimento social de inserção?" " Vão ter depois de descontar no rendimento social de inserção e receber subsídio de alimentação e de transportes" tudo isso. O problema é eles	

	<p>recusarem por terem medo de perder o rendimento social de inserção, mas se fizerem tudo legalmente, não perdem. E quando acabam o curso, voltam de novo para o rendimento social de inserção e eu tento explicar, informar aquelas famílias que não contemplam os critérios e às vezes me doí o coração de não as poder ajudar. Precisam de roupa, e eu tento arranjar roupa para aquela família, tento falar com a colega da equipa de que precisam de ajuda em comida, as crianças não têm fraldas, não têm leite " arranja-me ai um leite, arranja-me ai fraldas" e depois digo " olha agora vai ali buscar fraldas e o leite", " agora vai ali buscar arroz e massa" ou seja, não posso dar resposta mas faço o encaminhamento para outras colegas e antes deles saírem daqui para irem buscar, isto, isto e aquilo.</p> <p>Mas neste momento encontramos muitos jovens nesta situação, e mais na minha opinião e eu sei que falam muito abertamente comigo. Eles não estão parados em casa, eles precisam de dar de comer aos filhos e então dizem "nós vamos à noite roubar, vale tudo para por comida em casa para os nossos filhos ou vamos lhe dar pedras a comer?" E é assim, agente imagina que amanhã poderemos ser nós, como é que nós vamos agir? Se não tivermos nem direito a subsídio nem direito a rendimento, se não tivermos direito a nada, o que nós fazemos? E estas situações quando os oiço a dizer que " agora à noite anda tudo no cobre".</p>	
--	--	--

P	Porque sabem que estão para defenderem os interesses da família, neste caso o cobre...	
R	Outra coisa que eu detetei nestes jovens que não lhes posso ajudar é que crianças sem 6 meses e 4, 5 meses estão a beber leite do pacote normal. Não há dinheiro.	
P	Olhe que meia lata custa 6,5 €, uma maior custa 12€, não temos", "hoje podem dar mas amanhã não podem dar porque uns que estão piores que nós". Neste momento há um grande número de jovens com menos de 30 anos, com filhos pequenos sem qualquer tipo de recursos financeiros. Agregados familiares de risco...	
R	Exatamente.	
P	Mas a causa principal é o desemprego?	
R	É o desemprego, e muitos deles se agarram a qualquer tipo de trabalho, disponíveis para trabalharem e aprenderem. Lá está também se perderam pelo caminho quando era jovens, não quiseram estudar.	
P	Têm atrás deles antecedentes...	
R	Dos que passam por aqui dos que eu saiba, não têm. São daqueles garotos que faltavam às aulas, chumbavam por faltas, andava ali na rua com o cigarro, a beber uns copos aqui e acolá e por ali ficavam. Perderam-se! Mais tarde juntaram-se, têm filhos.	

P	Numa altura em que a intervenção social e a preocupação com estas questões ainda não estavam muito cimentadas em Portugal.	
R	Exatamente. Estes jovens dos 25 aos 30 anos, já têm 2/3 filhos.	
P	Pois em Portugal faz se tudo mais tarde do que no resto da Europa.	
R	dever à política que mobiliza tudo. Eles é que mandam. Se calhar é por questões políticas? A política manda, nós estamos a...	
P	Acha que agora não tem muito haver, mas pronto já que referenciou tantas vezes a politica. Se nós mudarmos a estratégia de politica nível da União Europeia? Acha que as coisas mudavam?	
R	Não nos deixam produzir.	
P	Nós agora estamos a ouvir dizer...	
R	Nós eramos os maiores produtores de tomate, cortiça de vidro, desde que entramos para a União Europeia, os interesses políticos dos países da Europa maiores produtores cortaram-nos as produções, do peixe, do leite, do tomate, do trigo, da cortiça, ou seja, aquilo nós eramos bons cortaram-nos as cotas.	
P	E temos uma grande franja de famílias que eram pendentes disso. E que não sabem fazer mais nada.	
R	Alguma produziam, como podem cortar o	

	<p>leite e dizem que há leite a mais na União Europeia, pois há porque a Alemanha, a França têm muito leite, então cortaram aos mais pequeninos porque nós precisamos de escoar o nosso produto, isto são questões de interesses políticos e financeiros.</p> <p>Porque é que a Inglaterra mantém a libra? Porque é que a Inglaterra vai fazer um referendo e vão sair do euro.</p>	
P	<p>Não precisam de nós e acho que estamos a ser comandados por grandes potências. Porque eles não querem ir abaixo. E esta questão da pobreza?</p>	
R	<p>Vai aumentar.</p>	
P	<p>Mas como existe uma Rede Europeia, a Europa não sofreu muito como os outros países?</p>	
R	<p>Não.</p>	
P	<p>Vocês é que têm, os deveres e as estratégias.</p>	
R	<p>Exato. Com a própria Bruxelas, com os outros países da União Europeia que têm ainda uma Rede Europeia como a nossa. Lutam para melhores condições, mas nós somos um país. Nós, a Grécia e a Espanha, estamos muito mal e a Ucrânia que estão pior que nós. Quer dizer que não deveriam ter entrado, não têm a ver com a nossa cultura, com a Europa e que cada vez agravam mais a situação. As fronteiras abertas, os rendimentos sociais de inserção não sou racista, mas vai para os indianos que vivem aqui em C. B. e porquê?</p>	

	<p>Estão cá 3 meses trabalhar e depois são beneficiados com o rendimento social de inserção e muitos deles com cursos superiores e que vieram para cá. É estas coisas que nos outros países não se passa e depois isto prejudica a nossa população.</p> <p>É como falarem que os ciganos são isto e aquilo, mas os ciganos têm que ser trabalhados. Em Espanha criaram um projeto que está implementado em todas as províncias onde os ciganos têm que trabalhar, tirar uns cursos para as mulheres e para os homens. Trabalham nos hotéis, nos restaurantes, são taxistas, trabalham nas obras, muitos deles com cursos superiores. Todos têm de trabalhar, têm de fazer descontos como nós. Se em Espanha resulta, porque é que aqui não resulta?</p>	
<p>P</p>	<p>Mas aqui também há intervenção junto deles?</p>	
<p>R</p>	<p>Sim. Por exemplo nós temos os mediadores ciganos que são apoiados pelo ACI que é a associação deles e só aqui no distrito de C. B. só a Idanha é que aderiu. Em Beja, Aveiro, Porto, Lisboa têm excelentes mediadores ciganos que estão nas escolas e estão na Câmara. E o que eles fazem? Eles fazem aquilo que nós não somos capazes, que é. Faze-los perceber que são eles responsáveis pelo material que têm em casa e que têm que cuidar. Nas escolas eles são obrigados a irem à escola e quem conversa com os professores são os mediadores que depois transmitem</p>	

aos pais. E começam a nomear um moderador que tem que ser o líder deles, a quem eles respeitam. Aquelas crianças têm direito à escola e à educação e o que eu me deparo nas escolas é quando eles saem. Eu tenho um menino cigano, tudo se ri é uma coisa impressionante e eu fico completamente zangada com eles. " Ele não é uma criança como vocês?" "Mas os pais trabalham, porquê? A família e em casa não incutem o trabalho, vivem do rendimento social de inserção, não tomam banho, não isto, não aquilo..." E estão incutidos que o cigano não presta e eu explico-lhes " os meninos ciganos têm o mesmo direito que vocês, de virem à escola, de se sentarem ao vosso lado de um dia poderem ser médicos, engenheiros, professores e vou dando exemplos. " Sabem que é o presidente de Torres Vedras? Não, é um cigano. Não sabíamos!" E um jogador de futebol muito famoso que saiu do Porto? É cigano." E eles pois é e vocês já gostam dele? Estão a ver, ou seja criança cigana é igual a vocês, com uma diferença com uma cultura diferente da vossa mas vocês podem aprender com eles, têm coisas muito giras para vos ensinar, são muito carinhosos " mas eles batem-nos", não eles batem porque vocês não os respeitarem, se vocês os respeitarem e ele perceber o lugar dele, lembrem-lhe que tem que cumprir regras como vocês, disciplina e que tem que respeitar todos, então vai haver respeito. A escola da Z. tem uma maior turma de

	meninos ciganos e que os meninos ciganos dão se bem com eles. E que vão para a Idanha e que há lá 3 meninos ciganos com um QI superior à média e que são extremamente inteligentes e cultos." Há aqui um preconceito muito grande de racismo e de exclusão social como os meninos ciganos, como também na Voo da Águia."	
P	Também lá irei. Agora queria... é a última. Resolvemos a pobreza das crianças e os pais têm trabalho, dinheiro e condições de vida melhoradas, então e as crianças que já há bocado referiu que têm o tempo super ocupado, que têm até atividades extras, não deviam ter. Como podemos melhorar a vida dessas crianças?	
R	Elas também são pobres, são pobres. Nós temos de trabalhar os pais e que muitas destas famílias vieram de famílias humildes e que conseguiram chegar aos novos tempos Eu acho que ali há muito o dos novos-ricos e se vê que há ali famílias de gerações ricas, não é? Que se calhar hoje vivem de fachada, não sei porque não sou de cá e não faço a mínima ideia. Eu acho que se tem de trabalhar é os pais, há tantos livros como daquele psicólogo, como é que ele se chama?	
P	O Eduardo de Sá?	
R	Em que diz que todos nós somos crianças, onde ele faz tipo comparações, onde ele faz que a criança precisa do seu mundo, do seu espaço e que nós também temos de ser	

	<p>crianças e saber chegar ao mundo deles, porque já o fomos e que esquecemos que fomos. E que às vezes temos atitudes e comportamentos que para eles são ridículos e que somos completamente malucos. Ou seja, tentarmos por nos no lugar deles, no mundo deles. Não queiram que eles sejam uns superdotados, os melhores da sala, respeitem-nos.</p>	
P	<p>Mas pais que só vivem para trabalhar como já mencionou aqui.</p>	
R	<p>Para manter um nível e não só, eu acho que as pessoas vivem para a imagem. "O meu filho anda no ténis porque é chique, fica bem à sociedade, o meu filho anda na ginástica aquática porque está muito na moda também", "ai o meu anda ballet", quer dizer que as conversas que é oiço é tudo a falar nas ocupações dos seus filhos., ou seja, isto é um <i>status</i> social</p>	