



Universidade de Aveiro
2021

Departamento de Educação e Psicologia

**ISABEL SOARES
DA SILVA**

**PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA
CRIANÇA EM RISCO: UM ESTUDO SOBRE O
PAPEL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA**



**ISABEL SOARES
DA SILVA**

**PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA
CRIANÇA EM RISCO: UM ESTUDO SOBRE O
PAPEL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Manuela Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Às minhas pessoas: pela força; pela coragem; pelo alento; pelas palavras de conforto; pelo apoio incansável; pela motivação e pela presença constante. Obrigada por acreditarem em mim e por continuarem ao meu lado.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal - Arguente Principal

Prof. Doutora Maria Cristina do Nascimento Rodrigues Madeira
Almeida de Sousa Gomes
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal - Orientador

Prof. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A todas as educadoras de infância que colaboraram neste projeto, tornando-o possível.

À coordenadora da educação pré-escolar do Agrupamento de Escolas ABC, por ter sido o meu braço direito nesta investigação.

À minha orientadora, Professora Manuela Gonçalves, pela motivação, incentivo, dedicação, paciência, compreensão e excelente orientação ao longo da realização do projeto.

Aos meus pais, pilares da minha formação enquanto ser humano. Sem eles, a conclusão desta etapa não seria possível.

À minha família, por me apoiarem e acreditarem sempre em mim.

Ao meu namorado, pela presença constante e pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos, parceiros de todas as horas e momentos.

palavras-chave

Infância; Crianças em risco; Direitos das Crianças; Família; Escola; Educadoras de Infância

resumo

O presente trabalho, intitulado “Promoção e proteção dos Direitos da Criança em risco: um estudo sobre o papel das educadoras de infância”, apresenta como objetivo geral compreender como as educadoras de infância se posicionam face ao seu papel no despiste de situações que se revelem de risco ou de perigo para as crianças, assim como as suas estratégias de intervenção e de prevenção destas situações.

Trata-se de uma problemática relevante tendo em conta que, quando as crianças se encontram expostas a situações de risco/perigo, os seus direitos são violados, as suas necessidades básicas não são garantidas, a sua formação integral é afetada e a sua autoestima fica abalada. Quanto mais tarde se detetar que uma criança se encontra exposta a situações de maus-tratos ou de perigo, mais graves são as consequências, tanto a nível emocional, como físico ou social. As educadoras de infância constituem-se como agentes na primeira linha do sistema de promoção e proteção dos direitos das crianças em função da sua proximidade quotidiana com as crianças e as suas famílias, tornando-se importante conhecer, a partir do seu próprio olhar, o seu papel neste âmbito.

O enquadramento teórico do estudo desenvolve-se a partir do referencial dos direitos e cidadania da criança, sem deixar de equacionar a abordagem da infância, da família e da moldura que envolve as entidades responsáveis pela promoção e proteção dos direitos da criança em risco/perigo.

O estudo, desenvolvido no Agrupamento de Escolas ABC, situado na zona norte do País, numa cidade de média dimensão, consiste numa abordagem de natureza predominantemente qualitativa, através de inquérito por questionário, entrevista coletiva e análise documental.

Os resultados obtidos indicam que as educadoras de infância consideram o seu papel muito importante na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo, sobretudo enquanto observadoras, dado que contactam diariamente com as crianças e, devido a isso, constituem agentes privilegiados na deteção de potenciais situações de perigo. Assinala-se, ainda, por parte das educadoras, a necessidade de formação na área da promoção e proteção de crianças e jovens, uma vez que a mesma possibilita o aumento de conhecimento e acarreta um conjunto de ferramentas e orientações específicas indispensáveis no processo de sinalização e acompanhamento de crianças em risco/perigo.

keywords

Childhood; Children in risk; Children's rights; Family; School; Kindergarten Teacher

abstract

This study, intitled "Promotion and protection of the Rights of the Children in risk: a study about the kindergarten teachers role" presents as its main purpose the comprehension of how kindergarten teachers understand their role concerning the detection of risky and dangerous situations to children, as well as, their intervention strategies to prevent those situations.

This is a relevant problem, because when children are exposed to risk and danger, their rights are violated and their basic needs are not assured. Their development can be affected and their self-esteem can be balanced. The later we discover that a child is exposed to dangerous and bad treatments situations, the worse are the emotional, physical or social consequences. The kindergarten teachers are privileged agents in these situations, because of being closer to children and their families. Thus, it is important to know their role in the defense and promotion of the children's rights, through their own eyes,

The theoretical study is developed based on the framework of the children's rights and citizenship, without leaving apart the problematics of childhood, family and the context of the promotion and protection of the rights of the children.

The study developed in the Agrupamento de Escolas ABC, in the northern zone of the country, in a medium city, is raised by a predominant qualitative approach through a survey, a colective interview and documental analysis.

The final results show that, the kindergarten teachers have a very important role in the detection, signaling and taking care of children in risky or dangerous situations, specially as observers, because they are daily in contact with children and so they are privileged agents in detecting possible risky situations. Moreover, these professionals need some training in what concerns children promotion and protection because that can increase the knowledge and give them some specific tools.

Lista de siglas e acrónimos

- CAFAP (Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental);
- CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança);
- CNPDPCJ (Comissão Nacional de Proteção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens);
- CPCJ (Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens);
- CRC (Comité dos Direitos da Criança);
- ECG (Educação para a Cidadania Global);
- ECMIJ (Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude);
- ELI (Equipa Local de Intervenção);
- INIA (Iniciativa Nacional para a Infância e Adolescência);
- LPCJ (Lei de Proteção de Crianças e Jovens);
- LPI (Lei de Proteção à Infância);
- LTE (Lei Tutelar Educativa);
- ONGs (Organizações Não Governamentais);
- ONU (Organização das Nações Unidas);
- OTM (Organização Tutelar de Menores);
- SPO (Serviço de Psicologia e Orientação);
- UE (União Europeia);
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura);
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo”.

- Paulo Freire

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento e Fundamentação Teórico-Concetual	6
1. Do conceito de infância às problemáticas da infância	7
1.1. A Infância	7
1.2. Os Direitos da Criança.....	10
1.3. Participação Infantil.....	15
1.4. A Criança em risco e/ou em perigo	18
2. As crianças e a família numa sociedade em mutação	22
2.1. Parentalidade e infância	22
2.2. A responsabilidade parental.....	25
2.3. Inibição e/ou limitação do exercício das responsabilidades parentais	28
2.4. Os maus-tratos da criança na família	30
3. Defesa e promoção dos Direitos da Criança em risco: o papel das entidades responsáveis pela prevenção e intervenção	35
3.1. Perspetiva Internacional.....	35
3.2. Enquadramento político-normativo em Portugal	39
3.3. Entidades responsáveis pela promoção e proteção dos direitos da criança em risco em Portugal	42
3.4. O papel das instituições de ensino e das educadoras de infância	44
Capítulo II: Metodologia de Investigação	49
1. Objetivos da investigação	50
2. O paradigma interpretativo e a natureza qualitativa da investigação	51
3. Técnicas de investigação	52
3.1. Inquérito por questionário	52
3.2. Entrevista	54
3.3. Análise documental	55
4. Descrição dos procedimentos para a recolha de informação	56
Capítulo III: Caraterização do contexto de investigação	57
1. Concelho ABC	58
2. Caraterização educativa do concelho	58
2.1. Estrutura da rede educativa atual.....	59
2.2. O Agrupamento ABC	60
3. A CPCJ no concelho ABC	60
Capítulo IV: Apresentação e discussão de resultados	69
1. Resultados do Inquérito por Questionário	70

1.1.	Caraterização das respondentes	70
1.2.	Posição face ao acompanhamento de crianças em risco.....	71
1.3.	Instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais	75
1.4.	Formação.....	76
2.	Resultados da Entrevista Coletiva	78
3.	Discussão dos resultados	81
	Considerações finais	85
	Referências Bibliográficas	89
	Apêndices.....	98
	Apêndice 1: Tabela de articulação: objetivos/questões correspondentes do questionário.....	98
	Apêndice 2: Questionário	100
	Apêndice 3: Tabela de articulação: objetivos/questões correspondentes da entrevista coletiva.....	106
	Apêndice 4: Guião da entrevista coletiva	107
	Apêndice 5: Modelo de consentimento informado (entrevista coletiva)	109
	Apêndice 6: Transcrição da entrevista	110
	Apêndice 7: Análise de conteúdo (entrevista coletiva).....	125

Índice de Tabelas

Tabela 1: População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade.....	59
Tabela 2: Crianças/jovens acompanhados por escalão etário e problemática diagnosticada na CPCJ, em 2019	67
Tabela 3: Caracterização sociodemográfica (N = 12).....	70
Tabela 4: Papel na sinalização e acompanhamento	71
Tabela 5: Índícios de eventual situação de risco/perigo	71
Tabela 6: Sente-se preparada para sinalizar situações de risco/perigo.....	72
Tabela 7: Estratégias para intervir junto de crianças em risco/perigo?.....	72
Tabela 8: Entidades responsáveis perante uma situação de risco/perigo?.....	73
Tabela 9: Confronto com situações de crianças em risco/perigo	73
Tabela 10: Problemáticas presenciadas.....	74
Tabela 11: Sinalizou/denunciou situações de risco/perigo.....	74
Tabela 12: Instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais que promovem os Direitos da Criança	75
Tabela 13: Programas dirigidos à comunidade educativa	75
Tabela 14: Tópicos de promoção e proteção de crianças e jovens na formação académica	76
Tabela 15: Importância da formação inicial - Componentes de prevenção e atuação.....	76
Tabela 16: Formação específica na área da promoção e proteção de crianças e jovens	77
Tabela 17: Necessidade de ter mais formação nesta área	77

Índice de Figuras

Figura 1: Os cinco outros instrumentos fundamentais de direitos humanos.....	37
Figura 2: Patamares do Sistema de Promoção e Proteção	42

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Sinalizações realizadas nos últimos quatro anos.....	62
Gráfico 2: Caracterização das crianças e jovens sinalizados nas CPCJ, em 2019.....	63
Gráfico 3: Categorias de Perigo comunicadas às CPCJ no ano de 2019.....	64
Gráfico 4: Entidades sinalizadoras das categorias em perigo em 2019	65
Gráfico 5: Evolução das categorias de perigo diagnosticadas pelas CPCJ, de 2014 a 2019	66
Gráfico 6: Modalidade de Contacto em Processos de 2019	67

Introdução

A temática do presente trabalho prende-se com a “Promoção e proteção dos Direitos da Criança em risco: um estudo sobre o papel das educadoras de infância”. As educadoras de infância assumem um papel imprescindível na vida das crianças, uma vez que contactam de forma assídua com as mesmas e, por isso, através do exercício das suas funções, constituem entidades de primeira linha capazes de detetar e de sinalizar situações que se revelem de risco e/ou de perigo e que comprometam o bem-estar e a dignidade das crianças, violando os seus direitos fundamentais.

Neste sentido, as participantes desta investigação são as educadoras de infância que constituem o Agrupamento de Escolas ABC, localizado num concelho na zona norte do país, numa cidade de média dimensão, com cerca de 135 964 habitantes. O objetivo consiste em compreender o papel deste grupo no despiste de situações que se revelem de risco e/ou de perigo, assim como as suas estratégias de intervenção e de prevenção deste tipo de situações, a partir das suas próprias perceções.

A literatura refere que, quanto mais tarde se detetar casos de crianças expostas a situações de maus-tratos ou de perigo, mais reduzidas serão as probabilidades de recuperação e de êxito da intervenção junto das crianças e das respetivas famílias (CNPDPJ, 2020). De acordo com o artigo 4.º, alínea c), da Lei de Proteção de Crianças e Jovens (LPCJ), a “intervenção deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida”, o que remete para a importância da intervenção precoce. Ademais, o princípio da subsidiariedade, alínea k), do artigo 4.º da Lei 147/99, de 1 de setembro, refere que os estabelecimentos de educação e ensino, enquanto entidades com competência em matéria de infância, devem intervir com base na promoção dos direitos e na proteção das crianças, em que o interesse superior da criança deve prevalecer sobre qualquer outro e, por isso, as educadoras e os restantes profissionais devem atuar com base nessa lógica.

As crianças, na idade pré-escolar, são extremamente vulneráveis e, por isso, é necessário um olhar atento e cuidadoso sobre estas, uma vez que situações de maus-tratos, por exemplo, trazem consigo repercussões graves e por vezes incontornáveis que prejudicam o seu desenvolvimento e crescimento. A primeira linha de intervenção, como as entidades com competência em matéria de infância e juventude, relacionada com a promoção dos vários domínios do desenvolvimento, como o social, emocional, afetivo ou físico, procura garantir que todas as crianças têm acesso a uma educação de infância pautada pela qualidade dos cuidados, asseguradas por educadoras afáveis que promovem experiências de aprendizagem significativas (Raver & Knitzer, 2002, citado por Gaspar, 2007).

Muitas crianças anseiam uma atenção e dedicação constante na procura, junto das educadoras de infância, de conhecimentos reais e de intervenções adequadas que as salvaguardem e que as mantenham afastadas de situações consideradas de risco, ou seja, em segurança (Almeida & Raimundo, 2015). Deste modo, é fundamental que as educadoras conheçam os direitos e as necessidades das crianças, para que possam proteger, analisar e avaliar as condições mínimas garantidas pelos adultos que contactam diretamente com estas (CNPDPJ, 2020).

Foi com a intenção inicial de contribuir para o desenvolvimento de um espaço coletivo de reflexão, entre educadoras de infância, que possibilitasse a construção partilhada de propostas para promover os direitos da criança, que começámos este trabalho. Contudo, durante o ano letivo 2020/2021, a situação pandémica relacionada com o novo coronavírus, assim como a obrigatoriedade de permanecermos confinados, não permitiram a realização do estudo nos moldes pretendidos, uma vez que este se baseava numa metodologia de investigação ação-participativa. Os jardins de infância encontraram-se encerrados durante um longo período de tempo e a sua reabertura pautou-se por fortes restrições, o que impediu a realização das sessões de *focus group* com as educadoras de infância do Agrupamento de Escolas ABC.

Tendo em conta estes condicionalismos, tornou-se necessário redirecionar o estudo, mas sem perder o foco central da minha preocupação, enquanto investigadora em Educação Social e Intervenção Comunitária, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o papel das educadoras de infância na defesa e promoção dos direitos das crianças, designadamente em situações que se revelem de risco e/ou perigo. O estudo desenvolvido, com uma natureza qualitativa, objetivou, portanto, compreender de que forma um grupo de educadoras de infância perspetiva o seu papel em termos da promoção e da proteção dos direitos da criança em risco.

Assim, os objetivos gerais do projeto são:

- Compreender como as educadoras de infância se posicionam face ao seu papel no acompanhamento de crianças em risco;
- Identificar as eventuais experiências profissionais relacionadas com crianças em situação de risco;
- Compreender se as educadoras conhecem instrumentos (jurídicos, normativos, legais e/ou programas) direcionados para a promoção e proteção de crianças e jovens em situações de risco;
- Identificar se as educadoras tiveram formação relacionada com o tema das crianças e jovens em risco.

A motivação para a escolha desta problemática prende-se com a necessidade e emergência de um olhar mais atento sobre os direitos da criança, nomeadamente a que está exposta a situações de risco/perigo, uma vez que este não constitui um problema social novo. Nesta sequência, torna-se pertinente refletir sobre o papel e a condição das educadoras, partindo das suas próprias perceções, equacionando as tensões e dilemas que as mesmas sentem – intervir junto de uma criança em risco ou perigo é denunciar uma família ou protegê-la? Sinalizar uma criança às entidades competentes é rezear as consequências ou é garantir o interesse superior da mesma?

Assim, se é esperado que as educadoras de infância, em situações de perigo iminente ou atual que coloquem em risco a vida e a integridade da criança, adotem as medidas adequadas que visem a proteção urgente da mesma, é também necessário compreender se estas profissionais se sentem preparadas para agir enquanto agentes na primeira linha da proteção e promoção dos direitos das crianças, tal como é definido no artigo 91.º da LPCJ:

“quando existe perigo atual ou iminente para a vida ou de grave comprometimento da integridade física ou psíquica da criança ou jovem, e na ausência de consentimento dos detentores das responsabilidades parentais ou de quem tenha a guarda de facto, qualquer das entidades referidas no artigo 7.º ou as comissões de proteção tomam as medidas adequadas para a sua proteção imediata e solicitam a intervenção do tribunal ou das entidades policiais”.

Em relação à estrutura do presente documento, este divide-se em 5 capítulos. O capítulo I) diz respeito ao enquadramento e à fundamentação teórico-concetual do projeto. Assim, no primeiro ponto apresenta-se o conceito e as problemáticas da infância. A sociedade tradicional medieval não reconhecia a infância nem se esforçava para a representar. Nesse sentido, consideravam a criança como um ser sem estatuto social nem autonomia, o que justifica o entendimento de Sarmiento (2004), para quem sempre existiram crianças, mas nem sempre existiu infância. A partir do fim do século XVII surgiu uma nova visão sobre a infância, considerada categoria social de estatuto próprio e sobre a criança, encarada como um indivíduo distinto do adulto e com necessidades específicas. Para além disso, neste primeiro ponto, faz-se referência aos direitos da criança. Torna-se importante salientar, ao longo deste primeiro ponto, que ainda existem muitas crianças e jovens vítimas de violações dos seus direitos fundamentais e expostas aos mais variados

fatores de risco que condicionam o processo de socialização e de desenvolvimento estável das mesmas.

O 2º ponto do capítulo I) aborda as crianças e a família numa sociedade em mutação, uma vez que num mundo em constante evolução e transformação, a família foi atravessando períodos de mudança em relação à sua estrutura, funções e ao modo como tratava e percecionava a criança. Só a partir do século XIX é que a família se começou a organizar em torno da mesma, centrando a sua atenção na prestação de cuidados e na proteção da mesma. No entanto, para muitas crianças, a família pode constituir “um lugar de perigo”.

Finalmente, o último ponto do capítulo I) refere a importância do papel das instituições de ensino e das educadoras na promoção dos direitos da criança. A escola, enquanto entidade com competência em matéria de infância e juventude, em cooperação mútua com as restantes entidades que constituem o sistema de proteção, deve adotar estratégias de intervenção que promovam o bem-estar, a segurança e a proteção das crianças em contexto escolar. As educadoras de infância, devido ao contacto privilegiado com as crianças, constituem agentes privilegiados na deteção de comportamentos, atitudes e/ou indicadores físicos, comportamentais familiares ou escolares que possam indicar que a criança se encontra numa situação de risco/perigo.

O capítulo II) dedica-se à metodologia utilizada no processo de pesquisa. A investigação consiste numa abordagem de natureza predominantemente qualitativa, desenvolvida no Agrupamento de Escolas de ABC, com o objetivo de caracterizar a forma como as educadoras de infância, neste Agrupamento, se posicionam relativamente à promoção e proteção dos direitos das crianças. O estudo foi operacionalizado, recorrendo ao inquérito por questionário, a uma entrevista coletiva e a análise documental.

No capítulo III) caracteriza-se o espaço e o contexto de investigação – Agrupamento de Escolas ABC, assim como a estrutura da rede educativa atual e o diagnóstico e problemáticas presentes no concelho, através da caracterização da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do mesmo, fazendo-se referência ao número de sinalizações ocorridas nos últimos quatro anos; às respostas sociais destinadas ao acolhimento temporário de crianças e jovens em risco, bem como à caracterização das crianças e dos jovens sinalizados pela CPCJ em 2019; às categorias de perigo mais sinalizadas; às entidades que comunicaram mais situações de perigo, assim como as modalidades de contacto utilizadas para esse fim e a evolução das categorias de perigo entre 2014 e 2019.

Em relação ao capítulo IV), este remete para a apresentação e discussão dos resultados. Numa primeira fase, procedeu-se à apresentação dos resultados obtidos através do inquérito por

questionário dirigido às educadoras de infância que constituem o Agrupamento de Escolas ABC e da entrevista coletiva com três participantes, educadoras no mesmo Agrupamento. Numa segunda fase, efetuou-se a discussão destes resultados de uma forma integrada.

Por fim, apresenta-se as considerações finais relacionadas com o projeto de investigação. Este último ponto dedica-se a uma reflexão final que sintetiza os objetivos propostos, com o intuito de os relacionar com os resultados obtidos na investigação. Para além disso, refletimos sobre as limitações sentidas durante a realização do presente trabalho e, por último, apresentamos sugestões para trabalhos futuros na área da promoção e proteção dos direitos da criança, dado que consideramos pertinente a continuidade da presente investigação.

Capítulo I: Enquadramento e Fundamentação Teórico-Concetual

1. Do conceito de infância às problemáticas da infância

1.1. A Infância

A infância, como a conhecemos na atualidade, não era perspectivada com o mesmo sentido no passado (Azambuja, 2018).

Na atualidade, ao contrário do que aconteceu até ao período da modernidade, é inequívoca a natureza humana das crianças, ainda que as capacidades e as competências infantis sejam frequentemente consideradas incompletas se comparadas às de um adulto. As crianças não são consideradas cidadãs, no sentido lato do termo, pois não se encontram capazes de atuar enquanto membros de uma sociedade democrática. Elas são detentoras de direitos, contudo estão longe de dispor de todos os direitos que os adultos usufruem (Qvortrup, 2014).

Tornar as crianças e a infância (mais) visíveis constitui um objetivo claro dos estudos sociais da infância. A obra “A criança e a vida familiar no Antigo Regime” (1960) de Philippe Ariès é considerada pioneira na análise e conceção da infância. Após a publicação da mesma, foram vários os autores que manifestaram interesse sobre o tema, colocando-o como objeto de estudo das suas pesquisas.

O interesse pela infância apareceu muito tardiamente, o que levou Philippe Ariès a evocar a inexistência do sentimento da infância, até ao aparecimento da modernidade. Apesar da crítica historiográfica sobre as obras do autor, existem múltiplos aspetos que as tornam uma referência, uma vez que foi a partir das mesmas que os estudos sobre a infância sofreram uma mudança expressiva (Vasconcellos & Sarmiento, 2007).

Assim, para Ariès, a infância constitui um conceito socialmente construído ao longo do período de transição da sociedade feudal para a industrial, durante o qual as crianças passam a ser vistas, já não como “animaizinhos” ou “adultos em miniatura”, mas como um grupo com características diferenciadas dos adultos. Para tal, terá contribuído, embora com grande diversidade em termos históricos, geográficos e sociais, a difusão da industrialização e da urbanização e, concomitantemente, a emergência da escola. Estes fenómenos provocaram a separação entre espaços de residência e de trabalho ou de aprendizagem, quebrando os fortes laços de afeição e de sociabilidade anteriormente mantidos entre os membros das comunidades e, tornando a família, progressivamente, como espaço privilegiado para as trocas afetivas.

Antes de aprofundar a emergência do sentimento de infância, recorreremos a Qvortrup (2014) para definir, de forma sucinta, os conceitos de “criança”, “crianças” e “infância”.

De acordo com o autor, entende-se por “criança” o “sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança” (p.25); por “crianças” entende-se “uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico “crianças” (p.25). E, finalmente, define-se “infância” em “termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – económicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc” (p.25).

Como já referimos, foi com o trabalho de Ariès que se destacou o conceito de infância enquanto uma ideia da modernidade. Durante a maior parte da Idade Média, a criança era considerada um mero ser biológico, sem estatuto social nem autonomia, que pertencia ao universo feminino, junto de quem permanecia até que alcançasse capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução. Sempre existiram crianças, mas nem sempre existiu infância, categoria social de estatuto próprio (Sarmiento, 2004).

Ariès (1960), afirma que na Idade Média, assim que a criança atingisse alguma estatura física ou adquirisse autonomia ao nível da linguagem e das suas funções mais elementares, como vestir-se e alimentar-se, era imediatamente incluída no modo de vida dos adultos, não passando pelas etapas essenciais ao seu desenvolvimento. Contudo, é importante realçar que a forma como as crianças eram encaradas variava de acordo com a origem social. O modo concreto como se processava a inclusão das crianças no mundo dos adultos dependia do contexto social – os filhos dos camponeses iam trabalhar para o campo, por exemplo, enquanto os filhos dos nobres passavam a vestir-se tal como os adultos ou a terem o mesmo tipo de comportamentos que estes.

No que diz respeito à transmissão de conhecimentos e de valores, esta tarefa não era assegurada primordialmente pelas famílias, uma vez que a socialização e o processo de aprendizagem se desenvolviam pela constante convivência com os adultos, designadamente na comunidade próxima das crianças e no contexto do trabalho, no qual a criança, assim que possuísse alguma robustez, era introduzida (Ariès, 1960).

O primeiro sentimento da infância, caracterizado pela “paparicação”, surgiu no meio familiar, na companhia das crianças pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de um exterior à família, dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até ao século XVI, e de maior número de moralistas até ao século XVII, preocupados com a disciplina e com a racionalidade dos costumes. Estes moralistas tornaram-se sensíveis ao fenómeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois encaravam-nas como

criaturas frágeis de Deus, que era necessário preservar e disciplinar. Tal sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. Posteriormente, no século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos ligados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física (Ariès, 1960).

A partir do fim do século XVII, surgiram mudanças significativas no que se acabou de analisar. A criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender através do contacto direto com os mesmos e a infância passou a ser reconhecida como categoria de idade específica, em que a criança é encarada como um ser com características únicas, próprias e diferentes das do adulto (Almeida, 2005).

Tal alteração foi provocada pela difusão dos processos de industrialização e urbanização, que determinaram, com diferentes ritmos na Europa, a separação progressiva entre local de residência e local de trabalho, o que levou a que as famílias se tenham tornado um lugar de afeto, entre os cônjuges, e entre os pais e os filhos (Ariès, 1960). Para esta mudança contribuiu, também, a difusão da escola como instância de socialização. A família começou a atribuir uma importância diferente à criança, saindo esta do anonimato, tornando-se impossível substituí-la ou até mesmo suportar a sua perda. Neste sentido, começou a organizar-se em torno da criança, limitando o número de filhos para poder direcionar a atenção para a mesma.

Assim, a família reconstituiu-se, centrando a sua atuação na prestação de cuidados de proteção ao desenvolvimento da criança, que se torna prioridade. As consequências destas mudanças relacionam-se com a “polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão”, assim como o desaparecimento das antigas sociabilidades que ocorriam no seio das comunidades agrícolas (Ariès, 1960, p.12).

Foi neste período histórico que a ideia de infância se cristaliza, adotando uma natureza distinta e assumindo-se como uma referência de um grupo que não se caracteriza pela “imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma frase própria do desenvolvimento humano” (Vasconcellos & Sarmiento, 2007, p.28). Estas mudanças, como se referiu anteriormente, devem-se à difusão da industrialização e da urbanização e, simultaneamente, à emergência da escola. A escola moderna nasce com a construção de um novo sentimento da infância presente na “família conjugal” (Durkheim, 1895, citado por Almeida, 2005).

“O lugar de socialização da criança não é mais o trabalho junto dos adultos (pai, mãe, vizinhos da comunidade) ou a aprendizagem de um ofício (junto dos mais velhos), mas passa a ser a escola — onde está junto de outras crianças” (Almeida, 2005. p.580).

1.2. Os Direitos da Criança

De acordo com Tomás e Fonseca (2004), só a partir do século XIX é que as crianças começam a ser perspectivadas como um grupo social com necessidades e características distintas do modo de vida dos adultos. Até ao século XIX, não existia a noção de responsabilidade social pelas crianças e, muito menos, leis que as protegessem, sendo a família a única responsável pela proteção e defesa das mesmas.

O século XIX foi decisivo para que tanto as crianças como os jovens deixassem de ser social e juridicamente invisíveis, dado que foi nesse período que começaram a surgir, um pouco por toda a Europa, as primeiras leis destinadas à proteção na infância, nomeadamente em França, Inglaterra e Países Baixos. No entanto, para que se conquistasse o modelo atualmente em vigor, percorreu-se um longo caminho, uma vez que até ao século XIX, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, responsáveis por si mesmas e pelos seus atos (Tomás & Fonseca, 2004).

Esta nova conceção da criança baseou-se no interesse que esta, como grupo social e agente da mudança, representa no desenvolvimento das sociedades. Com base nestes interesses, os Estados e a Comunidade Internacional passaram a reconhecer a criança e ao jovem não só os direitos relacionados com as suas necessidades básicas como também o direito a uma vida ativa, digna e participativa nas questões da sociedade (Clemente, 1998).

A necessidade de garantir uma proteção especial à criança surgiu com a Declaração de Genebra de 1924 e com a Declaração dos Direitos da Criança adotada pelas Nações Unidas em 1959, reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, bem como pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que trabalham em prol do bem-estar da criança (UNICEF, 2019).

Atualmente, a Convenção Sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 constitui a expressão máxima de direitos internacionais mais ratificado de sempre, uma vez que foi aprovada pela quase totalidade de Estados do mundo. De acordo com a mesma, considera-se criança “todo o ser

humano menor de 18 anos, salvo se nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 2019).

Os artigos da CDC, em linhas gerais, distribuem-se por conteúdos centrados na provisão, proteção e participação das crianças. Em relação à provisão, prevê-se condições saudáveis e seguras ao crescimento, acesso à educação, aos cuidados de saúde de qualidade e a um bom nível de vida. Quanto à proteção, esta centra-se na luta contra a discriminação sexual, a exploração comercial e a violência e inclui cuidados de assistência a órfãos e crianças refugiadas. A participação, considerada o conteúdo mais inovador e polémico, apresenta como critérios o direito a exprimir opiniões, nomeadamente sobre as decisões que as afetam, a liberdade de pensamento, de expressão, de consciência e de religião, assim como o direito a uma vida privada, a brincar e a constituir clubes e organizações, o acesso à informação, principalmente por parte do estado e dos media e o direito a tornar conhecidas as suas ideias e produções (Hammarberg, 1990).

Na CDC¹, ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, foram acordados 54 artigos que visam: a não discriminação da criança, independentemente da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou da sua origem nacional, étnica, social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação (artigo 2º); o interesse superior da criança, em relação a todas as decisões que lhe digam respeito (artigo 3º); o direito à vida, ao nome, nacionalidade, identidade e direito a conhecer os pais e a ser educada por eles (artigo 6º, 7º, 8º e 9º); o direito a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, de acordo com a sua idade e maturidade, e a ser ouvida nos processos judiciais e administrativos (artigo 12º); o direito a exprimir os seus pontos de vista, obter informações e dar a conhecer ideias (artigo 13º); o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião (artigo 14º); o direito de ser protegida contra intromissões na sua vida privada, família, residência e correspondência, e contra todas as ofensas contra a sua honra e reputação (artigo 16º); o direito à informação (artigo 17º); o direito à educação por parte dos pais, com uma ajuda apropriada por parte do Estado (artigo 18º); a proteção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, abandono ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração (artigo 19º); o direito à adoção (artigo 20º e 21º); a proteção e assistência humanitária à criança refugiada (artigo 22º); a criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação (artigo 23º); o direito à saúde, serviços médicos e reeducação (artigo 24º); o direito à segurança social (artigo 26º); o direito a um nível de vida adequado ao seu

¹ UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social (artigo 27º); o direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, organizar diferentes sistemas de ensino secundário e tornar o ensino superior acessível a todos (artigo 28º); o direito ao repouso e aos tempos livres, como a participação em jogos e em atividades recreativas, culturais e artísticas (artigo 31º); o direito de proteção contra a exploração económica ou a sujeição a trabalhos perigosos, que coloquem em risco a sua educação, saúde e desenvolvimento (artigo 32º); proteção contra o consumo ilícito de estupefacientes e de substâncias psicotrópicas (artigo 33º); proteção contra todas as formas de exploração e violência sexuais, principalmente contra a prostituição e qualquer produção de carácter pornográfico (artigo 34º); o Estado tem a obrigação de impedir o rapto, o tráfico e a venda de crianças (artigo 35º); nenhuma criança deve ser submetida a torturas, penas ou tratamentos cruéis, à prisão ou detenção ilegal (artigo 37º); o direito à recuperação e reinserção, no caso da criança vítima de qualquer forma de negligência, exploração, tortura ou sevícias (artigo 39º); e a criança suspeita, acusada ou que infringiu a lei penal, tem direito a um tratamento que favoreça a sua dignidade e valor, visando a sua reintegração na sociedade (artigo 40º).

A Constituição da República Portuguesa (CRP), assim como as leis específicas aplicáveis ao estatuto de criança, certifica que esta tem direito tanto à proteção da sociedade como do Estado. O conjunto de direitos contemplados no ordenamento jurídico português, abrangem o direito à educação e à cultura; a proibição do trabalho infantil; o direito ao ensino; o direito à educação pré-escolar; o direito à integração familiar e à adoção e o direito contra todas as formas possíveis de exploração, incluindo a sexual (Guia dos Direitos e Proteção da Criança, 2003).

No âmbito das normas, instrumentos e convenções destinadas à proteção das crianças, para além da CDC, salienta-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que define que todas as pessoas têm direito à educação e que esta deve ser gratuita e corresponder, no mínimo, ao ensino básico e fundamental; o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos de 1966, no qual defende que as crianças e os adolescentes devem estar protegidos contra a exploração económica e social, proibindo o seu emprego em áreas que prejudiquem a sua saúde e desenvolvimento normal e, finalmente, as Convenções específicas relacionadas com a criança, como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a CDC, ambas da Organização das Nações Unidas (ONU) (Guia dos Direitos e Proteção da Criança, 2003).

No que diz respeito à Declaração dos Direitos da Criança de 1959, esta estipula que as crianças não devem ser autorizadas a trabalhar antes de atingirem a idade considerada adequada para tal e que não devem ser obrigadas a obterem emprego prematuro que comprometa a saúde,

instrução ou formação. Em relação à legislação nacional no âmbito da proteção, para além das normas vigentes no Código Penal, destaca-se como instrumento mais importante a LPCJ (Guia dos Direitos e Proteção da Criança, 2003).

Todos os direitos, sem exceção, se aplicam a todas as crianças. Neste sentido, o estado tem o dever de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de garantir medidas positivas com vista à proteção dos seus direitos. Sempre que os pais ou outros responsáveis não consigam garantir todos os cuidados adequados à criança, o estado tem o dever de o fazer. Em conformidade com os princípios proclamados pela Carta das Nações Unidas, a dignidade inerente a todos os membros da comunidade e os seus direitos iguais e inalienáveis constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. A família, como elemento natural e imprescindível da sociedade e meio natural para o crescimento, desenvolvimento e bem-estar de todos os seus elementos, nomeadamente das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias para que possam desempenhar na íntegra o seu papel na comunidade. A criança deve crescer num ambiente familiar pautado pela felicidade, pelo amor e pela compreensão, para que se desenvolva de forma harmoniosa (UNICEF, 2019).

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), enquanto organização internacional, procura promover uma cultura em que todos os seres humanos, sem exceção, tenham acesso à igualdade de oportunidades, possam desenvolver as suas capacidades e potencialidades ao máximo e consigam obter um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, vivendo uma vida livre e digna em todos os sentidos. De acordo com Soares (2005), a responsabilidade de atribuir direitos às crianças traz consigo um longo caminho a percorrer, devido à consciencialização demorada da sociedade sobre a sua importância e necessidade e, também, às dificuldades sentidas em relação à interpretação e aplicação de direitos para crianças em diversos contextos culturais e em diferentes épocas históricas. As crianças, no contexto da sociedade europeia, são associadas à falta de direitos, reforçada pela ênfase dos direitos dos adultos que decidem sobre as suas vidas, sobretudo os seus pais. Estes, investidos de direitos, são considerados indispensáveis para levar a bom termo a criança, considerada propriedade dos mesmos. Contudo, ao longo do século passado, começou-se a assistir a uma mudança no que diz respeito à compreensão das relações entre pais e filhos.

Os pedagogos, os sociólogos e os psicólogos, bem como outros investigadores, enfatizaram o papel dos pais, enquanto agentes de socialização primária, no desenvolvimento das crianças com foco no desenvolvimento da sua identidade pessoal e social. O “clima de desenvolvimento infantil” é uma abordagem que permite compreender esta importância, fundamentando-se em três dimensões que interagem entre si: a felicidade dos pais ou prazer com as conquistas dos seus filhos;

as necessidades e o *stress* que estabelece o papel dos pais no processo e, por fim, o sentimento em relação às competências dos pais relacionado com o desenvolvimento geral dos seus filhos (Ceka & Murati, 2016).

Reconhece-se que os direitos dos pais sobre as crianças não são invioláveis e que o Estado tem a obrigação de intervir e proteger a criança se tal se revelar necessário. No caso em que as crianças se tornam vítimas existe um conjunto de estratégias incluídas na Declaração de Genebra no início do século XX que salvaguardam os direitos das crianças, representando o momento-chave para a construção e consolidação dos seus direitos. Como titulares de direitos, os interesses das crianças não podem ser ignorados e as suas reivindicações não podem ser colocadas de lado. Por serem participantes do discurso dos direitos, as crianças passam a ter direito a "uma igualdade básica entre os participantes, como participantes" (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2012).

Contudo, a ideia de que a criança é um ser irracional, irresponsável e incapaz de fazer escolhas informadas relativamente aos assuntos que lhe dizem respeito ainda persiste. No fundo, considera-se que a criança é vulnerável e que necessita de proteção, adiando-se assim o exercício da sua autonomia e proteção.

Os seres humanos, para alcançarem um desenvolvimento pleno e harmonioso, devem crescer num ambiente familiar pautado pela harmonia, cordialidade e compreensão, uma vez que a família constitui tanto o grupo primário da sociedade como o meio natural para o crescimento e bem-estar dos seus membros. Por conseguinte, muitos dos princípios enunciados na Carta das Nações Unidas devem ser percecionados e contruídos no seio familiar, no qual valores como solidariedade, tolerância, igualdade, liberdade e dignidade constituem o ponto de partida na construção de um espírito de paz entre famílias, vizinhos, comunidade local e a sociedade no seu todo.

1.3. Participação Infantil

A infância, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, é especialmente prejudicada, quer pela invisibilidade face às políticas públicas, quer pela exclusão do processo de decisão na vida coletiva. Muito embora sejam perspetivadas como cidadãs, as crianças tendem a ser invisibilizadas como atores políticos concretos. Esta invisibilidade relaciona-se com a ausência da consideração dos impactos das decisões políticas relativas às diferentes gerações, especialmente a infantil (Sarmiento et al., 2007).

Por outro lado, o isolamento da infância a um espaço social controlado e condicionado pelos adultos, conduziu ao entendimento generalizado de que as crianças se encontram privadas do exercício dos seus direitos políticos. Deste modo, as crianças são o único grupo social excluído de direitos políticos (Sarmiento et al., 2007).

“A cidadania corresponde, por definição, a um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (proteção, alimentação, educação, saúde, etc)” (Sarmiento et al., 2007, p. 186).

Torna-se necessário referir que o conceito de cidadania não é unívoco, tem evoluído ao longo da história, assumindo um conjunto diferenciado de significados através das sociedades. A história da cidadania remonta aos povos antigos, como os atenienses, espartanos e romanos (Horrach, 2009; Schulz et al., 2010).

A conceção clássica de cidadania nega o estatuto político às crianças. Contudo, é proposta com base na menoridade da infância, uma condição de acesso futuro à cidadania que advém das instituições, cuja missão consiste precisamente na preparação para o exercício da cidadania, como por exemplo, a escola. A escola destina-se à formação de “jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades” (Sarmiento et al., 2007, p. 188).

A escola surge, então, como um espaço de cidadania. Não obstante, as crianças encontram-se separadas do espaço público e do convívio coletivo, salvo no contexto escolar e encontram-se

salvaguardadas pelas famílias em relação à vida em sociedade. É certo que a proteção das crianças, a par da modernidade, tem garantido uma melhoria significativa da vida das mesmas, contudo estes progressos não são universais nem acessíveis a todos (Sarmiento et al., 2007).

A cidadania da infância é o efeito da mudança paradigmática na conceção da infância, assim como da redefinição de uma conceção jurídica renovada, explícita, na CDC, e do processo societal de ampliação das formas de cidadania, onde têm lugar agentes e organizações não governamentais (ONGs) centradas na infância. A cidadania da infância implica o exercício de direitos, sem obrigatoriamente se subordinar aos dispositivos da democracia representativa. Neste sentido, o reconhecimento dos direitos de cidadania, onde a participação das crianças assume uma importância significativa, implica uma limitação nas exigências de proteção das crianças pelos adultos, pelas famílias e pelo Estado. É entre a proteção e a participação que se manifesta o melhor interesse das mesmas (Sarmiento et al., 2007).

Gaitan (2011) afirma que o conceito de cidadania se encontra ligado ao conceito de democracia e que pressupõe uma partilha de interesses, direitos e responsabilidades, em que a participação constitui o elemento-chave. Considerando esta perspetiva, a cidadania da infância implica direitos de participação. Contudo, as crianças não usufruem dos seus direitos enquanto cidadãos, uma vez que não possuem autonomia para usufruírem de direitos económicos e políticos. Por isso, nenhuma criança usufrui verdadeiramente dos direitos de cidadania porque o direito à participação no âmbito político, social, económico, cultural e civil encontra-se estritamente limitado. A cidadania deve constituir um meio capaz de superar as fraquezas e garantir os direitos das crianças.

Uma das redatoras originais da CDC, Geraldine Van Bueren, que ensina e pratica direito na Inglaterra, debateu a cidadania multigeracional em relação às crianças e como a CDC mudou ou deve mudar a nossa ideia de cidadania. De acordo com a abordagem dos direitos humanos, argumentou que "ao configurar a cidadania como multigeracional, o espaço é criado para caminhar em direção a um conceito de cidadania que também inclui a infância". Assim, de acordo com Van Bueren (1995), ao incluir as crianças devem os seus responsáveis encorajá-las a assumir de forma voluntária a responsabilidade de participar nas políticas públicas. E "qualquer teoria legal ou política plausível deve considerar o impacto multigeracional da cidadania sobre as teorias da cidadania".²

² Bueren, G. V. (1995). The International Law on the Rights of the Child. *Fordham International Law Journal*, 19 (2), 1-11.

Neste contexto, estas teorias implicam direitos e responsabilidades dos cidadãos e são estes direitos e responsabilidades inerentes que podem permitir que as crianças “aumentem diretamente a sua participação tanto no âmbito nacional quanto na sociedade global” (Reynaert et al., 2012, p.155).

Não basta dizer que se quer o melhor para as crianças se lhes é negada a participação em aspetos centrais da sua vida e em questões que lhes dizem total respeito. Salienta-se que, em determinadas circunstâncias, as crianças (e.g. os maiores de 12 anos em processos tutelares educativos, crianças vítimas de abuso sexual ou adolescentes no âmbito de um processo de responsabilidades parentais) são ouvidas, uma vez que a lei assim o impõe. Contudo, noutras situações, não se dá a oportunidade da criança possuir uma voz ativa nas decisões relacionadas com elas. “Se a legislação reforça o direito da criança a ter uma voz, porque é que se sustenta ainda em alguns domínios o paradoxo de serem os adultos a reproduzir as suas vozes?” (Sani, 2013, p.83). É necessário efetivar o direito à autonomia e à participação e não apenas proclamar a justiça do ponto de vista teórico. A reconstrução da infância envolve uma luta que pressupõe a transformação do contexto social e político em que a criança vive (Sani, 2013).

Para além disso, nos últimos anos, a questão da educação para a cidadania foi ampliada para a de ECG (Educação para a cidadania global), igualmente conhecida como cosmopolita, multicultural, universal e planetário virtual (Evans et al., 2016). A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) desempenhou um papel fundamental na definição e destacou a importância da ECG, especialmente após a adoção da Global Education First Initiative (ONU, 2012), em que “fomenta a cidadania global” como uma das três prioridades educacionais. Além de que, a ECG desempenha um papel importantíssimo na Estratégia de Educação da UNESCO 2014-2021 (UNESCO, 2014), em que o segundo objetivo é “capacitar os alunos a serem cidadãos criativos e responsáveis” (UNESCO, 2014, p.31).

A ECG foi considerada um termo abrangente que inclui os desenvolvimentos anteriores na educação como base para alcançar o desenvolvimento sustentável, paz, valores, cidadania, direitos humanos, educação global, consciência cultural, entre outros (Evans et al., 2009).

A primeira tentativa de consolidar uma definição de ECG e a necessidade da sua implementação foi tornada pública na síntese da Educação para a Cidadania Global, ou seja, uma perspectiva emergente, através de um documento elaborado pela UNESCO e pela República da Coreia (UNESCO, 2013). Sendo que, o principal objetivo da ECG, é “capacitar os alunos a envolverem-se e assumirem funções ativas, tanto local quanto globalmente para enfrentar e

resolver desafios globais e, finalmente, tornarem-se contribuidores pró-ativos para uma forma mais justa, pacífica e num mundo tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2013, p. 3)

1.4. A Criança em risco e/ou em perigo

A proteção das crianças implica uma preocupação e atenção crescentes em todo o mundo. Na revisão da Professora Eileen Munroe sobre a proteção da criança, intitulada “Um sistema centrado na criança”, reconhece-se que o risco e a incerteza são inerentes ao trabalho social e que as organizações devem passar de práticas e processos “avessos ao risco” para aqueles que são “sensíveis ao risco”.

O debate científico e a concetualização do risco na infância que, por sua vez, foi assumindo contornos cada vez mais amplos na sua própria definição e, de forma mais profunda, nas categorias que são usadas para o classificar, pautaram o século XX (Fernandes & Tomás, 2016).

De acordo com Hespanha (2002), pode-se analisar o conceito de risco a partir de duas perspetivas: por um lado, associado ao dinamismo e à mudança social e, por outro, relacionado com as incertezas nem sempre controláveis, nomeadamente num contexto de economia mundializada.

Na perspetiva de Areosa (2008), quando se aborda o risco verifica-se cenários de incerteza cenários de incerteza, onde os resultados não são garantidos. Com a reestruturação do edifício legislativo, em Portugal, assiste-se à passagem do conceito “crianças em risco” para a adoção de um conceito de carácter e natureza mais restrito, definido como “crianças em perigo”.

O conceito de risco prende-se com uma” situação de vulnerabilidade tal que, se não for superada, pode vir a determinar futuro perigo ou dano para a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral da criança” (CNPDPJ, 2020, p. 43).

“Por sua vez, o conceito de perigo diz respeito à “probabilidade séria de dano da segurança, saúde, formação, educação e desenvolvimento integral da criança, ou já a ocorrência desse dano, quando essa situação é determinada por ação ou omissão dos pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto, ou resulte da ação ou omissão de terceiros, ou da própria criança, a que aqueles não se oponham de modo adequada a removê-la” (CNPDPJ, 2020, p. 44).

O conceito de risco é mais amplo e abrangente comparativamente ao conceito de perigo, tipificadas na lei de proteção e, por isso, pode tornar-se difícil a demarcação entre ambos. Nem todas as situações de perigo advém de uma situação de risco. Nas situações de risco a intervenção cinge-se aos esforços para superação do mesmo, através de políticas, estratégias, ações integradas, com base numa intervenção primária e secundária, dirigidas à população ou a famílias e crianças em situação de vulnerabilidade (CNPDPJC, 2020).

Importa salientar que nem todas as situações de perigo decorrem de uma situação de risco prévia, dado que se podem instalar no âmbito de uma crise aguda, como morte, divórcio e/ou separação. Considera-se que a criança está perante uma situação de risco quando, devido a qualquer ato ou omissão, exista perigo para a vida, integridade corporal ou psíquica da criança; quando se desrespeita a sua liberdade ou quando se prejudica, de forma grave, o desenvolvimento da sua personalidade. Soma-se, também, casos em que a criança se encontra em situação de abandono e desamparo, capazes de colocar em perigo a sua segurança, saúde, educação ou moralidade (Figueiredo, 2001).

De acordo com Penha (1996), o conceito de risco deve ter em conta as diferentes necessidades físicas e psicológicas nas distintas idades da criança (estádios de desenvolvimento) assim como os diferentes contextos de desenvolvimento (família, escola, comunidade) capazes de satisfazer essas mesmas necessidades.

A criança em risco é “a criança que pelas suas características biológicas e ou pelas características da sua família está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer de omissões e privações que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afetiva” (Penha, 1996, p.11).

É esta distinção entre situações de risco e de perigo que estabelece os diversos patamares de responsabilidade e legitimidade na intervenção do Sistema de Promoção e Proteção da Infância e Juventude. No que diz respeito às situações de risco, a intervenção cinge-se à união de esforços para a superação do mesmo, com recurso a políticas, estratégias e ações integradas, numa perspectiva de prevenção primária e secundária, dirigidas à sociedade em geral ou a famílias e crianças que se encontram em situações vulneráveis, como:

- “Campanhas de informação e prevenção;
- Ações promotoras de bem-estar social;
- Projetos de formação parental;

- Respostas de apoio à família, à criança e ao jovem;
- RSI;
- Prestações sociais;
- Habitação social;
- Alargamento da rede pré-escolar”.

(CNPDPJ, 2020, p.45).

Em relação às situações de perigo, a intervenção procura eliminar o perigo em que a criança se encontra, através da aplicação de uma medida de promoção e proteção, bem como prevenção de recidivas e a reparação e superação das consequências dessas situações.

Neste seguimento, a criança encontra-se numa situação de perigo quando:

- “Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou os afetos adequados à sua idade e situação pessoal;
- Está aos cuidados de terceiros, durante o período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos, ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Está sujeita de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais ou o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação”.

(CNPDPJ, 2020, p.45).

A intervenção destinada à promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo segue princípios como: o interesse superior da criança, uma vez que a intervenção deve ter como prioridade os seus interesses e direitos; a privacidade, dado que se deve respeitar a intimidade, o direito à imagem e a reserva da sua vida privada; a intervenção precoce, na medida em que a intervenção deve ser realizada logo que a situação de perigo seja conhecida; a intervenção mínima, orientada exclusivamente pelas entidades e instituições; a proporcionalidade e a atualidade, em que a intervenção deve ser adequada à situação de perigo em que a criança se encontra no momento de tomada de decisão; a responsabilidade parental, visto que a intervenção deve ser efetuada de modo a que os pais assumam os seus deveres; a prevalência da família, uma vez que se deve dar prevalência às medidas que os integrem na sua família ou que promovam o processo de adoção; a obrigatoriedade da informação, dado que as crianças, os pais, o representante legal ou a pessoa que tenha a sua guarda têm o direito de se manterem informadas dos seus direitos, dos motivos que regem a intervenção e da maneira como esta se processa; a audiência obrigatória e participação, em que a criança, sozinha ou na companhia dos pais, do seu representante e da pessoa por si escolhida, tem direito a ser ouvida e a participar nos atos relacionados com a medida de promoção dos direitos e de proteção e, por fim, a subsidiariedade, efetuada pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de proteção de crianças e jovens e, apenas em última instância, pelos tribunais (CNPDPJCJ, 2020).

No campo do bem-estar e proteção da criança, vários autores identificaram as diferenças entre a proteção da criança e as orientações de bem-estar infantil. De uma perspetiva baseada na proteção infantil, o foco geralmente estabelece procedimentos investigativos para legitimar as intervenções intrusivas e, no ponto de vista do bem-estar da criança, os problemas estão localizados no contexto social mais amplo, com a finalidade de perceber os riscos da criança (Oelkers, 2012).

2. As crianças e a família numa sociedade em mutação

2.1. Parentalidade e infância

A parentalidade é um termo relativamente recente, que começou a ser utilizado na literatura francesa a partir dos anos 60 para assinalar a dimensão do processo e de construção no exercício da relação dos pais com os filhos. É também referido na literatura que a parentalidade leva a um aumento dos contactos com a família de origem e por vezes leva ao fortalecimento da relação entre o casal (Marques, 2010).

A família foi perdendo as funções instrumentais para se tornar uma unidade de realização afetiva e de companheirismo. Então, a criança deixa de ser um capital, que ajuda no trabalho doméstico e que contribui para o rendimento familiar através de trabalho remunerado, para se tornar um custo que os pais aceitam ou recusam. Assim, cada vez mais encarada como um bem de consumo, a criança permite o exercício de uma parentalidade desejada, que é fonte de identidade social. Contudo, para alguns autores, a atribuição à criança de funções unicamente expressivas advém de um preconceito individualista e de classe média. Neste sentido, são variados os tipos de contribuição instrumental dos filhos para a família, como, por exemplo, a ajuda material (realização de pequenas ou grandes tarefas domésticas) e assistência institucional (acesso à informação).

Estas contribuições variam, fortemente, entre as classes sociais, atingindo o mínimo nas classes médias, onde os contextos quotidianos são mais “burocratizados”, com mais oportunidades para as dimensões expressivas. Neste sentido, a parentalidade foi-se tornando, cada vez mais num processo de tomada de decisões, que passa pela escolha do número de filhos que se pretende ter, da altura certa para se ter filhos, assim como da própria escolha entre ter ou não ter filhos. Atualmente, o nascimento dos filhos implica, tendencialmente, uma maior participação dos pais nos cuidados com as crianças, o que indica um certo esbatimento nos papéis tradicionais de género (Marques, 2010).

Um relatório efetuado sobre os pais na Europa Contemporânea (Daly, 2007) destaca um conjunto de critérios chave sobre a parentalidade. Em primeiro lugar, é enfatizado uma forte componente social sobre a parentalidade, em cada contexto familiar específico, englobando os laços emocionais associados. Em segundo lugar, a parentalidade é uma atividade que necessita de apoio e algumas famílias possuem ainda necessidades adicionais, como as famílias monoparentais. Em terceiro lugar, a importância de reconhecer que não existe uma abordagem padronizada para o exercício da parentalidade, mas sim abordagens plurais, pois cada vez existe maior diversidade

nas experiências familiares contemporâneas. E, em último lugar, o valor de reconhecer que a parentalidade envolve ambos os pais e as crianças e, que uma abordagem positiva opera para a vantagem mútua de ambos (Daly, 2007; Nag et al., 2014).

Para Saraceno e Naldini (2003), a família constitui um “espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assuma formas diversas nas várias sociedades” (p.14). Assim, a família pode ser entendida como um grupo de indivíduos que, apesar das configurações concretas poderem ser muito diversas no tempo e no espaço, apresenta as seguintes características: encontram-se reunidos por laços de companheirismo, através de laços de sangue (biológico) que se convertem em laços sociais ou laços sociais sem fundamento biológico: residem no mesmo lar (ideia de intimidade), traduzindo-se em co-resistência e na partilha de atividades e, por fim, constituem uma unidade económica, baseada na distribuição, produção e alocação de recursos e na divisão de tarefas e relações de poder (idade/género) (Saraceno & Naldini, 2003).

“Estamos, assim, hoje perante novos cenários familiares, flexíveis e fluidos, onde se verifica o aumento das uniões de facto; o aumento do número de crianças nascidas fora do casamento; o aumento das famílias monoparentais; o aumento das famílias recompostas; o aumento das famílias transnacionais; e o aumento das famílias unipessoais” (Pedroso & Branco, 2008, p. 55).

O século XIX, juntamente com as suas práticas e ideologias, ditaram por toda a Europa o modelo social e jurídico da família nuclear, constituída pela mãe, pelo pai e pelos filhos, baseada numa cultura da família e do casamento. Este modelo encontrava-se subordinado a um grupo de normas exigentes sobre as funções da família e dos papéis que cada cônjuge desempenhava. Assim, este modelo pressupunha uma determinada organização, mediante uma hierarquia de acordo com a idade e sexo, encabeçada pela autoridade do pai, em que os restantes membros se subordinavam aos objetivos da própria família (Pedroso & Branco, 2008).

De acordo com Pedroso e Branco (2008), o papel desempenhado pela figura masculina era diferente do desempenhado pela figura feminina, assumindo estatutos desiguais. No que diz respeito ao homem, este tinha funções essencialmente instrumentais, designadamente no que se

refere à obtenção dos meios para a subsistência da família, enquanto à mulher estava reservado o papel de proporcionar o conforto doméstico e afetivo.

Foi a partir de meados do século XX que este modelo de família começou a sofrer alterações, na sequência de fenómenos como o aumento dos níveis de escolaridade das mulheres, a sua integração crescente no mundo do trabalho, mudanças ao nível político e legislativo, entre outros. Em Portugal, foi somente a partir da década de 70, que as mudanças ao nível das conceções e das práticas das famílias se fizeram sentir de forma rápida e acentuada, libertando a mulher do estatuto desigual a que a época anterior a obrigara, conferindo-lhe igualdade perante a sociedade e a lei (Pedroso & Branco, 2008).

As famílias tornaram-se um lugar de afeto, entre os cônjuges, pais e filhos. Deste modo, a família reconstituiu-se, centrando a sua atuação na prestação de cuidados de proteção ao desenvolvimento da criança que se torna prioridade. As consequências destas mudanças relacionam-se com a “polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão”, assim como o desaparecimento da antiga sociabilidade (Ariès, 1960, p.12).

Os cenários representados devem-se à diminuição da taxa de nupcialidade, ao crescimento da instabilidade entre casais (separação e/ou divórcio), ao decréscimo da taxa de natalidade, à migração e, por fim, à globalização. Assim, num contexto pautado pela fluidez e pela flexibilidade, prevalece a família nuclear que, para muitas pessoas, já não é considerada um modelo de referência. Neste sentido, não se torna possível obter uma definição unívoca de família (Pedroso & Branco, 2008).

2.2. A responsabilidade parental

Independentemente do formato ou configuração, a família continua a desempenhar um papel central no seio da sociedade portuguesa, designadamente em relação à educação dos filhos (Carvalho & Cruz, 2011).

De acordo com a Revisão do Código Civil de 1977, a unidade da família não se pode constituir através da autoridade do homem sobre a mulher e os filhos, mas com base na partilha de direitos, deveres, responsabilidades, afetos, entajuda, solidariedade e respeito entre todos os seus membros. De acordo com o artigo 36º da CRP, ponto nº 5, “os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos”. De acordo com o ponto nº6 “os filhos não podem ser separados dos pais, salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial”.

O poder paternal, mais do que um conjunto de direitos, traduz-se num conjunto de responsabilidades, isto é, “poderes-deveres” que, com a Lei n.º 61/2008, de 31 de outubro, passou a designar-se “responsabilidades parentais”. Mais do que uma descrição de direitos e obrigações legais, esta nova designação denota uma preocupação com as necessidades materiais e afetivas da criança e uma atenção pelos seus direitos. Neste sentido, é da responsabilidade dos pais zelar pela saúde e segurança dos filhos, garantir o seu sustento e a sua educação, tendo sempre em vista o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual e moral. Ambos os pais devem exercer as responsabilidades parentais, não existindo supremacia de um dos cônjuges em relação ao outro (Gersão, 2014).

Assim, define-se as responsabilidades parentais como “poderes-deveres atribuídos aos pais relativamente aos filhos. Os filhos estão sujeitos às responsabilidades parentais até à maioridade ou emancipação. A maioridade atinge-se aos 18 anos. Os menores que tenham completado 16 anos podem emancipar-se pelo casamento” (European e-Justice Portal, 2017).

Deste modo, as responsabilidades parentais abrangem os seguintes “poderes-deveres” dos pais em relação aos filhos:

- “Educar os filhos proporcionando-lhes formação geral e profissional (...);
- Dentro das possibilidades dos pais, promover o desenvolvimento físico e psíquico dos filhos;

- Prover ao sustento dos filhos e assumir as despesas relativas à sua segurança, saúde e educação;
- Representar os filhos;
- Administrar os bens dos filhos com o mesmo cuidado com que administram os seus;
- Ter a guarda e determinar qual a residência dos filhos (...)
- Decidir sobre a educação religiosa dos filhos menores de 16 anos;
- De acordo com a maturidade dos filhos, ter em conta a opinião destes nos assuntos familiares importantes e reconhecer-lhes autonomia na organização da própria vida”.

(infoCEDI, 2018, p.2).

“De um ponto de vista estritamente jurídico, no nosso país é-se criança até aos 18 anos de idade, ainda que seja possível a aplicação, em idades inferiores, de algumas disposições legais previstas para os adultos” (Carvalho & Cruz, 2011, p. 38). Na sociedade portuguesa, as questões em torno da família e do risco social que com ela se relaciona, têm vindo a ocupar um lugar especial no seio da opinião pública, surgindo como preocupação social de primeiro plano.

De acordo com o artigo 67.º da CRP, “a família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à proteção da sociedade e do Estado e à efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”. Para além disso, o artigo 68.º define que:

“os pais e as mães têm direito à proteção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível ação em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação, com garantia de realização profissional e de participação na vida cívica do país”.

O artigo 69.º reforça que:

“as crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de

discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.”

O artigo supramencionado defende, também, que “o Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal”, sendo proibido o trabalho infantil e em idade escolar.

De acordo com a nova concepção da infância e os atuais contornos do exercício de parentalidade, é da responsabilidade do Estado a proteção das famílias e o investimento na educação parental, como se encontra previsto no artigo 41.º da LPCJ. Contudo, para muitas crianças, a família pode ser considerada um “lugar de perigo”. Se, de facto, as crianças podem ser maltratadas em diversos espaços e lugares, públicos ou privados, constata-se que é dentro de casa, em contexto familiar, que os maus-tratos são mais recorrentes e perigosos (Almeida et al., 1999). Nas situações em que os pais não cuidam adequadamente dos filhos, é-lhes vedado pelo tribunal o exercício das responsabilidades parentais, no todo ou em parte, em que a tutela, a adoção ou o apadrinhamento civil se tornam possíveis caminhos (Gersão, 2014).

2.3. Inibição e/ou limitação do exercício das responsabilidades parentais

A inibição do exercício das responsabilidades parentais contraria a ideia de que os pais tratam bem os filhos e são os seus melhores defensores.

No século XIX, o poder paternal era absoluto e os pais exerciam-no da forma que consideravam mais adequada, sem que o mau exercício tivesse consequências jurídicas. Contudo, a legislação da República no início do século XX, preocupada com os cuidados às crianças e com a sua educação, deu uma grande atenção ao tema. A Lei de Proteção à Infância (LPI), de 27 de maio de 1911, apresentou um esquema de inibição do poder paternal, distinguindo diversas formas de inibição. Esta distinção realizava-se consoante os filhos em relação aos quais era decretada, distinguindo-se a colocação “sob a guarda, defesa e proteção da República”; “sob a guarda e defesa da República” e sob “a guarda da República”, conforme a inibição se referisse a todos os filhos, a todos os filhos menores de 16 anos ou só a alguns dos filhos menores de 16 anos (Gersão, 2014, p.61).

As múltiplas formas de inibição eram decretadas perante comportamentos sórdidos, como negligência, crueldades ou maus exemplos. A LTI assumia ainda a inibição do poder paternal em relação aos filhos menores de 12 anos “quando os pais, sendo honestos e pobres, tivessem boa vontade, mas fossem incapazes ou impotentes para cumprirem os seus deveres, em virtude da sua pobreza, incapacidade permanente física ou mental ou outra circunstância” (Gersão, 2014, p.61).

As crianças que se encontravam perante qualquer uma das situações enunciadas, estavam em perigo moral, ficando sujeitas à ação das tutorias de infância (tribunal de menores). Posteriormente, a Organização Tutelar de Menores (OTM), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 44/228 de 20 de abril de 1962, revogou a LTI e a legislação que a modificava ou completava. A inibição do poder paternal abrange então todos os filhos menores ou só alguns, podendo ser total ou parcial. Os comportamentos manifestados pelos pais que originam a inibição são: o não cumprimento de deveres educativos, maus-tratos, imposição de trabalhos perigosos, formas de conduta pessoal e situações de incapacidade moral, física ou económica capazes de colocar as crianças em “perigo moral” (Gersão, 2014).

A Lei 147/99 de 1 de setembro (LPCJ), regula a intervenção do Estado e demais agentes em relação à promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo, nomeadamente quando os pais, o representante legal ou quem detém a guarda da criança, coloquem em perigo a segurança, a saúde, a educação, a formação e o desenvolvimento das crianças e dos jovens, ainda que tais ameaças advenham da ação ou omissão de terceiros ou do próprio menor, considerando

se em perigo quando a criança ou o jovem se encontra abandonado ou entregue a si próprio ou sofre de maus tratos físicos e/ou psíquicos (Guia dos Direitos e Proteção da Criança, 2003).

De acordo com a CNPDPCJ (2020), a limitação das responsabilidades parentais pressupõe uma diminuição dessas responsabilidades, atribuindo o exercício dessas responsabilidades a alguém que não os pais.

De acordo com o infoCEDJ (2018), quando um dos progenitores não puder exercer as responsabilidades parentais por incapacidade, ausência ou outro impedimento decretado pelo tribunal, determina-se esse mesmo exercício ao progenitor disponível ou, no impedimento do mesmo por decisão judicial, à seguinte ordem de pessoas: cônjuge ou unido de facto com um dos pais ou algum membro da família. No caso de morte de um dos pais, o exercício das responsabilidades é atribuído ao sobrevivente.

Para além disso, quando a segurança, a saúde, a formação ou a educação da criança se encontrarem em perigo e não seja caso de inibição das responsabilidades parentais, o tribunal pode, a requerimento do Ministério Público ou de qualquer pessoa, providenciar as medidas adequadas à proteção da mesma. As medidas de promoção e proteção que se encontram previstas na lei com o objetivo de afastar a criança das situações de perigo, são as seguintes: apoio junto dos pais ou de outro familiar; confiança a pessoa íntegra e honesta; suporte para uma vida autónoma; acolhimento familiar e residencial e, por fim, confiança a pessoa destinada para adoção, família de acolhimento e/ou instituição de adoção (infoCEDJ, 2018).

Quando existe consentimento dos progenitores e quando a criança não se opõe, as CPCJ têm competência para aplicar as medidas de promoção e de proteção referidas acima sem o auxílio dos tribunais, com exceção da última (adoção), uma vez que só os tribunais a podem aplicar (European e-Justice, 2017).

2.4. Os maus-tratos da criança na família

A infância moderna traz consigo a representação do que deve ser considerado uma infância normal e desejável e a definição de bem-estar infantil. É através desta norma que se torna possível reconhecer, nas suas margens, as situações de crianças em risco (Almeida et al., 1999).

Os maus-tratos da criança na família não constituem uma situação nova que distinga a nossa sociedade do passado. Contudo, aquilo que se entende, hoje, por maus-tratos difere do entendimento do passado. Assim, a definição de maus-tratos:

“nunca representa, portanto, um juízo neutro, meramente técnico ou profissional; implica sempre um juízo de valor, uma conclusão socialmente mediada sobre um comportamento ou uma situação que, para além de serem tecnicamente prejudiciais para a criança, são considerados socialmente desajustados — porque violam normas prevalecentes na comunidade ou padrões de comportamento próprios de alguns dos seus grupos dominantes” (Almeida et al., 1999, p. 95).

Não obstante, a violência causa transtornos e afeta todos os níveis de desenvolvimento da personalidade de uma criança, o seu estado emocional, esferas cognitivas e comportamento. Um dos aspetos negativos da vida familiar é o impacto da violência doméstica contra crianças, seja como testemunhas ou vítimas de conflitos (Van der Kolk, 2017).

As crianças podem nem sempre estar expostas a intimidação e violência diretas, podem por vezes, ser testemunhas em relação aos pais e, nestas circunstâncias o trauma psicológico pode ser muito mais marcante do que a própria criança se tornar objeto de maus-tratos (Widom & Wilson, 2015).

De uma forma geral, as habilidades cognitivas das vítimas são influenciadas por experiências de violência e abusos (Cook et al., 2017). Tal pode funcionar como um gatilho para as mudanças nos processos fisiológicos e neurobiológicos, conduzindo a distúrbios permanentes nas estruturas cerebrais (Turner et al., 2012).

Numerosos estudos identificaram uma ligação entre os efeitos da violência na família e o comportamento externo, *stress* traumático, problemas de internalização e problemas em crianças (Gustafsson et al., 2015; Greene et al., 2018). A maior parte dos estudos centra-se essencialmente

nos efeitos da violência e maus-tratos em crianças em idade escolar e adultos jovens e, poucos estudos investigaram estes processos em crianças mais jovens (Greene et al., 2018).

Para Pires (2001), a definição de mau trato infantil deve ser o mais abrangente possível e, para isso, deve incluir subtipos de maltratos (abuso físico, sexual, negligência física, maltratos emocionais e maltratos morais, legais e educacionais), a sua severidade, a frequência e cronicidade com que ocorreram, a identificação dos perpetradores e as separações ou colocações familiares que ocorreram em resultado dos mesmos. Na perspectiva do autor, os maus-tratos não dependem de uma só causa e, por isso, podem estar relacionados com a história de desenvolvimento dos pais (se também foram ou não maltratados); as características destes, das crianças e do contexto (as famílias vítimas de maus-tratos tendem a isolar-se socialmente, de estatuto socioeconómico baixo, vítimas de violência doméstica; relações entre adultos instáveis e conflituosas).

De acordo com Magalhães (2002), os maus-tratos podem manifestar-se por comportamentos ativos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão e/ou negligência nos cuidados e afetos). Pela forma reiterada como frequentemente acontecem, privam as crianças tanto dos seus direitos como das suas liberdades, prejudicando a saúde, desenvolvimento físico, psicológico, social e dignidade das mesmas.

Também a Direção-Geral de Saúde (2011) afirma que os maus-tratos “dizem respeito a qualquer ação ou omissão não acidental, perpetrada pelos pais, cuidadores ou outrem, que ameace a segurança, dignidade e desenvolvimento biopsicossocial e afetivo da vítima” (p.7).

As crianças que vivem num ambiente pautado pela violência interparental são designadas vítimas “escondidas”, “desconhecidas, esquecidas ou silenciosas” (Holden, 1999, citado por Sani, 2013). Por exemplo, a violência entre os pais é recorrente e crónica e ocorre, normalmente, em casa, local associado à proteção e à segurança da criança. Para além disso, tanto o agressor como a vítima direta, são pessoas com quais a criança se identifica, percecionando-as como figuras de suporte. Esta exposição não se limita apenas à prática de atos violentos, uma vez que envolvem atos de omissão (em relação às necessidades biológicas e psicológicas da criança) que se podem tornar disruptivos em resultado do clima de violência que resulta do casal (Sani, 2013).

Existem múltiplas tipologias de maus-tratos³, baseadas em critérios distintos de classificação, como:

- **Maus-tratos ativos:** baseados nas ações dos pais e que têm como objetivo causar dano físico, sexual ou emocional na criança. Os **maus-tratos físicos** constituem, por parte dos pais, uma ação não acidental que provoca danos físicos ou doença. Como maus-tratos ativos, pode-se distinguir:
 - Os **abusos sexuais** correspondem à utilização que um adulto (pais, familiares ou desconhecidos) faz de uma criança, com o objetivo de satisfazer os seus desejos sexuais, encontrando-se numa posição de poder ou autoridade perante a criança. Nesta categoria, também se incluem os abusadores com menos de 18 anos. Podem distinguir-se, assim, diferentes tipos de abuso sexual: **abuso sexual sem contacto físico** – incluem casos de sedução verbal explícita, exposição de órgãos sexuais, atos de carácter exibicionista ou realização do ato sexual na presença da criança, com o intuito de obter gratificação sexual e; **abuso sexual com contacto físico** – pode ocorrer de duas formas, através do contacto sexual realizadas pelo toque em zonas erógenas da criança, forçando, incentivando ou permitindo, a esta mesma, fazê-lo nas zonas erógenas do adulto ou; o ato sexual realiza-se através da penetração.
 - Os **maus-tratos emocionais** manifestam-se através dos comportamentos dos pais que causam sérias perturbações no desenvolvimento emocional da criança, social e intelectual da criança. Este tipo de maus-tratos consiste em ignorar, rejeitar, ignorar, humilhar, isolar, recusar, aterrorizar a criança ou mesmo levar a que esta presencie situações de violência doméstica.
- **Maus-tratos passivos:** correspondem às omissões dos pais que provocam dano ou sequelas físicas e/ou emocionais na criança. Como maus-tratos passivos pode-se distinguir:
 - **A negligência física** é considerada mau trato passivo, dado que os pais ignoram as necessidades básicas da criança, como alimentação, vestuário, assistência médica, segurança e educação.

³ Informação relativa aos maus-tratos retirada do Guia de orientações para profissionais de educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo. Disponível em <https://www.cnpdpj.gov.pt/cnpdpj2>

- **A negligência emocional** caracteriza-se pela falta de respostas por parte dos pais, à proximidade e interação da criança, à falta de expressões, sentimentos, amor, afeto ou interesse.

Para além disso, existem outros tipos de maus-tratos, como:

- **Os Maus-tratos pré-natais** são visíveis quando a mãe gestante apresenta comportamentos que afetam negativamente a sua saúde e o desenvolvimento saudável do bebé, gerando nestas alterações como: crescimento anormal, padrões neurológicos anómalos, síndromes de abstinência, entre outros.

O trabalho infantil é definido como “o conjunto de atividades desenvolvidas por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos de idade, que se consideram ter efeitos negativos na saúde, educação e normal desenvolvimento da criança” (CNPDPJC, 2020, p.37). A obrigação de executar trabalhos que prejudicam o desenvolvimento físico, mental, moral, intelectual e social da criança e que violam os seus direitos fundamentais, como a frequência da educação escolar, é considerado um mau trato.

Organizações internacionais, como a ONU, têm contribuído para a exposição desta face obscura da realidade junto da opinião pública, encorajando os Estados a adotarem medidas de proteção das crianças e estratégias de prevenção de situações de risco. Em Portugal, o tema dos maus-tratos às crianças começou a ser debatido em 1911, contudo só se tornou público na década de 80, quando a comunidade pediátrica, em colaboração interdisciplinar com outros profissionais (magistrados, juristas, psiquiatras, técnicos de serviço social, educadoras de infância, sociólogos e psicólogos) demonstrou um empenho explícito. É após a comemoração do Ano Internacional da Criança, em 1979, que se dedica uma séria atenção às formas de violência praticadas contra as crianças, dentro e fora da família (Almeida et al., 1999).

As famílias em situação de fragilidade económica e social eram consideradas um perigo na vida da criança e, devido a isso, estas eram designadas como “vítimas” do contexto em que viviam. Neste sentido, considerava-se que as famílias podiam estar na origem das situações de perigo e, por isso, podiam solicitar ao Estado um conjunto de medidas que pudessem modificar e transformar a situação dos menores. É neste contexto que surgem as primeiras leis destinadas à proteção das crianças e jovens. A partir do 25 de abril, verificou-se uma diminuição dos custos associados à educação, com o intuito de garantir um acesso efetivo à escolaridade obrigatória.

Ao nível internacional, a partir dos anos 70, através das ONGs, a iniciativa privada começa a ganhar expressão. Por meio de algumas agências internacionais, como a UNICEF, Childwatch, International Save the Children Alliance, Unesco, entre outras, inicia-se o

processo de deteção das crianças vítimas de múltiplas situações de perigo: negligência, má nutrição ou saúde precária são alguns dos exemplos. Para que o desenvolvimento e o crescimento de uma criança ocorram de forma equilibrada, esta necessita de alguém que cuide dela e que garanta a satisfação das suas necessidades e direitos básicos, como: a alimentação, o direito à educação, cuidados de saúde, de higiene e afeto. Dado que a família constitui o meio mais favorável ao seu desenvolvimento, é esta que deve garantir, em primeira instância, que nada falte à criança. Contudo, quando a família não tem meios para garantir a subsistência da criança, cabe ao Estado estabelecer medidas que atenuem esta situação (Tomás & Fonseca, 2004).

Quando Portugal integrou a União Europeia (UE), definiu-se que o Estado deveria ter uma menor participação nesta questão, incentivando-se a iniciativa privada sem fins lucrativos. Neste sentido, a rede de instituições de apoio à infância é dominante em Portugal, sendo a rede pública supletiva.

3. Defesa e promoção dos Direitos da Criança em risco: o papel das entidades responsáveis pela prevenção e intervenção

Apesar da existência atual de um conjunto de convenções e normativos especificamente direcionados para a promoção e proteção dos direitos das crianças, como vimos anteriormente, torna-se ainda importante conhecer como a regulação internacional e nacional prevê a atuação das entidades responsáveis.

3.1. Perspetiva Internacional

O quadro jurídico internacional estabeleceu as obrigações dos Estados em relação às crianças e nunca foi tão abrangente quanto é atualmente. Assim, a CDC de 1989 constituiu o principal instrumento internacional para a promoção e proteção dos direitos da criança, aplicando-se a todas as crianças e em todas as circunstâncias (Muscroft, 1999).

No século XX, em 1924, a Assembleia da Sociedade das Nações Unidas adota uma resolução, promulgada no ano anterior pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância (Save the Children International Union), uma organização de caráter não governamental, na qual se pede a todos os membros da Sociedade das Nações que se orientem pelos princípios enumerados nesse documento que, após a sua ratificação, fica conhecida como “Declaração de Genebra” (Albuquerque, 2000).

Em 1945 surge o Conselho Económico e Social das Nações Unidas que, após a Segunda Guerra Mundial, recomenda a adoção da Declaração de Genebra como uma tentativa de chamada de atenção para os problemas das crianças no pós-guerra. Nesse mesmo ano funda-se a UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*). Em 1948 é adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas que abrange um conjunto de regras que contemplam os direitos e as liberdades (Albuquerque, 2000).

Em 1959, onze anos mais tarde, foi promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de novembro, a Declaração dos Direitos da Criança. Este documento representou, durante muitos anos, o enquadramento moral relativo aos direitos da criança, apesar de não incluir obrigações jurídicas. Foi o Governo da Polónia, aquando da trigésima quarta sessão da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, realizada em 1978, que propôs que as Nações Unidas adotassem uma Convenção sobre os Direitos da Criança. O Governo Polaco tinha como objetivo que a Convenção fosse adotada no ano de 1979, Ano Internacional da Criança. Neste sentido, foi

criado um grupo de trabalho pelo governo polaco, com o objetivo de sensibilizar tanto os políticos como o público em geral para as necessidades especiais das crianças. O primeiro documento elaborado por este grupo não revelou consenso entre os governos e as organizações internacionais que afirmavam que a “linguagem do texto não era apropriada, que o texto não lidava com uma série de direitos e era omisso em relação à questão da respetiva aplicação” (Albuquerque, 2000, p.3).

Finalmente e após muitos anos de trabalho, a CDC é adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1989 e assinada por Portugal no dia 26 de janeiro de 1990 em Nova Iorque, sendo posteriormente ratificada pela Assembleia da República. O dia 20 de novembro não foi escolhido ao acaso, uma vez que se comemorava o trigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, assinalando-se o Dia Internacional da Criança (Gonçalves & Sani, 2013). A CDC é o tratado mais ratificado de sempre. ⁴

Não podemos deixar de enquadrar os direitos das crianças no âmbito dos direitos humanos gerais. Os direitos humanos são indivisíveis, universais e inalienáveis. O Tratado da União Europeia (Tratado de Lisboa), que entrou em vigor em 2009, apresenta o compromisso de promover a proteção dos direitos da criança na ação interna e externa da UE. Com base nestas diretrizes, a UE reafirma o compromisso de proteger e de promover de forma abrangente os direitos das crianças no âmbito das suas relações externas. O objetivo das “Diretrizes da UE para a promoção e proteção dos direitos da criança” baseia-se em relembrar os padrões internacionais sobre a importância dos direitos da criança e fornecer orientações aos colaboradores das instituições da UE e dos Estados-Membros da EU, com o intuito de reforçar o seu papel na promoção e proteção dos direitos das crianças na ação externa da UE, incentivando o reforço dos países parceiros e reforçando a sua cooperação com organizações internacionais e da sociedade civil (União Europeia, 2017).

Os direitos das crianças à proteção contra a violência, abuso e exploração não estão em nenhuma forma limitados ou circunscritos em função da idade. A capacidade limitada das crianças para se proteger em si mesmas significa que as considerações da idade e a capacidade podem apenas sugerir direitos de proteção mais fortes, nunca mais fracos. Como exemplo, as Regras da ONU para a Proteção dos menores privados de liberdade reconhecem no artigo 67^o a necessidade de interpretar a proteção dos direitos de forma adequada para as crianças quando prevê que o confinamento solitário das mesmas constitui um tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante, enquanto o princípio não seria necessariamente válido para adultos. ⁵ O CRC (Comité

⁴ Só dois Países é que ainda não ratificaram a CDC: Estados Unidos e Somália.

⁵ Human Rights Watch, «Easy Targets: Violence Against Children Worldwide».

dos Direitos das Crianças) articula os direitos humanos em vários tratados internacionais, com os quais a CDC se relaciona.



Figura 1: Os cinco outros instrumentos fundamentais de direitos humanos

Fonte: elaboração própria, adaptada de Tricket, 2006.

Os direitos das crianças à proteção contra a violência, abuso e exploração estão definidos de forma clara no direito internacional, normas legais dos órgãos regionais e no direito interno da maioria dos países do mundo. Este aspecto reflete um consenso humano básico de que um mundo que se encaixa para as crianças é aquele em que todas as crianças estão protegidas.

A escala, extensão, natureza, urgência e complexidade das questões relacionadas com a proteção infantil são assustadoras. Ainda existem inúmeros exemplos entre muitos países em que os governos, atores da sociedade civil, comunidades e as próprias crianças podem ajudar a prevenir e responder à violência, abuso e exploração. Neste sentido, a resposta à proteção infantil tem de ser holística e reconhecer os deveres de todas as pessoas, em qualquer circunstância, sem discriminação (Sumner et al., 2015).

De salientar que os órgãos internacionais para a defesa dos direitos humanos contribuem no âmbito das suas competências para a melhoria do respeito pelos direitos das crianças e, para além destes aspetos, existem ainda a “Subcomissão de Luta contra as Medidas

Discriminatórias e Proteção das Minorias N.T.3”⁶, bem como do seu “Grupo de Trabalho sobre as Formas Contemporâneas de Escravidão”.

A CDC não prevê, no entanto, nenhum mecanismo ligado à apreciação de queixas ao nível individual apresentadas por crianças ou pelos seus representantes, sendo que o Comité pode solicitar do mesmo modo, “informações complementares relevantes para a aplicação da Convenção” (artigo 44º, nº 4). De acordo com este artigo, os Estados Partes comprometem-se ainda a tomar as medidas legislativas, administrativas e outras que sejam necessárias para a aplicação da Convenção. E, no caso de se tratar de direitos económicos, sociais e culturais, os Estados devem adotar “estas medidas no limite máximo dos seus recursos disponíveis e, se necessário, no quadro da cooperação internacional”.

Os esforços internacionais para a criação de um quadro legislativo que garanta a proteção das crianças que são vulneráveis perante todas as formas de violência e negligência dos adultos têm sido intensificados. De acordo com a “Recomendação CM/Rec 7 do Conselho da Europa (2018”⁷), os Estados devem garantir recursos educacionais de alta qualidade, dispositivos físicos e infraestruturas disponíveis para beneficiar a inclusão das crianças no ambiente digital e presencial, apoiando a sua educação formal, não formal e informal. Estes recursos podem ser desenvolvidos e distribuídos em cooperação com outras partes interessadas relevantes.

Tornou-se cada vez mais claro que as organizações independentes dedicadas à promoção e acompanhamento dos direitos das crianças são essenciais e os governos devem ser responsabilizados pelas obrigações da CDC. O artigo 4º deste dispositivo legal assume que os governos devem “empreender todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas apropriadas para a implementação dos direitos reconhecidos na presente Convenção”. Ou seja, é imperativo colocar uma obrigação pró-ativa dos governos para a introdução das medidas necessárias para transformar os princípios da CDC em realidades práticas (Trickett et al., 2011). De salientar que a Convenção exige igualmente que os governos forneçam os relatórios regulares ao CRC (Comité dos Direitos da Criança), um organismo internacional que foi estabelecido com o intuito de monitorizar o progresso dos governos na implementação do CRC. Na investigação destes relatórios, o Comité assumiu a necessidade de mudanças nas estruturas e mecanismos

⁶ N.T.3 Em 1999 a designação da Subcomissão de Luta contra as Medidas Discriminatórias e Proteção das Minorias foi alterada pelo Conselho Económico e Social (ECOSOC) para Subcomissão para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos.

governamentais para permitir a consideração pelos direitos das crianças, compatíveis com a legislação e estratégias nacionais para as crianças ao nível nacional.⁷

Neste seguimento, as organizações que atuam na esfera dos direitos das crianças produzem informações realistas, demonstram uma presença pública confiável e respeitável, no sentido de responderem com eficiência a questões importantes que muito afetam as crianças. Uma organização de direitos humanos deve atuar independentemente do governo, embora o conteúdo de independência seja relativo e não absoluto. Assim, é importante que estas organizações mantenham uma relação próxima com o governo para assegurar a sua influência. A autonomia funcional refere que as instituições devem ser capazes de definir e procurar os seus próprios objetivos, conduzir os seus assuntos, independentemente de qualquer outro indivíduo, organização, departamento ou autoridade (Veenema et al., 2015).

3.2. Enquadramento político-normativo em Portugal

A proteção das crianças tem sido, desde finais do século XX e início do século XXI, objeto de especial atenção. Portugal foi pioneiro no que diz respeito às disposições penais relativas a menores, dado que foi a 17 de maio de 1911 que foi criada a primeira Lei da Infância e Juventude. Posteriormente designada por LPI, foi gradualmente alterada relativamente ao seu conteúdo e à sua denominação, passando a designar-se (OTM), através da aprovação de diversos Decretos-Lei nos anos de 1962, 1967, 1978 com ligeiras alterações aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de maio (Gonçalves & Sani, 2013).

Para além disso, foi também no ano de 1911 que se publicou a primeira lei que criou as comissões de proteção de menores de Lisboa e do Porto, revista, quatro meses depois, pela LPI. Com a proclamação da República criou-se o tribunal de menores/tutoria da infância, os postos da polícia com o intuito de acolher os jovens fora da prisão, os refúgios anexos ao tribunal, as casas de correção e os reformatórios. A LPI, revista em 1925, criou as bases para o sistema que perdurou até 1999 e criou as tutorias da infância, categorizou a infância, definiu regras processuais, as medidas a aplicar e as alianças necessárias para as fazer cumprir (Tomé, 2018).

Em Portugal, foi apenas após a queda do Estado Novo que surgiram as condições necessárias para se criar um sistema de proteção de menores, através da formação de um regime

⁷ United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York, NY: General Assembly of the United Nations. Disponível em <https://treaties.un.org/>

de segurança social que, por sua vez, conduziu à criação de creches e jardins de infância para que as crianças tenham onde ficar enquanto os pais trabalham, uma vez que os direitos da criança não podem ser assegurados sem a existência de leis que protejam a família, assim como medidas político-sociais que permitam à família garantir as condições necessárias ao bem-estar dos seus filhos (Tomás & Fonseca, 2004). O decreto Lei nº 314/78 tem por base os princípios consagrados na Lei de 27 de maio de 1911, dado que se caracteriza pela aplicação de medidas com duração indeterminada, sem estabelecer qualquer diferença entre menores infratores e menores em perigo.

É reconhecido, a todas as crianças, o direito a um nome, nacionalidade e à segurança social. A criança que se encontrasse física ou mentalmente diminuída, ou socialmente desfavorecida, deveria receber o tratamento, a educação e os cuidados pessoais que o seu estado exige.

O ideal de proteção da infância é relativamente recente. Em Portugal, a proteção de Crianças e Jovens em Risco, especialmente vítimas de maus tratos e/ou negligência, encontra-se prevista na Lei nº 147/99, de 1 de setembro (atualmente Lei n.º 26/2018 de 5 de julho, quarta alteração à LPCJ (Lei de Proteção de Crianças e Jovens) e sexta alteração ao regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional) intitulada como Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Desde então, no território nacional, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos tutelares e exigíveis no marco legal de forma diferenciada da dos adultos” (Carvalho, 2011, p.40). No entanto, existem igualmente evidências de que tal não foi consolidado numa estratégia abrangente e concreta capaz de proteger as crianças e promover o seu bem-estar, enfrentando a prevalência tangível e significativa de fenómenos de pobreza e exclusão social que os afetam. Além de que, as leis e políticas não são sempre traduzidas em práticas quotidianas, comprometendo assim as intenções anunciadas. 8

Nas suas observações finais (CRC, 2001)⁹, o CRC expressou a sua preocupação em relação à falta de uma estratégia nacional abrangente para a implementação da Convenção, sendo assim recomendado que Portugal deve desenvolver uma estratégia nacional abrangente para a implementação da Convenção, bem como o estabelecimento de prioridades.

De acordo com o CRC, Portugal deve definir um prazo para a implementação e garantir a alocação de recursos humanos, financeiros e técnicos necessários para a implementação da

⁸ Diário da República Eletrónico. (1999). Lei de proteção de crianças e jovens em risco. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34542475/view?q=147%2F99>

⁹ O Estado Português entregou o seu último relatório à Comissão dos Direitos da Criança sobre a implementação do CRC em 2011. Após discussão em 2013, o CRC emitirá outro conjunto de observações finais.

estratégia. Assim, como resposta no ano de 2008, o antigo governo criou o INIA – Iniciativa Nacional para a Infância e Adolescência 2009-2010, uma iniciativa que definiu as estratégias nacionais para a promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em Portugal.¹⁰

Em junho de 2013, a Resolução do Conselho de Ministros 37/2013, resumiu a resultados do trabalho desenvolvido, assumindo que “apesar dos esforços, ainda há graves dificuldades na concretização dos diversos segmentos do referido sistema [sistema de proteção de crianças e jovens em perigo], que ainda está enfraquecendo a proteção da criança”.¹¹

Em suma, Portugal está na linha da frente em relação ao cumprimento dos padrões internacionais, no entanto, também existe amplo consenso de que há uma lacuna clara entre a forma como as leis e as políticas são elaboradas e lançadas, a sua implementação real e as práticas desenvolvidas a partir destas leis e políticas.

Com efeito, desde 2013, a *European Anti-Poverty Network Portugal* vinha manifestando publicamente uma preocupação particular com a pobreza infantil, tendo emitido uma proposta (EAPN, 2013)¹² e posteriormente o documento “Erradicar a Pobreza, compromisso para uma estratégia Nacional” (2015), no sentido de criar uma estratégia nacional de combate à pobreza, onde a pobreza infantil deve ser claramente distinguida de outras categorias. Contudo, apenas em setembro de 2021 foi aprovada em Conselho de Ministros a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030, a fim de ser submetida a Consulta Pública.

¹⁰ A Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro, aprovou a Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças, para o período 2021-2024 (ENDC 2021-2024).

¹¹ Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2013, Diário da República n.º 111.

¹² Jornal de Notícias. (2013). Rede Europeia propõe estratégia nacional de combate à pobreza. Disponível em http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=3368031&page=-1

3.3. Entidades responsáveis pela promoção e proteção dos direitos da criança em risco em Portugal

Para além da família, existem instituições que contribuem para o a socialização e desenvolvimento das crianças, como a escola, a partir dos primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 2004, citado por Poletto & Koller, 2008). O microsistema escolar constitui, assim, um meio importante na identificação de uma potencial situação de risco ou de proteção (Guzzo, 2001; Zimmermann & Arunkumar, 1994, citado por Poletto & Koller, 2008).

É de salientar que a proteção da infância garante os direitos das crianças, a satisfação das suas necessidades básicas e a sua integração em meios naturais de convivência. Assim, existem três patamares de proteção (visíveis na figura 1) que atuam numa lógica de baixo para cima: a comunidade e a família; as entidades de primeira linha, em que se inserem os educadores de infância; a CPCJ e, em última instância, os tribunais ou o Ministério Público (CNPDPJ, 2020).



Figura 2: Patamares do Sistema de Promoção e Proteção

comunidade: família + vizinhos + igrejas + rede viária +
clubes desportivos + bombeiros + serviços públicos + outros (CNPDPJ, 2020).

Neste sentido, todas as entidades públicas, privadas e ONGs devem garantir apoios essenciais desde uma fase precoce, de modo a reduzir e a combater os fatores de risco, para que não se tornem de perigo e com o intuito de prevenir as intervenções reparadoras. As entidades de primeira linha sinalizam as situações de risco, procurando atenuá-lo, enquanto que as entidades de

segunda linha, como a CPCJ, trabalham o perigo, quando os fatores de proteção não são suficientes para atenuar o risco (CNPDPCJ, 2020).

De acordo com a CNPDPCJ (2020), o sistema de promoção e proteção português é composto por dois elementos essenciais: as redes formais, que compõem a pirâmide de subsidiariedade e intervêm na proteção das crianças; e as redes informais, compostas pelas organizações comunitárias e de solidariedade, nomeadamente pelas famílias e vizinhos, as quais, quando ativas, criam fatores de proteção e intervêm na prevenção do risco e do perigo. Tanto as redes formais como as informais são indispensáveis na promoção dos direitos da criança. Quando existem mais fatores de risco do que de proteção, a criança encontra-se perante uma situação de perigo que, por sua vez, conduz a uma necessidade de intervenção com base no princípio da subsidiariedade.

As entidades de primeira linha são aquelas que têm competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ), como por exemplo os estabelecimentos de ensino e de saúde, assim como os Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP). Sempre que a atuação destas entidades não é suficiente para eliminar a situação de risco ou perigo, as CPCJ são acionadas. Os tribunais constituem a última linha de atuação.

Assim sendo, as entidades de primeira linha sinalizam as situações de risco, procurando atenuá-lo, enquanto que as entidades de segunda linha, como a CPCJ, trabalham o perigo, quando os fatores de proteção não são suficientes para atenuar o risco (CNPDPCJ, 2020). Neste seguimento, o estabelecimento de medidas de promoção e proteção das crianças e jovens em perigo é da competência das CPCJ e dos tribunais, incluindo medidas em meio natural de vida ou em regime de colocação. As primeiras referem-se a apoio junto dos pais ou de outros familiares, entre outras, enquanto as segundas dizem respeito ao acolhimento familiar, acolhimento residencial e a confiança a família de acolhimento ou a instituição com vista à futura adoção (artigo 35º, LPCJ). É de realçar, ainda, que a intervenção da CPCJ depende do consentimento por parte dos pais ou representante legal da criança, assim como da não oposição da criança ou jovem da idade igual ou superior a 12 anos (artigos 9º e 10º, LPCJ). No caso de não existir consentimento, a intervenção passa para a competência do tribunal (Tomás & Fonseca, 2004).

3.4. O papel das instituições de ensino e das educadoras de infância

No final do século XVIII, as mulheres mais ricas mantinham os seus filhos perto de si, enquanto que as mulheres mais pobres, nomeadamente as que viviam nas cidades, continuavam a precisar de confiar os seus filhos a estranhos, enquanto trabalhavam. Esta situação ampliou-se no início da Revolução Industrial, em consequência da mobilização acentuada da mão-de-obra feminina. Neste sentido, a guarda dos filhos começou a ser uma necessidade social à qual era necessário dar resposta (Cardona, 1997).

Com a Democracia aumentaram, significativamente, os jardins de infância e creches, o número de escolas de formação de educadoras de infância e o número de centros de educação especial. Os serviços de educação infantil, contrariamente ao que aconteceu durante o Estado Novo, voltaram a estar sob a tutela do Estado, dividida em dois ministérios: a Educação e a Segurança Social. Neste sentido, permitir que a educação pré-escolar fosse acessível a toda a gente tornou-se um objetivo nacional, promovendo o bem-estar social e o desenvolvimento das potencialidades das crianças (Martins, 2014).

Em 1978/1979, criaram-se novos jardins de infância, pertencentes à rede oficial do Ministério da Educação, localizados onde existiam poucos ou nenhuns, registando-se um aumento de 65% de jardins de infância oficiais. O Ministério da Educação, a partir de 1997, desenvolveu o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-escolar, sob o lema “um bom começo vale para toda a vida”. Verifica-se, assim, uma grande evolução ao nível da educação pré-escolar, com a criação de um elevado número de jardins de infância por todo o País e com a definição da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, consagrada à primeira etapa da educação básica e o Despacho nº5220 que contém as orientações curriculares para EPE, que orientava a prática pedagógica.

O aparecimento dos jardins de infância e creches ficou a dever-se não só à Revolução Industrial, mas também ao desenvolvimento da classe média; ao crescimento da participação na comunidade social e económica e às mudanças na estrutura familiar (Cró & Pinho, 2012). O surgimento da psicologia do desenvolvimento também facultou um contributo essencial para a valorização da função educativa que podia ser assumida por estas instituições (Cardona, 1997). O Ministério da Educação passa a ser responsável pela tutela pedagógica de todas as instituições, clarificando-se os conceitos de rede pública e de rede privada, devendo o Estado promover a expansão dos jardins de infância da rede pública, assegurando a gratuitidade da componente educativa da educação pré-escolar (Martins, 2014).

De acordo com Cardona (1997), as primeiras instituições nasceram em Inglaterra (1816) e em França (1826), países mais industrializados. Em Portugal, estas instituições surgiram

tardamente, uma vez que a Revolução Industrial não se fez sentir de forma notória. Cardona (1997) realça que após a Revolução Liberal, em 1834, com a expulsão das ordens religiosas do país, criou-se a primeira instituição para crianças, integrada na “Sociedade das Casas da Infância Desvalida” (SCAID), uma sociedade privada protegida pelo Rei D. Pedro IV. Esta sociedade apresentava uma função assistencial, nunca descurando da sua função educativa. Após a década de 70, sentiu-se a necessidade de criar cada vez mais instituições para crianças pequenas, substituindo-se o caráter caritativo e assistencial por uma nova conceção educativa. Ainda em 1870, foi definido num projeto de lei que nunca chegou a ser regulamentado, a possibilidade de as crianças frequentarem as instituições com cinco anos, embora a entrada para a escola primária ocorresse com sete anos.

Apesar dos problemas sociopolíticos que abalavam o país durante este período, observou-se uma preocupação em desenvolver a “instrução popular”, em que a legislação de 1978 foi a primeira a definir o início da descentralização do ensino. Apesar da crescente valorização do ensino atribuída às instituições destinadas à guarda das crianças pequenas, a expressão “jardins de infância” surge apenas a partir de 1879 (Cardona, 1997).

Em 1880, estima-se que tenha sido criado um jardim de infância público na cidade do Porto, contudo não existem dados precisos que possam confirmá-lo. Contudo, em 1882 foi criado, em Lisboa, um jardim de infância público. Neste mesmo ano, surge a “Associação das Escolas Móveis”, no âmbito da publicação “Cartilha Maternal João de Deus” (1876), que apresentava como objetivo a alfabetização de adultos e crianças. As ideias de João de Deus, desenvolvidas posteriormente pelo seu filho João de Deus Ramos, deram origem à construção do primeiro jardim escola em 1908, destinado às crianças entre os 3 e os 8 anos (Cardona, 1997).

A grave crise económica, durante a década de 1890, afetou as possibilidades de concretização de iniciativas no âmbito educativo. Contudo, a preocupação em criar mais instituições direcionadas para a educação de infância não diminuiu e, devido a isso, solicitou-se a colaboração de entidades privadas, com o objetivo de dar resposta às necessidades determinadas pelo contexto social. Em 1891 é decretada a obrigatoriedade das fábricas, com mais de 50 trabalhadoras, criarem creches para os filhos das mesmas, como consequência da conferência de Berlim (1890). Neste sentido, era obrigatório garantir as condições mínimas de saúde e higiene, indispensáveis ao seu bom funcionamento. É de salientar que a guarda das crianças não constituía a principal finalidade da “escola infantil”, sendo que esta tinha como objetivo central superar as condições deficientes que podiam decorrer da educação familiar, acreditando-se que a mesma era, sobretudo, destinada às crianças de meios sociais mais desfavorecidos (Cardona, 1997).

É importante mencionar que se atribuía uma elevada importância ao desenvolvimento físico e social da criança, nomeadamente a saúde e o asseio; exercícios relacionados com a linguagem e com os objetos; contos e narrações; canto, jogos e brinquedos; recreio e exercício físico. Tais exercícios devem estar adequados à idade e características das crianças. Verifica-se assim que este programa foi influenciado pelas linhas orientadoras da pedagogia de Froebel, em que mais do que valorizar a instrução das crianças, procurou-se criar condições que favoreçam o natural desenvolvimento das mesmas (Cardona, 1997).

No decreto de 1902, procederam-se a algumas alterações no que diz respeito ao programa proposto e em relação à idade de entrada para a escola, que passa a ser aos 4 anos. Contrariamente ao estabelecido na legislação de 1896, verifica-se uma maior valorização em relação ao desenvolvimento intelectual da criança e à preparação da mesma para a entrada na escola primária. Neste sentido, apesar de não considerarem a educação de infância um grau de ensino, observa-se uma maior aproximação da mesma ao modelo escolar, valorizando-se o papel da educação de infância na instrução das crianças (Cardona, 1997).

A instauração da República marca o início de uma nova época na vida portuguesa. Este período caracterizou-se pela valorização do desenvolvimento sociocultural do País, em que a educação é considerada o meio privilegiado para o impulsionar. Neste sentido, a educação pré-escolar passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, uma vez que se articula com o ensino básico. É importante que as crianças de três, quatro e cinco anos frequentem a educação pré-escolar, pois é através desta que se “desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o cidadão” (Formosinho, 1996, p.11).

É também na escola que a criança passa a maior parte do seu tempo e, é devido a isto, que esta se torna um lugar privilegiado no que diz respeito à proteção, prevenção e intervenção em situações que se revelem de risco e/ou perigo. Neste sentido, a escola assume um papel fundamental na sinalização, diagnóstico, acompanhamento e encaminhamento de uma criança que se encontra numa situação de risco e/ou perigo. Deste modo, a escola não pode ignorar estas problemáticas, tentando procurar soluções que possam garantir aos seus educandos um desenvolvimento integral a todos os níveis (Nascimento et al., 2016).

É necessário ter-se em conta que nem todas as famílias têm possibilidades de proporcionarem um bom desenvolvimento e segurança às suas crianças. A escola deve, então, ter em consideração que tanto as crianças como as respetivas famílias são detentoras de características individuais que podem dificultar o processo de intervenção. Por conseguinte, é fulcral conhecer e

identificar os fatores de risco, para que a aplicação de medidas necessárias para os reduzir ou eliminar seja facilitada. “Assim, as características da criança/jovem, da respetiva família, das experiências de vida, a exposição reduzida ao risco com práticas competentes dos cuidadores, a rede familiar, a vinculação, a escolaridade e um nível socioeconómico adequado podem apontar para a resiliência” (Nascimento et al., 2016, p.2).

Intervir ao nível da prevenção traduz-se numa redução da necessidade de intervenções tardias numa linha remediativa. A escola, através de serviços, programas, iniciativas e técnicos especializados, deve facultar às famílias oportunidades que garantam o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças. A proteção da criança e a promoção do respeito pela mesma enquanto sujeito titular de direitos constitui uma tarefa obrigatória de toda a sociedade. Contudo, existem espaços que pelas suas características e pelos seus contextos constituem locais privilegiados que permitem uma observação atenta, como os Estabelecimentos de Ensino (Almeida & Raimundo, 2015).

A criança passa maior parte do seu tempo na escola e, por isso, torna-se possível observar mais facilmente as suas dinâmicas de socialização, analisar as suas necessidades básicas, identificar as suas dificuldades e auxiliar nos problemas que possam surgir no dia-a-dia. Neste sentido, os educadores de infância assumem um papel de grande importância na prevenção de situações que podem colocar as crianças em risco, dado que contactam com as mesmas diariamente e são detentores de conhecimentos sobre as diversas etapas do desenvolvimento infantil. Assim, os educadores constituem excelentes observadores na identificação e sinalização de comportamentos e/ou atitudes que se revelem de risco e que podem prejudicar o seu desenvolvimento, saúde e bem-estar e num conjunto de indicadores físicos, comportamentais, familiares e escolares que indicam a existência de maus-tratos, negligência, abuso físico, psicológico, emocional ou sexual (Almeida & Raimundo, 2015).

Finalmente, embora, neste estudo, o foco central incida sobre o papel das educadoras de infância enquanto agentes da primeira linha do sistema de proteção e promoção dos direitos das crianças, não deixamos de referir brevemente a consideração dos direitos da criança no âmbito do trabalho pedagógico destas profissionais.

Ao analisar a CDC, pode-se reconhecer a tendência de ver a criança como um participante ativo no processo do seu desenvolvimento. O desenvolvimento infantil pressupõe o encorajamento e proporciona condições de prosperidade, mas igualmente de proteção de diversas formas de ameaças, conforme definido pela Convenção. Em termos de desenvolvimento, a Convenção promove o desenvolvimento da criança de acordo com as suas habilidades e autonomia. O

desenvolvimento infantil é enfatizado através da proteção, promoção do desenvolvimento de possibilidades e fortalecimento de papéis participativos no seu próprio desenvolvimento. De igual modo, a participação das crianças é condição essencial para o desenvolvimento, o que significa levar em conta as suas possibilidades para a participação das decisões que as afetam (Landsdown, 2005).

No entanto, a perspectiva dos direitos humanos baseada na ética e nos princípios legais podem ser igualmente válidos. O conceito dos direitos da criança é originado na pedagogia e psicologia humanística que representam a “noção filosófica de educação de uma personalidade complexa e completa”, de acordo com os seus fundadores Maslow, Rogers e Steiner, os quais partem da premissa da personalidade como característica essencial do ser humano, da dignidade humana e das necessidades de desenvolvimento do indivíduo (Woodhead, 2012, p. 52).

Uma das principais características da educação humanística é a participação, ou seja, a implementação dos direitos da criança a partir do *corpus* dos direitos participativos, na transferência de responsabilidade para as crianças, atribuindo a capacidade de as julgar, ou seja, tomar decisões em relação ao conteúdo das atividades, aprender (Kilkelly, 2010). Um dos pressupostos básicos da plena realização e respeito pelos direitos da criança é que as crianças, além de aprenderem sobre os seus direitos, têm a oportunidade de praticá-los, ou seja, de “vivê-los”. As instituições educativas são locais ideais para a implementação prática dos direitos da criança (Jerome et al., 2012).

Capítulo II: Metodologia de Investigação

1. Objetivos da investigação

Com o objetivo de garantir o rigor científico da presente investigação, torna-se impreterível definir os seus objetivos de forma clara e concisa, assim como justificar as opções metodológicas selecionadas no cumprimento dos mesmos.

Este estudo tem como principal objetivo “compreender o papel das educadoras de infância no despiste de situações que se revelem de risco ou de perigo, assim como as suas estratégias de intervenção e de prevenção”.

No que diz respeito aos objetivos específicos, estabeleceram-se os seguintes:

- Compreender como as educadoras de infância se posicionam face ao seu papel no acompanhamento de crianças em risco;
- Identificar as eventuais experiências profissionais relacionadas com crianças em situação de risco;
- Compreender se as educadoras conhecem instrumentos (jurídicos, normativos, legais e/ou programas) direcionados para a promoção e proteção de crianças e jovens em situações de risco;
- Identificar se as educadoras tiveram formação relacionada com o tema das crianças e jovens em risco.

De acordo com os objetivos mencionados e com a matriz epistemológica em que nos encontramos, a investigação consiste numa abordagem de natureza predominantemente qualitativa, com o objetivo de compreender a forma como as educadoras de infância, no Agrupamento de Escolas ABC, se posicionam relativamente à promoção e proteção dos direitos das crianças em risco.

Neste sentido, este trabalho situa-se no âmbito do paradigma interpretativo, e com uma natureza qualitativa. O estudo foi operacionalizado, recorrendo ao inquérito por questionário, dirigido às educadoras de infância que compõem o Agrupamento de Escolas, a uma entrevista coletiva com as mesmas participantes, e ainda através de análise documental.

2. O paradigma interpretativo e a natureza qualitativa da investigação

O foco geral da investigação, no âmbito deste paradigma, é o “mundo humano”, enquanto criador de sentido (Silva, 2013).

Deste modo, o objeto de análise é a ação social, que compreende o comportamento e os significados que os atores lhe conferem. Inicialmente, o investigador procura identificar esses significados para, posteriormente, produzir esquemas específicos da identidade social de um grupo. A interpretação feita pelos atores sociais sobre o seu quotidiano decorre da importância de alguns parâmetros compreendidos nas “zonas de significação”. Com efeito, os atores sociais constroem conceitos para conceberem um mundo social significativa, isto é, “um conjunto de noções perceptíveis em termos de senso-comum” (Silva, 2013, p.6).

Amado (2013) defende que, central neste tipo de investigação, é a compreensão das intenções e dos significados - crenças, opiniões, perceções, representações, conceções, perspetivas, etc – que os atores sociais colocam nas suas ações, em relação com os outros e, também, com os contextos em que e com que interagem. Na realidade, procura-se o que faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. “Dito de outro modo, procuram -se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (Amado, 2013, p.41).

Assim, a investigação qualitativa relaciona-se com uma visão holística da realidade, ou do problema, a investigar, sem a afastar do contexto natural (histórico, cultural, socioeconómico) em que se desenvolve e, procurando alcançar a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (produzindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (Amado, 2013).

3. Técnicas de investigação

3.1. Inquérito por questionário

Uma das componentes da investigação integrou a recolha e tratamento de informação com o objetivo de caracterizar extensivamente a forma como os educadoras de Infância, a desenvolver no Agrupamento de Escolas ABC, consiste numa abordagem de natureza quantitativa, com o objetivo de recolher e tratar informações que permitam caracterizar a forma como as educadoras de infância, neste agrupamento, se posicionam relativamente à promoção e proteção dos direitos das crianças.

O estudo será foi operacionalizado, recorrendo ao inquérito por questionário, dirigido às educadoras de infância que compõem o Agrupamento de Escolas ABC. O inquérito por questionário teve como objetivo compreender o papel das educadoras de infância no despiste de situações que se revelem de risco ou de perigo, assim como as suas estratégias de intervenção e de prevenção das mesmas. Note-se que nem todos os educadoras sinalizam, ou porque têm receio em relação à comunidade educativa ou porque apresentam um vínculo privilegiado com a família e, por isso, apresentam uma menor facilidade em sinalizar. Para além disso, com o inquérito por questionário, procura-se analisar a capacidade de reconhecimento das educadoras de infância perante situações de risco, para que estas não se tornem de perigo e comprometam o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança, assim como as estratégias que estes adotam na sinalização e na prevenção destas situações e o que consideram necessário melhorar para que se tornem mais eficazes e suscetíveis de garantir a proteção da criança e o respeito pela privacidade da família.

De acordo com Dias (1994), o inquérito por questionário consiste numa técnica de investigação que, através de um conjunto de questões, procura fomentar uma sequência de discursos individuais, com o intuito de os interpretar para, posteriormente, os generalizar a conjuntos mais vastos. Deste modo, corresponde a uma técnica de investigação não participante, dado que não exige que o investigador se integre no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados. Gil (2008), afirma que o inquérito por questionário se define como uma técnica de investigação que integra um conjunto de questões submetidas a indivíduos, com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, interesses, crenças, valores, expectativas, aspirações, temores, comportamentos, entre outros. Esta técnica é, normalmente, proposta por escrito aos respondentes. Se for o caso, designam-se por questionários autoaplicados. Contudo, se

as questões forem formuladas oralmente pelo investigador, designam-se como questionários aplicados com recurso a entrevistas ou formulários.

O inquérito por questionário é constituído por uma série de perguntas e pode integrar outro tipo de instrumentos como, por exemplo, testes ou escalas de atitudes e opiniões que procuram aferir determinados comportamentos ou reações e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude. Assim, as respostas obtidas compõem o material sobre o qual o investigador elaborará interpretações e chegará a generalizações (Dias, 1994).

Nesta sequência, esta técnica de investigação situada no âmbito do método de medida ou análise extensiva “permite o estudo de populações vastas colocadas em situações sociais concretas, possibilitando a generalização dos resultados alcançados, quando associado a um método de amostragem” (Dias, 1994, p.5). É de realçar, contudo, que o inquérito por questionário, neste estudo, não tem por objetivo fazer generalizações, mas, tão somente, possibilitar uma caracterização extensiva das perspetivas das educadoras do agrupamento.

Na perspetiva de Dias (1994), o inquérito por questionário, apesar das suas limitações, constitui uma técnica bastante útil no estudo de diversas situações e comportamentos. Existem comportamentos que, por terem ocorrido no passado ou porque a sua observação de forma direta exigia muito tempo ou seria deontologicamente incorreta, são facilmente apreendidos por meio das respostas. Para além disso, através da linguagem e, nomeadamente, das suas respostas, os inquiridos atribuem significado aos fenómenos estudados e permitem que o investigador tenha conhecimentos das suas motivações, atitudes, opiniões ou representações. Neste sentido, torna-se possível captar dimensões subjetivas que fogem à observação direta.

Pardal e Lopes (2011) afirmam que o inquérito por questionário é muito utilizado no âmbito da investigação sociológica. Na perspetiva dos autores, este instrumento de recolha de dados apresenta vantagens como: baixo custo, facilidade de aplicação numa amostra vasta; garantia do anonimato; não necessita de ser respondido no momento, o que permite ao inquirido responder-lhe na altura que considerar mais adequada. Contudo, também apresenta as suas desvantagens, relacionadas com o facto de não se aplicar a analfabetos ou indivíduos com dificuldade de compreensão.

Neste estudo, o questionário foi construído tendo por base uma grelha em que se fez corresponder objetivos a questões a colocar (Apêndice 1), obtendo-se, assim, o instrumento que foi aplicado (Apêndice 2).

Realça-se que a aplicação do instrumento e o tratamento da informação recolhida respeitou todos os princípios éticos fundamentais: recolha mediante o consentimento informado

dos participantes; garantia de anonimato (dos participantes e do Agrupamento de escolas em Estudo) e de confidencialidade dos dados, os quais foram utilizados exclusivamente para os fins académicos a que se destina a presente investigação.

O tratamento dos dados recolhidos realizou-se através da análise estatística (estatísticas descritivas), tendo, para esse efeito, sido utilizado o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 27 para Windows.

3.2. Entrevista

Define-se a entrevista como a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (Gil, 2008, p. 109).

A entrevista é uma forma de interação social, mais especificamente de diálogo assimétrico, em que um dos elementos procura reunir dados e o outro se identifica como fonte de informação. Esta técnica de recolha de dados é das mais utilizadas na área das ciências sociais, onde psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e outros profissionais que tratam de questões humanas usam-na para adquirir dados e para cumprir objetivos de diagnóstico e orientação. Muitos autores concebem a entrevista como a técnica de excelência na investigação social devido à sua flexibilidade, afirmando também que parte do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas deve-se à sua aplicação (Gil, 2008).

Amado (2017), refere que em termos gerais, as entrevistas constituem um meio de transferência de informação de um sujeito (entrevistado) para outro (entrevistador), sendo considerada uma técnica basilar de recolha de dados; uma transação com pressupostos (emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais...), que devem ser reconhecidos e controlados através de um plano de investigação; e um diálogo intencional conduzido por objetivos. Amado e Gil, Haguette (1997) explicam que a entrevista é um processo de interação social entre dois indivíduos, sendo que um, o entrevistador, pretende obter informações do outro, o entrevistado. Essas informações são conseguidas através de um guião, onde constam um conjunto de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com a problemática em estudo. A entrevista diferencia-se, então, de outras técnicas por envolver a comunicação e a interação humana, permitindo que o investigador retire informações e elementos de reflexão abundantes e diversificados. No contacto direto entre o investigador e o interlocutor instaura-se uma verdadeira

troca, na qual este último expressa as suas percepções de um acontecimento ou situação, as suas interpretações ou as suas experiências (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Para além disso, as entrevistas distinguem-se quanto aos interlocutores envolvidos, isto é, quanto ao número de sujeitos entrevistados simultaneamente. Assim, existem entrevistas individuais e entrevistas coletivas (Campos, 1967).

No que diz respeito às entrevistas individuais, estas vão ao encontro da definição genérica de entrevista, ou seja, como uma troca de informação entre um indivíduo (entrevistador) e outro (entrevistado). Já as entrevistas coletivas implicam um pequeno grupo (e.g. família) que é submetido a uma entrevista de forma conjunta. Contudo, não se pretende realizar uma dinâmica grupal, pois isso seria um *focus group* (Sampieri, Collado & Lucio, 2010).

Como técnica de análise dos dados produzidos durante a entrevista, elegeu-se a análise de conteúdo (Amado, 2000; Bardin, 1977).

Na presente investigação, elaborou-se o guião da entrevista coletiva, com base nas questões que geraram mais debate no inquérito por questionário e na grelha de objetivos para a entrevista (Apêndices 3 e 4), em torno do papel das educadoras de infância na promoção e na proteção dos direitos da criança em risco, dando origem à entrevista coletiva e respetiva análise de conteúdo (Apêndice 7). O consentimento livre e informado para a realização da entrevista coletiva foi enviado, pelas educadoras de infância, via e-mail (Apêndice 5).

3.3. Análise documental

A análise documental constitui uma técnica que envolve seleção, tratamento e interpretação do conteúdo existente em documentos (escrito, áudio, vídeo), com o objetivo de recolher informação que acrescente algum valor à investigação em curso (Carmo & Ferreira, 1998).

Na análise documental, os dados são obtidos de documentos, com o objetivo de extrair informações para se compreender um determinado fenómeno (Junior et al., 2021). De acordo com Vickery (1970), a análise documental responde a várias necessidades, entre as quais conhecer segmentos específicos de informação em documentos particulares, assim como conhecer a informação relevante sobre uma determinada temática. No caso do presente estudo, foi importante desenvolver a análise documental do “Plano de Desenvolvimento Social do concelho ABC 2018 – 2021” e do “do Relatório Anual de Atividades” da CPCJ do concelho ABC, do ano de 2019, de modo a proceder à caracterização educativa do concelho, nomeadamente da estrutura da rede educativa atual, assim como do Agrupamento de escolas onde foi realizado o presente estudo e do trabalho desenvolvido pela CPCJ existente no concelho. No processo de investigação, é fulcral

que o investigador recolha informações de trabalhos anteriores e que acrescente valor à investigação, partilhando-o com a comunidade científica, contribuindo para trabalhos futuros (Carmo & Ferreira, 1998).

4. Descrição dos procedimentos para a recolha de informação

Neste ponto, elencamos os procedimentos utilizados no processo de recolha de informação.

Primeiramente, estabeleceu-se um contacto com o Diretor do Agrupamento de Escolas ABC, a quem foram explicados os objetivos do estudo e que autorizou a sua realização, fornecendo, assim, o contacto da coordenadora da educação pré-escolar do Agrupamento em questão, de modo a agilizarmos a aplicação dos inquéritos por questionário. Após várias conversas com esta coordenadora, os questionários foram entregues no dia 06 de abril de 2021, em formato impresso, em todos os jardins de infância que compõem o Agrupamento de Escolas ABC, para posterior preenchimento.

Após a recolha e posterior análise dos questionários, contactamos a coordenadora do pré-escolar do Agrupamento de Escolas ABC para agendarmos a entrevista coletiva. Tendo em conta que, nessa altura, já nos encontrávamos no final do ano letivo, a coordenadora considerou que seria adequado a mesma ser realizada no início do ano letivo 2021/2022, nomeadamente, em setembro/outubro. A entrevista coletiva foi realizada no dia 1 de outubro de 2021, via zoom, apenas com três educadoras de infância.

Capítulo III: Caracterização do contexto de investigação

1. Concelho ABC¹³

Com uma área de 215,2 Km² e uma população residente de 135 964 habitantes, o concelho é composto por trinta e uma freguesias e diversos grupos populacionais, organizados em treze vilas e três cidades.

O concelho caracteriza-se pelo grande desenvolvimento da indústria e do turismo, sendo o um importante centro de transformação de cortiça. Apresenta as mais variadas atrações turísticas, como o Castelo, exemplo notável da arquitetura militar medieval; as Termas; o Jardim Zoológico, Museus e múltiplas atividades culturais.

O Município foi fundado no século XVI devido ao seu posicionamento geográfico. Esta é uma região de encontro e passagem de muitos povos. A presença de monumentos e estruturas pré-romanas e a arquitetura religiosa e romântica, que remontam ao IV e V milénio a.C. demonstram que foi desde essa altura que estas terras foram povoadas.

2. Caraterização educativa do concelho¹⁴

O Sistema Educativo Português, regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 (com alterações introduzidas em 2009, de acordo com a Lei n.º 85/2009), abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

A educação pré-escolar, assumida na lei como complementar ou supletiva da ação educativa da família, destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, que normalmente ocorre com 5/6 anos. A sua frequência é facultativa, sendo reconhecido à família o papel principal no processo de educação pré-escolar. A rede de educação pré-escolar é constituída por organizações próprias de iniciativa diversificada, desde o poder local ao poder central, a coletividades, empresas, instituições de solidariedade social, etc. A educação escolar, centro do sistema educativo português, compreende os ensinos básico, secundário e superior e integra modalidades especiais incluindo, ainda, atividades de ocupação de tempos livres.

¹³ Rede Social do concelho ABC (2018-2021). *Plano de Desenvolvimento Social do concelho ABC 2018 – 2021*.

¹⁴ Jacinto F., Fundação Manuel Leão., Costa, N., Pelouro da Educação da Câmara Municipal do concelho ABC (2005). Carta Educativa do concelho ABC.

Como se verifica na tabela 1, no concelho ABC ocorreu um aumento dos indivíduos sem qualquer tipo de escolaridade entre 2001 e 2011. Tal facto pode estar relacionado com o envelhecimento da população. Para além disso, diminuiu o número dos indivíduos que apenas tinham o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e, correspondentemente, aumentou o número dos que terminaram o 3º Ciclo do Ensino Básico, o ensino secundário, médio e superior, o que poderá ser explicado pelo aumento do nível de escolaridade obrigatória, que o Ministério de Educação definiu por 12 anos.

Tabela 1: População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade

População residente com 15 ou mais anos	2001	2011
Sem nível de escolaridade	7 595	10 799
Básico 1º ciclo	39 065	35 941
Básico 2º ciclo	22 405	19 825
Básico 3º ciclo	15 686	21 968
Secundário	10 868	15 581
Médio	353	980
Superior	4 964	12 176
Total	110 936	1170

2.1. Estrutura da rede educativa atual

Os desafios demográficos e socioeconómicos que surgiram ao longo dos últimos anos exigiram transformações na rede escolar do concelho de modo a adequar a oferta de estabelecimentos de educação e ensino às necessidades da comunidade educativa. Assim, neste momento, o concelho é constituído por 9 agrupamentos de escolas.

Para além das escolas que integram os agrupamentos (87 no total), existem no concelho 2 centros de formação públicos, 24 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) com educação pré-escolar e 14 instituições escolares privadas com ofertas educativas e formativas entre o nível de educação pré-escolar e o ensino superior. A rede educativa atual é assim constituída por 127 estabelecimentos, 89 públicos e 38 privados.

2.2. O Agrupamento ABC

O Agrupamento em estudo é constituído atualmente por 9 estabelecimentos escolares: uma escola com educação pré-escolar, seis com educação pré-escolar e 1º CEB, uma com o 2º e 3º CEB e outra com o 3º CEB e ensino secundário regular e profissional.

De acordo com a rede escolar 2021/22 do Agrupamento ABC, este é constituído por 13 educadoras de infância e por 261 crianças da educação pré-escolar.

3. A CPCJ no concelho ABC¹⁵

O concelho dispõe de uma CPCJ, que se caracteriza como uma instituição não judiciária com autonomia funcional e que procura promover os direitos da criança e do jovem, com o objetivo de prevenir ou pôr fim a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

A CPCJ desenvolve o seu trabalho com base em dois eixos: a prevenção, apostando na ação das entidades de primeira linha, com o intuito de demonstrar que esta consiste numa problemática que deve ser trabalhada e debatida em conjunto e, por outro lado, a intervenção, com base na implementação das medidas legais de promoção e proteção das crianças e jovens.

No que concerne às respostas sociais destinadas ao acolhimento urgente e temporário de crianças e jovens em risco no concelho, existem dois centros de acolhimento temporário: um com capacidade para acolher crianças do sexo feminino, e outro que acolhe crianças dos dois sexos. A permanência das crianças e dos jovens nestas respostas não deve ultrapassar os 6 meses, acolhendo maioritariamente crianças na primeira infância e até à puberdade.

“Estas respostas sociais, tidas como o último recurso existente para salvaguardar e acautelar os direitos das crianças e jovens em situações de risco quando todas as outras respostas fracassam, desempenham um papel fulcral no sentido de proteger os menores,

¹⁵ Toda a informação relativa a este ponto diz respeito aos dados disponíveis no Relatório Anual de Atividades de 2020 da CPCJ do concelho ABC e ao Plano de Desenvolvimento Social do concelho ABC (2018-2021).

estando responsáveis pela sua socialização primária, quando se verifica que a família não é capaz de o fazer, e pela construção de um projeto de vida futuro” (Plano de Desenvolvimento Social do concelho 2018-2021, p.40).

Para além disso, verifica-se ainda no concelho, um Lar de Infância e Juventude, que prevê o acolhimento de adolescentes e jovens do sexo masculino, com mais de 12 anos, em situação de perigo, com duração superior a 6 meses.

Procura-se desenvolver junto das crianças e jovens institucionalizados um trabalho com perspetivas de longo prazo, com o objetivo de os dotar com todas as competências à continuação do seu caminho após a desinstitucionalização.

O Plano de Desenvolvimento Social do concelho (2018-2021), contempla os seguintes objetivos:

- “1) Melhoria do trabalho de prevenção junto de famílias onde se possam detetar situações de risco ou de pré-risco, articulando com as informações e as possibilidades que decorrem de medidas, como por exemplo o RSI;
- 2) Aumento, se possível, do número de respostas às situações mais problemáticas;
- 3) Melhoria e reforço das respostas já existentes, tendo em conta os problemas e as insuficiências já detetadas;
- 4) Aprofundamento da articulação entre os serviços públicos e as instituições que trabalham nesta área, para que as respostas sejam mais rápidas, adequadas e integradas, nomeadamente tendo em conta os domínios da educação, saúde, apoio psicossocial e emprego (nos jovens em idade pré-laboral, com vista à sua autonomização);
- 5) Procura, tanto quanto possível, de situações que promovam o papel das famílias de acolhimento. “

A nível nacional¹⁶, no ano de 2019, registou-se um aumento significativo das comunicações de situações de perigo às CPCJ, relativamente ao ano anterior, de 4 743 comunicações. No total foram comunicadas 43 796 situações de perigo às CPCJ.

Relativamente ao género, são comunicadas mais situações de perigo em relação ao sexo masculino. Nos últimos anos, verificou-se uma tendência de estabilização do número de sinalizações que chegam às CPCJ até 2018.

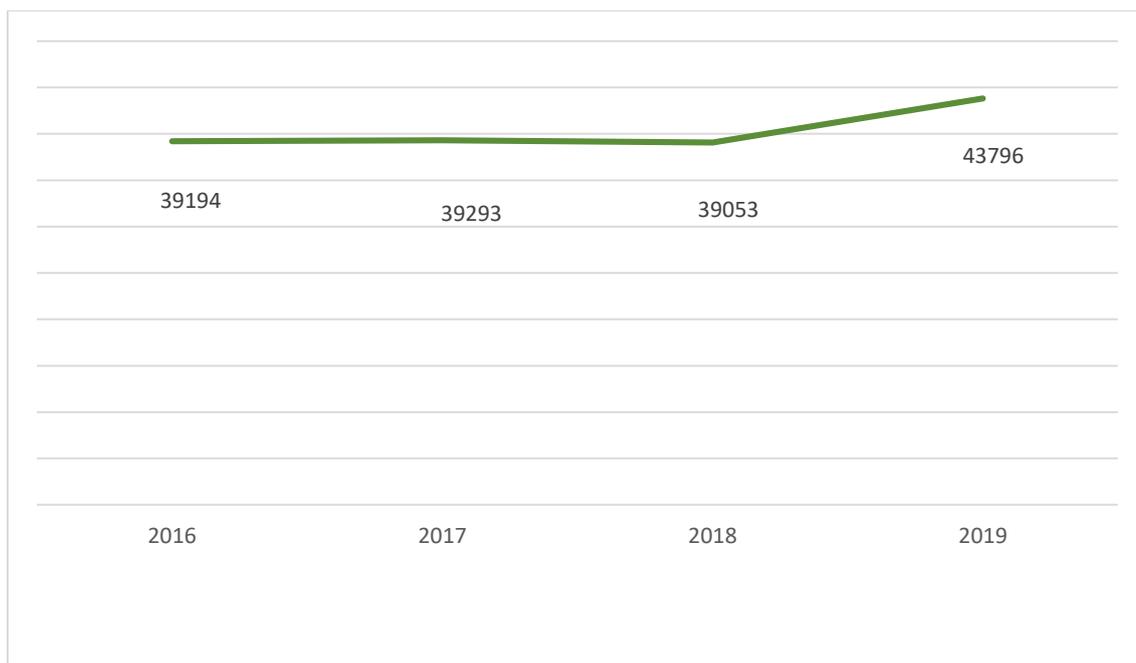


Gráfico 1: Sinalizações realizadas nos últimos quatro anos

¹⁶ CNPDPCJ. (2019). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2019*. Disponível em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16406/Relat%C3%B3rio+Anual+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+atividade+das+CPCJ+do+ano+de+2019/e168c7fb-ddc8-4524-ba20-9511d8a5ae27>

Em 2019, relativamente à faixa etária mais sinalizada, verifica-se o seguinte:

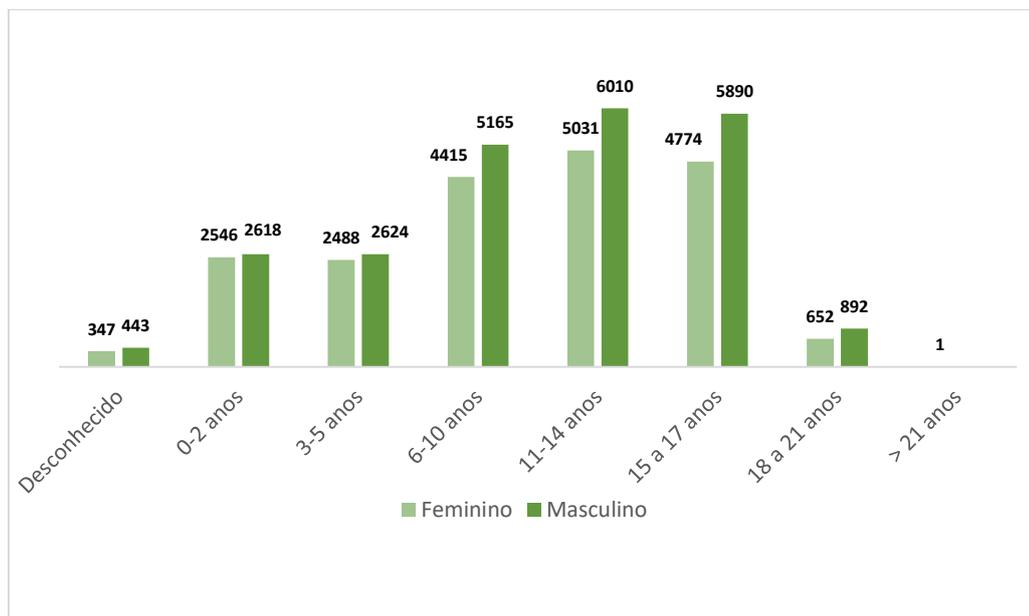


Gráfico 2: Caracterização das crianças e jovens sinalizados nas CPCJ, em 2019

No gráfico 2, verifica-se que as faixas etárias dos 11-14 anos e dos 15-17 anos são as mais sinalizadas, correspondendo a 10 664 comunicações. As faixas etárias dos 0-2 anos e dos 3-5 anos, encontram-se equivalentes, representando 12% cada.

As faixas etárias com menos sinalizações correspondem aos 18-21 anos e maiores de 21 anos de idade, com 1544 e 1 sinalizações, respetivamente.

No que diz respeito ao género, o sexo masculino é o mais sinalizado, na maioria das faixas etárias.

O aumento das sinalizações em 2019 reflete-se na categoria de violência doméstica.

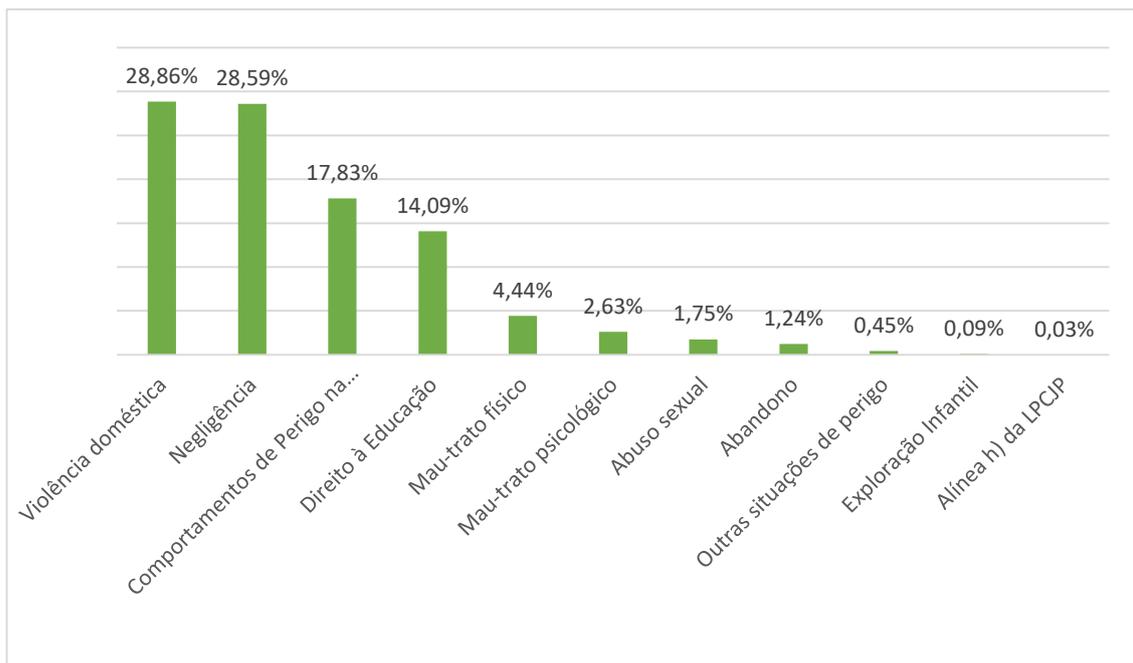


Gráfico 3: Categorias de Perigo comunicadas às CPCJ no ano de 2019

Em 2019, a violência doméstica representou a nível nacional a categoria de perigo mais sinalizada, com aproximadamente 29% do total de sinalizações, seguida da negligência com 28,59% e comportamentos de perigo na infância e juventude, com aproximadamente 18% de sinalizações.

As entidades que comunicam ou sinalizam possíveis situações de perigo a nível nacional, são as seguintes:

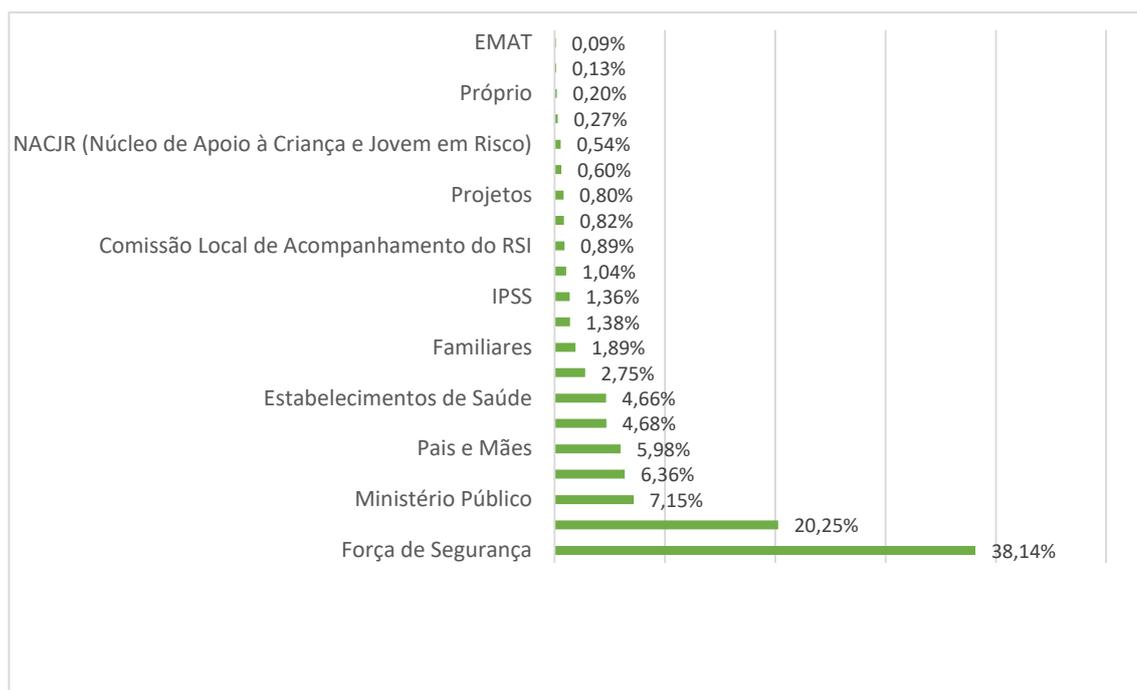


Gráfico 4: Entidades sinalizadoras das categorias em perigo em 2019

A nível nacional, as entidades que comunicaram mais situações de perigo foram as forças de segurança, como a PSP e a GNR (38,14%); Estabelecimentos de Ensino (20,25%) e o Ministério Público (7,15%). Para além disso, no gráfico 4 verifica-se que as entidades com um menor número percentual de comunicações realizadas à CPCJ são os próprios, com 0,20%; a DGRSP (Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais) (0,13%) e, por fim, as EMAT (Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais).

Como referido anteriormente, a categoria da violência doméstica aumentou significativamente de 2018 para 2019. Contudo, a negligência constituiu a categoria de perigo mais diagnosticada em 2019 (34,50%). A violência doméstica foi diagnosticada com 22,14% e os comportamentos de perigo na infância e juventude foi diagnosticada com uma percentagem de 20,96%.

No que diz respeito às categorias menos diagnosticadas pelas CPCJ, em 2019, estas foram o mau-trato físico e psicológico, com aproximadamente 2%, seguidas do abandono e abuso sexual com percentagens entre os 1,48% e 0,98%. A categoria menos diagnosticada foi a exploração infantil (0,5%).

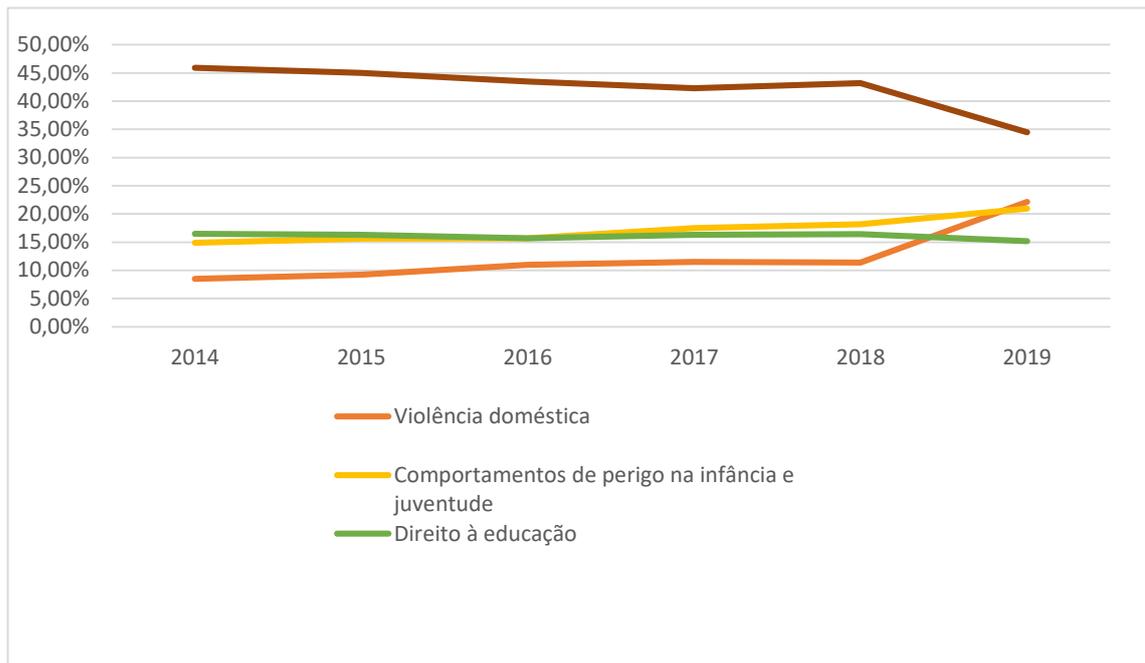


Gráfico 5: Evolução das categorias de perigo diagnosticadas pelas CPCJ, de 2014 a 2019

Até ao ano de 2018, as categorias de perigo diagnosticadas a nível nacional estabilizaram, não sofrendo grandes alterações, como é visível no gráfico 13.

De 2018 para 2019, todas as categorias sofreram alterações. As menos acentuadas dizem respeito aos comportamentos de perigo na infância e juventude, com um aumento percentual de 3% e a categoria do direito à educação, com uma descida percentual também de 3%.

A negligência e a violência doméstica constituem as categorias de perigo diagnosticadas nas CPCJ com uma alteração mais acentuada. A categoria da negligência desceu 10%, apesar de ser a mais diagnosticada e a categoria da violência doméstica subiu drasticamente, 11% aproximadamente, sendo a categoria de perigo mais sinalizada atualmente.

Neste seguimento, as problemáticas mais sinalizadas na CPCJ do concelho ABC, em 2019, de acordo com os dados recolhidos junto da Comissão, são “a exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança” (ECPCBEDC); a “violência doméstica” (VD); “casos em que a criança e o jovem assumem comportamentos que afetam o seu bem-estar e desenvolvimento sem que os pais se oponham de forma adequada” (CJACABED) e o “absentismo escolar” (SPDE).

A modalidade de contacto mais utilizada na realização das sinalizações de possíveis situações de perigo na CPCJ do concelho ABC em 2019, foram:

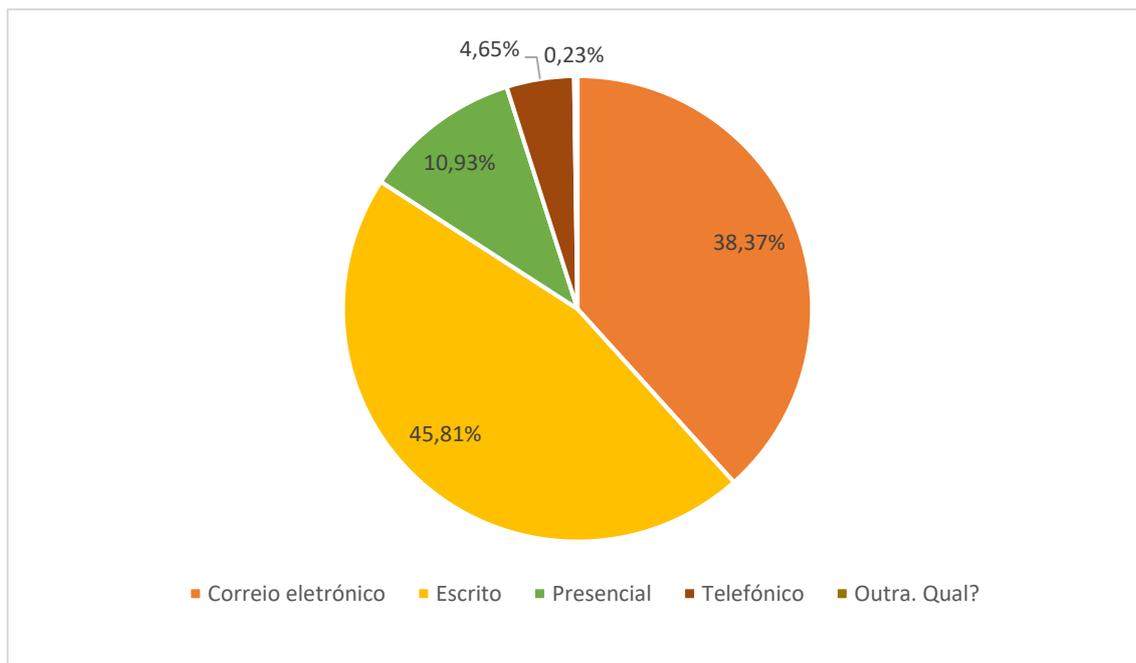


Gráfico 6: Modalidade de Contacto em Processos de 2019

As problemáticas mais diagnosticadas por escalão etário, no ano de 2019, na Comissão, foram as seguintes:

Tabela 2: Crianças/jovens acompanhados por escalão etário e problemática diagnosticada na CPCJ, em 2019

Escalão etário	Problemática Diagnosticada	N.º de Processos
0 anos	- ECPCBEDC (Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança)	8
0-2 anos	- ECPCBEDC (Violência doméstica)	21
	- NEG (Negligência e negligência ao nível da saúde)	8
3-5 anos	- ECPCBEDC (Violência doméstica)	20
	- NEG (Falta de supervisão e acompanhamento familiar)	8
6-8 anos	- ECPCBEDC (Violência doméstica)	16
	- ECPCBEDC (Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança)	8
9-10 anos	- ECPCBEDC (Violência doméstica)	14
	- CJACABED (Comportamentos graves antissociais e/ou indisciplina)	9

	- ECPCBEDC (Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança)	11
11-14 anos	- CJACABED (Outros comportamentos)	20
	- CJACABED (A criança/jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar e desenvolvimento sem que os pais se oponham de forma adequada)	11
	- CJACABED (Comportamentos graves antissociais e/ou indisciplina)	15
17-17 anos	- NEG (Falta de supervisão e acompanhamento familiar)	6
	- SPDE (Absentismo escolar)	9
18-21 anos	- SPDE (Absentismo escolar)	11
	- ECPCBEDC (Violência doméstica)	5

Como se verifica na tabela anterior, as problemáticas dependem da idade das crianças/jovens. No ano de 2019, a problemática mais diagnosticada, ao longo dos vários escalões etários, na CPCJ do concelho ABC, foi a violência doméstica, com um maior número processual. Apenas nos escalões dos 0 anos, 11-14 anos e 15-17 anos é que a problemática não é uma das mais diagnosticadas. No escalão correspondente à educação pré-escolar (3-5 anos), as problemáticas foram a violência doméstica (ECPCBEDC) e a falta de supervisão e acompanhamento familiar (NEG).

Capítulo IV: Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo apresenta-se a análise dos resultados do inquérito por questionário, inicialmente, e da entrevista coletiva, posteriormente. Num terceiro momento, procede-se à discussão dos resultados de uma forma integrada, tendo em conta as respostas do inquérito por questionário e da entrevista coletiva.

1. Resultados do Inquérito por Questionário

1.1. Caraterização das respondentes

Os resultados referem-se a um total de 12 inquiridas do género feminino, educadoras de infância no agrupamento de escolas ABC. A média de idades é de 59,7 anos, variando entre um mínimo de 53 e um máximo de 65 anos. A maioria é casada (58,3%) e licenciada (66,7%). O tempo médio de profissão é de 36 anos (Tabela 3).

Tabela 3: Caraterização sociodemográfica (N = 12)

	N	%
Estado civil		
Casada	7	58,3
Divorciada	4	33,3
Viúva	1	8,3
Habilitações académicas		
Bacharelato	2	16,7
Licenciatura	8	66,7
Pós-graduação	2	16,7
	M	D.P.
Idade	59,75	3,223
Tempo de profissão	35,83	5,340

1.2. Posição face ao acompanhamento de crianças em risco

Quando inquiridas sobre “Enquanto educadora de infância, até que ponto considera ter um papel importante na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo?”, a maioria das educadoras (75%) considera esse papel como muito importante e 25% como importante (Tabela 4).

Tabela 4: Papel na sinalização e acompanhamento

	Importante		Muito importante	
	N	%	N	%
Grau de importância	3	25,0%	9	75,0%

Quando questionadas “De acordo com a sua experiência profissional, quais os sinais que a criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo?”, 48,6% das educadoras responde com alterações comportamentais e 24,3% refere alterações emocionais (Tabela 5).

Tabela 5: Indícios de eventual situação de risco/perigo

	N	%
Alterações emocionais	9	24,3
Alterações comportamentais	18	48,6
Sinais físicos de maus-tratos	4	10,8
Outros	6	16,2

Metade das inquiridas (50%) considera que, no exercício das suas funções, se sentia preparada para sinalizar situações de risco/perigo, enquanto um terço (33,3%) admite que se sentia mais ou menos preparada (Tabela 6).

Tabela 6: Sente-se preparada para sinalizar situações de risco/perigo

	Nada preparada	Pouco preparada	Mais ou menos preparada	Preparada	Muito preparada
N	0	2	4	6	0
%	0,0%	16,7%	33,3%	50,0%	0,0%

As estratégias elegidas pelas educadoras de infância para intervir junto de crianças em risco/perigo são a “observação atenta” (20%), “dar-lhe muito afeto e atenção” (20%), “tentar dialogar com a criança para recolher o máximo de informação possível” (10%) e, também, “tentar perceber o que se está a passar” (10%) (Tabela 7).

Tabela 7: Estratégias para intervir junto de crianças em risco/perigo?

	N	%
Observação atenta	6	20,0
Dar-lhe muito afeto e atenção	6	20,0
Tentar perceber o que se está a passar	3	10,0
Tentar dialogar com a criança para recolher o máximo de informação possível	3	10,0
Registo das evidências (portefólio)	2	6,7
Recorrer ao SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) do Agrupamento.	2	6,7
Tentar compensar a criança com afeto e atenção	1	3,3
Sinalizar a criança perante a equipa da ELI (Equipa Local de Intervenção).	1	3,3
Procurar conhecer melhor o contexto social e familiar da criança	1	3,3
Dialogar com a criança de uma forma tranquila, para que ela se sinta segura e apoiada.	1	3,3
Criar apatia e aconchego	1	3,3
Avaliar, dialogar e registar evidências	1	3,3
Articulação com a família/instituições.	1	3,3
Afetos	1	3,3

As entidades primordialmente selecionadas como responsáveis que devem atuar perante uma situação de risco/perigo foram a CPCJ (100%), Escolas (100%) e Hospitais e Centros de Saúde (91,7%) (Tabela 8).

Tabela 8: Entidades responsáveis perante uma situação de risco/perigo?

	N	%
CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens)	12	100,0%
Escolas	12	100,0%
Autoridades policiais e judiciárias	7	58,3%
Hospitais e Centros de Saúde	11	91,7%
Tribunais	3	25,0%
Ministério Público	4	33,3%
IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social)	4	33,3%
Outra	2	16,7%

Relativamente ao confronto com situações de crianças em risco/perigo, 8 educadoras (mais de 50%) indicam que já se confrontaram com situações de crianças em risco/perigo, enquanto educadoras de infância, embora estas situações não se tenham registado com frequência (Tabela 9).

Tabela 9: Confronto com situações de crianças em risco/perigo¹⁷

	1	2	3	4	5
N	4	5	2	1	0
%	33,3%	41,7%	16,7%	8,3%	0%

Verifica-se, ainda, que as situações problemáticas presenciadas por estas educadoras foram a “falta de supervisão e acompanhamento familiar” (50%), “ausência temporária de suporte familiar ou outro” (25%), “consumo de bebidas alcoólicas” (25%) e “frequência irregular das atividades do infantário/pré-escolar” (25%) (Tabela 10).

¹⁷ Escala de resposta entre 1 e 5, em que 1 corresponde a “nunca se confrontou” e 5 a “confrontou-se com frequência”.

Tabela 10: Problemáticas presenciadas

	N	%
Abuso sexual	2	16,7%
Abandono à nascença ou nos primeiros meses de vida (6 meses)	1	8,3%
Abandono após os 6 meses de vida	1	8,3%
Ausência permanente de suporte familiar ou outro	1	8,3%
Ausência temporária de suporte familiar ou outro	3	25,0%
Está aos cuidados de terceiros em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais	1	8,3%
Consumo de bebidas alcoólicas	3	25,0%
Consumo de estupefacientes	0	0,0%
Exploração do trabalho infantil	0	0,0%
Mendicidade	0	0,0%
Mau-trato físico no meio doméstico	2	16,7%
Mau-trato psicológico ou indiferença afetiva no meio doméstico	1	8,3%
Negligência	2	16,7%
Falta de supervisão e acompanhamento familiar	6	50,0%
Frequência irregular das atividades do infantário/pré-escolar	3	25,0%

Incidindo agora sobre a frequência com que as educadoras de infância sinalizaram/denunciaram situações de risco/perigo, é possível verificar que a maioria das inquiridas (88,9%), ao longo da sua experiência profissional, nunca sinalizou/denunciou situações de risco ou perigo. Aquelas que sinalizaram estas situações fizeram-no à Direção do Agrupamento e à CPCJ. (Tabela 11).

Tabela 11: Sinalizou/denunciou situações de risco/perigo

	Nunca sinalizou	Sinalizou
Freq.	11	1
%	91,7%	8,3%

1.3. Instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais

Relativamente aos instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais que promovem os direitos das crianças assinalados pelas inquiridas, destaca-se a Declaração dos Direitos da Criança (91,7%), a Convenção dos Direitos da Criança (75%) e a Constituição da República Portuguesa (58,3%) (Tabela 12).

Tabela 12: Instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais que promovem os Direitos da Criança

	N	%
Convenção dos Direitos da Criança	9	75,0%
LPCJ (Lei de Proteção de Crianças e Jovens)	5	41,7%
Declaração dos Direitos da Criança	11	91,7%
Constituição da República Portuguesa	7	58,3%
Lei Tutelar Educativa	0	0,0%
Declaração Universal dos Direitos Humanos	5	41,7%

Por outro lado, são apenas 5 (45,5%) as inquiridas que mencionam a existência de programas dirigidos à comunidade educativa que procuram reduzir as situações de risco/perigo, na sua escola (Tabela 13).

Tabela 13: Programas dirigidos à comunidade educativa

	N	%
Sim	5	41,7
Não	2	16,7
Não sei	4	33,3
Não responde	Ñ	8,3
Total	12	100,0

1.4. Formação

Finalmente, no que se refere aos tópicos de promoção e proteção de crianças e jovens na formação académica, mais de metade das inquiridas refere que, ao longo da formação académica, foram abordados tópicos no âmbito do sistema de promoção e proteção de crianças e jovens (Tabela 14).

Tabela 14: Tópicos de promoção e proteção de crianças e jovens na formação académica

	N	%
Sim	7	58,3
Não	5	41,7
Total	12	100,0

A importância da formação inicial, no que se refere a esta problemática, é elevada, para estas educadoras, já que 72,7% concordam totalmente com as afirmações “a formação inicial deve conter componentes de prevenção de situações de risco/perigo” e “a formação inicial deve conter componentes de atuação perante situações de risco/perigo” é muito elevado (Tabela 15).

Tabela 15: Importância da formação inicial - Componentes de prevenção e atuação¹⁸

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Prevenção	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	2	18,2%	8	72,7%
Atuação	0	0,0%	0	0,0%	1	9,1%	2	18,2%	8	72,7%

Por outro lado, nenhuma das inquiridas afirma ter formação específica na área da promoção e proteção de crianças e jovens (Tabela 16) e as educadoras, numa percentagem muito elevada (83,4%), consideram necessário ter mais formação nesta área (Tabela 17).

¹⁸ Escala de resposta entre 1 e 5, em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”.

Tabela 16: Formação específica na área da promoção e proteção de crianças e jovens

	N	%
Não	12	100,0
Total	12	100,0

Tabela 17: Necessidade de ter mais formação nesta área

	N	%
Sim	10	83,4
Não	1	8,3
Não responde	1	8,3
Total	12	100,0

2. Resultados da Entrevista Coletiva

Neste ponto, iremos apresentar os resultados da entrevista realizada às três educadoras, realçando os aspectos mais significativos que resultaram da análise de conteúdo efetuada.

Relativamente às perceções das educadoras sobre o seu papel na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situação de risco (Apêndice 7, Item 1), foi possível identificar a prevalência do papel de observação, como é ilustrado pela entrevistada B: “Nós temos sobretudo um papel de observação da criança, a criança passa muitas horas no jardim de infância e, portanto, há sempre alguns sinais reveladores (...)”.

No que respeita aos sinais que as crianças podem revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo (Apêndice 7, Item 3), as educadoras de infância identificaram alterações emocionais, como afirma a entrevistada B: “O outro menino era muito pequenino, tinha para aí dois ou três anos e ele apresentava um choro constante (...)”; alterações comportamentais, como realça a entrevistada A: “Muito agressivos, falam muito alto, gritam muito, choram por tudo e por nada. São crianças que têm dificuldades em se relacionarem com as outras crianças (...)”. Para além dos sinais mencionados, as educadoras referem, também, algumas situações presenciadas, como: negligência, descrita pela entrevistada C: “Depois também temos a outra parte, muitas vezes é o próprio desleixo de como as crianças vêm para a escola, sem lanche, mal alimentadas, com as roupas sujas (...)”; abusos sexuais, como referiu a entrevistada A: “Tive outra criança, já há muitos anos, em que houve uma desconfiança que sofria de maus-tratos a nível sexual por parte do avô (...)” e, por fim, consumo de estupefacientes, como descreveu a entrevistada C: “No ano passado essa criança foi diagnosticada outra vez pela CPCJ porque foi diagnosticada cannabis no organismo (...)”.

No que diz respeito às ferramentas necessárias para identificarem situações de risco (Apêndice 7, Item 2), as educadoras realçam a importância da formação, dado que não possuem grandes ferramentas para a sinalização de crianças em situação de risco/perigo, como realça a entrevistada C: “Eu não tenho ferramentas e acho que nós educadores não temos. Devíamos ter mais formações (...)”. Para além disso, verificou-se que as educadoras sentem necessidade de orientações teóricas que as auxiliem no processo de deteção e sinalização de crianças em risco (Apêndice 7, Item 2) como refere a entrevistada A: “Há um manual elaborado pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento (SPO), só que é de 2017, claro que o que está lá descrito está sempre atual (...) mas não temos assim mais nada sem ser isso.” Verifica-se, também, que as educadoras realçam a sua experiência profissional como uma ferramenta imprescindível na

identificação de situações de risco/perigo para a criança (Apêndice 7, Item 2), como é ilustrado pela entrevistada B: “Se eu fizer essa sinalização à CPCJ, é do meu conhecimento profissional, no meu dia-a-dia, com as ferramentas, com o arcabouço que eu consegui ao longo dos anos (...)” e pela entrevistada C: “Só mesmo o nosso *feeling* e o dia-a-dia que nos faz ver se pensamos que a criança está em risco ou não.”

No que concerne à importância da formação das educadoras de infância na área da promoção e proteção de crianças em risco (Apêndice 7, Item 4), as entrevistadas indicaram que a formação é imprescindível, uma vez que possibilita a observação atenta, como refere a entrevistada A: “Para conseguirmos fazer a observação deveríamos ser conhecedores de quais os pontos a observar (...) isso tudo é que conta para fazermos a observação e não porque temos uma orientação nesse sentido, daí a formação ser pertinente e importante; maior conhecimento, como indica a entrevistada B: “Nós com mais conhecimento conseguimos ser mais assertivos e mais eficazes, então nesta área passa-se exatamente a mesma coisa (...)” e reforça a entrevistada C: “(...) a formação era importante para nos ajudar a identificar os sinais e como agir nessas situações” e, por fim, a formação contribui para um aumento do papel de sensibilização, como é ilustrado pela entrevistada C: “Era uma maneira de nos sensibilizar também para esses casos.”

Na entrevista coletiva, questionou-se as educadoras de infância sobre as suas opiniões em relação ao processo de deteção e acompanhamento de situações de risco (Apêndice 7, Item 5), em que estas fizeram referência ao processo de sinalização e acompanhamento, como refere a entrevistada A: “É assim, se for a falar sobre as crianças que já estão a ser sinalizadas e acompanhadas eu acho que está a ser bem feito, porque os da idade pré-escolar, que é o nosso caso, são acompanhados pela ELI (...)”. Esta ideia é partilhada pela entrevistada B, que refere: “Neste curto espaço de tempo eu integrei a equipa de ELI e considero, já foi há uns anos, que funcionava bem porque reuníamos todas as semanas e havia partilha no terreno daquilo que era registado e que era observado” e pela entrevistada C, que reforça: “A ELI acho que trabalha muito bem, porque para além de ir à escola, também vai a casa, uma coisa que nós não vamos (...)”. Ainda neste item, as entrevistadas reforçam a importância das campanhas de sensibilização, como salienta a entrevistada C: “Eu acho que parte também de campanhas de sensibilização pela escola e pela comunidade educativa, para estarmos alertas”.

Por fim, questionou-se as educadoras de infância sobre o dilema entre denunciar uma situação que é nefasta para a criança e sentir que com essa denúncia poderia causar ainda mais problemas, dado que as educadoras geralmente têm uma relação muito próxima com as crianças e com as famílias das crianças que, em muitas situações, são a fonte dos riscos (Apêndice 7, Item

6). Neste caso, as entrevistadas enfatizam o contacto de proximidade com as famílias, porque, como refere a entrevistada A: “Muitas vezes é através desse contacto com a família que conseguimos detetar coisas que realmente vão justificar porquê que a criança reage de determinada forma (...)”. A entrevistada B, acrescenta que: “Numa primeira fase, não conhecendo a criança e não conhecendo os pais, tentaria perceber o que se estava a passar, falaria com os pais para perceber exatamente o que se estava a passar (...)” e a entrevistada C, reforça a sua posição, afirmando que: “Não é conhecer a família que nos impede ou deve impedir de sinalizar porque é a criança que está em risco (...)”. Ademais, as educadoras salientam que necessitam de orientação no processo de sinalização de uma criança que se encontra numa situação de risco/perigo, porque, como afirma a entrevistada A: “Se calhar pediria ajuda a alguém porque acho que sozinha (...)” e acrescenta a entrevistada C: “Eu acho que é um bocado difícil para nós fazermos essa sinalização e eu teria que pedir ajuda ao SPO (...)”.

3. Discussão dos resultados

O estudo apresentado teve como principal objetivo compreender o papel das educadoras de infância no despiste de situações que se revelem de risco ou de perigo para as crianças, assim como as suas estratégias de intervenção e de prevenção destas situações. Neste sentido, estabeleceu-se contacto com as educadoras de infância que se encontram no “terreno”, e que são confrontadas com esta problemática e com a aplicação de medidas de proteção e promoção dos direitos das crianças, com o objetivo de compreender e aprofundar os resultados obtidos no inquérito por questionário.

Importa agora analisar e debater tópicos que, de acordo com a análise cruzada dos resultados do inquérito por questionário e da entrevista coletiva, demonstram muita importância. A partir dos resultados obtidos no inquérito por questionário, torna-se possível afirmar que existe um vasto consenso no que diz respeito ao papel das educadoras de infância na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo. De facto, quando inquiridas sobre a posição que assumiam no acompanhamento de crianças em risco, uma percentagem muito elevada considera tal posição como muito importante (75%) e as restantes como importante (25%). Quando questionadas sobre este assunto na entrevista coletiva, todas as educadoras de infância mencionaram que detinham um papel “fundamental” (entrevistada B), dado que “passam muitas horas com as crianças no jardim de infância” (entrevistada B) e é “onde muitas vezes conseguem detetar essas situações” (entrevistada C). Contudo, é de assinalar que as educadoras entrevistadas acentuaram, sobretudo, o seu papel enquanto observadoras e, portanto, enquanto agentes privilegiadas na deteção de potenciais situações de perigo, não se manifestando, nesta questão, sobre uma eventual sinalização dessas situações. Estes resultados vão ao encontro das perspetivas de autores como Almeida e Raimundo (2015), que defendem que existem espaços que, pelas suas características e pelos seus contextos, constituem locais privilegiados que permitem uma observação atenta, como os jardins de infância.

Com efeito, através do contacto privilegiado com as crianças, as educadoras de infância podem “observar reações que elas possam ter, que poderão ser suspeitas de alguma coisa que esteja a correr de forma errada” (entrevistada A). No inquérito por questionário, ficou claro que, para 48,6% das educadoras, as crianças suscetíveis de se encontrarem em situação de risco apresentam “alterações comportamentais”, 24,3% refere “alterações emocionais” e 10,8% “sinais físicos de maus-tratos”. Esta informação é corroborada na entrevista coletiva, na medida em que, quando questionadas sobre “de acordo com a vossa experiência profissional, quais os sinais que a

criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo?”, as educadoras referem, ao nível das alterações comportamentais, exemplos como “recusarem-se a determinadas atividades, a brincar com os colegas e a comer” (entrevistada A); “muito agressivos, falam muito alto, gritam muito e choram por tudo e por nada” (entrevistada A); “posição de contradição, birras constantes e falta de regras” (entrevistada B). No que diz respeito às alterações emocionais, mencionam “um choro constante” e uma “agressividade” (entrevistada B).

Outro aspeto importante relaciona-se com a preparação das educadoras de infância para sinalizar situações de risco/perigo. Quando inquiridas sobre este assunto, 16,7% consideram que se sentiam pouco preparadas, 33,3% mais ou menos preparadas e 50% preparadas. Contudo, as educadoras de infância que participaram na entrevista coletiva mencionaram que se sentiam pouco preparadas para sinalizarem situações de risco/perigo e que, quando o fizeram, sentiram dificuldades no processo. Estes resultados permitem compreender o papel privilegiado de observadoras que as educadoras assumem, anteriormente evidenciado, com menor relevância atribuída à sinalização das situações. De facto, evidencia-se a falta de preparação das educadoras no âmbito da sinalização, como é ilustrado pela entrevistada B: “Não é conhecer a família que nos impede ou deve impedir de sinalizar, porque é a criança que está em risco. O que me impede de o fazer, é que não tenho preparação e tenho que pedir ajuda à equipa de ELI ou ao SPO para avaliarem a situação”. Não obstante, as educadoras entrevistadas realçam que se sentem implicadas nesses processos e que, quando se sentem envolvidas numa situação, são movidas por ela e, por isso, consideram que sinalizar estas situações é um dever de cidadania.

De forma concordante com os resultados anteriores, no inquérito por questionário, verifica-se que as educadoras de infância privilegiam a “observação atenta e os afetos e atenção” (20%) como as estratégias primordiais para intervirem junto de crianças em situação de risco/perigo, seguindo-se o “diálogo permanente e atento com a criança” e “tentar perceber o que se está a passar com a mesma” (10%).

É importante salientar que mais de metade das educadoras inquiridas indica que nunca se confrontou com situações de crianças em risco/perigo, no exercício das suas funções. Aquelas que tiveram essa experiência assinalaram as seguintes situações problemáticas: “a falta de supervisão e acompanhamento familiar” (50%), “ausência temporária de suporte familiar ou outro” (25%), “consumo de bebidas alcoólicas” (25%) e “frequência irregular das atividades do infantário/pré-escolar” (25%). Na entrevista coletiva, as educadoras referem especificamente algumas situações que experienciaram ao longo do percurso profissional: negligência- “é o próprio desleixo de como as crianças vêm para a escola, sem lanche, mal alimentadas, com as roupas sujas” (entrevistada C);

abusos sexuais - “maus-tratos a nível sexual por parte do avô” (entrevistada A) e, por fim, consumo de estupefacientes - “no ano passado essa criança foi diagnosticada outra vez pela CPCJ porque foi diagnosticado cannabis no organismo” (entrevistada C). Quando questionadas sobre se as situações que vivenciaram as fizeram pensar de forma diferente sobre esta problemática, as participantes afirmam que “pensar de forma diferente não, acentuaram uma tomada de compromisso ainda maior” (entrevistada B) e que vivenciarem estas situações as fizeram “estar mais atentas a pequenos pormenores, que muitas vezes podemos não conseguir diagnosticar e se calhar tomar providências mais rápidas” (entrevistada C).

Verificamos ainda, que uma percentagem elevada das inquiridas (88,9%), ao longo da sua carreira profissional, nunca sinalizou/denunciou situações de risco ou perigo e as que sinalizaram estas situações fizeram-no à Direção do Agrupamento e à CPCJ. A este propósito, as educadoras de infância entrevistadas consideram que, ao nível da ELI (Equipa Local de Intervenção), o processo de acompanhamento de crianças que se encontram em situação de risco se encontra bem projetado, uma vez que a ELI é composta por uma equipa multidisciplinar, que reúne periodicamente com as educadoras. Contudo, ao nível do Agrupamento de Escolas, consideram que é necessário mais acompanhamento por parte do SPO. Para além disso, referem que, se considerarem o que visualizam nos meios de comunicação, existem grandes lacunas ao nível do processo de deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em risco/perigo. Como refere a entrevistada B: “(...) vemos situações como da Maria¹⁹ e da menina que até bateram no pai na prisão, não me lembro agora do nome da menina, que estavam sinalizadas pela CPCJ e que acabaram em grandes tragédias. Portanto, isto dá-nos a perceber que houve ali grande falha no terreno.” Neste sentido, a entrevistada B reforça a importância de escutar a criança e as pessoas que estão com a mesma diariamente, para que situações como as mencionadas não aconteçam. Além do mais, as três entrevistadas reforçam a necessidade de um olhar atento sobre a criança, dado que “todos somos responsáveis por todos” e todos “temos responsabilidades acrescidas” (entrevistada B).

Incidindo agora sobre a importância da formação, no inquérito por questionário, uma percentagem muito elevada (72,7%) das educadoras concorda com as afirmações de que “a formação inicial deve conter componentes de prevenção de situações de risco/perigo” e “a formação inicial deve conter componentes de atuação perante situações de risco/perigo”, referindo, também, que consideram necessário terem mais formação nesta área (90,9%), dado que nenhuma das inquiridas possui formação específica na área da promoção e proteção das crianças em risco. Neste seguimento, na entrevista coletiva, as participantes foram questionadas sobre a

¹⁹ Nome fictício.

necessidade de investir em formação nesta área. Assim, as participantes referiram que a formação é importante, porque através desta poderiam obter conhecimento de quais os pontos a observar, e não basear a deteção e a sinalização unicamente na sua intuição, sensibilidade e perspicácia, como refere a entrevistada A: “Para conseguirmos fazer a observação deveríamos ser conhecedores de quais os pontos a observar, porque acaba por ser um bocado através da nossa intuição, a nossa sensibilidade, a nossa perspicácia. Quer dizer, isso tudo é que conta para fazermos a observação e não porque temos uma orientação nesse sentido, daí a formação ser pertinente e importante.” Para além disso, consideram que a formação gera conhecimento e que o conhecimento as ajuda a evoluir, tornando-as mais assertivas e mais eficazes.

Por fim, na entrevista coletiva, questionou-se as educadoras de infância sobre o seguinte: “Se se confrontarem com uma situação de risco, até que ponto sentem que poderiam viver um dilema entre denunciar uma situação que é nefasta para a criança e sentir que com essa denúncia poderia causar ainda mais problemas?”, dado que as educadoras geralmente têm uma relação muito próxima com as crianças e com as famílias das crianças que, em muitas situações, são a fonte dos riscos. Neste caso, a opinião das educadoras é consensual, uma vez que as mesmas privilegiam o contacto com a família antes de procederem a uma sinalização, uma vez que é necessário ter alguma consciência, nomeadamente em “situações tão sérias como estas” (entrevistada B). Contudo, reforçam que, se numa primeira abordagem com a família, não surgisse resultados, acionariam mecanismos de sinalização e seguiriam com a proteção da criança. Contudo, reforçamos um aspeto relevante anteriormente já abordado, e que se prende com a falta de preparação das educadoras, precisamente no âmbito da sinalização deste tipo de situações.

Considerações finais

Concluído o presente trabalho, torna-se necessário proceder a uma reflexão final que sintetize os resultados obtidos em articulação com os objetivos propostos inicialmente.

Como já foi mencionado ao longo do trabalho, a presente investigação surgiu da necessidade de compreender o papel das educadoras de infância no despiste de situações que se revelem de risco ou de perigo para as crianças, assim como as estratégias de intervenção utilizadas no despiste destas situações. Assim, o estudo desenvolvido no Agrupamento de Escolas ABC, baseado numa abordagem predominantemente de natureza qualitativa, permitiu caracterizar a forma como as educadoras de infância se posicionam relativamente à promoção e proteção dos direitos da criança. Neste sentido, definimos os seguintes objetivos:

- “Compreender como as educadoras de infância se posicionam face ao seu papel no acompanhamento de crianças em risco”. Foi possível verificar que, globalmente, as educadoras de infância se sentem implicadas e envolvidas no processo de deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situação de risco/perigo, dado que contactam diariamente com as crianças e, devido a isso, conseguem identificar sinais reveladores de mal-estar. As educadoras de infância assumem, sobretudo, um papel de observação atenta, que lhes permite identificar alguma situação anómala.
- “Identificar as eventuais experiências profissionais relacionadas com crianças em situação de risco.” Verificou-se, também, que ao longo das suas experiências profissionais, estas raramente ou nunca se confrontaram com uma criança em situação de risco/perigo, por um lado, e que se evidencia alguma falta de preparação para o processo de sinalização, por outro. Com efeito, a entrevista coletiva, em particular, permitiu compreender que as educadoras de infância consideram que a sua experiência profissional não é suficiente para desencadear adequadamente a sinalização destas situações.
- “Compreender se as educadoras conhecem instrumentos (jurídicos, normativos, legais e/ou programas) direcionados para a promoção e proteção de crianças e jovens em situações de risco.” Outro aspeto de relevo que percebemos com a presente investigação prende-se com o conhecimento de instrumentos (jurídicos, normativos, legais e/ou programas) direcionados para a promoção e proteção de crianças e jovens em situações de risco. Constatou-se que os instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais mais conhecidos pelas educadoras de infância são a Declaração dos Direitos da Criança, a Convenção dos Direitos da Criança e a Constituição da República Portuguesa.
- “Identificar se as educadoras tiveram formação relacionada com o tema das crianças e jovens em risco”. Instrumentos como a LPCJ ou a LTE não são facilmente identificados pelas

educadoras de Infância, o que revela, também, a necessidade da formação no âmbito da promoção e proteção dos direitos da criança em risco, uma vez que não possuem formação específica nesta área, embora tenham abordado ao longo da formação académica tópicos no âmbito do sistema de promoção e proteção das crianças e jovens e existam, na escola onde lecionam, programas dirigidos à comunidade educativa que procuram reduzir as situações de risco/perigo. As educadoras de infância reforçam a elevada importância da formação específica nesta área, dado que não possuem as ferramentas nem as orientações necessárias para atuarem e intervirem numa situação de risco/perigo.

Não podemos terminar este trabalho sem referir a situação pandémica durante a qual o mesmo foi desenvolvido. Como foi mencionado na introdução do trabalho, a situação da pandemia COVID-19 e do confinamento dificultaram a realização do estudo nos moldes pretendidos inicialmente, relacionados com a investigação ação-participativa. Os jardins de infância estiveram encerrados durante um longo período de tempo e a sua reabertura ficou pautada por muitos cuidados e restrições, sendo que o acesso aos mesmos estava condicionado. Neste sentido, vários foram os desafios sentidos na realização deste projeto, relacionados com o encerramento dos jardins de infância, e que obrigaram ao contacto com as educadoras de infância apenas via online. Não obstante a resiliência das educadoras em participarem na investigação, temos consciência de que o contacto presencial teria permitido um maior aprofundamento da investigação. Apesar das limitações referidas foram encetados esforços para que nenhuma impossibilitasse a realização do estudo.

Naturalmente, consideramos que este estudo não deve ser entendido como um processo acabado, dado que através deste se torna possível sugerir pistas para futuras investigações. A problemática abordada no projeto permitiu a compreensão do papel das educadoras de infância na promoção e na proteção dos direitos da criança, assim como as suas estratégias de intervenção e de prevenção de situações de risco. Contudo, seria importante, em futuros trabalhos, avançar para investigações com uma natureza participativa que, com as próprias educadoras de infância, pudessem contribuir para alargar ou ressignificar o seu papel nesta matéria. Consideramos, também, que seria importante compreender as perceções das entidades em matéria de infância e juventude, como, por exemplo: entidades policiais, autoridades judiciárias, serviços de ação social, instituições de saúde, entre outras, assim como as suas estratégias de intervenção.

Por fim, dada a importância da temática, considera-se que ainda há muito trabalho a percorrer no que diz respeito à investigação comprometida com a capacitação dos profissionais e com a mudança de práticas em favor dos direitos das crianças.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2000). Os direitos da criança: as nações unidas, a convenção e o comité. *Boletim Documentação e Direito Comparado*, 1-23.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, 40, 579-593.
- Almeida, A. N., André, I. M., & Almeida, H. N. (1999). Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família. *Análise social*, 91-121.
- Almeida, C. M., & Raimundo, F. (2015). Educadoras e Crianças em Risco: compreensão, intervenção e prevenção. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 5, 60-73.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Disponível em <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Disponível em https://books.google.pt/books?id=LktDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=t%C3%A9cnicas+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+qualitativa&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwit_XlqOvpAhWIDWMBHQICBGcQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false
- Areosa, J. (2008). O risco no âmbito da teoria social. In Actas do VI Congresso Português de Sociologia. *Mundos sociais: saberes e práticas*, 323(25), 1-16.
- Ariès, P. (1960). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Rio de Janeiro: Editora Relógio D'Água.
- Azambuja, M. R. (2018). Direitos da criança e do adolescente: evolução do conceito de infância. In M. Perondi, G. A. Scherer, P.M. Vieira, & P.K. Grossi (Eds.). *Infância, adolescências e juventudes na perspetiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?* Porto Alegre: ediPUCRS.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bueren, G. V. (1995). The International Law on the Rights of the Child. *Fordham International Law Journal*, 19 (2), 1-11.

- Campos, F. (1967). A entrevista coletiva em seleção. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 19(2), 23-44.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M., Cruz, H., & Sampaio, D. (2011). *Crianças e jovens em risco – a família no centro da intervenção*. Cascais: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M.J. (2012). Infância «em perigo», infância «perigosa». *Comunicação & Cultura*, 14, 191-206.
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 1-4.
- Christian, C.W., & Committee on child abuse and neglect. (2015). Evaluation of suspected child physical abuse. *Pediatrics*, 135(5), 1337-1354.
- Clemente, R. (1998). Um novo olhar sobre a criança – um direito novo de promoção de direitos e de proteção. *Intervenção Social*, 17(18), 19-25.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., & Mallah, K. (2017). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric annals*, 35(5), 390-398.
- Covell, K., & Howe, R.B. (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County RRR and Resilience Report*. Disponível em <http://www3.hants.gov.uk/rrr-in-hampshire-rrr-and-resilience-report.pdf>
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: perspetiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(2), 205-215.
- Daly, K. J. (2007). *Qualitative methods for family studies and human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Evans, M., Ingram, L. A., Macdonald, A., & Weber, N. (2009). Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 17-34.

- Evans, H. (2016). What does it mean to be a citizen of the world? [Video]. Disponível em https://www.ted.com/talks/hugh_evans_what_does_it_mean_to_be_a_citizen_of_the_world#t-40325
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2016). Infância, direitos e risco (s): velhos e novos desafios identificados a partir da análise dos Relatórios da CNPCJR (2000 e 2010). *Forum Sociológico*, (29), 20-29.
- Figueiredo, C. (2001). A criança e o jovem em risco. *Acta Pediatr Port*, (5)32, 301-6.
- Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Fundação Maria Guilhermina de Deus Ramos Soares Lopes. (2003). *Guia dos Direitos e Proteção da Criança*. Lisboa: Fundação Maria Guilhermina de Deus Ramos Soares Lopes.
- Gaitan, L., & Liebel, M. (2011). Ciudadania y derechos de participacion de los niños. Universidad Pontificias Comillas: Editorial Sintesis.
- Gaspar, M. (2007). Educação pré-escolar e promoção do bem-estar na infância e idade adulta – Novos desafios para velhas questões. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds). *Psicologia e Educação: Novos e Velhos Temas*. Coimbra: Almedina.
- Gersão, E. (2014). *A criança, a Família e o Direito*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Gonçalves, M. J., & Sani, A. I. (2013). Instrumentos jurídicos de proteção às crianças: do passado ao presente. *e-cadernos CES*, 20, 186-200.
- Graça, M. & Gonçalves, M. (2015). Conhecimento, prática e ética: os desafios da investigação-ação em contexto de prostituição feminina de rua. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 108, 135-156.
- Greene, C.A., Chan, G., Mccarthy, K.J., Wakschlag, L.S., & Briggs-gowan, M.J. (2018). Psychological and physical intimate partner violence and young children’s mental health: role of maternal posttraumatic stress symptoms and parenting behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 77, 168–179.

- Gustafsson, H.C., Coffman, J.L., & Cox, M.J. (2015). Intimate partner violence, maternal sensitive parenting behaviors, and children's executive functioning. *Psychology of Violence*, 5(3), 266–274.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child – and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105.
- Hespanha, P. (2002). “Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 21-31.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos [About the concept of citizenship: History and models]. *Revista de Filosofía Factótum*, 6, 1-22.
- Jerome, L. (2012). Children’s rights and teachers’ responsibilities: A case study of developing a rights respecting initial teacher education programme. In R. C. Mitchell & S. A. Moore (Eds.), *Politics, Participation and Power Relations*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Junior, E.B.L., Oliveira, G.S., Santos, A.C.O., & Schnekenberg, G.F. (2012). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa, *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 36-51.
- Kilkelly, U. (2010, november, 20). *Religion and education: A children’s rights perspective* [Paper presentation]. A paper delivered at the TCD/IHRC Conference on Religion and Education. Dublin: Trinity College. Disponível em [file:///C:/Users/Projeto%20Midas/Downloads/Manual%20APA%207edi%C3%A7%C3%A3o %20no vo%20layout%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Projeto%20Midas/Downloads/Manual%20APA%207edi%C3%A7%C3%A3o%20no%20layout%20(3).pdf)
- Landsdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: Innocenti Research Center.
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., & Toomey, R. (2011). Values pedagogy and teacher education: re-conceiving the foundations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 31-44.
- Magalhães, T. (2002). *Maus-Tratos em Crianças e Jovens. Guia prático para profissionais*. Porto: Editora Quarteto.
- Marques, A. (2010). *Crenças parentais sobre a punição física e a identificação dos problemas comportamentais e de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório Científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15631/1/Tese%20de%20mestrado.pdf>

- Martins, M. J. (2014). *História da Criança em Portugal*. Lisboa: Edições Parsifal.
- Muscroft, S. (1999). *Children's Rights: Reality or Rhetoric? - The UN Convention on the Rights of the Child - The First Ten Years*. London: Sarah Muscroft.
- Nag, S., Chiat, S., Torgerson, C., & Snowling, J.M. (2014). *Literacy, foundation learning and assessment in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review*. Disponível em <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=2um7MFZAee8%3d&tabid=3437>
- Nascimento, M., Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2016). Dinâmicas e desafios da Escola na prevenção de comportamentos e situações de risco em crianças e jovens. In *Livro de Atas da V Conferência Internacional Investigação e Práticas em Educação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.
- Neves, T. (2008). Educação para o direito e mediação dos conflitos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 73-83.
- Noble-Carr, D., Moore, T., & McArthur, M. (2019). Children's experiences and needs in relation to domestic and family violence: Findings from a meta-synthesis. *Child & Family*, 25(1), 182-191.
- Oelkers, N. (2012). The redistribution of responsibility between state and parents: Family in the context of post-welfare-state transformation. In M. Richter & S. Andresen (eds.), *The Politicization of Parenthood*. Heidelberg/London: Springer.
- ONU. (2012). *Global education first initiative*. Unesco. Disponível em <http://www.globaleducationfirst.org/>.
- Pardal, L. A., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editora.
- Pedroso, J., & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 82), 53-83.
- Penha, M. T. (1996). *Crianças em risco*. Disponível em https://www.seg-social.pt/documents/10152/13326/Crianças_risco/dc3e9df8-5a75-4556-aacf-07579a6770f3/dc3e9df8-5a75-4556-aacf-07579a6770f3
- Pires, A. (2001). *Crianças (e pais) em risco*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada – CRL.

- Polleto, M., & Koller, S. (2008). Ecological contexts: furthering resilience, risk and protection factors. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Disponível em https://www.ufpe.br/documents/685425/0/fdr4_quivy.pdf/282b7293-ce35-4674-90ec-40a361773941
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas críticas*, 20, 23-42.
- Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M., & Vandeveldde, S. (2012). Between “believers” and opponents: critical discussions on children’s rights. *International Journal of Children’s Rights*, 20(1), 155-168.
- Roose, R., Roets, G., & Schiettecat, T. (2014). Implementing a strengths perspective in child welfare and protection: A challenge not to be taken lightly. *European Journal of Social Work*, 17(1), 3–17.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Disponível em https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Sani, A. I. (2013). Reflexões sobre infância e os direitos de participação da criança no contexto da justiça. *e-cadernos CES (Online)*, 20, 75-89.
- Saraceno, C., & Naldini M. (2003). *Sociologia da Família*, Lisboa: Editorial Estampa.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*, 9-34.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-216.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Iccs 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 1-23.
- Soares, N. F. (2005). Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*, 7(12), 8-18.

- Sumner, S., Mercy, J., Saul, J., Motsa-Nzuza, N., Kwesigabo, G., Buluma, R., & Hillis, S. (2015). Prevalence of sexual violence against children and use of social services—seven countries. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 64, 565–569.
- Teixeira, C., Queiroz C., & Menezes, I. (2014). Práticas que (não) se desenvolvem, futuros que (não) se constroem – A promoção da participação na Lei de proteção à infância. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 47-67.
- Tomás, C., & Fonseca, D. (2004). Crianças em perigo: o papel das comissões de proteção de menores em Portugal. *Revista de Ciências Sociais*, 47, 383 – 408.
- Tomé, M.R. (2018). A Questão da Infância em Portugal: um século de (des)proteção à criança. In *Promoção e Proteção: Jurisdição da Família e das Crianças*. Lisboa: Centros de Estudos Judiciários.
- Trickett, P. (2006). Defining child sexual abuse. In M. Feerick, J. Knutson, P. Trickett & S. Flanzer (Eds.), *Child abuse and neglect: Definitions, classifications and a framework for research*. Baltimore, MD: Brookes, 129-149.
- Trickett, P., Noll, J., & Putnam, F. (2011). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, long itudinal research study. *Development and Psychopathology*, 23, 453–476.
- Turner, H.A., Finkelhor, D., Ormrod, R., Hamby, S., Leeb, R.T., Mercy, J.A., & Holt, M. (2012). Family context, victimization, and child trauma symptoms: variations in safe, stable, and nurturing relationships during early and middle childhood. *American journal of orthopsychiatry*, 82(2), 209.
- UNESCO. (2013). *Global citizenship education: An emerging perspective*. Paris.
- UNESCO. (2014a). *Education strategy 2014-2021*. Paris.
- UNESCO. (2014b). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st Century*. Paris.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris.
- Van der Kolk, B.A. (2017). Child abuse & victimization. *Psychiatric Annals*, 35(5), 374- 37
- Vasconcellos, V. M., & Sarmiento, M. J. (2007). *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

Veenema, T., Thornton, C., & Corley, A. (2015). The public health crisis of child sexual abuse in low and middle income countries. *International Journal of Nursing Studies*, 52, 864–881.

Vickery, M. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths.

Widom, C.S., & Wilson, H.W. (2015). Intergenerational transmission of violence. *Violence and mental health*, 27-45.

Woodhead, M. (2012). Diferentes perspetivas sobre a primeira infância: teoria, pesquisa e política [Diferentes perspetivas sobre a primeira infância: teoria, pesquisa e política]. Belgrado: Instituto de pedagogia e andragogia da Faculdade de Filosofia.

Outros documentos

Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco. (2020). *Promoção e proteção dos direitos das crianças. Guia de orientações para profissionais de educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo*. Disponível em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cnpdpcj2>

Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2012). *Igualdade de Género em Portugal 2012*. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/IG2012_02122013.pdf

Direção-Geral da Saúde. (2011). *Maus-tratos em crianças e jovens: Guia prático de abordagem, diagnóstico e intervenção*. Disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/maus-tratos-em-criancas-e-jovens-guia-pratico-de-abordagem-diagnostico-e-intervencao-pdf.aspx>

EAPN Portugal (2015). *Rediteia nº 48 - Erradicar a Pobreza, compromisso para uma estratégia Nacional*. Disponível em <https://www.eapn.pt/publicacao/204/rediteia-48-2015-erradicar-a-pobreza-compromisso-para-uma-estrategia-nacional>

European e-justice. (2017). *Responsabilidade parental: direito de guarda e direito de visita*. Disponível em https://e-justice.europa.eu/content_parental_responsibility-302-pt-pt.do?member=1

InfoCEDI. (2018). *Definições sobre as responsabilidades parentais*. Disponível em <https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2020/07/infocedi75.pdf>

União Europeia. (2017). *EU Guidelines for the promotion and protection of the rights of the child*. Disponível em https://ec.europa.eu/international-partnerships/system/files/170703-eidhr-guidelines-single-01-children-protection-rights_en.pdf

UNICEF. (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Legislação consultada

Diário da República Eletrónico. (1999). *Lei de proteção de crianças e jovens em risco*. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34542475/view?q=147%2F99>

Procuraria-Geral Distrital de Lisboa. (2015). *Lei Tutelar Educativa*. Disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=542&tabela=leis&so_miolo

Apêndices

Apêndice 1: Tabela de articulação: objetivos/questões correspondentes do questionário

<p>I. Caracterização sociodemográfica</p> <ul style="list-style-type: none">• Indique a sua idade;• Indique o seu género;• Indique o seu estado civil;• Indique as suas habilitações literárias;• Indique há quantos anos exerce a sua profissão.
<p>II. Compreender como as educadoras de infância se posicionam face ao seu papel no acompanhamento de crianças em risco</p> <ul style="list-style-type: none">• Enquanto educadora de infância, até que ponto considera ter um papel importante na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo?• De acordo com a sua experiência profissional, quais os sinais que a criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo?• No exercício das suas funções, sente-se preparada para sinalizar situações de risco/perigo?• Que estratégias considera que uma educadora de infância pode desenvolver para intervir junto de crianças em risco/perigo?• Na sua opinião, quais as entidades responsáveis que devem atuar perante uma situação de risco/perigo?
<p>III. Identificar as eventuais experiências profissionais relacionadas com crianças em situação de risco</p> <ul style="list-style-type: none">• Enquanto educadora de infância alguma vez se confrontou com uma ou mais situações de risco/perigo?• Se já se confrontou com uma ou mais situações de risco/perigo, identifique na lista abaixo as problemáticas presenciadas.• Ao longo da sua experiência profissional, alguma vez sinalizou/denunciou situações de risco/perigo?• Se sim, a quem sinalizou?
<p>IV. Compreender se as educadoras conhecem instrumentos (jurídicos, normativos, programas) direcionados para a promoção e proteção de crianças e jovens em situações de risco</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhece os seguintes instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais que promovam os direitos das crianças?

- Na sua escola, existem programas dirigidos à comunidade educativa que procurem reduzir as situações de risco/perigo?

V. Identificar se as educadoras tiveram formação relacionada com o tema das crianças e jovens em risco

- Ao longo da sua formação académica, foram abordados tópicos no âmbito do sistema de promoção e proteção de crianças e jovens?
- Relativamente à formação inicial de educadoras de infância, indique o seu grau de concordância com as seguintes frases: a formação inicial deve conter componentes de prevenção de situações de risco/perigo; a formação inicial deve conter componentes de atuação perante situações de risco/perigo.
- Tem formação específica na área da promoção e proteção de crianças e jovens?
- Se teve formação específica nesta área, indique porque sentiu necessidade de o fazer.
- Considera necessário ter mais formação nesta área?

Apêndice 2: Questionário

Consentimento informado

Chamo-me Isabel Soares da Silva e encontro-me a realizar o projeto de Mestrado em Educação e Formação, ramo de Educação Social e Intervenção Comunitária, na Universidade de Aveiro, sob orientação da Dra Manuela Gonçalves. O meu estudo incide sobre a “Promoção e proteção dos Direitos da Criança em risco: um estudo sobre o papel das educadoras de infância”.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento de um breve questionário, que tem como objetivo compreender o papel dos educadoras de Infância no despiste de situações que se revelem de risco ou de perigo, assim como as suas estratégias de intervenção e de prevenção destas situações.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e anónimos e, em momento algum, será identificada.

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que deve responder de acordo com o que pensa e sente. Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, pode riscá-la e assinalar, de novo, a resposta que realmente pretende.

A decisão de participar nesta investigação é totalmente livre e voluntária e, por isso, pode retirar-se quando pretender ou recusar participar, sem que a sua decisão tenha qualquer consequência para si.

Qualquer esclarecimento e/ou informação adicional que necessite, pode contactar a investigadora através do seguinte e-mail: isabelsilva@ua.pt ou contacto 915776608.

Declaro que estou devidamente informado/a, pelo que aceito participar neste estudo

Data: ____/____/ 2021

Questionário

I. Caracterização sociodemográfica

1. Indique a sua idade (que irá completar no dia 31 de dezembro de 2021):

_____ anos

2. Indique o seu género:

Feminino (1)	<input type="checkbox"/>
Masculino (2)	<input type="checkbox"/>
Outro (3)	<input type="checkbox"/>

3. Indique o seu estado civil:

Solteiro(a) (1)	<input type="checkbox"/>
Casado(a)/ União de facto (2)	<input type="checkbox"/>
Divorciado(a) (3)	<input type="checkbox"/>
Viúvo(a) (4)	<input type="checkbox"/>

4. Indique as suas habilitações literárias (*assinale todas as opções que corresponderem à sua situação*):

Bacharelato (1)	<input type="checkbox"/>
Licenciatura (2)	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação (3)	<input type="checkbox"/>
Mestrado (4)	<input type="checkbox"/>
Doutoramento (5)	<input type="checkbox"/>
Outra (6). Qual? _____	<input type="checkbox"/>

5. Indique há quantos anos exerce a sua profissão (que irá completar no dia 31 de dezembro de 2021):

_____ anos

II. Posição face ao acompanhamento de crianças em risco

- 6. Enquanto educador/a de infância, até que ponto considera ter um papel importante na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo?**

Indique o grau de importância entre 1 e 5, sendo 1 nada importante e 5 muito importante.

1	2	3	4	5

- 7. De acordo com a sua experiência profissional, quais os sinais que a criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo?**

- 8. No exercício das suas funções, sente-se preparado para sinalizar situações de risco/perigo?**

Nada preparado/a (1)	
Pouco preparado/a (2)	
Mais ou menos preparado/a (3)	
Preparado/a (4)	
Muito preparado/a (5)	

- 9. Que estratégias considera que um Educador/a de infância pode desenvolver para intervir junto de crianças em risco/perigo?**

- 10. Na sua opinião, quais as entidades responsáveis que devem atuar perante uma situação de risco/perigo?**

CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) (1)	
Escolas (2)	
Autoridades policiais e judiciárias (3)	
Hospitais e Centros de Saúde (4)	
Tribunais (5)	
Ministério Público (6)	

IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) (7)	
Outra (8)	

III. Experiência Profissional

- 11. Enquanto educador/a de infância alguma vez se confrontou com uma ou mais situações de crianças em risco/perigo? Indique a sua resposta entre 1 e 5. 1 corresponde a nunca (se confrontou) e 5 corresponde a (confrontou-se) frequentemente.**

1	2	3	4	5

Se assinalou 1 (nunca), avance para a questão número 15.

- 12. Se já se confrontou com uma ou mais situações de risco/perigo, identifique na lista abaixo as problemáticas presenciadas:**

Abuso sexual (1)	
Abandono à nascença ou nos primeiros meses de vida (6 meses) (2)	
Abandono após os 6 meses de vida (3)	
Ausência permanente de suporte familiar ou outro (4)	
Ausência temporária de suporte familiar ou outro (5)	
Está aos cuidados de terceiros em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais (6)	
Consumo de bebidas alcoólicas (7)	
Consumo de estupefacientes (8)	
Exploração do trabalho infantil (9)	
Mendicidade (10)	
Mau trato físico no meio doméstico (11)	
Mau trato psicológico ou indiferença afetiva no meio doméstico (12)	
Negligência (13)	
Falta de supervisão e acompanhamento familiar (14)	
Frequência irregular das atividades do infantário/pré-escolar (15)	
Outro (16). Qual?	

- 13. Ao longo da sua experiência profissional, alguma vez sinalizou/denunciou situações de risco/perigo? Indique a sua resposta entre 1 e 5. 1 corresponde a nunca (sinalizou/denunciou) e 5 corresponde a (sinalizou/denunciou) frequentemente.**

1	2	3	4	5

- 14. Se sim, a quem sinalizou? Pode assinalar mais que uma opção.**

Direção do Agrupamento (1)	
CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) (2)	
Autoridades policiais e judiciárias (3)	
Hospitais e Centros de Saúde (4)	
Tribunais (5)	
Ministério Público (6)	
IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) (7)	
Outra (8)	

IV. Instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais

- 15. Conhece os seguintes instrumentos jurídicos, normativos e/ou legais que promovam os direitos das crianças?**

Convenção dos Direitos da Criança (1)	
LPCJ (Lei de Proteção de Crianças e Jovens) (2)	
Declaração dos Direitos da Criança (3)	
Constituição da República Portuguesa (4)	
Lei Tutelar Educativa (5)	
Declaração Universal dos Direitos Humanos (6)	
Outro (7)	

- 16. Na sua escola, existem programas dirigidos à comunidade educativa que procurem reduzir as situações de risco/perigo?**

Sim (1)	
Não (2)	
Não sei (3)	

V. Formação

17. Ao longo da sua formação académica, foram abordados tópicos no âmbito do sistema de promoção e proteção de crianças e jovens?

Sim (1)	
Não (2)	

18. Relativamente à formação inicial de educadoras de infância, indique o seu grau de concordância com as seguintes frases. Indique a sua resposta entre 1 e 5. 1 corresponde a discordo totalmente e 5 corresponde a concordo totalmente.

A formação inicial deve conter componentes de prevenção de situações de risco/perigo.

1	2	3	4	5

A formação inicial deve conter componentes de atuação perante situações de risco/perigo.

1	2	3	4	5

19. Tem formação específica na área da promoção e proteção de crianças e jovens?

Sim (1)	
Não (2)	

20. Se teve formação específica nesta área, indique porque sentiu necessidade de o fazer.

21. Considera necessário ter mais formação nesta área?

Sim (1)	
Não (2)	

Apêndice 3: Tabela de articulação: objetivos/questões correspondentes da entrevista coletiva

<p>Compreender como as educadoras de infância se posicionam face ao seu papel no acompanhamento de crianças em risco</p> <ol style="list-style-type: none">1. Na vossa opinião, qual é o papel que as educadoras têm na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo?2. Consideram, que em geral, as educadoras possuem as ferramentas necessárias para identificarem situações de risco? Se sim, podem especificar. Na vossa opinião, quais as ferramentas necessárias?3. Até que ponto se sentem preparadas para sinalizar situações de risco/perigo?
<p>Identificar as eventuais experiências profissionais relacionadas com crianças em situação de risco</p> <ol style="list-style-type: none">4. De acordo com a vossa experiência profissional, quais os sinais que a criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo?5. Ao longo da sua carreira, vivenciou alguma situação que gostaria de partilhar connosco? Porquê que a situação a marcou? Fê-la pensar de forma diferente sobre esta problemática?
<p>Compreender a necessidade, por parte das educadoras de infância, de formação no âmbito da promoção e proteção da criança em situação de risco/perigo</p> <ol style="list-style-type: none">6. Porquê que consideram necessário investir na formação nesta área?7. Em geral, qual é a vossa opinião sobre o processo de deteção e acompanhamento de situações de risco? Quais são os problemas? Têm alguma sugestão de melhoria?8. As educadoras geralmente têm uma relação muito próxima com as crianças e com as suas famílias que, em muitas situações, são a fonte dos riscos. Se se confrontar com uma situação de risco, até que ponto sente que poderia viver um dilema entre denunciar uma situação que é nefasta para a criança e sentir que com essa denúncia poderia causar ainda mais problemas.

Apêndice 4: Guião da entrevista coletiva

Chamo-me Isabel Soares da Silva e encontro-me a realizar o projeto de Mestrado em Educação e Formação, ramo de Educação Social e Intervenção Comunitária, na Universidade de Aveiro, sob orientação da Dra Manuela Gonçalves. O meu estudo incide sobre a “Promoção e proteção dos Direitos da Criança em risco: um estudo sobre o papel das educadoras de infância”. Os objetivos do estudo são:

- Compreender como as educadoras de infância se posicionam face ao seu papel no acompanhamento de crianças em risco;
- Identificar as eventuais experiências profissionais relacionadas com crianças em situação de risco;
- Compreender se as educadoras conhecem instrumentos (jurídicos, normativos, legais e/ou programas) direcionados para a promoção e proteção de crianças e jovens em situações de risco;
- Identificar se as educadoras tiveram formação relacionada com o tema das crianças e jovens em risco.

Antes de mais, quero agradecer a todas pela participação na minha investigação e por terem respondido ao inquérito por questionário. Agradeço imenso a vossa disponibilidade.

Nesta entrevista coletiva apresentarei questões no sentido de compreender as vossas experiências, preocupações, motivações, problemas relacionados com o papel das educadoras de infância na promoção e proteção dos direitos das crianças em risco.

Peço-vos que respondam com sinceridade, pois não existem respostas certas ou erradas. Para além disso, os dados recolhidos são totalmente confidenciais, uma vez que não vão ser identificadas na transcrição dos mesmos nem em nenhum local do trabalho final.

Questões:

1. Na vossa opinião, qual é o papel que as educadoras têm na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo?
2. Consideram, que em geral, as educadoras possuem as ferramentas necessárias para identificarem situações de risco?
 - 2.1. Se sim, podem especificar.
 - 2.2. Na vossa opinião, quais as ferramentas necessárias?
3. Até que ponto se sentem preparadas para sinalizar situações de risco/perigo?

4. De acordo com a vossa experiência profissional, quais os sinais que a criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo?
5. Ao longo da sua carreira, vivenciou alguma situação que gostaria de partilhar connosco?
 - 5.1. Porquê que a situação a marcou?
 - 5.2. Fê-la pensar de forma diferente sobre esta problemática?
6. Porquê que consideram necessário investir na formação nesta área?
7. Em geral, qual é a vossa opinião sobre o processo de deteção e acompanhamento de situações de risco?
 - 7.1. Quais são os problemas?
 - 7.2. Têm alguma sugestão de melhoria?
8. As educadoras geralmente têm uma relação muito próxima com as crianças e com as suas famílias que, em muitas situações, são a fonte dos riscos. Se se confrontar com uma situação de risco, até que ponto sente que poderia viver um dilema entre denunciar uma situação que é nefasta para a criança e sentir que com essa denúncia poderia causar ainda mais problemas.

Apêndice 5: Modelo de consentimento informado (entrevista coletiva)

Como a entrevista coletiva decorreu via zoom, as educadoras de infância enviaram para o e-mail da investigadora o consentimento informado, a autorizar a realização e a gravação da mesma, com a seguinte informação:

“Declaro que tomei conhecimento dos objetivos do estudo “Promoção e proteção dos Direitos da Criança em risco: um estudo sobre o papel das educadoras de infância” realizado por Isabel Soares da Silva e que concordo em conceder uma entrevista coletiva.

Declaro, também, que consinto a gravação da entrevista.

A educadora,
XXX”

Apêndice 6: Transcrição da entrevista coletiva

Investigadora: Na vossa opinião, qual é o papel que as educadoras têm na deteção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo?

Entrevistada A: “Eu acho que temos um papel primordial, não é? Estamos no dia-a-dia com as crianças, podemos observar reações que elas possam ter que poderão ser suspeitas de alguma coisa que esteja a correr de forma errada, e se realmente nós acharmos que não são comportamentos normais, ditos normais para cada faixa etária, acho que sim, que devemos fazer uma espécie de investigação e tentar saber se se passa alguma coisa, ou a nível familiar e mesmo a nível escolar”.

Entrevistada B: “Eu também considero um papel fundamental. Nós temos sobretudo um papel de observação da criança, a criança passa muitas horas no jardim de infância e, portanto, há sempre alguns sinais reveladores, seja em termos comportamentais, em termos de registo, como o desenho, que muitas vezes deixam passar algum mau estar vivenciado dentro das quatro paredes e, portanto, é fundamental no sentido de nós depois partilharmos essa informação. Depende do contexto familiar, por exemplo a mãe, se percebermos que realmente o contexto vem daí e que o problema está num dos elementos, direcionamos essa informação a quem consideramos idóneo. Depois existem, dentro do contexto de escola, trabalhos de equipa com as crianças que estão sinalizadas pela CPCJ. Eu trabalhei numa ELI, em que depois havia todo um trabalho de equipa, com psicólogas, em que essa informação toda é partilhada e essa observação e esse diagnóstico são feitos também em conjunto. Todos colocamos na mesa essas informações. Acho que é fundamental o nosso papel, sim. Temos de ter uma atitude de observação”.

Entrevistada A’’: Nem se deve fazer de conta que não se está a observar nada, acho que se deve inteirar-se se realmente se passa alguma coisa fora do normal com a criança ou não”.

Educadora C: “Eu estou completamente de acordo, acho que no jardim de infância nós passamos muitas horas com as crianças e é onde muitas vezes conseguimos detetar essas situações, ou por meio de pequenas conversas, conversas entre crianças, que nós estamos atentas e ouvimos e se consegue detetar. Acho que somos primordiais nesses casos e temos que atuar”.

Investigadora: Consideram, que em geral, as educadoras possuem as ferramentas necessárias para identificarem situações de risco?

Entrevistada A: “É assim, a nível de formação, se calhar não temos. Muita coisa será da nossa vontade de querer saber, porque eu penso que precisávamos de ter mais orientação da própria CPCJ. Volta e meia mandam alguma documentação, eu sei que houve, acho que foi em 2017, e a partir daí acho que não me lembro de receber mais nada, um documento próprio do Agrupamento, um manual, em que há uma série de procedimentos que devemos ter em relação a essas situações que vamos observando: os comportamentos das crianças que podem ser suspeitos ou não. Sem ser esse manual, acho que não há assim mais nada oficial que nós tenhamos e penso que a própria CPCJ é que poderia fazer assim uma espécie de esclarecimento ou formação porque acabamos por ser nós a descobrir. Claro que depois há os Direitos da Criança, os Direitos Humanos, em que lá está tudo especificado, não é? Mas depois a gente perde-se. Penso que a CPCJ é que devia dar mais formação nesse sentido.”

Entrevistada B: “Eu compartilho a informação da Educadora A. Nós, infelizmente, não temos grandes ferramentas, mas eu considero que nós educadoras somos realmente especiais porque trabalhamos com faixas etárias muito pequeninas e aprendemos a trabalhar com essas faixas etárias e a diagnosticar, muitas das vezes, facilmente ou com maior perspicácia algumas situações de perigo. Poderia haver realmente umas ferramentas, uns critérios de avaliação para essas situações. Eu pessoalmente não conheço. Como eu disse, já trabalhei com crianças sinalizadas pela CPCJ e depois em trabalho de equipa, mas só a posteriori é que há determinados critérios e há reuniões, mas antes disso, antes de serem diagnosticadas, digamos que atempadamente, até alguém fazer o primeiro registo, é mais o conhecimento da nossa formação enquanto Educadoras que nos dá essa possibilidade de nós percebermos que alguma coisa não está bem e termos se calhar uma observação mais aguçada para conseguir detetar essas situações e vem daí, mas assim uma coisa específica, eu não tive nem conheço que tenha. É precisamente se eu fizer essa sinalização à CPCJ, é do meu conhecimento profissional, no meu dia-a-dia, com as ferramentas, com o arcabouço que eu consegui ao longo dos anos e que consigo, portanto, perceber alguma situação mais anómala, é mais por aí. Depois de sinalizar é que aí sim, já existem outros critérios e ferramentas de registo, mas o primeiro passo, seja lá quem for, em contexto de jardim de infância, passa pela observação, pelo registo dos miúdos, pelos diálogos que eles têm entre pares. É mesmo pela nossa formação enquanto Educadoras.”

Entrevistada A: “Eu queria acrescentar em relação a isso, que há um manual elaborado pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, só que é de 2017, claro que o que está lá descrito está sempre atual porque estão elencadas as situações que se pode considerar que são de risco e o que se deve fazer, mas não temos assim mais nada sem ser isso. Não sei se está atual, se não está. Recebemos nessa altura e eu até estive à procura e a partir dessa data nunca mais recebemos nada em relação a isso.”

Entrevistada C: “Eu não tenho ferramentas e acho que nós Educadoras não temos. Só mesmo o nosso *feeling* e o dia-a-dia que nos faz ver se pensamos que a criança está em risco ou não. Porque de resto, eu pelo menos não tenho orientações nenhuma nem ferramentas sobre o assunto”.

Investigadora: Na vossa opinião, quais as ferramentas necessárias?

Entrevistada A: “O essencial eles sabem. Nós como Educadoras sabemos. Há esse manual que eu sei que é do próprio Agrupamento que deve ser baseado nas orientações da CPCJ. Depois há aquelas fichas para sinalizar e as psicólogas e pessoas capacitadas para nos orientar”.

Entrevistada B: “As ferramentas deviam ser alguns critérios estabelecidos que nos fossem facultados para nós termos um olhar mais específico”.

Entrevistada C: “Também é um bocado difícil. Devíamos ter mais formações, para termos dicas para percebermos melhor se a criança estará em risco ou não. Talvez através de formações”.

Entrevistada A: “Mais acompanhamento tanto da CPCJ como do Serviço de Psicologia e Orientação”.

Investigadora: Até que ponto é que se sentem preparadas para sinalizar uma situação de risco/perigo?

Entrevistada A: “Essa pergunta vai um bocado do seguimento da anterior. Como não estamos muito elucidadas sobre isso, acaba por ser só mesmo a nossa curiosidade, aquilo que queremos e lemos para saber, porque orientação assim específica não temos. Eu e acho que todas as colegas

acabamos sem saber, porque num relatório fiquei sem saber o que havia de escrever. Quando tive que sinalizar fiquei aflita 'agora o que é que eu escrevo aqui?'. Não me senti preparada e tive que pedir ajuda a outras pessoas que já o tinham feito por não saber bem o que havia de escrever”.

Entrevistada B: “Preparados, de facto, voltamos novamente à questão inicial, uma pessoa faz aquilo que considera efetivamente que tem que ser feito. Nós sentimo-nos implicados nessa sinalização e quando nós nos sentimos implicados numa coisa acabamos sempre por registarmos da forma que considerarmos melhor. Pode não ter os termos específicos que se calhar poderiam ter, não é? Mas quando nós estamos implicados nalguma coisa somos movidos por ela e, portanto, fazemos esse registo. Assim estamos preparados porque sentimos que é um dever de cidadania, portanto estamos implicados e avançamos. Depois em termos de registo escrito, obviamente se tivéssemos mais formação podíamos se calhar aplicar uma determinada terminologia que corresponderia melhor a uma denúncia, mas fazemos aquilo que consideramos que deve ser feito e o melhor que sabemos. Portanto, preparados em termos de formação não temos grande. Agora estamos preparados no sentido em que consideramos que somos elementos ativos e que estamos implicados num determinado processo e temos que avançar”.

Entrevistada C: “Eu não me sinto preparada, já tive que sinalizar crianças e também me vi aflita nessa sinalização. Na altura, eu escrevi o que observava na escola porque fora daí não é possível. Depois ao nível do contexto familiar, se os pais vinham a reuniões, se eram preocupados, se não eram. Eu sei que na altura me vi um bocado aflita em termos do que devia de escrever ou não. Lá está, é falta de formação, é falta de qualquer coisa que nos apoie para fazer isso”.

Investigadora: De acordo com a vossa experiência profissional, quais os sinais que a criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo?

Entrevistada A: “Como ainda não me aconteceu nenhuma das crianças estar em perigo eminente, porque até a criança que referi era por causa de uma irmã e não dele. Não sei bem, sei na teoria, mas na prática ainda não consegui observar isso”.

Investigadora: Mas não tem ideia de alguns sinais que a criança possa manifestar?

Entrevistada A: “Recusar-se a determinadas atividades ou até mesmo brincar com os colegas, chorar sem razão justificada, recusar comer, por exemplo. Já tive uma criança que estava deprimida, mas não era por maus-tratos, foi por outra situação e chorava, chorava, mesmo com depressão”.

Entrevistada B: “Como disse, já tive duas crianças, mas não fui eu que as sinalizei, aliás eu vivia numa situação em que passava de escola em escola e permanecia muito pouco tempo. Era contratada e permanecia por vezes só um mês. Uma, muito sinceramente, era uma criança mais inibida, uma menina de 5 anos mais inibida e o comportamento dela passava um bocado despercebido porque efetivamente há crianças mais inibidas, mas essa situação vinha precisamente de situações familiares em que a criança estava mesmo muito retraída, mas que poderia passar despercebido na medida em que podia ser um traço de personalidade. O outro menino era muito pequenino, tinha para aí dois ou três anos e ele apresentava um choro constante e uma agressividade. Era uma criança muito pequenina, ele rejeitava a alimentação e estava numa situação de birras constantes, numa posição de contradição. Simplesmente porque sim, porque tinha a ver com o mau estar interior e ele revelava isso no seu dia-a-dia, no seu quotidiano. Agora falando assim, considero que as relações com a pessoa adulta, como a agressividade ou o choro, quando são situações que passam numa determinada normalidade. Às vezes os registos nos desenhos também conseguimos perceber ali alguma agressividade, até a forma como pegam no lápis, a força, às vezes é simplesmente porque não têm essa destreza manual desenvolvida, mas outras vezes é reveladora mesmo do descarregar de emoções. Acho que será por aí, a relação que se tem com os outros, de agressividade, timidez ou isolamento são situações quando já extrapolam aquilo que consideramos que há crianças que também se comportam assim, mas em momentos específicos. Aliás, eu tenho agora uma criança que foi retirada à família, mas eu considero que foi mais por situações, que são maus-tratos na mesma, mas de negligência. Ele está institucionalizado e o que eu verifiquei na altura era a falta de regras e, portanto, era uma criança, poderia dizer, que não era o caso, hiperativa, que não tinha um foco de atenção e portanto, na sala tu vês que já não obedece a uns padrões que nós consideramos normais. Há crianças mais ativas, outras mais tranquilas, mas uma criança que não para, que corre, que atira tudo ao chão, que atira os brinquedos e os jogos ao chão, portanto é revelador que efetivamente a criança não está bem emocionalmente”.

Entrevistada A: “Também posso acrescentar que também tenho tido essas crianças que são do Centro de Acolhimento Temporário, já há cerca de três anos, e estão no mesmo sítio da criança que a Educadora B falou e é claro que a gente observa muitos comportamentos que indicam que alguma coisa na família deles não está bem, por isso é que eles estão no centro, não é? Mas claro que não fomos nós que fizéssemos essa sinalização”.

Investigadora: Mas consegue identificar alguns sinais dessa criança?

Entrevistada A: “Sim, muito agressivos, falam muito alto, gritam muito, choram por tudo e por nada. São crianças que têm dificuldades em se relacionarem com as outras crianças, perante as atividades e nesses dá para observar muitas coisas. Cheguei a observar que uma das meninas ou dizia sempre que tinha dores de cabeça ou que tinha dores de barriga ou recusavam-se a comer, porque tinham sido retirados há pouco tempo e ainda não estavam muito estáveis e tinham assim desses comportamentos, mesmo de recusa em realizarem as tarefas”.

Entrevistada B: “Esta semana aconteceu uma situação desse pequenino que eu achei interessante, nós este ano vamos trabalhar a Fada Oriana e, como estamos todos no começo e é novamente uma integração, eles escolheram vários tipos de fadas que eu mostrei e pintaram em aguarela, e no fim eu disse que mais tarde iria contar uma história, mas que agora íamos dar um nome à nossa fada e os meninos deram um nome: Lúcia, assim até alguns nomes esquisitos, Francisca e com esse miúdo eu tenho isto registado ‘como é que se chama a tua fada?’ e ele ‘mãe e pai’. Foi o que aquele menino disse, eu até me arrepio de dizer isso, o nome que tinha a fada era ‘mãe e pai’. Isto é revelador realmente da falta que eles sentem. É revelador dos sentimentos da criança”.

Entrevistada A: “Uma das meninas no natal, na carta do Pai Natal, sabe o que ela pediu? Pediu um Pai. Pediu ao Pai Natal que queria um pai. E também fantasiava. Eu tive outro que fantasiava que ia dar ao fim de semana grandes passeios com o Pai, num carro, até dizia a marca, a cor, e dizia que eram passeios fantásticos e era tudo fantasia da cabeça dele. Porque os outros contavam e ele também queria contar. Ouvia os outros meninos a contarem o que faziam em família e ele também sentia essa necessidade e então inventava”.

Entrevistada B: “Também passa se calhar pelo sonho dele, o desejo. Ele sente essa necessidade”.

Entrevistada C: “Tal como elas disseram, a agressividade, a falta de regras. Depois também temos a outra parte, muitas vezes é o próprio desleixo de como as crianças vêm para a escola, sem lanche, mal alimentadas, com as roupas sujas, não é? Também há essa parte que é importante referir e faltava aí. Muitas vezes passa por aí, o faltar muito à escola, eu tive um caso em que tive mesmo que sinalizar porque além de não estar zelada, depois também quando começamos a apertar com os pais, deixou de vir à escola e terminou. Passam meses sem vir e um dos casos que eu sinalizei foi mesmo por causa disso, porque se a criança deixou de vir por nós andarmos em cima é porque alguma coisa não estava bem”.

Entrevistada A: “Ou até com sono. Um desses meninos estava sempre a baixar a cabeça como se estivesse com sono. Pode ser o aborrecimento, acho eu, de ter aquela vida que tinha. Ou então como não dormem bem porque a vida deles é complicada, acabam por não descansar como deveriam, não é? Então constantemente baixava a cabeça sobre a mesa e estava ali montes de tempo”.

Investigadora: Ao longo da sua carreira, vivenciou alguma situação que gostaria de partilhar connosco?

Entrevistada A: “Tive outra criança, já há muitos anos, em que houve uma desconfiança que sofria de maus-tratos a nível sexual por parte do avô, depois, entretanto a menina passou para o 1º ciclo e eu perdi assim um bocadinho a ligação ao caso. Este menino, recentemente, foi porque a irmã estava a ter um comportamento desajustado, tratava mal a própria mãe e os colegas, os professores, ela tratava mal toda a gente, não sei se ainda trata, porque não sei se está completamente resolvido. A mim pediram-me para falar sobre o irmão para descobrir se o comportamento dela podia ter influencia no irmão. Da observação que fiz, relatei o que ele fazia na escola, o comportamento dele ao longo do dia e se a mãe se preocupava e se ele vinha limpinho, se trazia o lanchinho suficiente, se era saudável. Depois não me deram mais nenhum feedback, pediram isso, mas como era por causa da irmã, fiquei sem saber o que resultou daquilo. Sei que realmente a irmã tinha um comportamento muito mau, a nível escolar, e os pais foram chamados e tiveram mesmo que ativar o programa de SPO para apoiar porque a situação começou a ficar descontrolada. Nesta situação senti dificuldades em realizar o relatório. O que me marca mais são as crianças que estão no CAT”.

Investigadora: Então essas situações que vivenciou, tanto da menina que sofria abusos sexuais como do menino que estava a ter repercussões devido ao comportamento da irmã, fizeram-na pensar de forma diferente sobre esta problemática?

Entrevistada A: “Faz-nos sempre pensar e refletir e pensarmos que devemos estar realmente muito atentas porque há sinais que denunciam situações graves, principalmente nessa menina, já foi há muitos anos, acho que fiquei traumatizada. Essa situação marcou-me porque acabei por descobrir que ela era filha e neta, e ele estava a tentar fazer o mesmo que fez com a filha. Ou seja, que confusão. Antes de me aperceber disso, pensava que estava tudo bem porque a criança em si acho que não revelava grandes sinais ou porque a educação já era como se aquele homem mandava em tudo e todos ali da casa, já era normal, e até com a criança podia ainda não ter acontecido nada, mas como já tinha acontecido com a filha que era a mãe da criança, as pessoas lá se aperceberam de alguma coisa diferente porque ela morava muito longe da escola e num sítio escondido, lá no meio do pinhal, pouca gente passava por ali e o homem se calhar acabava por fazer o que bem lhe apetecesse, sem que ninguém pudesse vigiar, só que alguém começou a alertar”.

Investigadora: Ou seja, percebeu a existência desse caso porque as pessoas comentavam?

Entrevistada A: “Sim. Na altura não sei se foi através daquelas confrarias que são da igreja, não sei se conhece. Esse grupo de pessoas estão associados à igreja e por vezes andam em casa das pessoas para ver se elas precisam de alguns alimentos, vestuário, etc e devem-se ter apercebido da situação e como já sabiam que a filha tinha sido abusada devem-se ter apercebido que ali havia comportamentos fora do comum e foi através desse grupo de pessoas. Depois perguntaram-me se a miúda vinha limpa, se trazia o lanchinho, se demonstrava algum comportamento de que algo não estava bem, mas por acaso a miúda não demonstrava comportamentos”.

Investigadora: Fez algum relatório sobre essa criança?

Entrevistada A: “Acho que escrevi o que se passava na escola, acho que sim. Já foi há 20 e tantos anos. Acho que é inadmissível”.

Entrevistada B: “Eu como disse, tive duas situações, mas como pude referenciar, passei por várias escolas. Passei pouco tempo com estas crianças porque eu era contratada e estava numa situação temporária. Agora tenho uma criança que também está sinalizada pela CPCJ, mas que está numa

entidade de acolhimento. Essas duas crianças: era uma de 5 anos, que o comportamento dela era assim mais estranho, era revelador pela sua timidez, pelo seu pouco à vontade, tinha ali grandes lacunas ao nível da socialização. Era uma criança extremamente retraída e o tempo que eu lá estive, a indicação que tínhamos, era para perceber se a criança era assídua, se vinha limpa, se tinha fome e relativamente ao comportamento da criança. Era por aí. A outra que eu estava na ELI, depois há dados que não nos são dados a conhecer, sabíamos que estava sinalizada pela CPCJ, mas que ainda estava com os pais, não sei se era por maus-tratos mesmo ou negligência, mas essa criança sim, ainda não tinha os 3 anos e essa chamava-me mesmo muito à atenção porque era um bebé muito frustrado, muito irritado, agressivo e percebia-se que a criança não vivia num contexto de amor, ela transbordava agressividade fruto do meio que possivelmente estava inserido. Portanto, nós não sabemos detalhadamente os contornos da sinalização, não nos é dado a conhecer isso. Agora, tínhamos sempre a indicação dessa observação em termos de limpeza, de assiduidade, se tem fome e os comportamentos dela, se era uma criança sociável, se acatava bem as orientações que eram trabalhadas em grupo, era por aí, mas não sei exatamente o porquê de estarem sinalizadas, como esta criança que eu tenho, isso é sigilo. Pronto, são retirados aos pais, mas pelo menos eu, na minha experiência, nunca tive conhecimento específico do porquê. Sei que temos que ter uma atitude de observação e como disse, desses dois casos, esse primeiro caso da menina de 5 anos, era simplesmente por uma situação altamente de encolhimento, se assim se pode dizer. E a outra criança, apesar de ser muito pequenina e não era nada normal, aquela criança chamava atenção precisamente por isso, era um bebé altamente agressivo, agora não conheço os contornos, sabia que tinha que estar em vigilância relativamente aquela criança e que se me pedissem tinha que dar conhecimento. Não dei seguimento devido à minha situação profissional. Eu estive lá mesmo nessa situação para aí três meses e vim-me embora e no outro caso também e, portanto, desconheço a conclusão de todo esse processo. O menino que está na sala ele está sinalizado à CPCJ porque foi retirado à família, mas nós não conhecemos os contornos do porquê”.

Entrevistada A: “Os que eu tenho é a mesma coisa, sabemos que são casos graves, mas os contornos em pormenor não sabemos, só temos uma ideia geral, são tirados aos pais mas não sabemos o porquê”.

Entrevistada B: “Estas situações a mim marcam-me porque isto é uma conceção que eu tenho do que é o mundo, o que é o ser humano, o que é a criança. A minha conceção para além do profissional, porque tenho essa obrigatoriedade, mas para além dessa conceção profissional, acho

que todos nós seres humanos, todos os seres inclusive, somos objeto de amor. Eu acredito plenamente nisto. Todos nós nascemos para sermos felizes, com contornos, com obstáculos, com situações que nos poderão eventualmente, numa situação temporária, colocar-nos tristes, mas acredito num projeto de vida de felicidade e de amor. Choca-me sempre quando eu vejo crianças, sobretudo crianças, mas nas pessoas adultas também, uma criança que é um ser inocente, inofensivo, em que precisa da proteção do adulto e quando os progenitores, que são os elementos máximo, que devem ter esse cuidado. A casa que é lar, há uma diferenciação entre casa e lar, casa é o espaço de amor por excelência, de acolhimento, de proteção, que são os pilares da estabilidade emocional da criança, quando isso falha é gravíssimo. E todos nós, nós como Educadoras temos realmente um papel fundamental porque às vezes muito dos afetos que as crianças recebem ou autoestima vêm precisamente do contexto escolar. Há crianças que são heróis, que vivem vivências realmente graves e o que recebem de bom, seja em termos de valores éticos, de afeto, é precisamente na escola. Isso não me pode ficar indiferente, quando uma criança precisa da proteção do adulto, sobretudo os progenitores que são os elementos fundamentais e quando isso falha, eu acho que isso choca um profissional na educação. Temos esse dever de cidadania, são valores humanos que são transversais, mas na educação isso tem um relevo ainda maior”.

Entrevistada A: “E a acrescentar que os pais são o exemplo que eles querem seguir e como não têm exemplo nenhum sentem-se perdidos. Eles acabam por ter o desenvolvimento muito comprometido, principalmente a nível emocional”.

Entrevistada C: “Depois procuram muito o nosso colinho porque são essas carências que eles têm. Essas crianças normalmente só querem vir para o nosso colinho e agarram-se a nós. Há as duas partes, ou fazem isso ou são agressivas, mas muitas vezes a agressividade nós conseguimos controlar com o afeto porque é o que lhes falta”.

Investigadora: Estas questões fizeram-na pensar de forma diferente sobre esta problemática?

Entrevistada B: “Pensar de forma diferente não, acentuaram uma tomada de compromisso ainda maior”.

Entrevistada C: “Eu já passei por várias, mas a CPCJ é que pede os relatórios das crianças, são crianças que já chegam sinalizadas ou passam a ficar sinalizadas pela CPCJ. Ainda no ano passado houve uma que me marcou bastante, o tal caso que ela veio para mim com 3 anos, havia negligência por parte dos pais, falta de lanche, mal vestida e na altura eu comecei a andar em cima da mãe, a

perguntar se precisavam de roupas e os pais não gostaram e então começaram a mandar o menino poucas vezes à escola. Só pouco depois a criança foi sinalizada para a ELI porque também tinha problemas a nível global e só quando a ELI começou a vir à escola, é que o menino começou a vir sempre à escola e notou-se uma grande diferença por parte dos pais. Isso foi há três anos atrás. No ano passado essa criança foi diagnosticada outra vez pela CPCJ porque foi diagnosticada cannabis no organismo. A criança já foi para o 1º ciclo, mas eu não tenho feedback nenhum. Depois é isso, não há feedback. Pediram-me na altura para fazer o tal relatório que há bocado a educadora B falou sobre a assiduidade, a alimentação, se as famílias são participativas, o comportamento dos meninos dentro da escola, mas a partir daí eu pelo menos não tive nenhum feedback sobre o assunto, sei que ainda continua sob vigilância da CPCJ. Foi um caso muito grave e que me preocupou muito na altura”.

Investigadora: Vivenciar a situação em si fê-la pensar de forma diferente sobre esta problemática?

Entrevistada C: “Fez-me estar mais atenta a pequenos pormenores que muitas vezes podemos não conseguir diagnosticar e se calhar tomar providencias mais rápidas. Pelo menos neste momento acho que estou mais alerta sobre esses assuntos, porque realmente foi um caso que me fez pensar”.

Investigadora: Porquê que consideram necessário investir na formação nesta área?

Entrevistada A: “Como eu já tinha dito, até em relação à primeira pergunta que nos fez, já tinha dito que achava que deveríamos ter formação. Para conseguirmos fazer a observação deveríamos ser conhecedores de quais os pontos a observar, porque acaba por ser um bocado através da nossa intuição, a nossa sensibilidade, a nossa perspicácia. Quer dizer, isso tudo é que conta para fazermos a observação e não porque temos uma orientação nesse sentido, daí a formação ser pertinente e importante. Até porque hoje em dia acontecem coisas diferentes do que aconteciam há uns anos ou então é porque nós não estávamos tão sensíveis a esses assuntos. Mas hoje em dia acontecem coisas tão extraordinárias que já deveria ser o inverso, antigamente havia mais aquela educação de que os pais mandavam e até davam umas tarefas e as crianças tinham que obedecer. Fazer e isso não é o correto, nunca foi e agora cada vez mais. Quando isso acontece, é porque há sempre aquelas pessoas que fogem à regra. Agora as pessoas estão mais alerta, mas mesmo assim não sabemos até que ponto podemos interferir. Se calhar a formação ajudava-nos nesse sentido, além de sabermos o que identificar, também sabemos até que ponto podemos interferir na vida das

crianças, que eu acho que temos mesmo de interferir porque são crianças, são indefesas e não são capazes de se defender sozinhas”.

Educadora B: “Eu considero que o conhecimento em todas as áreas, nesta específica, que nos ajuda a avançar, a evoluir. E nós com mais conhecimento conseguimos ser mais assertivos e mais eficazes, então nesta área passa-se exatamente a mesma coisa. Com mais conhecimento conseguimos ser mais pró-ativos de uma forma mais assertiva e mais eficaz. E o conhecimento em qualquer área ajuda-nos a evoluir e a ter noção do real das coisas”.

Entrevistada C: “Eu acho que a formação era importante para nos ajudar a identificar os sinais e como agir nessas situações. Como as minhas colegas dizem, é pelo nosso dia-a-dia e pela nossa experiência profissional que agimos, não pela formação porque nunca a tivemos. Era uma maneira de nos sensibilizar também para esses casos”.

Educadora B: “Nós por natureza, os Educadoras, somos cuidadores e ao ser cuidador temos um olhar diferente sobre a criança e sobre o mundo”.

Investigadora: Em geral qual é a vossa opinião sobre o processo de deteção e acompanhamento de situações de risco?

- **Quais são os problemas?**
- **Têm alguma sugestão de melhoria?**

Entrevistada A: “É assim, se for a falar sobre as crianças que já estão a ser sinalizadas e acompanhadas eu acho que está a ser bem feito, porque os da idade pré-escolar, que é o nosso caso, são acompanhados pela ELI e a ELI tem vários técnicos: psicólogos, terapeutas, Educadoras. Têm técnicos das várias áreas e penso que nesse aspeto está a ser bem feito e a ELI dá-nos sempre o feedback do que estão a fazer e temos acesso aos documentos de cada criança e aos planos de trabalho. Reunimo-nos com os técnicos periodicamente. Penso que os que estão a ser acompanhados estão a ser bem acompanhados. Em relação ao Agrupamento, acho que deveria haver mais acompanhamento por parte do SPO. Normalmente há uma psicóloga, ou duas, até uma meia, que já aconteceu que a psicóloga só tinha meio horário e aí acho que devia haver mais recursos humanos, sempre que haja uma situação em que pensemos que poderia haver aí um

problema. Muitas vezes as situações de risco geram dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem”.

Entrevistada B: “Eu não tenho muito conhecimento sobre o procedimento, tive estas situações que acompanhei, mas foi num curto espaço de tempo. Mas neste curto espaço de tempo eu integrei a equipa de ELI e considero, já foi há uns anos, que funcionava bem porque reuníamos todas as semanas e havia partilha no terreno daquilo que era registado e que era observado. Agora, se me falar em termos gerais do que me é dado a conhecer, daquilo que eu vejo através da comunicação social, acho que deve haver grandes lacunas, vemos situações como da joana e da menina que até bateram no pai na prisão, não me lembro agora do nome da menina, que estavam sinalizadas pela CPCJ e que acabaram em grandes tragédias. Portanto, isto dá-nos a perceber que houve ali grande falha no terreno. Portanto, esta articulação, o ouvir a criança, o escutar as pessoas que estão todos os dias com a criança. A criança deixou possivelmente passar, muitas das vezes, situações de mau estar que não foram devidamente avaliadas, mas isto é aquilo que eu vejo nos meios de comunicação, não é a experiência que eu tenho enquanto profissional. Na ELI era sempre um trabalho de equipa, que tinha a médica, a psicóloga, a assistente social, eram vários intervenientes de várias áreas que apoiam a criança e acho que isso é uma mais valia. Reuníamos-nos todas as semanas. Relativamente ao Agrupamento, não estou fundamentada. Tive, como disse, também uma criança que tive três meses e que eram dadas essas dicas, se vinha com higiene, a alimentação, o comportamento. Mas acho que falta depois, isto baseado nos meios de comunicação e nas notícias, acho que às vezes deve haver lacunas gravíssimas de comunicação, no terreno, de observação, senão não se chegava a situação muitas vezes de morte de crianças que são assassinadas pelos próprios pais”.

Investigadora: Tem alguma sugestão de melhoria?

Investigadora B: “Tem a ver um bocado, este alerta, que se passa não só como profissionais, mas na sociedade civil, como todos somos responsáveis por todos, das coisas não nos passarem um bocado ao lado, que passamos e não observamos, não valorizamos. Todos temos responsabilidades acrescidas, mas este olhar atento e essa formação é essencial porque há coisas que podemos não avaliar corretamente e depois a articulação entre todos é fundamental, porque se eu observo alguma coisa e a observação fica ali parada não vai resultar em nada. O importante é esta partilha e esta divulgação de dados às entidades competentes”.

Educadora C: “Eu estou de acordo, as informações que nós vamos tendo são por parte da ELI. A ELI acho que trabalha muito bem, porque para além de ir à escola, também vai a casa, uma coisa que nós não vamos. Não temos essa informação do que se passa em casa e a ELI acaba por compensar essa parte. No geral, eu acho que existem muitos problemas, como diz a Educadora B, se se vir a televisão vê-se que há muitas lacunas. Eu acho que parte também de campanhas de sensibilização pela escola e pela comunidade educativa, para estarmos alertas. Os outros pais podem estar alertas, não pelos seus próprios filhos, mas pelos filhos dos outros e pelas conversas que os filhos têm em casa”.

Investigadora: As Educadoras geralmente têm uma relação muito próxima com as crianças e com as famílias das crianças que, em muitas situações, são a fonte dos riscos.

Se se confrontar com uma situação de risco, até que ponto sente que poderia viver um dilema entre denunciar uma situação que é nefasta para a criança e sentir que com essa denúncia poderia causar ainda mais problemas.

Entrevistada A: “Isso é um assunto muito delicado. Nós realmente estamos, agora nem tanto devido à pandemia, mas até há bem pouco tempo, antes da pandemia, tínhamos muito contacto com a família. Agora temos mais contacto por e-mail, telemóvel, WhatsApp, que acaba por não ser um contacto tão valioso porque o contacto direto é que muito importante. Muitas vezes é através desse contacto com a família que conseguimos detetar coisas que realmente vão justificar porquê que a criança reage de determinada forma. Será que as pessoas saberão que estão a prejudicar? Se for mesmo de risco se calhar ficava indecisa, não é por não achar que devia fazer, indecisa realmente por achar que podia arranjar um problema tal. Se calhar pediria ajuda a alguém porque acho que sozinha...só se fosse uma coisa muito simples porque muitas vezes contactamos com a família e conseguimos resolver muitas situações a conversar porque eles entendem. Se fosse muito grave, de risco, acho que aí já pediria ajuda”.

Entrevistada B: “Eu, felizmente, nunca tive uma situação destas, mas se me surgisse eu acho que agiria numa primeira etapa, acho que as pessoas devem ter bastante consciência do que estão a fazer, ainda por cima em situações tão sérias como estas de ser precipitada. Numa primeira fase, não conhecendo a criança e não conhecendo os pais, tentaria perceber o que se estava a passar, falaria com os pais para perceber exatamente o que se estava a passar e se eu poderia ajudar aqueles pais, se eles estariam disponíveis para a minha partilha, alguma dica. Passaria

primeiramente por aí. Numa segunda etapa, percebendo que as coisa não funcionavam e que a criança correria perigo eminente, eu acionaria mecanismos de sinalização da criança. Se não o conseguisse fazer pedia ajuda, se não conseguisse fazer sozinha, mas seguiria com o processo. Se numa primeira etapa eu fizesse essa abordagem aos pais e não conseguisse resultado com eles e soubesse que haveria ali risco e um perigo eminente para a criança e se eu não o conseguisse fazer sozinha iria pedir ajuda e seguir com a proteção da criança”.

Entrevistada C: “Eu tenho um bocadinho de preocupação ao sinalizar essas crianças porque também não sabemos o que é melhor para elas, se é a CPCJ retirá-las aos pais, não sabemos o que será melhor. Eu acho que é um bocado difícil para nós fazermos essa sinalização e eu teria que pedir ajuda ao SPO, às psicólogas pelo menos para serem observadas por elas, mesmo em contexto de sala de aula, para ver se as minhas dúvidas eram de facto, porque eu acho que sozinha não ia sinalizar a criança, conhecendo a família ou não. Não é conhecer a família que nos impede ou deve impedir de sinalizar porque é a criança que está em risco. O que me impede de o fazer é que não tenho preparação e tenho que pedir ajuda à equipa de ELI ou ao SPO para avaliarem a situação”.

Entrevistada B: “Posso só fazer uma partilha? Ao falar nisso recordei de uma situação que eu vi na televisão, há anos, uma jovem que tinha sido violada enquanto criança e havia um registo dela, isso passou na televisão, num documentário qualquer, e havia um registo dela no Jardim de Infância que aquele desenho tinha sido guardado e que as pessoas às vezes não sabem mesmo como agir, mas quando não se sabe, pedir ajuda e sinalizar é fundamental. O desenho era da figura humana, e era um homem, todo nu, com o pénis a ejacular. Mostraram o desenho daquela criança. Aquilo era uma vivência que a criança tinha e embora achassem estranho não houve, não sei se foi a coragem, mas o desenho ficou guardado e depois, mais tarde, a criança, agora jovem, denunciou e teve essa coragem com a ajuda de alguém. Tinha sido violada pelo padrasto e ela denunciou isso num registo. Hoje, se calhar isso não acontecia, há alguns anos atrás as pessoas não estavam tao elucidadas e não sabiam como agir. Hoje, a sociedade civil, para além dos profissionais, estão mais alertados para estas situações.”

Apêndice 7: Análise de conteúdo (entrevista coletiva)

Item 1. Percepção sobre o papel das educadoras de infância na detecção, sinalização e acompanhamento de crianças em situações de risco/perigo.

Categorias	Unidades de Análise
Papel de observação	<p>“Estamos no dia-a-dia com as crianças, podemos observar reações que elas possam ter que poderão ‘ser suspeitas’ de alguma coisa que esteja a correr de forma errada” (Entrevistada A)</p> <p>“Nós temos sobretudo um papel de observação da criança, a criança passa muitas horas no jardim de infância e, portanto, há sempre alguns sinais reveladores, seja em termos comportamentais, em termos de registo, como o desenho, que muitas vezes deixam passar algum mal estar vivenciado dentro das quatro paredes” (Entrevistada B)</p> <p>“Acho que no jardim de infância nós passamos muitas horas com as crianças e é onde muitas vezes conseguimos detetar essas situações, ou por meio de pequenas conversas, conversas entre crianças, que nós estamos atentas e ouvimos e se consegue detetar” (Entrevistada C)</p>

Item 2. Ferramentas necessárias para identificarem situações de risco.

Categorias	Unidades de Análise
Importância da formação	<p>“É assim, a nível de formação, se calhar não temos. Muita coisa será da nossa vontade de querer saber, porque eu penso que precisávamos de ter mais orientação da própria CPCJ.” (Entrevistada A)</p> <p>“Nós, infelizmente, não temos grandes ferramentas, mas eu considero que nós educadoras somos realmente especiais porque trabalhamos com faixas etárias muito pequeninas... poderia haver realmente umas ferramentas, uns critérios de avaliação para essas situações. Eu pessoalmente não conheço” (Entrevistada B)</p> <p>“Eu não tenho ferramentas e acho que nós educadoras não temos. Devíamos ter mais formações, para termos dicas para percebermos melhor se a criança estará em risco ou não.” (Entrevistada C)</p>
Orientações teóricas	<p>“Eu sei que houve, acho que foi em 2017, e a partir daí acho que não me lembro de receber mais nada, um documento próprio do Agrupamento, um manual, em que há uma série de procedimentos que devemos ter em relação a essas situações que vamos observando: os comportamentos das crianças que podem ser suspeitos ou não”. (Educadora A)</p> <p>“Há um manual elaborado pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, só que é de 2017, claro que o que está lá descrito está sempre atual porque estão elencadas as situações que se pode considerar que são de risco e o que se deve fazer, mas não temos assim mais nada sem ser isso.” (Educadora A)</p>
Experiência profissional	<p>“Se eu fizer essa sinalização à CPCJ, é do meu conhecimento profissional, no meu dia-a-dia, com as ferramentas, com o arcabouço que eu consegui ao longo dos anos e que consigo, portanto, perceber alguma situação mais anómala, é mais por aí.” (Educadora B)</p>

	<p>“Só mesmo o nosso <i>feeling</i> e o dia-a-dia que nos faz ver se pensamos que a criança está em risco ou não.” (Educadora C)</p>
--	--

Item 3. Sinais que a criança pode revelar que demonstrem que esta pode estar perante uma situação de risco/perigo.

Categorias	Unidades de Análise
Alterações emocionais	<p>“O outro menino era muito pequenino, tinha para aí dois ou três anos e ele apresentava um choro constante e uma agressividade” (Educadora B)</p>
Alterações comportamentais	<p>“Recusar-se a determinadas atividades ou até mesmo brincar com os colegas...recusar comer, por exemplo” (Educadora A)</p> <p>“Muito agressivos, falam muito alto, gritam muito, choram por tudo e por nada. São crianças que têm dificuldades em se relacionarem com as outras crianças, perante as atividades e nesses dá para observar muitas coisas” (Educadora A)</p> <p>“Uma menina de 5 anos mais inibida e o comportamento dela passava um bocado despercebido porque efetivamente há crianças mais inibidas, mas essa situação vinha precisamente de situações familiares em que a criança estava mesmo muito retraída.” (Educadora B)</p> <p>“Era uma criança muito pequenina, ele rejeitava a alimentação e estava numa situação de birras constantes, numa posição de contradição” (Educadora B)</p> <p>“A agressividade, a falta de regras” (Educadora C)</p>

Item 4. Formação das educadoras de infância na área da promoção e proteção de crianças em risco.

Categorias	Unidades de Análise
Observação atenta	<p>“Para conseguirmos fazer a observação deveríamos ser conhecedores de quais os pontos a observar, porque acaba por ser um bocado através da nossa intuição, a nossa sensibilidade, a nossa perspicácia. Quer dizer, isso tudo é que conta para fazermos a observação e não porque temos uma orientação nesse sentido, daí a formação ser pertinente e importante.” (Entrevistada A)</p>
Maior conhecimento	<p>“Se calhar a formação ajudava-nos nesse sentido, além de sabermos o que identificar, também sabemos até que ponto podes interferir na vida das crianças, que eu acho que temos mesmo de interferir porque são crianças, são indefesas e não são capazes de se defender sozinhas.” (Entrevistada A)</p> <p>“Nós com mais conhecimento conseguimos ser mais assertivos e mais eficazes, então nesta área passa-se exatamente a mesma coisa. Com mais conhecimento conseguimos ser mais pró-ativos de uma forma mais assertiva e mais eficaz. E o conhecimento em qualquer área ajuda-nos a evoluir e a ter noção do real das coisas.” (Entrevistada B)</p> <p>“Eu acho que a formação era importante para nos ajudar a identificar os sinais e como agir nessas situações.” (Entrevistada C)</p>
Papel de sensibilização	<p>“Era uma maneira de nos sensibilizar também para esses casos.” (Entrevistada C)</p>

Item 5. Opinião sobre o processo de detecção e acompanhamento de situações de risco.

Categorias	Unidades de Análise
Processo de sinalização e acompanhamento	<p>“É assim, se for a falar sobre as crianças que já estão a ser sinalizadas e acompanhadas eu acho que está a ser bem feito, porque os da idade pré-escolar, que é o nosso caso, são acompanhados pela ELI e a ELI tem vários técnicos: psicólogos, terapeutas, educadoras. Têm técnicos das várias áreas e penso que nesse aspeto está a ser bem feito e a ELI dá-nos sempre o feedback do que estão a fazer e temos acesso aos documentos de cada criança e aos planos de trabalho.” (Entrevistada A)</p> <p>“Eu não tenho muito conhecimento sobre o procedimento, tive estas situações que acompanhei, mas foi num curto espaço de tempo. Mas neste curto espaço de tempo eu integrei a equipa da ELI e considero, já foi há uns anos, que funcionava bem porque reuníamos todas as semanas e havia partilha no terreno daquilo que era registado e que era observado.” (Entrevistada B)</p> <p>“Eu estou de acordo, as informações que nós vamos tendo são por parte da ELI. A ELI acho que trabalha muito bem, porque para além de ir à escola, também vai a casa, uma coisa que nós não vamos. Não temos essa informação do que se passa em casa e a ELI acaba por compensar essa parte.” (Entrevistada C)</p>
Campanhas de Sensibilização	<p>“Este olhar atento e essa formação é essencial porque há coisas que podemos não avaliar corretamente e depois a articulação entre todos é fundamental, porque se eu observo alguma coisa e a observação fica ali parada não vai resultar em nada. O importante é esta partilha e esta divulgação de dados às entidades competentes.” (Entrevistada B)</p> <p>“Eu acho que parte também de campanhas de sensibilização pela escola e pela comunidade educativa, para estarmos alertas” (Entrevistada C)</p>

Item 6. As educadoras geralmente têm uma relação muito próxima com as crianças e com as famílias das crianças que, em muitas situações, são a fonte dos riscos.

Existe um dilema entre denunciar uma situação que é nefasta para a criança e sentir que com essa denúncia poderia causar ainda mais problemas?

Categorias	Unidades de Análise
Contacto de proximidade com a família	<p>“Muitas vezes é através desse contacto com a família que conseguimos detetar coisas que realmente vão justificar porquê que a criança reage de determinada forma. Será que as pessoas saberão que estão a prejudicar? Se for mesmo de risco se calhar ficava indecisa, não é por não achar que devia fazer, indecisa realmente por achar que podia arranjar um problema tal.” (Entrevistada A)</p> <p>“Numa primeira fase, não conhecendo a criança e não conhecendo os pais, tentaria perceber o que se estava a passar, falaria com os pais para perceber exatamente o que se estava a passar e se eu poderia ajudar aqueles pais, se eles estariam disponíveis para a minha partilha, alguma dica. Passaria primeiramente por aí.” (Entrevistada B)</p> <p>“Não é conhecer a família que nos impede ou deve impedir de sinalizar porque é a criança que está em risco. O que me impede de o fazer é que não tenho preparação e tenho que pedir ajuda à equipa da ELI ou ao SPO para avaliarem a situação.” (Entrevistada C)</p>
Necessidade de orientação	<p>“Se calhar pediria ajuda a alguém porque acho que sozinha...só se fosse uma coisa muito simples porque muitas vezes contactamos com a família e conseguimos resolver muitas situações a conversar porque eles entendem. Se fosse muito grave, de risco, acho que aí já pediria ajuda.” (Entrevistada A)</p> <p>“Se numa primeira etapa eu fizesse essa abordagem aos pais e não conseguisse resultado com eles e soubesse que haveria ali risco e um perigo eminente para a criança e se eu não o conseguisse fazer sozinha iria pedir ajuda e seguir com a proteção da criança.” (Entrevistada B)</p>

	<p>“Eu acho que é um bocado difícil para nós fazermos essa sinalização e eu teria que pedir ajuda ao SPO, às psicólogas, pelo menos para serem observadas por elas, mesmo em contexto de sala de aula, para ver se as minhas dúvidas eram de facto, porque eu acho que sozinha não ia sinalizar a criança, conhecendo a família ou não”. (Entrevistada C)</p>
--	---