

Mestrado em Administração de Organizações Educativas

**Promover o sucesso escolar e educativo dos
alunos abrangidos por processos da Comissão
de Proteção de Crianças e Jovens**

Iolanda Antónia Mendes Andrade Sampaio Sobral Torres

Orientador: Professor Doutor Paulo Delgado

Porto, 2013

Mestrado em Administração de Organizações Educativas

2012/2013

Projeto

**Promover o sucesso escolar e
educativo dos alunos abrangidos por
processos da Comissão de Proteção de
Crianças e Jovens**

Fevereiro/2013

Iolanda Antónia Mendes Andrade Sampaio Sobral Torres

Orientador: Professor Doutor Paulo Delgado

Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação do Porto

Iolanda Antónia Mendes Andrade Sampaio Sobral Torres

Promover o sucesso escolar e educativo dos alunos abrangidos por processos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

Projeto apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para a obtenção do grau de mestre

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientador: Professor Doutor Paulo Delgado

Fevereiro / 2013

Agradecimentos

Para a elaboração deste trabalho contei com a colaboração de diversas pessoas a quem manifesto a minha gratidão:

Ao professor doutor Paulo Delgado, pela motivação, disponibilidade e pela forma como orientou este trabalho.

À Elsa, pela inextinguível disponibilidade, colaboração e paciência reveladas, durante a elaboração deste trabalho.

À Rosário, pela preciosa colaboração que prestou.

Ao Paulo e ao Matos, pela formatação e revisão do trabalho.

À Presidente, à Técnica da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e aos Diretores de Turma, pela disponibilidade e colaboração prestadas, aquando da realização das entrevistas.

À minha mãe que sempre me incentivou.

Ao Zé Tó, à Aninhas e ao Francisco, pela preocupação, pela paciência e pela força que sempre me deram.

Muito obrigada!

Resumo

Este projeto, no âmbito do Mestrado em Administração de Organizações Educativas, enquadra-se na temática dos alunos abrangidos por processos de proteção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens que indiciam insucesso escolar e educativo.

Trata-se de alunos com uma história de vida marcada por maus tratos, abusos e negligência no seio familiar, a quem estão associados problemas a nível de comportamento e de atitudes, como desinteresse, indisciplina, absentismo, insucesso escolar. Estes fatores impedem a sua plena integração na escola, pelo que têm de ser delineadas estratégias conjuntas de atuação, com vista à promoção do seu sucesso escolar e educativo.

Por isso, o relacionamento e a intervenção em parceria entre a escola e a CPCJ, têm de ser melhoradas para que todos os intervenientes no processo, Escola; CPCJ; Aluno e Encarregados de Educação estejam implicados na construção de soluções que promovam o sucesso escolar e educativo dos alunos integrados num processo de proteção.

Abstract

This project, under a master's degree in Educational Management Organizations, is concerned with the theme of children under protection processes of the Commission for the Protection of Children and Young that exhibit evidence of failure in their educative process.

These are students with an history of life marked by negligence and abuse within the family, who are associated with behavior problems and attitudes, as disinterest, indiscipline, truancy and school failure. These problems inhibit children to be full integrated in school, and that is why it is extremely important to delineate joint strategies of action, with the aim to promote their school and educational success.

Therefore, the relationship and intervention in partnership between the school and CPCJ (Commission for the Protection of Children and Young) , must be improved in such a way that all involved in the process School; CPCJ; Student and Guardians can build solutions that promote school success and education for those who are under this kind of protection.

Siglas

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CSIF – Comissão Social Inter Freguesias

DT – Diretor de Turma

EB1 – Escola Básica 1º ciclo

EB2/3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclo

EE – Encarregados de Educação

EFA – Educação e Formação de Adultos

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

P – Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

PI – Plano de Intervenção

T – Técnica da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

Índice Geral

1.	Introdução	12
1.1.	Formulação do problema.....	13
1.2.	Relevância e pertinência do problema	13
1.3.	Pergunta de partida	14
1.4.	Objetivos gerais relacionados com o conhecimento da realidade	14
1.5.	Objetivos gerais relacionados com a transformação da realidade	15
2.	Enquadramento legal	16
3.	Enquadramento teórico	20
3.1.	Conceito de insucesso escolar	21
3.2.	Causas do insucesso escolar	22
3.3.	A escola como espaço de integração.....	25
4.	A criança em risco ou em perigo	29
4.1.	Diferenciação de conceitos	30
4.2.	Fatores de risco/perigo.....	32
4.3.	Consequências dos fatores de perigo	33
5.	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.....	35
5.1.	Composição e competências.....	36
5.2.	Modo de intervenção e objetivos	37
5.3.	Medidas de proteção e de promoção	39
6.	Conceito de intervenção em parceria	43
7.	Metodologia	47
7.1.	Técnicas de recolha de informação.....	49
7.2.	Técnicas de análise de dados	50
8.	Contextualização: enquadramento socioeconómico	51
8.1.	Recursos humanos.....	52
8.2.	Pessoal docente	53
8.3.	Pessoal não docente	53
8.4.	Recursos físicos	54
8.5.	Processos Individuais e Registos Biográficos dos alunos	56
9.	Apresentação e análise dos resultados.....	58
10.	Plano de ação.....	69
11.	Conclusão	74

12. Bibliografia.....	77
Apêndice	78

Índice de Quadros

Quadro 1 - Total de alunos por nível de ensino.....	52
Quadro 2 - Alunos a beneficiar de apoio, por escalão.....	53
Quadro 3 – Pessoal Docente.....	53
Quadro 4 – Pessoal não docente.....	54
Quadro 5 - Caraterização dos alunos com processo de proteção na CPCJ	56
Quadro 6 - Categorização das entrevistas	61

1. Introdução

As constantes e rápidas mudanças que se têm verificado no mundo refletem-se nas organizações escolares que se vêm confrontadas com a necessidade de integrar todos os alunos, respeitando a sua heterogeneidade. “A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (Barroso, 2004, p.53).

A escola para se adaptar a esta nova realidade, no sentido de dar resposta a todos os alunos, nomeadamente àqueles que se encontram abrangidos por processos de proteção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens que apresentam uma profunda inadaptação à escola, traduzindo-se numa assiduidade irregular, problemas de comportamento, desinteresse pelas atividades letivas e não letivas, tem de desenvolver um trabalho articulado em parceria com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, no sentido de procurarem caminhos promotores do sucesso escolar e educativo destes alunos.

Uma escola inclusiva não pode deixar de garantir a todos os alunos igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças de cada um, pois como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artº 2, ponto 2 “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

É nossa pretensão, com este trabalho, dar um contributo para a promoção do sucesso escolar e educativo destes alunos que se encontram abrangidos por processos de proteção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, com base numa intervenção em parceria efetivada entre a escola e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

1.1. Formulação do problema

O problema deste projeto centra-se nos alunos em situação de risco de insucesso escolar e educativo abrangidos por um processo de proteção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

1.2. Relevância e pertinência do problema

A escola confronta-se, atualmente, com um desafio norteador por uma filosofia de inclusão, caracterizada pela diversidade e pela heterogeneidade, cujo objetivo principal consiste em proporcionar igualdade no acesso e sucesso educativo numa escola para todos. Como docentes de uma escola frequentada por alunos abrangidos

por processos de proteção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens a quem estão associados problemas a nível de comportamento e de atitudes, como desinteresse, indisciplina, insucesso escolar, absentismo, que impedem a sua plena integração na escola, sentimos necessidade de implementar estratégias que promovam o sucesso escolar destes jovens. São alunos com uma história de vida marcada por maus tratos, abusos e negligência no seio familiar, que necessitam de ser amparados, ajudados e protegidos para encontrarem uma luz que ilumine a sua vida, o seu percurso escolar rumo ao sucesso.

Este trabalho só colherá frutos se for estabelecida uma relação de cooperação intensa entre a escola e a CPCJ, com vista à construção participada de soluções que promovam o sucesso escolar dos alunos integrados num processo de proteção.

A par da família, a escola é um espaço privilegiado, fundamental para a socialização da criança e para o seu desenvolvimento. A escola é igualmente uma entidade privilegiada na prevenção primária e o lugar onde precocemente se podem detetar indicadores de risco e perigo que, em obediência ao interesse da criança, implicam uma intervenção de proteção imediata.

Neste sentido, o papel da escola é essencial como mediador e elemento de referência da família e da criança. A sua participação também é indispensável no diagnóstico global da situação e na escolha das medidas reparadoras que, face às limitações da família, tenham de ser decididas em sede da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Neste quadro, é imprescindível aprofundar o diagnóstico das causas do absentismo, e do insucesso escolar e educativo e definir e dinamizar estratégias de intervenção, neste domínio, pelo que se revela essencial a intervenção em parceria entre a Escola e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

1.3. Pergunta de partida

A pergunta de partida que norteia o nosso trabalho é a seguinte:

Como melhorar o relacionamento e a intervenção em parceria entre a escola e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de modo a promover o sucesso escolar e educativo dos alunos abrangidos por processos de proteção?

1.4. Objetivos relacionados com o conhecimento da realidade

De acordo com a pergunta formulada e, tendo em atenção o conhecimento da realidade, definimos, para este estudo, os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer os diferentes conceitos de insucesso escolar;
- Compreender as causas subjacentes ao insucesso escolar dos alunos abrangidos por processos de proteção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;
- Enquadrar as funções das da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens no sistema de proteção das crianças e jovens em perigo;
- Identificar os processos de comunicação e de articulação entre a escola e a da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

1.5. Objetivos relacionados com a transformação da realidade

Considerando a transformação da realidade, definimos os seguintes objetivos gerais:

- Melhorar a parceria entre a Escola e a da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de modo a promover a intervenção conjunta e a potenciar o trabalho em rede;
- Apresentar propostas que contribuam para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos integrados em processos de proteção.

2. Enquadramento legal

A problemática estudada enquadra-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro, que passaremos a designar por LBSE, atualizada pela lei nº 115/97 de 19 de setembro e lei nº 49/2005 de 31 de agosto. Esta Lei define as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema escolar, garantindo a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema e a melhoria educativa de toda a população.

Com o passar dos anos e com as mudanças entretanto ocorridas na sociedade, os anos de escolaridade obrigatória foram alterados, passando a escolaridade obrigatória de nove para doze anos, com a publicação da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, que consigna o direito à educação e à cultura para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

O artº 1º, ponto 2 da LBSE, define o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. É patente, portanto, a preocupação com o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Nos pontos 1 e 2 do artigo 2º a LBSE refere que «todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República» e ainda que «é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» Prevê-se, assim, garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar de todos os alunos.

O ponto 4 do mesmo artigo, diz que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Pretende-se, deste modo, e de acordo com o ponto 5 do artigo 2º, proporcionar o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, o respeito pelos outros e pelas suas ideias e a abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões. Acentua-se, deste modo, a preocupação de formar cidadãos capazes de julgarem o meio social em que se integram com espírito crítico e criativo e de se empenharem na sua transformação progressiva.

No artigo 3º, a LBSE afirma que o sistema educativo deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”. Com esse objetivo, a mesma lei, no artigo 47º, prevê que os planos curriculares do ensino básico incluam em todos os ciclos uma área de Formação Pessoal e Social, que pode ter como componentes, entre outros, a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito. A formação pessoal e social não é, como é óbvio, exclusiva de uma disciplina: todo o ensino deve tender a esta finalidade. A formação pessoal e social constitui, pois, inegavelmente, objetivo prioritário da educação. O artigo 48º prevê que as atividades de enriquecimento curricular contribuam para o “enriquecimento cultural e cívico, a educação física, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”.

No artigo 43º, a LBSE procede à definição do respeito pelas regras da democraticidade e de participação na administração do sistema educativo. Referencia, igualmente, a participação de professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas das atividades sociais, cívicas e culturais e, ainda, de instituições de carácter científico. Por sua vez, no artigo nº 45 refere que “em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino, a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível e ensino”. Neste sentido, a integração plena da escola na comunidade implica que as suas estruturas orgânicas orientem o seu trabalho no sentido de assegurar a participação e envolvimento de todos os atores locais. De acordo com Teixeira (2002) “a Lei de Bases alarga os objectivos da escola por relação ao que dela, anteriormente se esperava. E este alargamento ocorre, essencialmente, ao nível da relação com a comunidade” (p.43).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei 147/99 de 1 de setembro, consagra um sistema de proteção que tem como centralidade a intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, designadas doravante por CPCJ, entidades oficiais, não judiciais, com autonomia funcional, de composição plural, partilhada por entidades públicas e privadas com competência na área da infância e juventude.

Este normativo legal será explorado no ponto dedicado à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. As crianças viram os seus direitos reconhecidos, com a aprovação da Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de novembro de 1959, da “Declaração dos Direitos da Criança”, e, em 1989, da “Convenção dos Direitos da Criança”, ratificada em Portugal em 21 de setembro de 1992.

Esta Convenção, no seu artigo 1º, define o conceito de Criança como todo o ser humano até à idade de 18 anos, salvo se atingir a maioridade mais cedo, de acordo com a legislação de cada país. Esta noção coincide com a lei portuguesa que, de acordo com o artigo 122º do Código Civil, é menor quem não tiver completado 18 anos de idade.

Dos 54 artigos que compõem a Convenção dos Direitos da Criança, que se referem aos direitos das crianças, e que dizem respeito a uma grande diversidade de situações, destacamos os seguintes: não discriminação de qualquer criança, independentemente do sexo, raça, cor, cultura ou religião (artº 2º); o interesse superior da criança (artº 3º); o direito a não ser separada dos pais (artº 9º); direito de acesso à informação (artº 17º); proteção contra maus-tratos e negligência (artº 19); direito a proteção enquanto privada do seu meio familiar, e direito à adoção (artº 20 e artº 21); direito à educação (artº 28º); proteção contra o trabalho infantil, e contra o consumo e o tráfico de drogas (artº 32 e artº 33); proteção contra a violência e a exploração sexual (artº 34).

Todos estes direitos devem ser assegurados pelos pais, família alargada e pelo próprio estado, de forma compatível com o desenvolvimento das capacidades de cada criança (art.º 5º), ou seja, devem respeitar a individualidade do menor. Neste sentido, a nova visão da criança, como um ser humano em construção de personalidade, mudou a vida tanto das crianças como dos adultos: as crianças passaram a ter direito à proteção; os adultos tiveram de mudar a sua atitude para com as crianças, agora protegidas, a nível pessoal, familiar, social e na educação.

De facto, atualmente, verifica-se grande interesse, e importância pelas crianças, sendo possível identificar preocupações a nível psicológico e emocional, procurando-se acompanhar crianças vítimas de discriminações, de maus tratos, com necessidades educativas especiais, portadoras de deficiência ou institucionalizadas.

Contudo, se existe a necessidade desse acompanhamento, é porque ainda há quem trate as crianças de uma forma menos positiva.

3. Enquadramento teórico

3.1. Conceito de insucesso escolar

O insucesso escolar é uma problemática que preocupa pais, professores, alunos e sociedade e, dada a sua complexidade, implica que procedamos a uma clarificação deste conceito que tem sido abordado à luz de diferentes indicadores. Entre outros, destacamos: a retenção, o abandono escolar, e/ou absentismo. Ora, esta diversidade de indicadores reforça a necessidade de clarificar o conceito de insucesso escolar.

Para Pires, Fernandes e Formosinho (1991) “Insucesso Escolar é a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares no final dos anos lectivos” (p.187).

Sil (2004) considera que “o facto de haver um elevado insucesso escolar não implica necessariamente a abundância de reprovações” (p.15).

Ainda de acordo com Pires, Fernandes e Formosinho (1991) o “insucesso ou fracasso escolar” acontece quando o aluno não atinge algum dos objetivos educativos.

Para Medeiros (2000) insucesso escolar significa “falta de aproveitamento, incapacidade de compreender a matéria, não atingir o nível médio do sistema educativo, reprovação, falta de interesse, inadaptação ao programa, ter negativas, tristeza, repetência, fraca aprendizagem e falta de êxito” (p.45).

Nesta perspetiva, o insucesso escolar aponta para a ideia de que o objetivo estabelecido para a educação, que é a apropriação do conhecimento, não foi atingido, ou, foi atingido parcialmente.

Contudo, ao falarmos de insucesso temos de considerar a correlação entre insucesso escolar e insucesso educativo, uma vez que, para além de ensinar conhecimentos, a escola deve assumir o papel de educar. Pires, Fernandes e Formosinho (1991) atribuem à educação as finalidades de “instruir, estimular e socializar os educandos”, ou seja, “visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” (cf. Ibidem, p. 188). Desta forma, pode dizer-se que se alguma destas dimensões não for atingida, há insucesso na educação escolar.

O insucesso escolar converte-se num problema social quando um determinado nível de qualificações, necessário para participar na vida social e, em particular, na vida profissional, não é atingido no período de tempo estabelecido. Cortesão, Luísa e Torres M. Arminda (1981) consideram que há insucesso sempre que o aluno, ao terminar a escolaridade obrigatória, não desencadeou a capacidade

de mobilização dos conhecimentos adquiridos, a curiosidade ou o desejo de conquista de maior cultura” (p.38).

Segundo Alarcão (2001) o insucesso verifica-se quando “após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita” (p. 16). Estamos, assim, perante um insucesso social, pois sem as aquisições escolares, o indivíduo fica impedido de participar efetivamente na sociedade.

Para Benavente e Correia (1980), o insucesso escolar é um problema “massivo” e “precoce”, porque atinge um grande número de alunos e acontece logo que estes ingressam na escola; “constante”, dada a sua prevalência, nos diferentes ciclos de ensino; “cumulativo”, porque não se trata de um ato isolado, pois a retenção, na maior parte dos casos, gera retenção; “seletivo”, uma vez que atinge maioritariamente os alunos originários de classes sociais mais desfavorecidas (p. 8).

Atualmente o insucesso escolar traduz a incapacidade que o sistema educativo tem de assegurar uma real igualdade de oportunidades à grande diversidade do seu público. De acordo com Bolívar (2012) “A mudança no século XXI é a exigência de criação de escolas que assegurem, a todos os estudantes em todos os lugares, o sucesso educativo, ou seja, uma boa educação” (p.48).

Pelo exposto, concluímos que o conceito de insucesso escolar apresenta diferentes perspetivas (retenção, absentismo, abandono escola, falta de interesse, inadaptação, entre outros) que dependem dos modelos de referência de quem o analisa, da perspetiva que dele tem e do seu grau de envolvimento.

Trata-se, assim, de um conceito que encerra uma grande relatividade e, portanto, de difícil definição.

3.2. Causas do insucesso escolar

Da análise das diversas definições de insucesso, os autores estudados apontam para diferentes fatores que, ao subsistirem, conduzem ao insucesso escolar. Daí inferirmos que, explicar as causas do insucesso escolar, é muito complexo, atendendo à pluralidade de fatores que estão por detrás deste fenómeno.

Ao longo do tempo, diferentes teorias têm procurado explicar esta problemática:

Até aos anos 60 o insucesso escolar surge, como refere Sil (2004), “associado aos dotes (dons) individuais e às diferentes capacidades cognitivas dos alunos” (p. 13).

Benavente (1990) refere que, de acordo com esta teoria, as capacidades do aluno, a sua inteligência e os seus “dotes” naturais justificavam o seu insucesso ou sucesso (p.716).

Nesta perspetiva, o aluno era o único protagonista do seu insucesso, pois cada um nascia com as suas capacidades e o insucesso decorria do facto do indivíduo não estar munido de características necessárias a um bom desempenho escolar.

Nos finais dos anos 60, assiste-se a uma mudança de paradigma, “... o modelo educativo individualista proposto por Rousseau no seu livro *O Emílio*, segundo o qual o educador se limitava a acompanhar e a desenvolver as capacidades inatas do educando, não passa de uma utopia..., contrariada pela realidade social” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 24).

As diferenças anteriormente consideradas pela teoria dos “dotes” deixaram de ter credibilidade perante a comunidade científica e deram lugar à teoria do “handicap” sociocultural que atribuía as causas do insucesso às diferenças produzidas pelo meio sociocultural das famílias e do aluno.

Para Benavente e Correia (1980) “... o insucesso é geralmente o resultado de uma relação negativa entre alunos de determinados meios sociais e a instituição escolar” (p.18). Benavente (1990) salienta ainda que, deste modo, o insucesso escolar de cada aluno dependia mais do meio social de origem e, implicitamente, da maior ou menor «bagagem» cultural com que chegava à escola, do que das suas próprias capacidades, ditas inatas (p.716).

Leitão e Alarcão (2006) chamam a atenção para as mudanças que se têm vindo a operar na sociedade, nomeadamente na estrutura familiar, que “têm repercussões na vida dos alunos, no seu sucesso escolar e nas relações que os educadores/professores com eles estabelecem” (p.53).

Contudo, esta correlação entre insucesso escolar e origem social do aluno, introduzida pela Sociologia da Educação, de acordo com Grácio (1991) e Musgrove (1986) citados por Formosinho pode ser «perverso» pois pode levar os professores a aceitarem, de forma passiva, a sua incapacidade para gerirem essa problemática.

Esta teoria, embora opondo-se ao fatalismo das capacidades com que cada um nasce, também centra a causalidade do insucesso no aluno e na família, como observa Perrenoud (2001) “Analisar as relações entre a família e a escola tal como elas se estabelecem através da criança é indispensável para progredir na explicação do insucesso escolar em termos de distância cultural ou de conflito de valores, de interesses ou de estratégias entre pais e professores” (p. 51). As famílias cujo nível de escolaridade é baixo não reconhecem o valor da escola, manifestam dificuldades de comunicação com os professores, devido à diferença de cultura e do tipo de

linguagem utilizada pelas duas instituições, afastam-se do percurso escolar dos seus educando, o que lhes provoca desmotivação. Quando os pais ou cuidadores não apoiam nem incentivam a frequência da escola, as crianças e jovens interiorizam que esta não é importante, pelo que deixam de se preocupar com a sua vida escolar, o que pode levar ao seu abandono precoce da escola ou à retenção.

Contudo, centrar esta causalidade do insucesso escolar na família é redutor, pois “nenhuma experiência escolar é inteiramente “programada” pela condição social da família ou pelo seu modo de funcionamento” (Cf. *Ibidem*, p. 61). De acordo com a nossa experiência, sabemos que há alunos provenientes de famílias com um nível socioeconómico baixo e pouco escolarizadas e que são casos de sucesso escolar. Ora, isto quer dizer que a escola é suscetível de influenciar o desempenho dos alunos.

Assim, a partir dos anos 80, a análise do insucesso escolar passa a centrar-se na escola, “interrogando o seu funcionamento e as suas práticas”. Esta “*corrente socioinstitucional*” põe a tónica na necessidade da “diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso” (Benavente, 1990, p. 717). Barroso (2004) reforça esta inércia da escola para combater as desigualdades sociais, no sentido de promover o sucesso de todos os alunos, dizendo que não é mais possível “...ensinar a muitos como se fossem um só...” (p. 53). Formosinho (1992) reforça esta responsabilidade da instituição escolar no insucesso escolar, ao afirmar que “A escola parece estar organizada para gerar e manter o insucesso. O efeito do currículo uniforme e académico, o regime de reprovação/aprovação anual, a forma de distribuir os alunos por turmas, a distribuição e absentismo dos professores são poderosos factores que geram e implicam o insucesso” (p. 18).

Foram levados a cabo vários estudos e investigações que repensaram o papel da escola, imputando-lhe a responsabilidade de se adaptar à mudança e de se constituir como polo gerador de igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas origens sociais. Como afirma Roldão (1999) “...a escola não consegue fazer aprender aos públicos actuais, sobretudo porque persiste em aplicar um modelo de funcionamento arcaico” (p. 31).

A escola ainda não está preparada para responder à diversidade sociocultural dos alunos, pois como refere Carvalho, citada por Carvalho e Diogo, (2001) “as transformações requerem novas competências e a escola deverá ser encarada como uma organização moderna capaz de novas respostas, tão diversificadas quanto são diversificados os contextos sociais” (p. 31).

Para Leitão e Alarcão (2006) parece que “nos encontramos numa era nova, em que se exige aos professores e às escolas que deem respostas a problemas

sociais cada vez mais complexos e que, complementarmente, se repense o seu papel de intervenção pedagógica em contextos educativos caracterizados crescentemente pela complexidade e pela diversidade” (p.64).

Posteriormente, encontramos Bolívar (2012) a pôr a tónica na necessidade de “a escola se transformar numa unidade *básica de mudança e de inovação*, esta se repercutirá, sem dúvida, na aprendizagem e na educação dos alunos, última missão do sistema educativo, mas também nos intervenientes provocadores da dita mudança: o desenvolvimento profissional dos professores” (p.19). Ainda nesta linha surgem Leitão e Alarcão (2006) referindo que é crucial que os professores tenham capacidade para dar “respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (p.67).

Bolívar (2012) considera que para “elevar a fasquia” e atenuar “o fosso” entre “os melhores e os piores” alunos, é essencial que aconteça “uma movimentação dos professores, pais, estudantes e comunidades, para participarem nos esforços coletivos necessários para o sucesso” (p. 46).

Na abordagem desta problemática encontramos estudos realizados por vários autores, entre eles, Benavente e Pinto (1980), Pires, Fernandes e Formosinho (1989), Pacheco (2000), Leitão e Alarcão (2006), Bolívar (2012) que enunciam múltiplas causas explicativas do insucesso escolar que, por vezes se apresentam como contraditórias, mas quase todas se relacionam com fatores ligados ao nível socioeconómico e cultural do aluno, à família e à escola enquanto instituição e aos elementos que nela trabalham, designadamente o professor.

Pelo exposto, depreendemos que é necessário, para a educação, assumir um papel relevante na dinâmica social, implementar políticas educativas diversificadas, de modo a encaminhar para o sucesso e manter, no sistema educativo, todos os alunos que andam afastados ou em risco de abandono. Essas políticas educativas pressupõem que se proceda a uma reestruturação das escolas, no sentido destas conseguirem que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, tenha sucesso nas suas aprendizagens, facilitando-lhes uma melhor compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia, ou seja, que consigam atingir metas individuais e sociais de acordo com as suas aspirações.

3.3. A escola como espaço de integração

A Constituição consagra as finalidades da educação, estabelecendo que ao Estado compete promover a sua democratização, garantindo a todos, segundo as suas capacidades, o acesso aos mais elevados graus de ensino, da criação científica

e da criação artística. Para tal, o Estado deve criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população, reconhecendo e fiscalizando o ensino particular e cooperativo (artigos 73º, 74º e 75º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece os princípios de organização do Sistema Educativo, designadamente a promoção da formação integral, da cidadania, da valorização cultural, moral e ética e da interculturalidade. A educação deverá ser oferecida de forma descentralizada e diversificada, com participação das localidades, assegurando a igualdade de oportunidades e as práticas democráticas. Assim, o sistema educativo português rege-se por princípios fundamentais que asseguram a igualdade, a democraticidade, a abrangência, a inclusão e a participação.

Na atualidade, a escola enfrenta um desafio que se revela fulcral aquando da implementação do seu projeto educativo, que tem de ser válido para todos os alunos, respeitando a sua diversidade, pois caso contrário, como afirma Sacristán (2000) “...trairá o direito universal à educação” (p.62).

De acordo com Canário (s/d), estamos perante uma escola de quem se espera resposta aos problemas sociais atuais. Esta situação acentua-se no caso das escolas que servem populações carenciadas, pois não conseguem satisfazer as necessidades de bem-estar físico e psicológico das crianças, o que impossibilita o cumprimento das funções educativas se não atuar no campo do apoio social.

Cada vez mais se tem vindo a dar grande importância às interações família-escola, pedindo-se a esta que implique as famílias nas decisões tomadas com o fim de melhorar as aprendizagens de todos os alunos.

É do senso comum que o desempenho escolar dos alunos é condicionado pelas suas vivências na família que lhes pode provocar comportamentos desajustados, angústias, tristezas, agressividade. A este propósito Perrenoud (2001) diz que “Difícilmente um professor abandona o sentimento de que uma criança exprime as atitudes, os valores e hábitos dos pais, de uma forma mais completa e sincera do que estes alguma vez o farão, mesmo num frente a frente” (p. 5). Sousa, Hespanha, Rodrigues e Grilo (2007) defendem que “as famílias têm competências e esforçam-se para resolver os problemas, mas os poucos recursos e a fragilização que vivem impede-as de dirigir os esforços no melhor sentido, da melhor forma e, principalmente, de alcançar os objectivos desejados” (p. 47).

Pacheco (2000) sustenta a ideia de uma escola obrigatória inclusiva, mas também atende à influência que a família tem na formação da identidade dos alunos que se projeta na escola: “...a escola obrigatória é um espaço de integração e não de exclusão, embora, hoje em dia, a formação das identidades não seja especificamente

restrita ao espaço escolar. A família desempenha também um papel primordial e a comunidade tem uma função cada vez mais proeminente na defesa de um dado espaço cultural. Por isso, a escola é uma realidade construída na dinâmica de relações sociais que integra as dimensões política, antropológica e familiar que se projectam tanto nas mentalidades quanto nos afectos e comportamentos das pessoas” (p. 630).

As teorias sociológicas que atribuem à escola um papel “reprodutor” das desigualdades sociais, entendem que esta revela falta de vontade de encontrar medidas que contrariem este princípio. Deste modo, cabe à escola encontrar alternativas que minimizem as desigualdades sociais, de modo a que os alunos de origem social mais desfavorecida tenham acesso ao exercício de uma cidadania plena, que só se concretiza através de uma participação ativa na sociedade.

Para que esse desiderato se cumpra, o indivíduo tem de estar munido de competências que são adquiridas na escola. Encontramos Sacristán (2000) que corrobora dizendo “A educação moderna carrega consigo a promessa de libertar o Homem das limitações da sua origem, porque, a partir de uma mentalidade progressista, a circunstância de ter nascido num contexto e em determinadas condições é algo que pode ser corrigido, já que o mundo que nos rodeia tem sido construído e não surge por nenhuma força inamovível, pelo destino ou pela fatalidade...Indivíduo e sociedade podem ser diferentes daquilo que são. Se não admitirmos este carácter contingente, mutável, das condições das quais nascem e se desenvolvem os seres humanos, não há lugar para o optimismo pedagógico” (p.50).

A escola para promover o sucesso de todos os alunos não pode ignorar que “...já à partida uns estão cheios de força e outros partem trôpegos” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1989, p. 179), pois os alunos não chegam todos à escola com o mesmo desenvolvimento intelectual. As capacidades intelectuais com que cada indivíduo nasce são desenvolvidas, durante a sua infância, no seu meio socioeconómico o que determina o seu desenvolvimento intelectual e que se vai repercutir na escola que “não deve ser o árbitro que assiste à corrida desigual” (ibid.).

Fernandes, (2011) refere que a escola “tem de se assumir como uma organização em permanente interação com o mundo que o rodeia, fomentando redes de interação com outras instituições comunitárias, e que, simultaneamente, tem de criar ambientes de aprendizagem que estimulem a análise de situações sociais de modo a desenvolver nos alunos competências para nelas intervir” (p. 25).

Não podemos escamotear os constrangimentos que a escola vivencia para suprimir as desigualdades, “... cuja origem é exterior às escolas e que são anteriores à escolarização”, (Sacristán, 2000, p. 56) pois sabemos que a família se apresenta como

uma instituição educativa central, responsável pela educação do indivíduo, de acordo com princípios e normas que não mereceram a sua escolha. (Pires, Fernandes & Formosinho, 1989, p. 24). Estas crianças encontram na escola uma cultura que diverge da sua, configurando-se como um mundo desfasado do seu, que lhe é estranho e, por conseguinte, vão criar mecanismos de defesa que se manifestam, através de comportamentos inadequados, agressivos, absentismo, começando, logo à entrada do seu percurso escolar, a construir um caminho marcado pelo insucesso.

Porém, vivemos tempos diferentes e o reconhecimento do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade veio colocar exigências novas aos sistemas educativos e às escolas, que buscam um tipo de diferenciação novo que, no respeito pela diferença, proporcione a todos as mesmas oportunidades.

4. A criança em risco ou em perigo

4.1. Diferenciação de conceitos

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo constitui-se como o instrumento jurídico mais orientador ao nível da promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens em risco/perigo.

Importa clarificar o conceito de crianças em risco e de crianças em perigo, porque só será definido o tipo de intervenção se estes conceitos estiverem bem definidos e principalmente onde começa um e acaba o outro. É esta diferenciação entre situações de risco e de perigo que determina os vários níveis de responsabilidade e legitimidade na intervenção do Sistema de Proteção de Crianças e Jovens.

De acordo com o Documento Técnico elaborado pela Direção Geral de Saúde (novembro de 2008) “O conceito de **risco** de ocorrência de maus tratos em crianças e jovens é mais amplo e abrangente do que o da situação de **perigo** definidas na lei, podendo ser difícil a demarcação de ambos. As situações de risco dizem respeito ao perigo potencial para a efectivação dos direitos da criança, no domínio da saúde, formação, educação e desenvolvimento. Entende-se que a evolução negativa dos contextos de risco condiciona, na maior parte dos casos, o surgimento das situações de perigo” (p.7).

A Comissão Interministerial para o estudo da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade Social e Segurança Social, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 193/97, define claramente o conceito de criança em risco. “(...) o conceito de «criança e jovem em risco» enquadra as crianças e jovens sujeitos a maus tratos, aqueles a quem os pais ou os representantes legais não prestam os cuidados necessários ao seu desenvolvimento e ainda aqueles que, com o seu comportamento, ponham eles próprios em causa o seu desenvolvimento, não tomando os pais ou representantes legais (ou não podendo tomar) as medidas necessárias para pôr cobro a esse comportamento, ou não se mostrando eficazes as medidas que estes adoptam” (Presidência do Conselho de Ministros, 1997, p. 6015).

As situações de risco, como se referem apenas a um perigo potencial em relação à proteção dos direitos das crianças, nem sempre legitimam uma intervenção do Estado e da Sociedade na vida e na autonomia da família da criança ou do jovem.

O atual sistema de proteção regulado pela Lei 147/99 focaliza-se nas situações em que as crianças e jovens estão em perigo, encontrando-se, no seu artº 3º, nº 2, plasmadas essas situações:

- a) Estar abandonada ou viver entregue a si própria;
- b) Sofrer maus tratos físicos ou psíquicos ou ser vítima de abusos sexuais;

c) Não receber os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;

d) Ser obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;

e) Estar sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;

f) Assumir comportamentos ou entregar-se a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhe oponham de modo adequado a remover essa situação.

As situações de risco implicam um perigo potencial para a concretização dos direitos da criança, embora não atingindo o elevado grau de probabilidade de ocorrência que o conceito legal de perigo encerra. Contudo a manutenção ou a agudização dos fatores de risco podem, em determinadas circunstâncias, conduzir a situações de perigo, na ausência de fatores de proteção ou compensatórios.

As situações de perigo nem sempre decorrem de uma situação de risco instalada, pois podem surgir como consequência de uma situação de crise aguda, como por exemplo, o divórcio, a morte, a separação, etc. Como dizem Carvalho e Baptista (2004) "No mundo de hoje, todos somos vulneráveis, todos podemos sofrer derivas inesperadas e indesejadas" (p.51).

Nas situações de risco, a intervenção acontece ao nível de esforços para a sua superação, visando a prevenção destas situações.

Nas situações de perigo, a intervenção focaliza-se na eliminação do perigo em que a criança se encontra, através da aplicação de medidas de prevenção e de proteção com vista a superar as consequências dessas situações.

Deste modo, estamos perante conceitos que, embora distintos, focalizam a vulnerabilidade de condições que impedem a família de responder às necessidades físicas, afetivas e sociais das crianças. "... a família, enquanto lugar eminentemente afectivo – por razões de ordem económica, cultural ou psicológica – degenera com frequência em espaços de afronta, à dignidade e à autonomia" (Carvalho & Baptista, 2004, p. 46).

Assim, de acordo com os artigos 7º e 8º da Lei nº 147/99 de 1 de setembro, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens intervém sempre que não seja possível aos pais, representantes legais ou quem tem a guarda de facto da criança ou jovem atuar de forma adequada e suficiente a remover o perigo em que se encontram.

4.2. Fatores de risco/perigo

Segundo o Documento Técnico elaborado pela Direção Geral de Saúde (novembro de 20011) “Os factores de risco dizem respeito a qualquer tipo de influência(s) que aumente a probabilidade de ocorrência ou de manutenção de situações de maus tratos. Representam variáveis bio-psico-sociais que, no meio em que ocorrem, podem potenciar alterações impeditivas do adequado desenvolvimento e socialização das crianças e dos jovens” (p. 11). Ainda de acordo com o referido documento, os fatores de risco não implicam a existência de maus tratos, porém, pode-se estar perante o seu potencial aparecimento, no caso de não serem adotadas medidas de prevenção.

Os fatores de risco/perigo encerram uma multiplicidade de causas que dizem respeito à criança, à família e ao contexto socioeconómico. Contudo, não podemos deixar de associar estes fatores, predominantemente, a famílias desestruturadas, a situações de pobreza extrema e a ambientes degradados. Esta ideia é suportada por Carvalho e Baptista (2004), quando referem que “A família...surge tanto como um núcleo que garante a segurança e a protecção, como igualmente enquanto um espaço que encobre a violência e a subalternidade” (p. 19). A carência de afetos, carinhos, regras, valores sociais e cívicos, por parte da família, não pode ser substituída nem compensada por outras pessoas ou sistemas e organismos. Podemos considerar que as famílias que apresentam grandes dificuldades económicas, aliadas a dificuldades a nível social e humano revelam incapacidade para atender ao bem-estar das crianças e salvaguardar a sua integridade física e psíquica. A este propósito, Sacristán (2000) salienta que “...a infância nem sempre é o espaço vital respeitado para a educação, como demonstra a existência do castigo e dos maus tratos físicos, a sobrevivência do trabalho infantil, a prostituição, etc” (p. 34).

Podemos concluir que há crianças e jovens que não encontram na família ou nos responsáveis pela sua guarda condições que garantam a sua saúde física e psicológica o que aumenta a responsabilidade das escolas como promotoras de um desenvolvimento saudável das crianças, pois como refere Guerra (2002) “Uma das principais missões da escola na sociedade é servir de *guardiã das crianças*” (p. 227). Cabe à escola integrar socialmente estas crianças e conceder-lhes oportunidade de acesso a uma educação de qualidade. “O ser humano pode melhorar; portanto, todos devem fazê-lo em alguma medida e é preciso facilitá-lo. Existe aqui um mandato para os professores e para as escolas na educação obrigatória: um repúdio contra a mentalidade selectiva, hierarquizadora e determinista” (Sacristán, 2000, p. 50).

Esta perspectiva de escola integradora e universal, é ainda sustentada por Sacristán (2000) “A escolarização não é toda-poderosa para combater as desigualdades, mas o que nunca se deve fazer é torná-la causa de uma desigualdade maior, dando tratamento diverso e reforçando a hierarquia entre sujeitos diferentes” (p. 55).

4.3. Consequências dos fatores de perigo

Os abusos, que podem assumir diversas tipologias (físico, sexual, negligência ou emocional), perpetrados sobre as crianças no contexto familiar, institucional ou por cuidadores, “acarretam sempre um impacto muito negativo na saúde psicológica da criança ou jovem, assim como no seu desenvolvimento global” (Dias, Ribeiro & Magalhães, 2010, p. 7).

Os maus tratos provocam, nas crianças e jovens, consequências que se manifestam sob diferentes formas, dependendo da sua gravidade, do tipo e duração dos maus tratos, assim como do grau de violência, da idade em que ocorrem, do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e o grau de parentesco entre ela e o agressor.

Peixoto & Ribeiro (2010) defendem que, apesar de uma criança e jovem vítimas de maus tratos experimentarem um quadro de desenvolvimento instável e “geradora de sofrimento, importa referir que não será possível delinear um quadro sintomatológico específico e exclusivo da criança ou jovem abusados” (p. 39).

Ainda de acordo com estes autores, “entre os diversos indicadores psicológicos de abuso físico podem destacar-se, por parte da criança ou do jovem, os comportamentos agressivos, as dificuldades na auto-regulação emocional, as dificuldades na integração no grupo de pares, as actividades delinquentiais, a baixa auto-estima, a percepção negativa de si mesmo e a internalização dos problemas” (ibid. p. 41).

Kolko, citado por Peixoto & Ribeiro (2010) refere que estudos levados a cabo sobre crianças vítimas de abuso físico afirmam que estas “manifestam uma maior propensão para serem rejeitadas pelos seus pares, terem interacções menos gratificantes e demonstrarem uma menor integração no grupo de pares” (p.41).

Na escola, estas crianças ou jovens, como resposta às dificuldades de integração que experimentam e de rejeição de que são alvo, por parte dos colegas, podem assumir o papel de agressores, como expressão de compensação pelos maus tratos de que são vítimas, no seio da família ou dos seus cuidadores. Esta agressividade é “uma maneira quase perversa de falarem por actos o que ninguém

traduz em palavras, como se assim se vingassem do mal que lhes fizeram. É um modo de dizerem que existem, de dizerem aos outros que não precisam deles para quase nada (a não ser para bater) o que significará dizer que se precisa, desesperadamente deles” (Sá, 1999, p. 15).

As crianças ou jovens vítimas de abuso sexual, apresentam “alterações profundas ao nível emocional, caracterizadas pela emergência de angústia, medo...raiva, bem como manifestações de instabilidade afectiva e perturbações de humor” (Kendall-Tackett K e col., 2001, citados por Peixoto & Ribeiro, 2010, p.44).

O abuso emocional desencadeia, nas vítimas “tristeza persistente, baixa auto-estima; atraso generalizado do desenvolvimento; baixo rendimento escolar; comportamentos de oposição.” (Glaser & Doyle, 1997, citados por Peixoto e Ribeiro, 2010, p. 47). Estas “perturbações emocionais” vivenciadas afetam a capacidade de aprendizagem destas crianças e jovens (Delgado, 2006, p. 72).

Em conclusão, “o impacto traumático da vitimização está intimamente associado a uma série de factores relativos à própria situação, à conjuntura sociofamiliar, e às características do funcionamento da vítima e do meio institucional envolvente” (Ribeiro. C, 2009, citado por Peixoto & Ribeiro, 2010, p. 45).

Assim, partilhamos da opinião de Varela (1986) citado por Sacristán, (2000), quando refere que “Pensar a infância como uma etapa, pretensamente universal e promissora, que a todos afecta, oculta as diferentes situações sociais das crianças ao vivê-la e as distintas consequências que a passagem para um sistema educativo tem para as formas de experimentá-la” (p. 34).

Deste modo, e de acordo com Carvalho & Baptista (2004) “A escola tornou-se prioritariamente um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social” (p.14).

5. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

5.1. Composição e competências

A Lei n.º147/99, de 1 de setembro, define a constituição e modo de funcionamento das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

As CPCJ são instituições oficiais não judiciais com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. As suas atribuições são exercidas em conformidade com a lei e as deliberações são tomadas com imparcialidade e independência, contando com a colaboração das autoridades administrativas e policiais, bem como das pessoas singulares e coletivas que para tal sejam solicitadas (artº 12º da Lei nº 147/99).

“As CPCJ aplicam medidas de promoção dos direitos e de proteção de acordo com princípios de intervenção definidos na lei, tarefa que exige uma elevada responsabilidade e que envolve processos de tomada de decisão muito complexos.” (Calheiros, Garrido & Santos, 2012, p. 59). Esta Comissão é constituída por equipas de carácter interinstitucional e interdisciplinar, cujos membros representam diferentes entidades com competências nas áreas de Serviço Social, Psicologia, Saúde ou Direito (Ibid. p. 59) e que funcionam em duas modalidades: alargada e restrita.

A Comissão alargada é constituída, entre outros, pelos seguintes elementos: um representante do Município ou da Freguesia indicado pela Câmara; um representante da Segurança Social designado de entre os técnicos das áreas de serviço social, psicologia ou direito; um professor com interesse e conhecimento nas áreas de crianças e jovens em perigo; um médico; um representante das instituições particulares de solidariedade social; um representante das instituições particulares de solidariedade social; um representante das associações de pais; um representante das forças de segurança; técnicos cooptados pela comissão nas áreas de serviço social, psicologia, saúde ou direito (artº 17º da Lei nº147/99).

Esta comissão funciona em reunião plenária e tem como objetivo promover os direitos das crianças e jovens residentes no concelho de abrangência e prevenir situações de perigo, aproveitando as respostas sociais locais (Calheiros, Garrido & Santos, 2012. p. 60). Também é da sua competência eleger o Presidente de entre todos os seus membros a quem compete representar e dinamizar a CPCJ nas suas modalidades de funcionamento alargado e funcionamento restrito (artº 23 e 24º da Lei nº147/99).

A comissão restrita é constituída pelo presidente da comissão de proteção e por um mínimo de cinco membros, que integram a comissão alargada e designados

por esta, com formação nas áreas de serviço social, psicologia e direito, educação e saúde. O número de elementos deve ser em número ímpar (artº 20º da Lei nº147/99).

Esta comissão tem como competências intervir nas situações identificadas como de perigo para a criança ou jovem, procedendo ao respetivo diagnóstico e instrução do processo, decisão, acompanhamento e revisão das medidas de proteção e promoção, assim como atender e informar as pessoas que se dirigem à CPCJ (artº 21º da Lei nº147/99).

5.2. Modo de intervenção e objetivos

As CPCJ Intervêm a pedido das autoridades policiais, judiciárias ou judiciais, de qualquer pessoa que tenha conhecimento da situação de perigo em que se encontra a criança ou jovem, ou a pedido do menor, dos seus pais, do seu representante legal ou das pessoas que tenham a sua guarda de facto. Podem ainda intervir, por iniciativa própria, em situações de que tiveram conhecimento no exercício das duas funções.

Assim, sempre que chega uma sinalização à CPCJ dando conhecimento do perigo em que qualquer criança ou jovem se encontra, esta procede à recolha de toda a informação necessária ao conhecimento da situação, aplicando as respetivas medidas de promoção e proteção depois de uma avaliação, no sentido de afastar o perigo em que a criança se encontra. Deve também, de seguida, proporcionar as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, bem como garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de abuso ou exploração. Esta ação “exige quase sempre uma intervenção multidisciplinar, bem articulada e altamente diferenciada e experiente, tendo em vista a correcta produção do diagnóstico” (Magalhães, 2010, p. 1).

A intervenção depende do consentimento expresso dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto, sendo necessário também o consentimento da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos, desde que seja considerada apta para compreender o sentido da intervenção (Artº 9º e 10º da Lei nº147/99). “A intervenção deve ser actual, ou seja, oportuna, necessária e adequada à situação de perigo, princípio que realça a necessidade de se actuar com celeridade e eficácia” (Delgado, 2006, p. 150).

Um dos princípios subjacentes à Lei de proteção de crianças e jovens consiste em remeter os casos ao tribunal, somente em última instância. Ao tribunal apenas devem chegar “os casos mais graves para os quais não foi possível, mesmo

depois de uma intervenção preventiva, eliminar a situação de perigo, ou aquelas situações em que de forma alguma se consegue a colaboração dos progenitores ou da própria criança com mais de 12 anos” (Alves, 2007, p. 74). Deste modo, privilegia-se a intervenção junto dos menores, no âmbito do respetivo agregado familiar, recorrendo-se à colocação quando a permanência na família for mesmo inviável. As medidas implementadas para esta intervenção decorrem do envolvimento de todos os parceiros sociais (artº 4º da Lei nº 147/99). “Apesar de assumir um papel principal e insubstituível no processo de desenvolvimento das crianças e jovens, nem sempre a família reúne todas as condições emocionais, afectivas e materiais para garantir que este se faça da melhor forma” (Alves, 2007, p. 66).

A intervenção da CPCJ pauta-se pela responsabilização parental e pelo estabelecimento de uma relação de parceria com a criança ou jovem e respetivas famílias ou pelos titulares do poder paternal, representante legal ou detentor da guarda de facto, de modo a serem definidas e contratualizadas estratégias de resolução dos problemas. Todas as partes envolvidas têm de subscrever o acordo de promoção e proteção que contém os seguintes elementos: identificação do gestor de caso (técnico da CPCJ); prazo de aplicação; data em que é revisto; identificação das medidas a aplicar para cada caso específico (artº 36º e 55º a 59º da Lei nº 147/99).

De acordo com o artº 88º e 89º da Lei nº 147/99, a este processo só podem ter acesso: os membros da comissão que aí intervêm diretamente; os pais, representante legal ou detentor da guarda de facto; a criança ou jovem; quem possuir interesse legítimo, mediante autorização da presidente da CPCJ; instituições credenciadas no domínio científico, ficando obrigadas ao dever de segredo e mediante autorização da presidente da CPCJ.

Este processo é arquivado, quando se verifica uma das seguintes situações: termina o prazo de duração; ocorre decisão de revisão que lhe ponha termo; é decidida confiança administrativa ou judicial para futura adoção; o jovem atinge a maioridade ou se verifica afastamento da situação de perigo (artº 99º e 63º da Lei nº 147/99).

De acordo com o artº 68º da Lei nº 147/99, o processo é comunicado pela CPCJ ao Ministério Público, quando: exista retirada do consentimento para a intervenção; haja oposição à intervenção da CPCJ por parte da criança ou jovem; haja escassez de meios para aplicar ou executar a medida de promoção e proteção; se verifique ausência de decisão da CPCJ, após seis meses de conhecimento da situação; o acordo de proteção e promoção não seja cumprido; seja aplicada pena que determine ou mantenha a criança ou jovem separada dos pais, representante legal ou das pessoas que tenham a sua guarda de facto. Também é motivo para participação

sempre que a situação de perigo foi determinada por um facto tipificado na lei como crime, como por exemplo os casos de abuso sexual (artº 70º da Lei nº 147/99).

A finalidade da intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança ou jovem obedece aos seguintes princípios: interesse superior da criança; intervenção precoce (logo que a situação de perigo esteja comprovada e reconhecida); proporcionalidade; atualidade e privacidade das medidas adotadas; obrigatoriedade da informação; audição obrigatória e participação; intervenção mínima das entidades competentes e subsidiariedade (a intervenção deve ser efetuada sucessivamente pelas entidades competentes em matéria de crianças e jovens, pela CPCJ e, em ultima instância, pelos tribunais) (Delgado, 2006).

É ao nível local que os problemas sociais devem ser avaliados e respondidos, numa perspetiva de inclusão de todos os seus membros em situações de maior vulnerabilidade. “O funcionamento eficaz do sistema de protecção depende da correcta articulação entre a *jurisdição de menores*, que engloba os Tribunais competentes, o Ministério Público, as disposições processuais, o elenco de medidas, etc. e a rede social de protecção, isto é, o serviço social, o sistema escolar e de formação profissional, os equipamentos de saúde, de acolhimento, etc” (Ibid. p. 141).

De acordo com Magalhães (2010) é fundamental que “os diferentes profissionais conheçam claramente o papel e as competências de uns e de outros, e sejam capazes de trabalhar de forma articulada e em rede, respeitando esses papéis e competências” (p. 2). Nesta mesma perspetiva, Alves (2007) defende que a intervenção deve privilegiar a recuperação da criança e da família em simultâneo, “activando toda uma rede social de suporte de modo a cortar com os isolamentos e a gerir equilibradamente as tensões” (p. 55).

5.3. Medidas de proteção e de promoção

As medidas de promoção e de proteção de crianças e jovens são da competência do Tribunal ou da CPCJ e têm como objetivo primordial desenvolver mecanismos de intervenção que afastem o perigo em que se encontram as crianças e os jovens, garantindo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral, assegurando a recuperação dos que tenham sido alvo de alguma forma de exploração ou abuso (Delgado, 2006, p. 149).

As medidas de promoção e proteção podem ser executadas no meio natural de vida (apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio para a autonomia de vida) ou em regime de colocação (acolhimento familiar ou acolhimento em instituição) (artº 35º da Lei nº 147/99).

De acordo com Alves (2007) “A família, apesar de todas as mudanças que tem vindo a sofrer na sua estrutura, papel e funções continua a ser o primeiro e o mais importante agente para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e para a sua integração na sociedade. Sabemos, no entanto, que, para muitas crianças e jovens, o processo de aprendizagem da, que constitui a função primeira do núcleo familiar, é transferido, por diversas razões, para a responsabilidade de instituições de acolhimento” (p. 27).

A CPCJ ou o Tribunal optam, em primeira instância, pela execução da medida no meio natural de vida que apresenta, de acordo com Delgado (2006), as seguintes vantagens: a intervenção educativa centra-se na criança ou no jovem, mas também implica que a família ou quem detém a guarda de facto se responsabilize pela ação; a criança ou jovem não é separada da família o que provoca sofrimento emocional e traumático; os princípios da privacidade, intervenção mínima, da proporcionalidade, da responsabilidade parental, da prevalência da família e da subsidiariedade podem ser cumpridos com mais facilidade; a participação da criança e de quem a representa é de mais fácil mobilização.

Estas medidas pressupõem a prestação de apoio de natureza psicopedagógico, económico e social à criança e à família. Para os jovens com mais de 15 anos de idade, a medida de apoio para a autonomia de vida implica facilitar-lhes o acesso a formação, de modo a que fiquem habilitados a viverem de forma autónoma (artº 45º da Lei nº 147/99).

Para que estas medidas se cumpram com sucesso e no prazo definido no acordo ou na ação judicial (até 12 meses ou 18 meses se o interesse da criança o aconselhar), é fundamental a cooperação entre as diferentes instituições envolvidas, tais como: a escola, os organismos na área da saúde, as entidades policiais, as autarquias (Delgado, 2006, p. 157).

As medidas de colocação em acolhimento familiar ou em instituição decorrem de circunstâncias comprometedores do desenvolvimento físico e psíquico da criança no seu meio natural de vida. Neste caso, cabe aos acolhedores e às instituições de acolhimento criar todas as condições para “proporcionar às crianças e jovens acolhidas um ambiente familiar” (Alves, 2007, p. 28).

O acolhimento familiar consiste na atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou família, habilitadas para o efeito, visando a sua integração em meio familiar a prestação de cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e a educação necessária ao seu desenvolvimento integral. (artº 46º da Lei nº 147/99). Esta medida tem sempre um carácter temporário que pode ser de curta duração, quando é previsível o retorno da criança ou do jovem à família

natural num prazo não superior a seis meses; ou de longa duração, nos casos em que, sendo previsível o regresso à família natural, verificam-se circunstâncias relativas à criança ou ao jovem que exigem um acolhimento de maior duração (artº 48º da Lei nº 147/99).

Enquanto a criança se mantém nesta situação, é acompanhada ao nível da integração na família de acolhimento, do relacionamento com a família biológica, do percurso escolar, dos cuidados de saúde prestados.

Deste modo, a criança sente que tem uma família qua a protege, onde se sente segura e protegida, que a acompanha e se interessa pelo seu percurso escolar, pela sua saúde, pelas suas necessidades. Neste sentido, Delgado (2006) diz que “a permanência numa família de acolhimento é estabilizante para a criança e permite-lhe ter uma visão positiva da família, até aí inexistente, atendendo às disfunções da família de origem” (p. 165).

O acolhimento institucional é uma medida de proteção que só é utilizada quando as outras medidas se revelaram ineficazes para debelar o perigo que ameaça a criança ou jovem e consiste na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (artº 49º da Lei nº 147/99).

O acolhimento institucional pode ser de curta duração, por um período não superior a seis meses, mas que pode ser excedido quando se preveja o regresso da criança ou jovem à família natural ou enquanto se procede ao diagnóstico da situação e à definição do encaminhamento subsequente e tem lugar em casa de acolhimento própria. O acolhimento prolongado tem lugar em lar de infância e juventude e destina-se à criança ou ao jovem quando as circunstâncias do caso aconselhem um acolhimento de duração superior a seis meses (artº 49º e 50º da Lei nº 147/99). “Mesmo sendo de natureza prolongada, o acolhimento de uma criança em Lar de Infância e Juventude, deverá ser sempre alvo de avaliação contínua, com vista à ponderação de reunificação familiar ou, caso esta não seja possível, outra alternativa não institucional, como a adopção, a integração no agregado da família alargada, ou se se tratar de jovem, apoiá-lo no início da vida independente” (Alves, 2007, p. 81).

As medidas de promoção e de proteção que se desenvolvem no meio natural de vida “só são exequíveis com a colaboração activa e empenhada dos seus destinatários” (Delgado, 2006, p. 184). Trata-se, assim, de “um modelo centrado e guiado pela família, com um carácter verdadeiramente multidisciplinar, em que diferentes olhares não só se complementam como se complexificam e flexibilizam

mutuamente, resultando na definição de ações partilhadas e complementares que se unem, em vez de caminharem em linhas paralelas que nunca se cruzam verdadeiramente” (Melo & Alarcão, 2009, p. 58).

As medidas de colocação “buscam o consenso das partes envolvidas para a sua concretização, só sendo impostas pelo tribunal competente em último recurso, quando o acordo se revela impossível de alcançar ou de manter” (Delgado, 2006, p. 184). Na situação em que a criança está acolhida, ” é necessário avaliar e/ou apoiar a família para que o processo de reunificação possa acontecer ou para que dele se possa desistir em definitivo” (Melo & Alarcão, 2009, p. 60).

Importa realçar que as medidas de promoção e de proteção para serem levadas a cabo requerem a intervenção de uma equipa multidisciplinar e diversos recursos da comunidade que, em parceria, negoceiam e estabelecem estratégias conducentes ao sucesso das medidas propostas, pois de acordo com Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo (2007) a eficácia da ação depende “em grande parte, do desenvolvimento e disseminação de modelos de apoio colaborativo” (p. 50).

6. Conceito de intervenção em parceria

Os problemas sociais, dada a sua complexidade, exigem uma intervenção que só alcançará os objetivos desejados se for ancorada em projetos locais. Assim, a intervenção, para prevenir os problemas sociais, tem de ser equacionada à escala local através da constituição de parcerias consistentes. “A partilha de responsabilidades e de acção com as organizações da sociedade civil vai de par com a descentralização das políticas” (Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo, 2007, p. 97). Assiste-se, assim, a uma mudança de estratégia de ação por parte do Estado que passa de “Estado decisor” a “Estado regulador, supervisor, mediador e avaliador”. Deste modo, o Estado recorre à ideia de “rede; de parceria ou de colaboração que são utilizados com sentido semelhante” (Ferreira, 2005, citado por Lima, 2007).

De acordo com Sousa et al., (2007) parcerias ou redes sociais de parceiros são “estruturas de acção integrada que põem em comum recursos com vista a atingir determinadas finalidades, como partilhar pertenças, fazer circular informação, produzir ajudas, mobilizar capital social, ligar os agentes económicos ou controlar as políticas públicas” (p. 98). Este trabalho de parceria ou rede assenta na complementaridade entre parceiros em que todos trabalham para o mesmo fim, suportado por um forte relacionamento de confiança e equilíbrio entre os diferentes atores.

Neste contexto, Sorensen & Torfing, citados por Lima (2007) “...as redes são sistemas de governação pluricêntricos assentes na interdependência entre um número elevado de actores” (p. 167).

Martins (2009) define parceria como “um conjunto de princípios e valores, com destaque para a participação, e com um apelo ao sentido de corresponsabilidade, de efetividade da envolvimento dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão e na realização dos projetos, ingredientes fundamentais da parceria e, por certo, necessários para o seu bom e normal funcionamento” (p. 65).

A intervenção em rede ou em parceria surge como uma tentativa de dar resposta à complexa realidade em que intervêm as diversas entidades. Permite abordar a realidade de um modo concreto e atuar sobre um conjunto de fatores que incidem sobre a mesma problemática, tendo como ponto de partida a convicção de que os problemas não são de um determinado grupo ou organização, mas pertencem a todos. “As necessidades de uma intervenção integrada exigem, por sua vez, uma estrutura organizativa estável e movida por objectivos precisos” (Sousa et al., 2007, p. 98). Os parceiros concentram os seus esforços para a resolução de um problema abrangente que tem ligações com áreas como a saúde, o emprego, a proteção social, a educação, etc. Na perspetiva de Carvalho e Baptista (2004) “o que importa é promover a construção de parcerias segundo uma lógica de trabalho em rede” (p. 68).

No caso específico da intervenção da escola junto das crianças e jovens em perigo, objeto do nosso estudo, de acordo com Delgado (2008), “implica necessariamente a presença de um outro actor: a de quem intervém junto da família e da criança, os técnicos da CPCJ, da Equipa Local da Segurança Social, da (Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais) e os próprios magistrados do tribunal competente. O processo de protecção gera uma nova relação, a estabelecida entre a escola e os técnicos da equipa técnica responsáveis pelo acompanhamento da intervenção, relação esta que interfere na relação escola – família” (p. 116). A intervenção em parceria entre estes atores (escola, família e Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco) tem a vantagem de “garantir uma acção planeada e coordenada que permita um melhor aproveitamento das competências, uma capitalização de experiências e do conhecimento, uma gestão mais económica dos recursos e a possibilidade de ter um plano estratégico de intervenção, em torno de objectivos consensualizados” (Sousa et al. p. 98).

Esta intervenção em parceria desenvolve-se, através de um trabalho em rede, de colaboração e de articulação, entre as diferentes instituições (escola, família, CPCJ e outros organismos) para dar resposta aos alunos que se encontram abrangidos por um programa de protecção e em situação de insucesso escolar. “Actualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os «seus alunos», mas também na interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (Lima, 2007, p. 152).

De acordo com Sousa et al. (2007) “A multidimensionalidade dos problemas sociais exige uma intervenção que integre todos os actores colectivos com competências específicas” (p. 98). Através do envolvimento e colaboração de todos os atores, durante todo o processo, é possível otimizar os recursos e as competências de todos os intervenientes, bem como estabelecer compromissos que levem ao cumprimento dos objetivos definidos para a intervenção a levar a cabo. Carvalho e Baptista (2004) defendem que “a intervenção junto das redes sociais exige um trabalho social, ele próprio, a funcionar em estrutura de rede, apoiado na cooperação entre técnicos e serviços que, ao invés de trabalharem cada um para seu lado, devem coordenar a sua acção de forma estratégica” (p. 71).

No âmbito das suas potenciais vantagens, as parcerias têm de garantir “uma acção planeada e coordenada que permita um melhor aproveitamento das competências, uma capitalização de experiências e do conhecimento, uma gestão mais económica dos recursos e a possibilidade de ter um plano estratégico de

intervenção, em torno de objectivos consensualizados” (Sousa et al., 2007, p. 98). Estamos perante o reforço de “laços de colegialidade e de parceria que, ampliando as possibilidades de intervenção, potenciam a criação de modelos de acção mais ajustados à realidade” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 71).

As parcerias, para serem eficazes, pressupõem “um conjunto de condições básicas, dentre as quais um melhor conhecimento da realidade onde se quer intervir, um consenso em torno dos objectivos partilhados; legitimidade social” (Sousa et al., 2007, p. 98).

Em síntese, a intervenção em parceria implica que a sua acção se centre na comunidade, promovendo um trabalho colaborativo e em rede, através da partilha de recursos, troca de informação, coordenação e articulação dos diferentes atores para a construção de um projeto comum.

No campo epistemológico, para a realização deste estudo, enquadrarmo-nos num modelo interpretativo defendido por Berger (2009) segundo o qual o investigador “constrói o conhecimento a partir do saber construído pelos investigados, através das suas práticas e experiências...” trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber” (ibid., p.178).

Trata-se de um trabalho de compreensão e de interpretação do fenómeno do insucesso escolar de alunos abrangidos por um programa de proteção da CPCJ, construindo-se o conhecimento, a partir de uma rede de diálogos com o objeto investigado.

O modelo interpretativo também é preconizado por Lincoln & Guba (in Denzin e Lincoln...), estruturando-se no paradigma “constructivist” que considera que o conhecimento se constrói a partir da interpretação que o investigador faz resultante das suas interações com o objeto investigado.

A metodologia utilizada para o nosso estudo é a qualitativa, apoiando-se nos princípios defendidos por Yin (2003), Bogdan & Biklen (1994).

A investigação qualitativa em educação, apesar de ter “...uma longa e rica tradição” (Bogdan & Biklen (1994) só em finais dos anos setenta é que é reconhecida pelos investigadores.

Os mesmos autores enfatizam a investigação qualitativa em educação, ao defenderem o princípio de que os “métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior. Muitos dos investigadores educacionais manifestam uma atitude positiva face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico como a nível da condução da investigação” (ibid., 1994, p. 11).

Yin (2001) considera que “a pesquisa de estudo de caso é notavelmente complicada” (p. espaço36), enquanto que Bogdan (1994) aconselha esta metodologia aos investigadores principiantes, pois adequa-se melhor às suas competências nesta área. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Definida que está a pergunta de partida para o nosso estudo, inferimos que a metodologia utilizada integra-se numa abordagem qualitativa de estudo de caso, suportando-nos nas três características defendidas por Yin (2003): quando a pergunta de partida proposta é “como?” ou “por quê?”; o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos; focaliza-se em acontecimentos contemporâneos inseridos num contexto da vida real (Yin, 2003, p. 24).

Bogdan & Biklen (1994) consideram cinco características da investigação qualitativa: “...a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador

o instrumento principal”; “descritiva”, assumindo grande importância a narrativa, aquando da recolha de dados e divulgação dos resultados; “Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados...”; os dados são analisados de “forma indutiva”, o conhecimento constrói-se após a análise dos dados recolhidos; “O significado é de importância vital...”, realçando-se a procura de sentido, através da interação entre investigador e investigado, compreendendo os pontos de vista dos sujeitos sobre o assunto estudado, de acordo com os seus referentes socioculturais.

Ao compararmos o que dizem os autores referidos anteriormente (Yin, 2003, Bogdan & Biklen, 1994) sobre as características da investigação qualitativa de estudo de caso, aferimos que são bastante semelhantes, pelo que são os princípios defendidos por estes dois autores que acompanharão o caminho a percorrer por este estudo que pretendemos nos permita compreender e interpretar o problema identificado.

7.1. Técnicas de recolha de informação

Para procedermos à avaliação da nossa investigação, temos de escolher e criar os instrumentos necessários à recolha de dados para posterior análise.

Lessard-Hébert (1996) apresenta diferentes técnicas de recolha de dados que podem ser utilizadas em projetos de investigação: Inquérito escrito sob a forma de questionário que é aplicado, em simultâneo, a todos os investigados; Inquérito por entrevista em que as perguntas são feitas oralmente com recurso a gravador ou respostas por escrito. Quer num ou noutro caso, “...as perguntas podem ser abertas, semifechadas ou fechadas (nas quais a escolha das respostas está completamente pré-determinada)” (p. 101).

Bogdan e Biklen (1994) consideram a entrevista como uma técnica recomendada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Para estes autores “As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação” (p. 135), classificando-as como “estruturadas”; “semiestruturadas” e “não estruturadas”. “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos...” (p. 135).

Neste estudo, optaremos pelas entrevistas semiestruturadas (semifechadas para Lessard-Hébert (1996) por parecerem dar maior cobertura ao objetivo da nossa investigação, pois serão conduzidas, a partir de um guião com questões gerais que

vão sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos investigados. Verifica-se uma conjugação da flexibilidade da questão não estruturada controlada por um guião. Também respeitaremos os princípios éticos que devem presidir à realização de uma investigação, como por exemplo: respeitar o anonimato do sujeito; manter a confidencialidade da informação; obter autorização prévia para gravar as entrevistas; cumprir o acordo estabelecido com o investigado; ser autêntico ao escrever os resultados do estudo (Bogdan & Bicklen, 1994).

Antes de dar início ao nosso estudo, elaboraremos o respetivo protocolo que “é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso” (Yin, 2003, p. 89), que, ainda segundo o autor, deverá conter os objetivos, as credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, questões do estudo de caso e o guia para o relatório do estudo.

7.2. Técnicas de análise de dados

Para análise do material produzido pelas entrevistas e pela análise documental, utilizaremos as técnicas preconizadas por Yin (2003) e Bogdan & Biklen (1994).

Nunca perdendo de vista de que o nosso estudo persegue um objetivo, terminada a recolha da informação obtida, efetuaremos o registo e categorização da informação, a partir das múltiplas fontes de evidência; procederemos à triangulação da informação para dar resposta às questões orientadoras e, por fim, filtraremos criticamente a problemática estudada com os elementos conceituais teóricos que fundamentam o nosso estudo. Estes procedimentos são essenciais para atingirmos a fiabilidade e a validade dos resultados da nossa pesquisa. Para Yin (2003) os três princípios para a realização de recolha de dados que são fundamentais para conferir “validade” e “confiabilidade”, ao estudo são: “a utilização de várias fontes de evidência; a criação de um banco de dados e a manutenção de um encadeamento de evidências” (p. 106). Usar múltiplas fontes de evidências, vai permitir – nos investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno, tornando as conclusões e descobertas mais válidas e fiáveis.

Para Bogdan & Biklen (1994) aquando da organização do material recolhido, é essencial proceder, novamente, à sua leitura e numeração por ordem cronológica, tornando mais fácil a sua localização. Enquanto se realiza a leitura, elaborar-se uma lista de “categorias de codificação” (p. 233), de modo a transformar a informação obtida junto dos sujeitos investigados (cinco diretores de turma, presidente e técnica da CPCJ) em algo que seja interpretável, que tenha significado para o investigador.

Utilizando os critérios enunciados pelos autores suprarreferidos, entendemos estar a levar a cabo uma investigação que se integra no paradigma qualitativo.

8. Contextualização: enquadramento socioeconómico

O Agrupamento está enquadrado numa zona predominantemente fabril/têxtil e agrícola, tendo-se registado, nos últimos anos, um aumento significativo da população ativa inserida no sector da prestação de serviços.

A situação socioeconómica e cultural caracteriza-se por uma grande heterogeneidade. Encontramos assim, famílias a viver com grandes dificuldades económica, devido ao aumento do desemprego e à existência de dois bairros sociais, cujos ocupantes são considerados grupos de risco. A par destas famílias, mas em número muito inferior, encontram-se outras cuja situação económica é razoável, mas investem mais a nível dos bens de consumo e menos a nível de valorização da carreira escolar dos seus educandos.

O nível socioeconómico da maioria dos alunos é baixo, dado que um elevado número é subsidiado pela Ação Social Escolar. Dos 2200 alunos do Agrupamento mais de 950 recebe este apoio o que corresponde a cerca de 43% da população escolar.

Neste estudo que pretendemos levar a cabo, a investigação situou-se num Agrupamento de Escolas do Ensino Básico, do distrito de Braga, doravante designada por *Escola do Rio*, nome fictício para preservar o anonimato do local onde se desenrolou a recolha de dados. Para a caracterização do contexto onde decorreu a investigação foi analisado o Projeto Educativo da Escola que, de acordo com Carvalho e Diogo (2001), “é um elemento estruturante da sua identidade” (p. 45). Da análise deste documento, *inferimos* as principais problemáticas que nele constam: indisciplina e/ou violência no meio escolar; pouco interesse e participação dos alunos nas atividades letivas e não letivas; fraco aproveitamento nas disciplinas de Matemática e de Português; pouco envolvimento da comunidade educativa na dinamização/participação nas atividades extracurriculares.

Na tentativa de resolução destes problemas, a escola propõe-se implementar um Plano de Melhoria no qual se inserem, entre outras, as seguintes ações: constituição de assessorias em contexto de sala de aula; reforço do Plano de Ação Tutorial; formação de docentes; formação dirigida à comunidade educativa, no âmbito da gestão de conflitos; criação de parcerias a nível local; participação regular em concursos literários e fóruns de leitura; divulgação e acompanhamento dos referenciais de melhoria das aprendizagens; implementação do projeto de

apadrinhamento, segundo o qual os alunos mais velhos procuram integrar os mais novos, na escola.

A escola debate-se com alguns constrangimentos que dificultam a operacionalização deste plano, nomeadamente, a insuficiência de assistentes operacionais nas escolas do 1º ciclo e na escola sede, as deficiências estruturais nos espaços e equipamentos do 1º, 2º e 3º ciclos; a sobrelotação da escola sede; a baixa literacia e as dificuldades económicas de muitos agregados familiares dos alunos.

Salientam-se ainda as estratégias que o Agrupamento leva a cabo que têm como objetivo valorizar as reais competências académicas e pessoais de todos os alunos, de forma a garantir que os seus projetos de vida não sejam prematuramente hipotecados; a aposta em Cursos de Educação e Formação como resposta aos alunos em situação de retenção ou eventual abandono escolar; a aposta na relação Escola/Família e instituições locais, nomeadamente CSIF (comissão social inter-freguesias), empresas, centro de saúde.

8.1. Recursos humanos

Globalmente, uma grande percentagem dos nossos alunos é oriunda de famílias de nível socioeconómico baixo e com fracos índices de escolarização. Maioritariamente empregadas no setor secundário, as famílias têm dificuldades em reconhecer à escola um papel determinante no futuro dos filhos. O baixo nível socioeconómico, bem como as baixas expectativas profissionais dos alunos são constatados com frequência pelos diretores de turma.

Número de Alunos	
251	Pré-Escolar
769	1.º Ciclo
996	2.º e 3.º Ciclos
17	CEF
2033	Total

Quadro 1 - Total de alunos por nível de ensino

Relativamente aos apoios socioeducativos, as escolas do Agrupamento têm procurado satisfazer as limitações encontradas aos alunos carenciados. Esta ajuda distribui-se pela atribuição dos escalões e pela concessão de suplementos alimentares. Conforme Despacho n.º11886-A/2012 de 6 de setembro, o posicionamento no respetivo escalão depende do rendimento *per capita*: no escalão A – rendimento anual até 2934, 54 euros; no escalão B – rendimento anual de 2934,54

euros até 5869,08 euros por ano. Os alunos posicionados no escalão A usufruem 100% de comparticipação nos manuais escolares e nas refeições; os alunos posicionados no escalão B usufruem de 50% de comparticipação, quer nos manuais escolares, quer nas refeições. Procura ainda, estabelecer contactos com outras entidades sinalizando os alunos com diferentes tipos de limitações. Neste aspeto, salientamos o trabalho desenvolvido com o Centro de Saúde local (campanhas de sensibilização e acompanhamento clínico de alguns alunos) e com a Câmara Municipal (Ação Social e CPCJ) na resolução de situações de alunos provenientes de contextos familiares problemáticos.

	Escalão A	Escalão B
Pré e 1º Ciclo	178	252
2º/3º Ciclos	206	271

Quadro 2 - Alunos a beneficiar de apoio, por escalão

8.2. Pessoal docente

Uma parte muito significativa do pessoal docente do Agrupamento pertence ao quadro de escola o que acaba por se traduzir numa maior estabilidade, condição determinante para garantir a continuidade dos projetos desenvolvidos.

Número de Docentes	Nível
11	Pré-Escolar
40	1.º Ciclo
89	2.º/3.º Ciclos

Quadro 3 – Pessoal Docente

8.3. Pessoal não docente

O número de assistentes operacionais pode considerar-se insuficiente. Tal facto prende-se com a existência de situações de aposentação e pelas características físicas da escola sede, com seis pavilhões dispersos por uma grande área. A colocação anual de funcionários colocados pelo Centro de Emprego ajuda a minimizar esta lacuna.

Alguns assistentes operacionais melhoraram as suas qualificações académicas através da frequência de Cursos EFA que se desenvolveram nesta escola. No âmbito da formação contínua, também têm frequentado ações que têm contribuído para um melhor desempenho da sua atividade.

	JI	EB1	EB2/3
Assistentes Técnicos	-	-	8
Assistentes Operacionais	22	16	21
CEI-Contrato Emprego Inserção	-	12	7
Técnico	-	-	2

Quadro 4 – Pessoal não docente

8.4. Recursos físicos

Os estabelecimentos de ensino do agrupamento apresentam uma elevada dispersão espacial o que condiciona a integração do seu funcionamento e a sua articulação com a escola sede. A diversidade de níveis de ensino ministrados não é considerada uma limitação, embora se traduza num esforço permanente ao nível da articulação. A construção do novo Centro Escolar veio minimizar esta dispersão, concentrando os alunos do 1.º ciclo da vila do Rio num único espaço.

De uma forma geral, as escolas do pré-escolar e primeiro ciclo apresentam um nível de qualidade e segurança adequados embora se possam apontar limitações pontuais que têm sido prontamente resolvidas com a ajuda dos serviços municipais.

Nestes estabelecimentos, a Câmara Municipal fez um grande esforço, nos últimos anos, para resolver situações de grande precariedade. O novo Centro Escolar veio acrescentar uma maior qualidade de trabalho a todos os alunos e docentes que dele usufruem, constituindo atualmente um espaço de referência no Agrupamento.

Na escola sede, com 29 anos, a sobrelotação é uma realidade com reflexos evidentes no processo ensino/aprendizagem. A degradação de alguns materiais/espacos (coberturas dos pavilhões, arrecadações, pinturas, jardins...) colocam, a curto prazo, desafios logísticos e orçamentais para os quais o Agrupamento deve estar preparado.

Reparações periódicas têm sido efetuadas permanentemente pela Direção, tais como a renovação integral das casas de banho, obras de qualificação do bar e cantina e a pintura interior/exterior dos pavilhões. As limitações orçamentais condicionam no entanto o âmbito destas intervenções.

As salas de aula específicas (lecionação de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Tecnologias de Informação e Comunicação e laboratórios) existem em número suficiente embora sem qualquer possibilidade de

ampliação. Particularmente sensível é o funcionamento da Biblioteca Escolar, um dos espaços mais dinâmicos da escola, que se encontra claramente subdimensionado.

Outra das áreas onde se têm sentido mais carências é ao nível de gabinetes de trabalho para os docentes e para os alunos, nomeadamente apoios, atividades extracurriculares, desenvolvimento de projetos por parte da Associação de Estudantes, orientação vocacional, projeto de tutoria e de parentalidade. Esta necessidade tornou-se mais premente com o aumento do número de horas de trabalho a desenvolver pelos professores em contexto escolar.

Por último, são também evidentes as carências reveladas ao nível dos serviços prestados aos alunos, muito concretamente a cantina escolar, que se vê diariamente face à pressão de ter de servir mais de 600 refeições.

8.5. Processos Individuais e Registos Biográficos dos alunos

Para a caracterização dos alunos alvo do nosso estudo, sete alunos, procedemos à análise dos respetivos processos individuais e registos biográficos que nos permitiram definir o perfil dos alunos e das respetivas famílias.

Neste momento, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens procedeu ao arquivamento do processo de dois alunos, não constando, por isso, da nossa amostra.

Caraterização dos alunos com processo de proteção na CPCJ

Aluno		A	B	C	D	E	F	G
Ano de escolaridade		7º	7º	5º	7º	7º	8º	7º
Idade		14	13	12	13	14	15	14
Número de irmãos		4	0	0	2	2	1	5
Habilitações e profissão	Pai	Analfabeto Desempregado	Desconhecida	6º ano/ comerciante	6º ano/operário	4º ano/ desempregado	Desconhecido	
	Mãe	Analfabeta Desempregada	6º ano/ Ajudante de talho	6º ano/doméstica	4º ano/desempregada	6º ano/ desconhecida	Desconhecido	
Problemática		Família negligente, com Rendimento Social de Inserção	Pai violento. Esteve entregue a família de acolhimento. Presentemente, vive com a mãe.	Mãe alcoólica. Tutela entregue aos avós	Mãe alcoólica.	Negligência familiar Vive só com pai e irmãos.	Tutela entregue à avó. Pais separados e mãe toxicodependente	
Medidas aplicadas pela escola		Acompanhamento pelo Plano de ação tutorial. Frequência de apoio educativo Acompanhamento pelos serviços de psicologia.						

Quadro 5 - Caraterização dos alunos com processo de proteção na CPCJ

Analisando o quadro 5, verificamos que as idades dos alunos se situam entre os 12 e os 15 anos. Quanto ao número de irmãos, constatamos: dois alunos não têm irmãos; um aluno tem um irmão; dois alunos têm dois irmãos; dois alunos têm quatro irmãos.

Quanto às habilitações e profissões dos pais, verifica-se: os pais de um aluno são analfabetos e estão desempregados, vivendo com o rendimento social de inserção; as habilitações e a profissão do pai de um aluno e do pai e da mãe de outro são desconhecidas; a mãe de uma aluna tem o 6º ano e é ajudante de talho; o pai e a mãe de um aluno têm o 6º ano, ele é comerciante e ela está desempregada; o pai de um aluno tem o 6º ano e é operário, a mãe tem o 4º ano e está desempregada; o pai de um aluno tem o 4º ano e está desempregado, a mãe tem o 6º ano e profissão desconhecida; as habilitações e a profissão dos pais de um aluno são desconhecidas; a mãe de um aluno tem o 6º ano e está desempregada e o pai tem o 6º ano e é jornaleiro.

Trata-se de famílias cujas problemáticas estão relacionadas com alcoolismo, toxicodependência; negligência e violência.

Relativamente às medidas adotadas pela escola, sempre em concertação com a CPCJ e famílias, formalizadas, através de um acordo negociado entre as partes em que se assume um compromisso da concretização das medidas a adotar: frequência regular das aulas; participação no plano de ação tutorial; acompanhamento pela psicóloga da escola; apoio educativo.

Através da análise dos registos biográficos dos alunos, no que diz respeito à assiduidade, regista-se regularidade na frequência das aulas em três alunos, quatro continuam a apresentar absentismo às aulas. Quanto ao aproveitamento escolar, todos os alunos já sofreram retenções (um aluno com uma retenção; quatro alunos com duas e dois alunos com três retenções). De salientar que todos estes alunos já sofreram retenções, ao longo do 1º ciclo. Da análise efetuada à avaliação obtida no primeiro período deste ano letivo, constatamos que todos os alunos têm níveis negativos: um tem apenas um nível negativo a Português; outro, tem três níveis negativos a Português, Inglês e Matemática; os restantes têm mais de seis níveis negativos. Salientamos o facto de que todos os alunos têm níveis positivos a Educação Visual; Educação Física e Educação Tecnológica.

9. Apresentação e análise dos resultados

Os participantes do estudo que levamos a cabo são cinco diretores de turmas que integram alunos abrangidos por processos de proteção da CPCJ, a Presidente da CPCJ e uma técnica dessa instituição que trabalha diretamente com a Escola do Rio.

Ao nível do trabalho empírico, deparamo-nos com alguns constrangimentos, nomeadamente, aquando do agendamento das entrevistas dos Diretores de Turma, pelo facto de termos de encontrar uma hora compatível para a realização da entrevista. Estas realizaram-se, no dia 20 de dezembro de 2012, às 11.00h, no gabinete dos Diretores de Turma da Escola do Rio e teve a duração de cerca de 1 hora.

Aquando do nosso contacto telefónico estabelecido com a CPCJ, informando sobre a natureza e objetivos deste estudo, a própria Presidente manifestou vontade de ser ela própria a responder às nossas questões, agendando, de imediato, o nosso encontro que decorreu na sala de reuniões das instalações da CPCJ, no dia 19 de dezembro e durou cerca de 50 minutos.

Relativamente à Técnica da CPCJ responsável pela gestão dos processos dos alunos contemplados por este estudo, revelou, de imediato, disponibilidade para se deslocar à Escola do Rio, a fim de colaborar no nosso estudo. Esta entrevista realizou-se, no dia 27 de dezembro de 2012, às 15.00horas, no gabinete da Diretora da Escola do Rio, e teve a duração de 30 minutos

No início da entrevista, além da nossa apresentação, referimos o enquadramento do estudo, seus objetivos, pedido de colaboração para a participação, garantia de anonimato e confidencialidade, bem como os nossos agradecimentos pela disponibilidade e colaboração, tendo sido pedida autorização para proceder à respetiva gravação.

Apresentamos, de seguida, os resultados do trabalho empírico realizado, relacionando as informações obtidas, através das respostas dadas às entrevistas que realizamos à Presidente da CPCJ, à Técnica da CPCJ e a cinco Diretores de Turma. As informações recolhidas permitir-nos-ão responder à nossa pergunta de partida “Como melhorar o relacionamento e a intervenção em parceria entre a escola e a CPCJ de modo a promover o sucesso escolar e educativo dos alunos abrangidos por processos de proteção?”

Para as entrevistas foi elaborado um guião apresentado em apêndice neste trabalho, onde constam informações que legitimam a entrevista. Para dar maior cobertura ao objetivo do nosso estudo, as questões colocadas aos diferentes entrevistados iam sendo exploradas, mediante as respostas dadas.

Desta forma, efetuamos uma análise das respostas dos nossos entrevistados, nomeadamente: a Presidente da CPCJ, doravante designada por P; a Técnica da

CPCJ, designada por T e os cinco Diretores de Turma, designados, respetivamente por DT1; DT2; DT3; DT4 e DT5.

A nossa análise será apresentada em categorias para facilitar a sua exploração e compreensão.

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Meios de Comunicação CPCJ/Escola/D T	<i>Telefone e-mail reunião documento escrito.</i>	“As informações por escrito são sempre endereçadas à Direção da escola e as mesmas encaminhadas para o Diretor de Turma” (P) “Através de e-mail, questionando-se a escola sobre os percursos escolares dos alunos.” (T) “e-mail, telefone e reuniões.”(DT1,DT2,DT3,DT4)
Grau de comunicação	Eficácia	“Temos conseguido comunicar com eficácia.” (P)
	Celeridade	“A comunicação é eficaz e célere.”(P)
Reuniões/meio de comunicação mais adotado	Com quem	“Geralmente com o Diretor de Turma.” (T) “As reuniões são sempre feitas com a Direção e com o Diretor de Turma.”(P)
	Quando	“Estas reuniões ocorrem sempre que necessário.” (T, DT1, DT2, DT3, DT4); “A importância do encontro que ocorre sempre no início de cada ano letivo.” (T, DT1, DT2, DT3, DT4).
	Em circunstância de esclarecimento	“Para explicarmos o que é uma comissão.” (P, DT1, DT2, DT3, DT4); “Para agilizar a informação e para as pessoas perceberem que há partilha de informações.”(P); “Obtenção de informações relativamente às perceções que, como DT, tenho.”(DT1).
	Em circunstância de operacionalização	“Explicar e agilizar todo o processo.” (DT1,DT2,DT4); “Há necessidade de intervir sempre que são detetados os problemas e é premente intervir na reparação das causas.” (T)
Plano de Intervenção	Intervenientes no plano	“geralmente é definido em reunião, com a participação de diferentes atores: CPCJ, aluno, EE, Direção, DT, psicólogo e outros...” (P, T, DT1, DT2, DT3, DT4, DT5)
	Parcerias	Diferentes atores: CPCJ, aluno, EE, Direção, DT, psicólogo e outros técnicos que acompanham o aluno” (P, T, DT1, DT2, DT3, DT4, DT5)
PI formal	Reuniões planeadas/agendadas	“as reuniões em mesa redonda são importantes para se planear, onde estão os diferentes olhares sobre a realidade e de onde poderão florir soluções criativas” (T) “existem para planear e monitorizar os PI... vão-se trocando informações sobre a evolução dos alunos” (T)
PI informal	Telefónica	“há situações em que a conversa telefónica é suficiente...” (P)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
PI dual: formal/informal	Contacto direto em local de trabalho: tutoria, SPO...	"em colaboração com a psicóloga da escola e com tutoria é que se têm levado a cabo as medidas necessárias" (DT4) "reunião de conselho de turma para estabelecer estratégias conjuntas..."(DT2)
Resposta da Escola ao PI	Sucesso	"eu diria que com grande sucesso...no caso desta escola tem corrido muito bem" (P)
	Competências Sociais	"contribui para ajudar os alunos a adquirirem competências sociais" (DT4)
	Atitude	"...mudança de atitude por parte dos meus alunos" (DT4)
Intervenientes na Escola na operacionalização do PI	DT	"...é o DT" (P)
	Outros atores	"a direcção, a CPCJ e outros técnicos das áreas da saúde e da psicologia entre outros" (T)
Concertação do PI	DT Pais/EE Escola	"É fundamental este trabalho de concertação." (P); "Cada vez mais os pais sentem-se mais à vontade para ir à escola." (T)
Relevância do PI	Abertura da escola	"a escola é aberta à comunidade e disponível para trabalhar em parceria" (T)
	Corresponsabilização	"é cada vez mais importante a realização de um trabalho que se desenvolva através da articulação de todas as áreas intervenientes" (P)
PI a nível social	Assiduidade; atitudes e comportamentos	"este trabalho em parceria contribui para motivar o aluno, o que faz com que ele goste da escola" (T)
Pi a nível académico	Resultados	"têm necessariamente de trabalhar em conjunto as estratégias que melhor se configuram para atingir objectivos escolares..." (DT1, DT3)
Dinâmicas a promover	Trabalho em parceria; Cultura de comunicação; Partilha solidária; Envolver os encarregados de educação; Investimento nas artes, música, pintura, desporto; Mais técnicos: animadores, da área social...;	"É necessário haver um trabalho em parceria entre todos os professores, desenvolver uma cultura de3 comunicação, de partilha solidária da resolução dos problemas." (P); "O investimento nas artes, música, pintura e desporto têm impacto positivo." (T); "Envolver cada vez mais os pais ou encarregados de educação na vida escolar." (T)
Situações a evitar	Iniciar uma intervenção tardia; Falta de presença familiar; Falta de informação à família; Falta de técnicos.	"não conseguimos trabalhar na prevenção " (P); "No entanto, esta carece de técnicos pertencentes ao quadro da escola." (DT1,DT2,DT3,DT4)

Quadro 6 - Categorização das entrevistas

Comunicação CPCJ/Escola/DT

Quando questionados os intervenientes sobre o tipo de Comunicação CPCJ/Escola/DT salientam-se como categorização "quatro formas de comunicação": **telefone, e-mail, reunião e documento escrito**. Realiza-se, primordialmente, por

telefone e por e-mail, no que diz respeito à comunicação estabelecida entre CPCJ e a Escola, e, por vezes, essa comunicação é feita por escrito e endereçada para a Direção: “As informações por escrito são sempre endereçadas à Direção da escola e as mesmas encaminhadas para o Diretor de Turma” (P). O e-mail é, primordialmente, considerado pela T “...através de e-mail, questionando-se a escola sobre os percursos escolares dos alunos...” sendo que esta destaca, também, as reuniões com o respetivo Diretor de Turma. “...e através de reuniões com Diretores de Turma e também algumas com presença dos Encarregados de Educação” (T). Para a maioria dos Diretores de Turma, a comunicação estabelece-se através de e-mail; por telefone e em reunião (DT1, DT2, DT3 e DT4). Excecionalmente surge uma situação em que “ainda não houve comunicação da parte da CPCJ” (DT5).

Assim, verifica-se que o meio de comunicação privilegiado por todos os intervenientes é o telefone.

Meios de comunicação utilizados: Céleres e/ou eficazes

A fim de verificarmos se os meios de comunicação utilizados entre as duas instituições dão resposta aos problemas de uma forma célere e eficaz, destacam-se duas categorizações: celeridade da comunicação e eficiência na comunicação. Assim, verificamos que com a exceção de DT5 e DT2, os outros intervenientes destacam a eficácia da comunicação: “a comunicação é eficaz e célere, faz-se através do telefone para não haver demora” (P); “Temos conseguido comunicar com eficácia” (P); “Existe abertura e disponibilidade por parte dos DT” (T). Contudo, no que diz respeito à celeridade há concomitância entre a P e os DT, mas surge “a dificuldade, por vezes, é existir espaço de tempo nos horários dos Diretores de Turma” (T) o que limita a eficácia. As exceções derivam de “não tem opinião, relativamente a esta questão” (DT5) e de “Como a criança mudou de instituição, CPCJ, a comunicação não tem sido eficaz” (DT2).

Assim, a eficácia dos contactos telefónicos, e-mail, por escrito e/ou reuniões são destacadas positivamente mas há que analisar estratégias para melhorar a nível de celeridade.

Reuniões

Ao serem referenciadas as **reuniões** como uma categorização, no que diz respeito ao tipo de comunicação entre CPCJ, Escola e Diretores de Turma, consideramos pertinente esmiuçar quem são os intervenientes nesta modalidade de comunicação. Assim, quando questionados os intervenientes sobre “**com quem reúnem**”, encontramos como principais elementos, nas reuniões, os diretores de

turma “geralmente, com o Diretor de Turma” (T), surgindo, também, a parceria direção/diretores de turma “as reuniões são sempre feitas com a Direção e com o Diretor de Turma” (P).

A temporalidade dessas reuniões expressou-se nas respostas à questão **“quando acontecem essas reuniões”**. Aqui, surge uma maior equidade nas respostas dadas por todos os intervenientes “estas reuniões ocorrem sempre que necessário” (T, DT1, DT2, DT3, DT4). Salientam, também, “a importância do encontro que ocorre sempre no início de cada ano letivo” (T, DT1, DT2, DT3, DT4). Quanto à CPCJ, a intervenção é mais direta “na altura da assinatura do acordo” (P). Concluindo, então, que as reuniões se verificam sempre que necessário, sobretudo, no início do ano letivo e na altura da assinatura do protocolo (como se verá posteriormente, está relacionado com o plano de intervenção).

Também pretendemos avaliar as **“circunstâncias em que estas reuniões acontecem”**, tendo obtido duas subcategorias: ***reunião para esclarecimento e reunião para operacionalização*** (do processo de intervenção). Substantivam as reuniões para esclarecimento a P e os DT, assumindo-as nas seguintes unidades de registo “para explicarmos o que é uma Comissão” e “para agilizar a informação e para as pessoas perceberem que há partilha de informações, negociações e assunção de responsabilidades por parte de todos os atores” (P), “obtenção de informações relativamente às perceções que, como DT, tenho, relativamente ao cumprimento, por parte dos pais, na toma de medicação da aluna e higiene” (DT1) e “avaliar o ponto da situação dos alunos que revelam absentismo e mau comportamento” (DT4).

Além dos Diretores de Turma valorizarem as reuniões de carácter informativo e de tomada de decisões, fazem-no em concomitância com as reuniões para operacionalização e/ou intervenção, reuniões que têm como objetivo “explicar e agilizar todo o processo” (DT1, DT3, DT4), o que é corroborado pela T, quando afirma que “há necessidade de intervir sempre que são detetados os problemas e é premente intervir na reparação das causas”.

Em conclusão, há necessidade de se promoverem reuniões no início do ano lectivo e/ou sempre que necessário, mas, sobretudo, na altura da assinatura do protocolo. Essas reuniões são realizadas, essencialmente, com os Diretores de Turma e, por vezes, com a direção, tendo como finalidade prestar informações e propiciar a agilização de uma intervenção se e quando necessário.

Seguindo a linha temporal de ações dos intervenientes, fazendo eles contactos entre si, quer sejam mais ou menos agilizados e mais ou menos eficazes, questionamos a finalidade destas acções. Assim, todos os intervenientes referiram como foco um “Plano de Intervenção para cada aluno”. Foram mais precisos,

enriquecendo a informação ao citarem que “geralmente, é definido em reunião, com a participação de diferentes atores: CPCJ; aluno; E.E; DT; Direção; psicólogo e outros técnicos que acompanham o processo do aluno”. Nestas breves, mas incisivas respostas, evidenciam-se duas vertentes distintas: **Plano de Ação e Intervenção em Parceria**. Pelo exposto, a Intervenção em parceria é abrangente a nível de agentes “diferentes atores: CPCJ; aluno; E.E.; DT; Direção; psicólogo e outros técnicos que acompanham o processo do aluno”. Curiosamente, surge, pela primeira vez, a referência ao aluno, ao encarregado de educação e ao psicólogo.

Considerando estes novos intervenientes, escrutamos como é que nesta Intervenção em Parceria é exequível **Desenvolver Plano de Intervenção**. Obtivemos duas subcategorias: Plano de Intervenção Formal, diz respeito à realização de reuniões, devidamente planeadas com hora, local e agenda pré-definidos e Plano de Intervenção informal que se verifica sempre que acontece uma conversa telefónica, contacto por e-mail ou encontro ocasional. Quanto ao primeiro, Plano de Intervenção Formal, este tem especial relevância, particularmente para a T ao salientar a importância da intervenção formal, pois “as reuniões de mesa redonda são importantes para se planear, onde estão diferentes olhares sobre a realidade e de onde poderão florir soluções criativas”. Ainda de acordo com a T, “As reuniões que vão existindo servem para planear e monitorizar os Planos de Intervenção, assim como, através do telefone, se vão trocando informações sobre a evolução dos alunos”. Com uma perspetiva dual surge a P que considera que a intervenção se desenvolve sob o ponto de vista formal e/ou informal “Há situações em que uma conversa telefónica é suficiente. Outras situações, tem que se recorrer ao contacto presencial, à reunião, pois torna-se mais profícuo”. De acordo com esta dualidade, estão os Diretores de Turma que aludem à intervenção formal e informal, aquando do desenvolvimento do Plano de Intervenção. Acrescentam ainda que, por vezes, eles próprios tomam a iniciativa de recorrer aos recursos existentes na escola, nomeadamente: os Serviços de Psicologia e Plano de Ação Tutorial. A este respeito, a DT2 refere “Eu é que estou a estabelecer estratégias com o Conselho de Turma, o Plano de Ação Tutorial e a Psicóloga da escola que o apoia.” Ainda, nesta linha, surge o DT4 a dizer que “em colaboração com a Psicóloga da escola e com o Plano de Ação Tutorial é que têm levado a cabo as medidas necessárias.” A DT5 remete a responsabilidade do acompanhamento para o respetivo Encarregado de Educação. Refira-se então que, quer se trate de um Plano de Intervenção Formal ou de um Plano de Intervenção Informal, para a sua exequibilidade, é imprescindível que os intervenientes estejam implicados no trabalho de parceria.

Assim sendo, tornou-se curioso mostrar qual a **Resposta da Escola ao Plano de Intervenção**. Quer a P quer a T salientaram que a resposta da Escola à execução do Plano de Intervenção é positiva e bem – sucedida. Como refere a P “Eu diria que com grande sucesso... No caso desta escola tem corrido muito bem “ (P), “a escola, quer através de elementos da direção, quer através dos professores, trabalham a sua parte dos planos definidos” (T)”. Quanto à resposta dada pela escola, relativamente ao Plano de Intervenção, a maioria dos DT salienta que surte efeitos a diferentes níveis, nomeadamente, e de acordo com o DT3, “contribui para ajudar os alunos a adquirirem competências sociais.” O DT4, a este propósito e reconhecendo o esforço desenvolvido pela escola, não vislumbra “mudança de atitudes, por parte dos meus alunos. As famílias exercem uma influência negativa.” A DT5, mais uma vez, responsabiliza a família pelo sucesso do Plano de Intervenção.

A importância dos Planos de Intervenção é evidente, pelo facto de serem reconhecidos como casos de sucesso. Os Diretores de Turma prescreveram que “contribuem para os alunos incluídos nestes Planos de Intervenção adquirirem competências sociais e haver mudança de atitudes”.

Estando, então, a evidenciar-se respostas que apontam para a importância da implementação do Plano de Intervenção, questionamos sobre quem deveriam ser os atores responsáveis pela sua **operacionalização**. Neste sentido, surge sempre o Diretor de Turma como elemento fulcral na operacionalização destes Planos: “é o DT” (P). Contudo, e indo de encontro à dualidade já anteriormente frisada - parcerias/Plano de Intervenção -, surgem, também, outros elementos operacionalizadores do respetivo Plano “a Direção, a CPCJ e outros técnicos das áreas da saúde e da psicologia entre outros” (T).

No que diz respeito ao modo como a Escola está implicada neste Plano de Intervenção, todos os entrevistados consideram existir uma grande abertura e corresponsabilização neste processo: “trabalha de forma adequada” (P); “a escola é aberta à comunidade e disponível para trabalhar em parceria” (T); e todos os DT valorizam e acentuam a implicação da escola no desenvolvimento deste Plano, de forma a ser bem - sucedido. Destacaram que este processo tem de estar focado na escola, pois “há um trabalho que é feito de forma sistemática com estas famílias...mas nem sempre somos bem - sucedidos, pois há famílias de tal modo desestruturadas que não conseguem fazer esse acompanhamento” (P), sendo corroborado “é através de reuniões com os professores...é fundamental para a eficácia da intervenção” (T) e pelos Diretores de Turma sendo que o DT3 diz que “tem muito apoio. Há continuidade na avaliação das estratégias estabelecidas e reformulação sempre que necessário.” Demonstra-se, com isto, que há uma afinação entre a operacionalização do Plano de

Intervenção, o trabalho em parceria e destaca-se que esta escola dá o apoio necessário pautado pela grande abertura e corresponsabilização de todos neste processo.

A **Concertação do Plano de Intervenção** é reconhecida pela maioria dos Diretores de Turma que atribuem primordial importância à intervenção da CPCJ; ao passo que a CPCJ atribui essa importância ao DT. Ou seja, há um mútuo entendimento da importância das partes, como complementares.

A **Relevância do Plano de Intervenção** é destacada por todos ao reconhecem-lhe grande importância: “É cada vez mais importante a realização de um trabalho que se desenvolve através da articulação de todas as áreas intervenientes no processo” ... “contribui para o sucesso dos alunos” (P), “a escola é o local onde os alunos passam grande parte das suas vidas e que será determinante nos seus percursos de vida” (T), e todos os DT são unânimes, relativamente à grande importância do Plano de Intervenção, considerando-o fundamental para o sucesso dos alunos.

Procurando aprofundar a importância dada ao Plano de Intervenção, questionamos quais as **Dimensões do Plano de Intervenção**. A assiduidade, os resultados, as atitudes e os comportamentos foram as dimensões maioritariamente destacadas e vistas como favorecedoras do sucesso dos alunos. “Em todas essas dimensões. Este trabalho em parceria contribui para motivar o aluno, o que faz com que ele goste da escola...” (T). Para além destas dimensões, regista-se que o trabalho em conjunto na promoção de outras dimensões, como o sucesso escolar, a qualidade de vida e a eliminação das desigualdades de oportunidades: “têm necessariamente de trabalhar em conjunto as estratégias que melhor se configurem para atingir objetivos de sucesso escolar, qualidade de vida, eliminação de desigualdades de oportunidades” (T). Os Diretores de Turma referem ainda que este Plano “contribui essencialmente a nível dos valores” (DT1) e “contribui para ajudar os alunos a adquirirem competências sociais. A nível académico, as dificuldades são muitas.” Contrariamente, surgem dois registos menos positivos: “não vislumbro mudança de atitudes por parte dos meus alunos. As famílias exercem uma influência negativa” (DT4), e “precisam de estabilidade emocional, o que não encontram na família” (DT2).

Maioritariamente, verificam-se diferentes dimensões que convergem para o sucesso dos alunos e para a aquisição de competências sociais: a assiduidade, os resultados, as atitudes/valores e os comportamentos, a qualidade de vida e a eliminação das desigualdades de oportunidades.

Tendo vindo a ser destacado o Plano de Intervenção como sendo uma intervenção imprescindível, versamos a **Promoção do Sucesso**, no sentido de compreender as estratégias necessárias para combater o insucesso destes alunos com processo de proteção pela CPCJ.

Assim, constatamos diferentes sensibilidades e diferentes contributos que, neste domínio, se revelam muito importantes. Destacamos a opinião de que “é necessário haver um trabalho em parceria entre todos os professores, desenvolver uma cultura de comunicação, de partilha solidária, da resolução dos problemas.” No entanto, acrescenta como aspeto negativo o facto de “não conseguimos trabalhar na prevenção, porque estamos tão atrapalhados com o trabalho que nos aparece, quase sempre SOS...” (P). Surgiu, em paralelo uma opinião que acentua a urgência de se recorrer a novas práticas que passam por: “envolver cada vez mais os pais ou encarregados de educação na vida escolar das crianças ou jovens; reportar mais os bons resultados ou experiências dos alunos e menos os maus resultados... às vezes, estratégias simples, como é o elogio, têm um impacto maior e mais positivo”. Acrescenta ainda que “o investimento nas artes, música, pintura e desporto têm impacto positivo na integração social dos jovens e mudança de comportamentos nas famílias” (T). Os Diretores de Turma consideram que estes alunos são apoiados na escola, no entanto esta carece de técnicos pertencentes ao Quadro da Escola, nomeadamente animadores socioeducativos e outros técnicos da área social, para que se possa realizar um trabalho multidisciplinar sistemático e contínuo, conducente ao sucesso dos alunos. Também é feita referência à necessidade do Plano de Intervenção ser elaborado atempadamente, sempre no início do ano letivo. Neste âmbito, o DT1 afirma que é importante para os alunos “sentir que há alguém que se interessa por eles.”; O DT4 diz que “a escola precisa de criar alternativas para estes alunos, nomeadamente a criação de cursos com uma forte componente prática, e áreas ligadas às artes, como a música, o desporto, etc”.

Deste modo, poder-se-ão elencar diferentes estratégias e/ou ações a levar a cabo para a Promoção do Sucesso destes alunos:

- promover o trabalho em parceria entre todos os professores;
- desenvolver uma cultura de comunicação, de partilha solidária, da resolução dos problemas;
- envolver cada vez mais os pais ou encarregados de educação na vida escolar;
- reportar mais os bons resultados;
- recorrer com maior frequência ao elogio;

- investir nas artes, música, pintura e desporto (impacto positivo na integração social);
- fazer os alunos sentir que há alguém que se interessa por eles;
- fomentar o trabalho multidisciplinar sistemático e contínuo;
- elaborar atempadamente o Plano de Intervenção;
- criar cursos com uma forte componente prática;
- trabalhar na prevenção destas situações;
- colocar técnicos de diferentes áreas para desenvolver projetos na escola e/ou comunidade.

Em jeito de finalização, e na envolvência das entrevistas, tornou-se imperativo abordar a **Família**. No que diz respeito ao papel das famílias no acompanhamento escolar destes alunos, salienta-se a dificuldade em sensibilizá-los para a importância do papel da escola na vida dos seus educandos: “a família da aluna vem à escola, mas não colabora, limita-se a criticar a CPCJ. Acha que o DT é porta-voz da CPCJ, não valorizando, por isso as nossas conversas” (DT1), “os avós acompanham e são disponíveis para falar comigo, mas não conseguem ajudar o seu educando a mudar a sua atitude comportamental” (DT2), “os irmãos mais velhos da aluna é que vêm falar comigo e procuram ajudar a irmã, de acordo com o que estabelecemos” (DT3); o DT4 diz que “vai havendo apoio, mas há dificuldades de comunicação”.

Atestamos, assim que há necessidade da articulação com a família. Se há dificuldade em sensibilizá-los para a importância do papel da escola na vida dos seus educandos, urge criar ações que invertam esta situação.

10. Plano de ação

Logo no início do ano letivo, com o objetivo de promover a intervenção em parceria entre todos os atores, com vista a promover o sucesso educativo dos alunos em estudo, é prioritário a elaboração atempada do Plano de Intervenção, tendo em conta a eficácia da sua operacionalização.

Assim, para a elaboração do Plano de Intervenção, há necessidade de se realizarem reuniões entre os DT, os alunos, os EE, a CPCJ e outros técnicos e, por vezes, com a direção, com o objetivo de serem dadas informações sobre todo o processo e proceder à operacionalização do Plano de Intervenção, aquando da preparação do arranque do ano letivo.

Refira-se então que, quer se trate do Plano de Intervenção Formal ou Informal, é imprescindível a sua exequibilidade e que todos os intervenientes estejam implicados no trabalho de parceria, desenvolvendo uma cultura de comunicação, de partilha e de resolução dos problemas.

Verifica-se que há uma afinação entre a operacionalização do Plano de Intervenção e o trabalho em parceria, destacando-se que a escola dá o apoio necessário, pautando-se pela grande abertura e corresponsabilização neste processo.

Evidencia-se a importância dos Planos de Intervenção, pelo facto de serem bem-sucedidos e, de uma forma muito relevante, os DT reconhecerem que contribuem para que os alunos integrados adquiram competências sociais e promovam mudança de atitudes.

Maioritariamente, verificam-se diferentes dimensões que convergem para o sucesso dos alunos e para a aquisição de competências sociais: a assiduidade, os resultados, as atitudes/valores e os comportamentos e a eliminação das desigualdades de oportunidades.

Concluimos, deste modo, da necessidade da articulação com a família. Se há dificuldade em sensibilizá-los para a importância do papel da escola na vida dos seus educandos, urge criar ações que invertam esta situação.

Com o objetivo de aumentar o envolvimento parental na vida da escola, propomo-nos organizar grupos heterogéneos de pais e encarregados de educação para participarem em sessões temáticas promovidas pela Escola.

Pelo exposto, pretendemos que o nosso Plano de Ação contribua para a concretização dos seguintes objetivos:

- Dinamizar o trabalho em parceria;
- Sensibilizar os atores para esta problemática;
- Fazer o acompanhamento multidisciplinar, partindo dos interesses dos alunos;
- Otimizar a operacionalização do Plano de Intervenção.

Para «dinamizar o trabalho em parceria», propomo-nos realizar reuniões de trabalho, logo no início do ano letivo, para que sejam prestadas todas as informações sobre o processo do aluno e sejam apresentadas sugestões para a elaboração do Plano de Intervenção. Estas reuniões contam com a presença dos técnicos da CPCJ; da Direção, do Psicólogo; do Diretor de Turma e Professores do Conselho de Turma, Alunos e respetivos Encarregados de Educação.

Ao longo do ano, serão realizadas reuniões e troca de informações, consoante as necessidades diagnosticadas.

A avaliação desta atividade é feita, através da análise dos registos de presenças e do número de contactos estabelecidos entre os técnicos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o Diretor de Turma, a Direção e outros atores intervenientes no processo.

O cumprimento do objetivo «sensibilizar os atores para esta problemática» pressupõe a dinamização de ações de sensibilização e de informação dirigidas a docentes e não docentes, que se realizarão, no início do ano letivo. Para avaliar esta atividade, serão analisados os registos de presenças e as fichas de avaliação realizadas pelos formandos no final de cada ação.

A concretização do objetivo «Fazer o acompanhamento multidisciplinar, partindo dos interesses dos alunos», passa pela integração dos alunos em grupos do Desporto escolar; em Clubes, nomeadamente: teatro, música, ambiente, etc., e na Biblioteca, de acordo com as áreas do seu interesse, elaborando-se, para esse efeito, uma tabela de interesses. A avaliação pressupõe a elaboração de uma ficha para o registo das presenças e da participação nas atividades.

Para «otimizar a operacionalização do Plano de Intervenção», pretendemos levar a cabo as seguintes atividades:

No início do ano letivo, é nomeado um professor tutor que é responsável pelo acompanhamento do aluno nas vertentes académica e social, ao longo do ano letivo. Assim, em colaboração com o Conselho de Turma e Serviços de Psicologia é definido um plano de acompanhamento que pode incluir a frequência da Sala de Estudo ou Apoio Individualizado, de acordo com as necessidades do aluno. Esta atividade é avaliada, através da análise de grelhas de registo e de relatórios elaborados pelos docentes responsáveis pela Sala de Estudo ou de Apoio.

A definição de protocolos com Associações locais que visam a integração dos alunos, durante as interrupções letivas e nos tempos livres, em atividades de carácter artístico, cultural, recreativo, etc.. A atividade é avaliada, através dos registos de presenças, fichas de avaliação realizadas pelos alunos e certificados de presença emitidos pela associação frequentada pelos alunos.

Serão ainda desenvolvidas sessões temáticas dirigidas a grupos heterogêneos de pais e encarregados de educação, de forma a envolvê-los cada vez mais na vida escolar dos seus educandos e a valorizar a escola. A abertura e o encerramento destas sessões contarão sempre com a participação dos alunos nas áreas das expressões, como o teatro, a música, a poesia, etc.

Aquando da realização destas atividades será preparado, na escola, um espaço lúdico para que os filhos e educandos estejam ocupados e em segurança, enquanto decorrem as sessões temáticas dirigidas aos pais e encarregados de educação.

;

Atividades	Objetivos	Atores	Recursos	Calendarização	Avaliação
Reuniões: Informações sobre o processo do aluno; apresentação de sugestões para a conceção do Plano de Intervenção	Dinamizar o trabalho em parceria	Técnicos CPCJ; Direção Psicólogo escolar; Professores Tutores; Diretor de turma; Professores do Conselho de Turma ; Alunos e Encarregados de Educação	Telefone; Computador; Projetor; Gabinete de trabalho	Início e ao longo do ano	Registos de presença e de contactos estabelecidos
Ações de formação para docentes e não docentes	Sensibilizar os atores para esta problemática	Técnicos da CPCJ; Direção; Docentes; Não docentes	Auditório; Multimédia	Início do ano letivo	Registo de presenças; Fichas de avaliação; Certificado de presença
Integração dos alunos em grupos do Desporto Escolar; Clubes; Biblioteca Escolar	Fazer o acompanhamento multidisciplinar, partindo dos interesses dos alunos	Técnicos CPCJ; Psicóloga; D.T. Professores; Bibliotecário; Alunos; Assistentes Operacionais	Cartazes para divulgação dos clubes; Salas específicas; Gabinetes; Multimédia	Início e ao longo do ano	Registo de presenças e de participação; Tabela de registo de interesses
Nomeação de um professor Tutor; Serviço de Psicologia. Sala de Estudo; Apoio Individualizado	Otimizar a operacionalização do Plano de Intervenção	Tutores; Professores; Alunos; Psicólogo; Diretor de Turma	Salas específicas; Gabinetes	Ao longo do ano	Grelha de registo de assiduidade; Relatórios
Protocolos com Associações locais, no âmbito de diferentes valências: escutismo; cultura e desporto; voluntariado		Técnicos CPCJ; Direção; D.T. Alunos; Elementos /monitores das Associações; Comunidade educativa	Espaço escolar e outros da comunidade	Durante as interrupções letivas e nos tempos livres ao longo do ano	Registo de frequência; Ficha de autoavaliação Grelha de ocorrências
Sessões temáticas destacando a importância de princípios da parentalidade		Técnicos da CPCJ; Psicólogo; Académicos e Comunidade Educativa	Auditório; Multimédia; Polivalente; Biblioteca	Final de cada período	Registo de presenças; Ficha de avaliação; Certificado de presença

11. Conclusão

Pretendemos, agora, analisar e refletir sobre o contributo do trabalho realizado, tendo em conta a revisão teórica e o estudo empírico efetuados.

O nosso estudo teve como objeto os alunos em situação de risco de insucesso escolar e educativo abrangidos por processos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, tendo como pergunta de partida: “Como melhorar o relacionamento e a intervenção em parceria entre a escola e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, de modo a promover o sucesso escolar e educativo dos alunos abrangidos por processos de proteção?”

A procura de resposta a esta problemática passou pelo levantamento e clarificação dos seguintes objetivos: conhecer os diferentes conceitos de insucesso escolar; compreender as causas subjacentes ao insucesso escolar dos alunos abrangidos por processos de proteção da CPCJ; enquadrar as funções da CPCJ no sistema de proteção das crianças e jovens em perigo; identificar os processos de comunicação e de articulação entre a escola e a CPCJ; melhorar a intervenção em parceria Escola/CPCJ; melhorar a parceria entre a Escola e a CPCJ, de modo a promover a intervenção conjunta e a potenciar o trabalho em rede; apresentar propostas que contribuam para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos integrados em processos de proteção.

A revisão bibliográfica permitiu-nos fazer o enquadramento legal e teórico da problemática em estudo, à luz de diferentes autores.

A metodologia utilizada para o nosso estudo empírico integra-se numa abordagem qualitativa de estudo de caso.

Para a caracterização dos alunos alvo do nosso estudo, procedemos à análise dos respetivos processos individuais e registos biográficos que nos permitiram definir o perfil dos alunos e das respetivas famílias.

As respostas dadas às entrevistas semiestruturadas realizadas aos diretores de turma que integram alunos abrangidos por processos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, à Presidente e a uma técnica da CPCJ foram objeto de análise, a partir da respetiva categorização.

Assim, no que diz respeito à comunicação estabelecida entre a Escola, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e o Diretor de Turma, verificou-se que os contactos telefónicos, por e-mail, por escrito e/ou reuniões são eficazes. Todavia, salientou-se a necessidade de se definirem estratégias para melhorar a celeridade deste processo.

Quanto às reuniões efetuadas entre estes parceiros, constatou-se a necessidade de se promoverem reuniões no início do ano letivo e/ou sempre que necessário, mas, sobretudo, aquando da assinatura do Plano de Intervenção. Essas

reuniões realizam-se, essencialmente, com os Diretores de Turma e, por vezes, com a Direção, tendo como finalidade prestar informações e propiciar a agilização de uma intervenção sempre que se considerar necessário.

Realça-se a importância dos Planos de Intervenção, pelo facto de serem reconhecidos como casos de sucesso, a nível da aquisição de competências sociais e da mudança de atitudes.

Para a promoção do sucesso destes alunos com processo de proteção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, foram elencadas diferentes estratégias, das quais destacamos: a promoção do trabalho em parceria entre todos os professores; o desenvolvimento de uma cultura de comunicação, de partilha solidária, da resolução dos problemas; o envolvimento dos pais ou encarregados de educação na vida escolar; o investimento nas artes, na música, na pintura e no desporto; o fomentar o trabalho multidisciplinar sistemático e contínuo; a elaboração do Plano de Intervenção, no início do ano letivo.

Para finalizar, tendo em atenção os resultados do nosso estudo, podemos considerar que a intervenção em parceria, levada a cabo como um processo de promoção de um trabalho colaborativo e em rede, através da partilha de recursos, troca de informação, coordenação e articulação entre os vários atores, contribui para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos abrangidos por processos da Comissão de Proteção das Crianças e Jovens.

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed. Editora. Porto Alegre.
- Alves, S. N. (2007). *Filhos da Madrugada - Percursos Adolescentes Em Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Barroso, J. (s/d). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. (pp. 49-60).
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), (4.º e 5.º), (pp.715-733).
- Benavente, A. & Correia, A. (1980). *Obstáculos Ao Sucesso Na Escola Primária*. Instituto de Estudos Para O Desenvolvimento. Lisboa.
- Berger, G. (2009). A Investigação em Educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista Educação, Sociedade & Culturas* (n.º28), (pp.175-192).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar ao Processos e os Resultados Educativos*. Fundação Manuel Leão. V. N. Gaia.
- Canário, Maria B. (s/d). *Construir o projecto educativo: Relato de uma experiência*. Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A. & Baptista, Dias (2004). *Educação Social Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Carvalho, Angelina, Diogo, Fernando (2001). *Projeto Educativo*. Edições Afrontamento. Porto.
- Cortês, L. & Torres, M. A. (1981). *Avaliação Pedagógica I, Insucesso Escolar*. Porto Editora.
- Delgado, P. (2008). A criança em risco e a relação escola – família. Protecção e sucesso educativo. (pp. 113-122). *sips - revista interuniversitaria de pedagogia social* (issn-1139-1723) nº 15. marzo 2008.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2003). *The Discipline and Practice of Qualitative Research* (pol. pp.1-32).
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo Do Ensino Básico Em Portugal: Políticas, Perspetivas E Desafios*. Coleção Educação e Formação. Porto Editora.
- Formosinho, J. (1992). *Contributos Para Uma Outra Prática Educativa. Organizar a Escola para o (in)sucesso Educativo*. Edições Asa.
- Formosinho, J. Machado, J. (Jan/Jun 2008). *Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras.
- Guerra, M. A. S.(2002). *O lado Oculto da Organização Escolar*. Edições ASA. Porto.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempo de Mudança*. Mc Graw-Hill. Portugal, Lda.
- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). *Revista Portuguesa de Educação*. 2006. 19 (2), (pp. 51-84). Educação. 2006. 19 (2). (pp. 51-84). CIEd - Universidade do Minho.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Instituto Piaget.
- Lima, J. Á. (2007) Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação* 20 (2) (pp. 151-181). CIEd- Universidade do Minho.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. In. *Revista Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano*, nº1 outubro, 2010. Fundação Manuel Leão.
- Martins, E. C. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. In. *Educação Unisinos*. 13 (1) (pp.63-75).
- Medeiros, P. C. (2000). Auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. In. *Psicologia. Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.13, n.3, (pp.327-336).
- Melo, A. Teixeira, Alarcão, M. (2009). Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental. Proposta de um Modelo Global de Organização. In. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), (pp.55-64).
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Em Análise*. Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Pacheco, J. A. (2000). *A Reorganização Dos Espaços Escolares: As Lógicas Da Tradição E Da Mudança*. In. V Congresso Galeco - Português de Psicopedagogia. Actas (Comunicações e Posters). Nº4. Vol.6. Ano 4º.

- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, Fernandes. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições ASA.
- Roldão, M. do C. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Colibri Artes Gráficas. Lisboa.
- Sá, E. (1998). *Más Maneiras de Sermos Bons Pais. As Crianças, o Pensamento e a Família*. Lisboa. Fim de Século.
- Sacristán, J. Gimeno. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto Editora.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Instituto Piaget.
- Silva, P. (1993). Ensaio de educação Participada. Nº11. *Escola Família, Uma Relação Armadilhada?* Escola Superior de Educação de Santarém.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, (pp. 443-464).
- Teixeira, M. (2002). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Torres, L. (2002). *Cultura Organizacional e Autonomia da Escola – Entre a ambivalência dos Discursos e os Sentidos das Práticas*, in Actas do I Encontro sobre Administração e Gestão Escolar. Reflectir – Teorias, Leis e Práticas da Autonomia das Escolas. Funchal. Secretaria Regional de Educação/Direcção Regional de Administração e Pessoal.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: planeamento e métodos*. São Paulo. Bookman Companhia Editora.

Legislação consultada:

- Convenção sobre os Direitos da Criança. Resolução n. 20/90 (1990, 12 de setembro). Diário da República, série 1. Lisboa. Assembleia da República.
- Lei n. 46/86. (1986, 14 de outubro). Diário da República, série 1. Lisboa. Assembleia da República.
- Lei n. 147/99. (1999, 1 de setembro). Diário da República, série 1. Lisboa. Assembleia da República.

Apêndice

Guião de entrevistas

LEGITIMAR A ENTREVISTA - 5 Diretores de Turma			
<ul style="list-style-type: none"> ◇ informar sobre a natureza e objetivos do estudo/investigação, ◇ informar sobre os objetivos da entrevista, ◇ agradecer a disponibilidade e a colaboração salientando a importância do seu contributo, ◇ assegurar a confidencialidade dos dados provenientes da entrevista, ◇ Pedir autorização para gravação da conversa. 		<p>Antes de mais queria agradecer-lhes a disponibilidade para colaborar connosco. Esta conversa deve-se ao facto de estarmos a conduzir um estudo centrado no relacionamento e a intervenção em parceria entre a escola e a CPCJ de modo a promover o sucesso escolar dos alunos integrados num processo de proteção. O que pretendemos é perceber melhor as vossas perceções relativamente a este problema. Portanto, o vosso contributo é muito importante e asseguro-lhes que as informações serão confidenciais. Vou fazer-lhes umas perguntas para discutirem e darem a vossa opinião em grupo. Vou utilizar o gravador para não perder informação, se me derem autorização. Querem fazer-me alguma pergunta antes de começarmos, pedir mais algum esclarecimento?</p>	
Objetivos Específicos	Conceitos	Indicadores	Pergunta
Saber como é que os diretores de turma estabelecem a comunicação com a CPCJ.	Comunicação	Meios de comunicação utilizados; Frequência	<ul style="list-style-type: none"> a. Como é que estabelecem a comunicação com a CPCJ? b. Sentem que os meios utilizados são eficazes e céleres? c. Costumam reunir com elementos da CPCJ? d. Se sim, com que frequência? e. E em que circunstâncias?
Perceber como é feita a articulação entre Escola / CPCJ.	Articulação em parceria	Encontros formais/ informais; Reuniões Planeamento de estratégias.	<ul style="list-style-type: none"> a. Na vossa prática, como faz a articulação com a CPCJ, para fazerem o acompanhamento e planeamento de estratégias conducentes ao sucesso escolar destes alunos? b. Sentem apoio na operacionalização das estratégias? c. Se sim, por parte de quem e com que frequência?

Conhecer o trabalho realizado pela escola com as famílias dos alunos abrangidos por um processo de proteção.	Colaboração Escola / Família/CPCJ	Reuniões; Conversas formais/ informais; Acordos	<p>a. Aquando da articulação com a CPCJ, as famílias também são chamadas a fazerem parte do processo?</p> <p>b. Podem-me falar sobre o trabalho que realizam com as famílias destes alunos?</p> <p>c. Esse trabalho é sempre concertado com a CPCJ?</p> <p>d. Consideram importante para os alunos a definição de estratégias que pressupõem a intervenção das famílias?</p>
Saber como se promove o sucesso escolar destes alunos.	Sucesso escolar	Assiduidade; Resultados; Atitudes; Comportamento	<p>a. Sentem que a intervenção em parceria contribui para o sucesso destes alunos?</p> <p>b. Se sim, em que dimensões (assiduidade, resultados, atitudes, comportamentos).</p> <p>c. Da vossa experiência nesta problemática, que contributos gostavam de dar para melhorar o sucesso destes alunos.</p>
CONCLUSÃO E AGRADECIMENTO			
Agradecer; Relembrar a confidencialidade dos dados; Dar oportunidade de acrescentar alguma informação.	<p>Agradeço-lhe a atenção e a disponibilidade que teve.</p> <p>Mais uma vez asseguro-lhe que as informações partilhadas serão usadas apenas no âmbito deste estudo e não será revelada a sua identidade.</p> <p>Há algo que não foi referido e que entende importante acrescentar?</p>		

Entrevistas semiestruturadas

LEGITIMAR A ENTREVISTA - Presidente CPCJ			
<ul style="list-style-type: none"> ◇ informar sobre a natureza e objetivos do estudo/investigação, ◇ informar sobre os objetivos da entrevista, ◇ agradecer a disponibilidade e a colaboração salientando a importância do seu contributo, ◇ assegurar a confidencialidade dos dados provenientes da entrevista, ◇ Pedir autorização para gravação da conversa. 		<p>Antes de mais queria agradecer-lhe a disponibilidade que teve em colaborar connosco. Esta conversa deve-se ao facto de estarmos a conduzir um estudo centrado no relacionamento e a intervenção em parceria entre a escola e a CPCJ de modo a promover o sucesso escolar dos alunos integrados num processo de proteção. O que pretendemos é perceber melhor a sua perceção relativamente a este problema. Portanto, o seu contributo é muito importante e asseguro-lhe que as informações serão confidenciais. Vou fazer-lhe umas pergunta e, vou utilizar o gravador para não perder informação, se me der autorização. Quer fazer-me alguma pergunta antes de começarmos, pedir mais algum esclarecimento?</p>	
Objetivos Específicos	Conceitos	Indicadores	Pergunta
Saber como é que os serviços da CPCJ comunicam com a escola.	Comunicação	Meios de comunicação utilizados; Frequência	<ul style="list-style-type: none"> a. Como é que estabelece a comunicação com a escola? b. Como entra em contacto com o respetivo diretor de turma? c. Sente que os contactos estabelecidos são eficazes? d. Costuma reunir com elementos da direção da escola ou apenas com o diretor de turma? e. Quando acontecem essas reuniões? f. E em que circunstâncias?
Perceber como é feita a articulação entre CPCJ / Escola.	Articulação em parceria	Encontros formais/ informais; Reuniões Planeamento de estratégias.	<ul style="list-style-type: none"> a. Como é definido o plano de intervenção nestes alunos? b. E com quem? c. Como é feita a articulação com a escola, de modo a fazer o acompanhamento e planeamento de estratégias conducentes ao sucesso escolar destes alunos?

			<p>d. Sente que a escola responde de forma eficaz na operacionalização das medidas definidas?</p> <p>e. Quem operacionaliza essas medidas? A direção, o diretor de turma, outros técnicos.</p> <p>f. Que opinião tem acerca do trabalho desenvolvido nesta escola, nesta área de intervenção? Quer apresentar sugestões?</p>
Conhecer o trabalho realizado pela CPCJ com as famílias dos alunos abrangidos por um processo de proteção.	Colaboração Escola / Família/CPCJ	Reuniões; Conversas formais/ informais; Acordos	<p>a. De que forma a CPCJ envolve as famílias neste processo de articulação com a escola?</p> <p>b. Esse trabalho é sempre concertado com a escola/ diretor de turma?</p> <p>c. Considera importante para os alunos a definição de estratégias que pressupõem a intervenção da escola?</p>
Saber como se promove o sucesso escolar destes alunos.	Sucesso escolar	Assiduidade; Resultados; Atitudes; Comportamento	<p>a. Sente que a intervenção em parceria contribui para o sucesso destes alunos?</p> <p>b. Se sim, em que dimensões (assiduidade, resultados, atitudes, comportamentos).</p> <p>c. Da sua experiência nesta problemática, que contributos gostava de dar para melhorar o sucesso destes alunos?</p> <p>d. Há algo que não foi referido e que entende importante acrescentar?</p>

CONCLUSÃO E AGRADECIMENTO	
Agradecer; Relembrar a confidencialidade dos dados;	Agradeço-lhe a atenção e a disponibilidade que teve. Mais uma vez asseguro-lhe que as informações partilhadas serão usadas apenas no âmbito deste estudo e não será revelada a sua identidade.

LEGITIMAR A ENTREVISTA – Técnica CPCJ			
<ul style="list-style-type: none"> ◇ informar sobre a natureza e objetivos do estudo/investigação, ◇ informar sobre os objetivos da entrevista, ◇ agradecer a disponibilidade e a colaboração salientando a importância do seu contributo, ◇ assegurar a confidencialidade dos dados provenientes da entrevista, ◇ Pedir autorização para gravação da conversa. 		<p>Antes de mais queria agradecer-lhe a disponibilidade que teve em colaborar connosco. Esta conversa deve-se ao facto de estarmos a conduzir um estudo centrado no relacionamento e a intervenção em parceria entre a escola e a CPCJ de modo a promover o sucesso escolar dos alunos integrados num processo de proteção. O que pretendemos é perceber melhor a sua perceção relativamente a este problema. Portanto, o seu contributo é muito importante e asseguro-lhe que as informações serão confidenciais. Vou fazer-lhe umas perguntas e, vou utilizar o gravador para não perder informação, se me der autorização. Quer fazer-me alguma pergunta antes de começarmos, pedir mais algum esclarecimento?</p>	
Objetivos Específicos	Conceitos	Indicadores	Pergunta
Saber como é que os serviços da CPCJ comunicam com a escola.	Comunicação	Meios de comunicação utilizados; Frequência	<ul style="list-style-type: none"> a. Como é que estabelece a comunicação com a escola? b. Como entra em contacto com o respetivo diretor de turma? c. Sente que os contactos estabelecidos são eficazes? d. Costuma reunir com elementos da direção da escola ou apenas com o diretor de turma? e. Quando acontecem essas reuniões? f. E em que circunstâncias?
Perceber como é feita a articulação entre CPCJ / Escola.	Articulação em parceria	Encontros formais/ informais; Reuniões Planeamento de estratégias.	<ul style="list-style-type: none"> a. Como é definido o plano de intervenção nestes alunos? b. E com quem? c. Como é feita a articulação com a escola, de modo a fazer o acompanhamento e planeamento de estratégias conducentes ao sucesso escolar destes alunos?

			<p>d. Sente que a escola responde de forma eficaz na operacionalização das medidas definidas?</p> <p>e. Quem operacionaliza essas medidas? A direção, o diretor de turma, outros técnicos.</p> <p>f. Que opinião tem acerca do trabalho desenvolvido nesta escola, nesta área de intervenção? Quer apresentar sugestões?</p>
Conhecer o trabalho realizado pela CPCJ com as famílias dos alunos abrangidos por um processo de proteção.	Colaboração Escola / Família/CPCJ	Reuniões; Conversas formais/ informais; Acordos	<p>a. De que forma a CPCJ envolve as famílias neste processo de articulação com a escola?</p> <p>b. Esse trabalho é sempre concertado com a escola/ diretor de turma?</p> <p>c. Considera importante para os alunos a definição de estratégias que pressupõem a intervenção da escola?</p>
Saber como se promove o sucesso escolar destes alunos.	Sucesso escolar	Assiduidade; Resultados; Atitudes; Comportamento	<p>d. Sente que a intervenção em parceria contribui para o sucesso destes alunos?</p> <p>e. Se sim, em que dimensões (assiduidade, resultados, atitudes, comportamentos).</p> <p>f. Da sua experiência nesta problemática, que contributos gostava de dar para melhorar o sucesso destes alunos?</p> <p>g. Há algo que não foi referido e que entende importante acrescentar?</p>
CONCLUSÃO E AGRADECIMENTO			
Agradecer; Relembrar a confidencialidade dos dados;	<p>Agradeço-lhe a atenção e a disponibilidade que teve.</p> <p>Mais uma vez asseguro-lhe que as informações partilhadas serão usadas apenas no âmbito deste estudo e não será revelada a sua identidade.</p>		