

Vânia Mendonça



O Mau Trato Infantil na formação de professores do 1º Ciclo

Universidade Portucalense

Porto

2008

Vânia Mendonça

O Mau Trato Infantil na formação de professores do 1º Ciclo

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestrado em
Administração e Planificação da Educação sob a orientação do Doutor João
Paulo Ferreira Delgado

Universidade Portucalense

Porto

2008

Resumo

Este trabalho exhibe o resultado de uma reflexão elaborada a partir de uma investigação feita junto de duas instituições, o Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena e a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Valongo. Toda esta pesquisa teve como objectivo verificar a preparação e formação do pessoal docente do 1º Ciclo para detectarem e encaminharem crianças em risco.

Na Parte I podemos encontrar dois capítulos de fundamentação teórica. No primeiro capítulo deixamos algumas definições importantes sobre maus tratos, descrevemos os principais tipos de maus tratos: a negligência, os maus tratos físicos, o abuso sexual e o abuso emocional e um pequeno suporte jurídico onde assentam os direitos da criança. No segundo capítulo falamos sobre o papel do professor e da sua formação, inicial e contínua.

A Parte II é constituída pelo capítulo três e consiste na análise dos resultados de toda a documentação dissecada e uma reflexão sobre os questionários e entrevistas que foram realizadas. Aqui também deixamos o cruzamento dos resultados com toda a parte teórica apresentada na Parte I.

Palavras-chave: Criança, Formação, Maus tratos e Professores.

Abstract

The present thesis conveys the result of an elaborated study which took place in two institutions: *Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena* (Group of Schools from Alfena, near Porto) and *Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Valongo* (Committee for the Protection of Children and Adolescents of Valongo, also near Porto). The research aimed at assessing the teaching personnel's preparation and training regarding the identification and following-up of children at risk.

Part I includes two chapters containing theory bases. Chapter 1 of this Part covers important concepts such as maltreatment, the main types of maltreatment, negligence, physical abuse, sexual abuse and emotional abuse and a summary of the children's rights that are previewed by law. Chapter 2 is dedicated to the teacher's role and his / her initial and continuous training.

Part II comprises of chapter 3 and it consists on the analysis of all the collected documentation and an interpretation of the results from the questionnaires and interviews that were prepared for the study. Finally the results will be crossed and compared with the theory presented in Part 1.

Keywords: Child, Training, Maltreatment and Teachers.

Agradecimentos

Um trabalho de investigação é trabalhoso e solitário, mas ninguém consegue atingir os seus objectivos no silêncio do isolamento. Somos seres sociais e a entreatuda é fundamental e imprescindível para as nossas mais variadas caminhadas.

Ao terminar este estudo é essencial agradecer àqueles que caminharam a meu lado neste longo percurso a que me propus:

- Agradeço ao Doutor Paulo Delgado por todo o seu apoio, paciência e motivação, pela disponibilidade e pelo rigor científico e metodológico com que sempre me orientou.

- Ao Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena, por toda a disponibilidade e ajuda na recolha de documentação e de todos os dados necessários ao estudo.

- A todos os colegas do 1º Ciclo deste mesmo agrupamento que generosamente colaboraram no preenchimento de inquéritos e nas entrevistas realizadas.

- À Comissão de Crianças e Jovens de Valongo por toda a colaboração, com um agradecimento especial para a Doutora Fernanda Varela.

- Finalmente à minha família directa e amigos mais próximos por me terem apoiado e incentivado sem nunca me deixarem desanimar.

Sozinhos não somos ninguém nem chegamos a parte alguma.

Siglas

- CCPFC – Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua
- CEE – Comunidade Económica Europeia
- CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
- CNPCJR – Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco
- EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância
- FCCE – Formação Contínua Centrada na Escola
- GNR – Guarda Nacional Republicana
- INE – Instituto Nacional de Estatística
- MRD – Modelo de Recolha de Dados

Abreviaturas

dec. – decreto

ed. – edição

ibidem – mesmo autor, mesma obra e mesma página

idem – mesmo autor, mesma obra e página diferente

p. – página

vol. – volume

Sumário

	Página
Resumo.....	3
Abstract.....	4
Agradecimentos.....	5
Siglas.....	6
Abreviaturas.....	7
Sumário.....	8
Listagem de gráficos.....	11
Listagem de quadros.....	13
Introdução.....	15

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO – OS MAUS TRATOS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Capítulo 1 – Os principais tipos de maus tratos.....	20
1.1. Definições	20
1.2. Alguns tipos de maus tratos.....	25
1.2.1. Negligência.....	26
1.2.2. Maus tratos físicos.....	29
1.2.3. Abuso sexual.....	32
1.2.4. Abuso emocional.....	33
1.3. Leis e Instituições de protecção de crianças e jovens.....	37

Capítulo 2 – Formação de professores.....	47
2.1. Formação inicial e formação contínua de professores.....	54

PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

3. Estudo empírico.....	59
3.1. Introdução.....	59
3.2. Objectivos.....	60
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	60
3.4. Descrição da amostra.....	61
3.4.1. Caracterização do Conselho de Valongo.....	61
3.5. Dados da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Valongo entre os anos de 2004 e 2006.....	67
3.5.1. Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.....	68
3.5.2. Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Valongo.....	73
3.6. Processo de Investigação.....	79
3.7. Apresentação e discussão dos resultados: Questionário para professores do 1º Ciclo do Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena.....	84
3.8. Apresentação e discussão dos resultados: Entrevistas.....	98
3.8.1. Entrevistas às docentes.....	99

3.8.2 Entrevista à presidente da CPCJ de Valongo.....	114
3.9. Consulta dos processos dos alunos sinalizados na CPCJ de Valongo.....	121
CONCLUSÃO.....	124
BIBLIOGRAFIA.....	128
Apêndice.....	140

Lista de gráficos

Número	Designação	Página
	Gráfico I – Taxa de actividade.....	64
	Gráfico II – Taxa de desemprego.....	64
	Gráfico III – Processos instaurados por faixas etárias de 2004.....	70
	Gráfico IV – Processos instaurados por faixas etárias de 2005.....	70
	Gráfico V – Processos instaurados por faixas etárias EM 2006	70
	Gráfico VI – Volume de processos instaurados de 2004 a 2006.....	71
	Gráfico VII – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006.....	72
	Gráfico VIII – Volume processual de 2004 a 2006.....	74
	Gráfico IX – Volume processual por anos.....	75
	Gráfico X – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006 na CPCJ de Valongo.....	76
	Gráfico XI – Volume de processos instaurados por anos a nível nacional.....	78
	Gráfico XII – Volume de processos instaurados por anos a nível do concelho de Valongo.....	78
	Gráfico XIII – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006 na CPCJ de Valongo e a nível nacional.....	78
	Gráfico XIV – Distribuição da amostra, segundo a distribuição dos alunos por turmas.....	84
	Gráfico XV – Distribuição da amostra, segundo o número de crianças em risco.....	85

Gráfico XVI – Distribuição da amostra, segundo a abordagem da temática das crianças em risco na formação inicial	86
Gráfico XVII – Distribuição da amostra, segundo a abordagem da temática das crianças em risco na formação contínua	87
Gráfico XVIII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de tipos de maus tratos.....	89
Gráfico XIX – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de sinais indicadores de maus tratos.....	90
Gráfico XX – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de sinais indicadores de maus tratos.....	92
Gráfico XXI – Distribuição da amostra, segundo as atitudes a tomar na escola perante uma criança em risco.....	93
Gráfico XXII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de Organismos/Instituições a que podem recorrer numa situação de maus tratos a crianças.....	95

Lista de quadros

Número	Designação	Página
Quadro I – Alguns Indicadores Genéricos das Freguesias do Concelho de Valongo.....		62
Quadro II – Famílias Clássicas segundo os Tipos de Famílias do Concelho de Valongo.....		63
Quadro III – População residente no Concelho de Valongo segundo o nível de instrução por grupo etário.....		64
Quadro IV – Agrupamento Vertical D. António Ferreira Gomes – Ermesinde – Valongo.....		66
Quadro V – Agrupamento Vertical de Escolas de Campo.....		66
Quadro VI – Agrupamento Vertical de São Lourenço – Ermesinde.....		66
Quadro VII – Agrupamento Vertical de São João de Sobrado.....		67
Quadro VIII – Agrupamento Vertical Vallis Longus.....		67
Quadro IX – Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena.....		67
Quadro X – Fluxo processual nas CPCJ de 2004 a 2006.....		68
Quadro XI – Processos instaurados por faixas etárias de 2004 e 2005.....		69
Quadro XII – Processos instaurados por faixas etárias EM 2006.....		70
Quadro XIII – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006.....		72
Quadro XIV – Processos instaurados e reabertos por faixas etárias de 2004 a 2006.....		74
Quadro XV – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006.....		75

Quadro XVI – Problemáticas de maior relevância em 2004.....	77
Quadro XVII – Problemáticas de maior relevância em 2005.....	77
Quadro XVIII – Problemáticas de maior relevância em 2006.....	77
Quadro XIX – Distribuição da amostra, segundo a preferência das áreas de formação.....	87
Quadro XX – Distribuição da amostra, segundo a atribuição de importância à inserção da área das crianças em risco na formação inicial de professores.....	88
Quadro XXI – Distribuição da amostra, segundo a atribuição de importância à inserção da área das crianças em risco na formação contínua de professores.....	88
Quadro XXII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de sinais indicadores de maus tratos.....	91
Quadro XXIII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de Organismos/Instituições a que podem recorrer numa situação de maus tratos a crianças.....	95
Quadro XXIV – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de medidas a adoptar para aperfeiçoar a resposta das escolas face às crianças em risco.....	97

Introdução

O tema desta investigação prende-se com a problemática da formação dos professores do 1º Ciclo na área dos maus tratos infantis. Esta temática foi escolhida pela possibilidade dos docentes não saberem detectar e sinalizar situações de maus tratos que podem surgir em contexto de aula. O mau trato é aqui entendido como “um acto não accidental de agressão, física ou psicológica, activa ou passiva, significativa de rejeição da criança, ainda que inconsciente, por parte dos seus responsáveis” (Martins, 2002, p. 80).

A questão de partida deste estudo é analisar a formação dos docentes do 1º Ciclo nesta temática, quer na formação inicial, quer na formação contínua e averiguar qual o interesse destes profissionais por esta problemática. Interessa-nos ter noção se os professores que trabalham com crianças em idade de 1º Ciclo conhecem os sinais de alerta, sabem as atitudes que devem tomar e a que órgãos de apoio podem e devem recorrer.

Neste contexto, tivemos como objectivos deste trabalho dar a conhecer os principais tipos de maus tratos e algumas leis de protecção à criança (Capítulo 1); mostrar qual o papel do professor e quais os principais objectivos da formação de docentes (capítulo 2) e por fim revelar as lacunas que existem, em relação aos maus tratos infantis, na formação de base e contínua dos professores do 1º ciclo do agrupamento vertical de escolas de Alfena.

Moreira (2007) afirma que a sociedade em geral, e os professores em particular, não estão sensibilizados para os casos de abuso psicológico e de negligência, dois grandes tipos de maus tratos, e que a formação inicial de professores apresenta lacunas a este nível e é fundamental mudar este quadro.

Será que os docentes estão devidamente despertos para as questões dos maus tratos?

Será que sabem o que fazer num caso de maus tratos infantis?

Será que a introdução desta temática na formação inicial de professores não iria sensibilizá-los e prepará-los para responderem melhor a estas questões?

Será que os professores procuram formação contínua nesta área ou será que simplesmente não existe oferta ou não chega até eles?

Estas foram as questões que nos mobilizaram e que estiveram na base da nossa investigação.

Ao tentarmos responder a estas interrogações pretendemos saber se os professores do 1º Ciclo conhecem os diferentes tipos de maus tratos, se reconhecem os seus sintomas e sinais, se seriam capazes de detectar uma situação de maus tratos nas suas turmas e se sabem que atitudes devem tomar, a quem devem recorrer e quando e se conhecem o suporte legal que regulamenta estas situações. “ As medidas de promoção e de protecção de crianças e jovens têm por finalidade criara os mecanismos de intervenção necessários para assegurar o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens em perigo, sempre que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado” (Delgado, 2006, p. 147). Também é importante que os docentes saibam quais os seus direitos e as suas obrigações perante uma situação destas.

Iniciámos este estudo com a análise de documentos. Num primeiro passo recolhemos e analisámos os relatórios da Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco de 2004 a 2006 para ganharmos consciência da realidade das crianças do nosso país nesta faixa etária e só depois nos debruçámos sobre o concelho de Valongo, onde desenvolvemos a nossa pesquisa.

Seguidamente passámos para a formação de professores e fizemos um levantamento das áreas curriculares do antigo curso do 1º Ciclo e da nova licenciatura em Educação Básica em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do nosso país. A Formação contínua também foi analisada através dos relatórios do Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua entre 2003 e 2006.

Antes de partirmos para o trabalho de campo também analisámos as Leis que achámos oportunas e pertinentes para nos suportar nesta investigação, sendo as mais relevantes:

- Declaração Universal dos Direitos das Crianças adoptada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959;
- Decreto-Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro – Organização Tutelar de Menores;
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro - Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Convenção sobre os Direitos da Criança adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990;
- Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro – Lei Regulamentar das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens.

Toda esta análise documental esteve na base da construção de um inquérito que aplicámos aos docentes do 1º Ciclo do agrupamento de escolas com mais crianças sinalizadas na comissão de Crianças e Jovens de Valongo, local onde desenvolvemos o nosso estudo, e das entrevistas que realizámos.

Desta forma, a nossa dissertação apresenta-se com duas partes distintas divididas em três capítulos.

Na primeira parte podemos encontrar dois desses capítulos. O primeiro é dedicado aos tipos de maus tratos, aos seus sinais e sintomas e às atitudes a ter perante estas situações, mas com especial destaque para aqueles quatro tipos que considerámos mais globalizantes e são eles: a negligência, os maus tratos físicos, o abuso sexual e o abuso emocional.

O segundo capítulo fala-nos da escola, dos professores e da sua formação inicial e contínua para termos uma pouco a noção do que se

pretende com cada uma destas formações e o que se pode esperar dos docentes.

Na segunda parte da nossa dissertação encontra-se o capítulo três completamente dedicado à recolha e análise dos dados da nossa investigação. Neste capítulo podemos ver os resultados dos inquéritos e o que conseguimos saber através das nossas entrevistas.

Com tudo isto esperamos que esta investigação contribua de alguma forma para despertar os leitores para a importância da formação dos professores do 1º Ciclo na área dos maus tratos infantis como forma de prevenir e diminuir este tipo de situações no nosso país.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

OS MAUS TRATOS E A FORMAÇÃO

DOS PROFESSORES

Capítulo 1 – Os principais tipos de maus tratos

1.1. Definições

Antes de outras palavras, é importante deixar aqui algumas definições e olhares de vários autores nacionais e estrangeiros sobre o que são os maus tratos, que tipos de maus tratos vagueiam pela nossa sociedade e a que realidade as nossas crianças e jovens estão sujeitos.

Se em tempos (não muito remotos), a prática dos maus tratos infantis era algo tolerável e muito praticado, principalmente no seio familiar, nos dias de hoje, felizmente, tornou-se condenável (López-Zafra e Martos, 2006). Segundo Oates (1996), durante a Revolução Industrial (meados do século XVIII) as crianças eram obrigadas a trabalhar, desde os 5 anos de idade, cerca de 14 horas por dia e sob tratamentos cruéis. Este fenómeno explica-se com a Teoria de Homúnculo, que define a criança como um ser semelhante ao adulto, excepto nas suas capacidades físicas, ou seja, “um adulto em ponto pequeno” (Soares, 1997).

Segundo Ochotarena (1996), foi o desenvolvimento social no século XIX, a evolução dos valores, os progressos científicos e tecnológicos e as melhorias ao nível sanitário e de condições de vida que levaram a uma melhoria dos cuidados de protecção social das crianças. Sudan (1997) refere também que nesta altura a infância começa a ser vista de uma forma distinta da fase adulta e a criança passa a ser assumida como um ser frágil e em desenvolvimento e, como tal, com necessidades muito específicas e a vários níveis.

Em Portugal, os maus tratos na infância começaram a ser debatidas em 1911, mas foi por volta da década de oitenta, com a influência do reconhecimento das Regras e Convenções internacionais sobre os Direitos das Crianças, que surgiu uma maior preocupação pelo tema. A nossa legislação teve de se adaptar a esta realidade e, como tal, em 1978 é publicado o Decreto-Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro com o intuito de rever a Organização Tutelar de Menores. Com este diploma, as questões relativas a menores, quer de natureza cível, quer do domínio das medidas tutelares, estão reunidas num

só documento, que englobam todas as funções e medidas a ser tomadas na protecção de menores pelos tribunais de menores e pelos tribunais de família.

Continuando a seguir a linha do tempo, em 1991 foram criadas as Comissões de Protecção de Menores que foram substituídas pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo em 1999.

Nos nossos dias, esta questão apresenta-se como um complexo problema social devido à diversidade de conceitos, aos inúmeros problemas sociais e às várias formas de lidar com este problema (Idem, 2002). Como diz Tavares (2003), o conceito de mau trato varia conforme o contexto social e cultural o que torna a construção de uma definição muito mais complicada. Ammerman e Hersen (1990) dizem-nos que é muito difícil elaborar uma definição de maus tratos, porque há várias condicionantes que se alteram com os valores de cada comunidade.

Para tentarmos definir maus tratos podemos referir Magalhães (2002, p. 33) que nos diz que “são uma forma de tratamento físico e/ou emocional, não accidental e inadequado, resultante de disfunções e/ou carências nas relações de responsabilidade, confiança e/ou poder.” De uma forma mais sucinta Sanmartín (2005, p.20) define mau trato infantil como “toda a acção física, emocional ou sexual que dirigem contra a integridade física e/ou psicológica da criança...”

Os maus tratos podem ser activos ou passivos. Segundo López-Zafra e Martos (2006), nos primeiros encontramos a violência física e emocional e o abuso sexual; os maus tratos passivos consistem na negligência ou abandono físico e emocional. Labrin (1998) diz-nos que os primeiros são actos que envolvem o exercício da força física sobre a criança e os maus tratos passivos referem habitualmente actos de omissão, que não implicam o exercício da força física, apesar de se verificar que podem provocar danos psicológicos e/ou físicos na criança. Starr, Dubowitz e Bush (1990), organizam os maus tratos também em duas grandes categorias mais delimitadas, que são:

- Abuso, que pode ser físico, psicológico e sexual;
- Negligência física ou psicológica.

Tavares (2003) defende que todos os espaços sociais são potenciais espaços de maus tratos, mas é em casa que eles mais acontecem. Muitas vezes são os pais que agridem as crianças e estes também sofreram maus tratos na infância e, normalmente, pertencem a uma classe social baixa. Estes pais apresentam, com maior frequência, debilidade física e doenças psicossomáticas. São pessoas invadidas por sentimentos de angústia e ansiedades, factores de risco que precederão os maus tratos. Os pais agressores relacionam-se menos com os filhos e quando o fazem quase sempre é de forma negativa, ou seja, intrometendo-se demasiado nas suas vidas e optando por castigos severos, chegando dessa forma à agressão física e verbal. Nunca elogiam os filhos e não são muito afectuosos. São também pessoas com problemas de interacção social com os outros adultos (Sanmartín, 2005). A dimensão do agregado familiar também é um factor a ter em conta, principalmente o número de crianças que o integram. Estudos nesta área mostram que quanto maior for o número de crianças, maior é o risco de abuso (Wolfener e Gelles, 1993).

Ao nível da personalidade dos abusadores podemos dizer que as existências de perturbações graves da personalidade são pouco significativas entre pais abusadores e não abusadores, demonstrando assim a fragilidade da hipótese de existir um perfil psicológico típico dos pais abusadores. Neste sentido a conclusão tirada de vários estudos fixou-se na interacção entre factores de ordem individual e de carácter social (Spinetta & Rigler, 1977).

Contradizendo talvez algumas destas ideias, Ochotorena (1996) fala-nos em crenças irracionais, que permanecem na sociedade, e que nos levam a conclusões erradas, como as seguintes:

- A associação única dos maus tratos infantis como uma extensão da violência física;
- O olhar para os maus tratos infantis como algo de carácter excepcional;
- Contextualização dos maus tratos infantis nos meios sociais mais desfavorecidos;

- A dualidade entre os direitos dos filhos e os direitos dos pais em educarem os seus filhos como acham melhor;
- A ideia de que o problema dos maus tratos é mais grave nos países mais desenvolvidos;
- E que as crianças que foram vítimas de maus tratos hoje serão os agressores de amanhã.

Assim sendo, os maus tratos infantis são entendidos como uma questão pontual da vida privada e do domínio familiar, o que leva a uma conveniente minimização da responsabilidade colectiva e social.

Como podemos constatar, é muito complicado encontrar uma única definição para maus tratos, pois também depende de quem os define. Todas as definições diferem em função de vários factores (Gough, 1996 e Hutchinson, 1990):

- Os objectivos;
- Características pessoais e profissionais de quem define;
- Situação do responsável pela sua definição no sistema organizacional e social;
- Critérios usados;
- Factores que influenciam a sua aplicação;
- Perspectiva histórica e cultural do conceito de criança.

Mas, olhando para o acto de maltratar propriamente dito, podemos encontrar uma designação sumativa que abarca um padrão de diferentes tipos de comportamentos abusivos e negligentes (Daro, 1988 e Mrazerk, 1993) que partilham as seguintes características (Arruabarrena, Paúl (1997) e Varela, 2008):

- Expressam os problemas dos adultos que maltratam;
- Interferem de forma negativa na vida das crianças;

- Os efeitos negativos vão-se agravando quanto mais duradoura e mais grave for a situação.

Falando agora mais concretamente de crianças, Delgado (2006, p. 13) define criança e jovem em risco como sendo “um sujeito em formação submetido a dificuldades de diferentes índoles que lhe limitam a possibilidade de alcançar o desenvolvimento físico, afectivo e psicológico que caracteriza, idealmente, a dignidade humana.” O risco em que se fala é o de cada criança ou jovem não terem o tratamento e as condições que merecem, e que são delas por direito, para crescerem de uma forma equilibrada e saudável. Aqui se situam os maus tratos que não são mais do que uma forma completamente desajustada (a todos os níveis), de tratar um indivíduo, uma invasão dos direitos do outro (Moreira, 2007).

Moreira (2007) refere que as crianças maltratadas têm, naturalmente, muitas dificuldades em expressarem os seus sentimentos e em controlar as suas emoções. Devido a todos os problemas pessoais e sociais que acarreta uma situação de maus tratos, Delgado (2006) defende que estas crianças devem ser olhadas como elementos com necessidades educativas especiais. Segundo este autor, e de uma forma geral, estas crianças apresentam problemas ao nível do pensamento abstracto, têm um vocabulário pobre e são muitas vezes reconhecidas pela sua baixa auto estima. O seu relacionamento com os seus pares também não é o melhor e são crianças que lidam muito mal com a frustração, tornando-se, por vezes agressivas. É complicado impor-lhes regras, pois reagem regularmente por impulso e com atitudes despropositadas.

Moreira (2007) também nos deixa um dado interessante, pois segundo este autor, as crianças maltratadas desenvolvem cérebros mais atentos aos perigos, o que é compreensível.

Tendo em conta autores como Delgado (2006) e Magalhães (2002), entre outros, falaremos agora dos tipos de maus tratos mais comuns e dos seus indicadores.

1.2. Alguns tipos de maus tratos

A lista completa de maus tratos contempla dezoito tipos diferentes, mas aqui só serão desenvolvidos os quatro tipos mais frequentes. Iremos abordar a negligência, os maus tratos físicos, o abuso sexual e o abuso emocional. Na classificação mais extensa, Varela (2008) refere como tipos de maus tratos os seguintes:

- Abandono;
- Negligência;
- Abandono escolar;
- Maus tratos físicos;
- Abuso emocional;
- Abuso sexual;
- Prostituição infantil;
- Pornografia infantil;
- Exploração do trabalho infantil;
- Exercício abusivo da autoridade;
- Mendicidade;
- Exposição a modelos de comportamento desviante;
- Corrupção de menores;
- Práticas de facto qualificado como crime por criança/jovem com idade igual ou inferior a 12 anos;
- Uso de estupefacientes;
- Ingestão de bebidas alcoólicas;
- Problemas de saúde;

- Outras situações de perigo.

Naturalmente que muitos destes tipos de maus tratos estão interligados.

1.2.1. Negligência

Começando pela negligência é importante referir que esta pode ser voluntária ou resultante da incompetência de quem cuida. A negligência consiste num desleixo, total ou parcial, que põe em risco a satisfação das mais variadas necessidades da criança para que esta se desenvolva de forma saudável e equilibrada. Naturalmente é preciso ter em conta a idade e o estado de desenvolvimento da criança para uma melhor atribuição das suas necessidades (Dubowitz, Black, Starr e Zuravin, 1993). Para se compreender um comportamento negligente é preciso contextualizá-lo. Temos de ter em conta também a incompetência parental, incluindo a ignorância e distúrbios psicológicos e depressivos, as crenças religiosas e culturais e as possibilidades financeiras e de acesso a bens materiais (Marques, 2002).

Carr (1999) também associa a negligência à falta de conhecimento, por parte das famílias, sobre as necessidades das crianças assim como da importância dos estímulos e da protecção para o desenvolvimento das mesmas. Por sua vez, Oates (1996) é de opinião que não se pode considerar negligente famílias que necessitam de acompanhamento, quer por motivos de saúde, quer por motivos de pobreza, a não ser que recusem ajuda.

Como já referimos em cima, um factor importante a ter em conta, quando falamos de negligência, é a idade da criança. Para Azar (1998) os comportamentos considerados negligentes com uma criança mais nova podem não ser considerados da mesma forma com um adolescente, por exemplo, visto que quanto mais novas são as crianças mais vulneráveis e dependentes se encontram. A ausência de cuidados nesta fase terá consequências mais graves para o desenvolvimento da criança.

De uma forma muito simples, Ochotorena (1996) deixa-nos uma lista das necessidades da criança que, quando não são satisfeitas, podem ser entendidas como negligência:

- Alimentação;
- Vestuário;
- Habitação;
- Supervisão;
- Cuidados médicos ou de saúde;
- Higiene;
- Educação.

Os autores Dubowitz, Black, Starr e Zuravin (1993) falam ainda de mais duas dimensões, para eles, importantes:

- Custódia;
- Abandono.

Para um melhor diagnóstico dos maus tratos houve a necessidade de os operacionalizar e, em relação à negligência. Zuravim (1991) subdividiu-a em cinco subtipos:

- Negligência médica: está ligada à recusa de tratamentos médicos necessários ao bem-estar da criança que pode estar relacionado com crenças erradas;
- Negligência educacional: esta acontece quando não é garantida à criança a educação básica e a frequência na escola;
- Negligência física: está relacionada com a má alimentação, vestuário inadequado e falta de abrigo que podem pôr em risco a saúde da criança e a sua integridade física;

- Negligência emocional: consiste na falta de disponibilidade emocional e a não correspondência afectiva à criança de forma passiva (caso contrário seria abuso emocional);
- Ausência de supervisão: é quando não há qualquer tipo de comportamentos que garantam a segurança da criança.

As crianças negligenciadas apresentam sinais e sintomas que podem indicar a ocorrência de maus tratos. Recorrendo à aparência da criança podemos encontrar nelas sinais de falta de higiene, com vestuário desapropriado para a época, com um aspecto desnutrido e por vezes com unhas e cabelo muito fracos, devido às carências alimentares. Também é normal encontrar crianças com cáries dentárias precisamente por não terem os cuidados de higiene.

Ao nível dos comportamentos, estas crianças nem sempre são sociáveis, não tendo uma relação muito saudável para com as outras crianças mas, por outro lado, têm a necessidade de chamar a atenção dos adultos. Muitas vezes isto é uma consequência da negligência emocional a que estão sujeitas por parte dos pais. Estas crianças também recorrem muitas vezes, à fantasia, até mesmo para justificarem tantas carências. A maturidade destas crianças sofre naturalmente um atraso mesmo aos níveis da linguagem e da motricidade, estando intimamente ligada às perturbações do sono e do apetite que acabam por surgir como consequência da grande falta de acompanhamento dos pais.

Ao nível das aprendizagens acabam, naturalmente, por apresentar também muitas dificuldades que podem ser agravadas se lhe juntarmos a negligência educacional.

Para finalizar teremos que referir o mau trato pré-natal que pode ser considerado como negligência (Casas, 1998) e está relacionado com o estilo de vida da grávida, que prejudica o feto (Palacios, Moreno e Jiménez, 1995).

1.2.2. Maus tratos físicos

Os maus tratos físicos, como o próprio nome indica, estão carregados de violência voluntária e perfeitamente intencional de um adulto. Pode ser um acto isolado ou contínuo, visto que a frequência mínima é de uma ocorrência, e pode deixar marcas e/ou provocar lesões na saúde da vítima (Palacios, Moreno e Jiménez, 1995). As lesões podem ser de vários tipos e com diferentes localizações. Apesar da variedade de definições encontradas, os maus tratos físicos são tipicamente associados à aplicação de actos de disciplina excessivos que potencialmente provocam danos físicos na criança (Bonner, Kaufman, Harbeck & Brassard, 1992). A intenção de causar dano por si só, não é suficiente para classificar uma situação como abuso físico, mas se se confirmar a intenção de prejudicar a criança, este aspecto torna-se mais relevante. Causar dor também é considerado menos grave comparativamente a uma lesão física (Starr, Dubowitz e Bush, 1990).

Na mesma linha de pensamento, encontramos Casas (1998), que defende que socialmente o problema da violência na infância ainda não é muito discutido. As crianças ainda são vistas um pouco como propriedade dos pais e a violência, que parte destes, é olhada como forma de disciplinar e educar.

Segundo Corby, 1993, Starr, Dubowitz e Bush, 1990 e Wolfe, 1987, deixamos uma pequena lista de factores a ter em conta em casos de maus tratos físicos:

- A severidade dos danos;
- A intenção percebida dos perpetradores;
- O grau de desvio do acto relativamente ao que se considera normal;
- A história de vida dos pais e o seu carácter;
- O risco da situação;
- A idade da criança;
- As suas condições de vulnerabilidade.

Historicamente, esta forma de maus tratos foi a primeira a ser alvo de atenção científica e pública. O reconhecimento da gravidade desta problemática esteve estreitamente relacionado com o avanço tecnológico na área da medicina, mais propriamente ao nível dos auxiliares de diagnóstico. Os médicos começaram a criar um padrão de lesões que não se enquadravam em quadros clínicos conhecidos o que gerou uma crescente preocupação por parte dos mesmos (Pearce & Pezzot-Pearce, 1997). Se inicialmente um dos critérios necessários de diagnóstico era a existência de marcas corporais visíveis, hoje em dia, e porque nem sempre há sinais externos, este factor tem vindo a constituir um critério acessório quando não há dúvidas quanto à existência de violência contra a criança baseado no conhecimento de lesões anteriores ou da prática de fortes castigos corporais. Mas é importante não esquecer que as piores consequências, em casos de maus tratos físicos, a médio e longo prazo, são emocionais (Ochotorena, 1996).

O autor Sanmartín (2005) distingue os factores que levam aos maus tratos físicos em dois grupos: factores sociais e factores biológicos. Nos factores sociais podemos encontrar os casos em que as crianças vivem com um pai não biológico ou em famílias monoparentais e aquelas famílias em que os pais são muito jovens, e muitas vezes revoltados pela paternidade/maternidade precoce. Também é frequente serem caracterizados por terem poucos estudos e terem sido vítimas de maus tratos na infância. Este último factor está intimamente ligado aos factores biológicos que falam em problemas mentais por parte de quem cuida e até físicos e que passam de geração em geração, o que faz com que violência gere violência.

Moreira (2007) também expõe alguns factores, mas todos se enquadram nessa mesma divisão que nos fala Sanmartín. Moreira mostra-nos uma realidade de cuidadores agressivos, com baixa resistência à frustração, baixa auto-estima, impulsivos e muitas vezes dependentes de substâncias químicas. Muitos destes pais não estão preparados para o serem, outros criam altas expectativas para a criança e a frustração leva-os à violência. Quando a criança tem problemas de saúde também pode ser entendido como um factor que vai despoletar a revolta de quem só sabe responder com violência. Muitas

vezes estas famílias são de baixos rendimentos e estão inseridos em meios sociais muito degradados sem quaisquer valores desfavoráveis à violência.

As crianças que sofrem maus tratos físicos são muito cautelosas e evitam o contacto físico com os adultos tendo sempre comportamentos defensivos quando alguém tem um movimento mais brusco. (Tavares, 2003) Ao contrário das outras crianças, estas não olham para os pais em busca de protecção e são muito desconfiadas. Quando outra criança chora os seus primeiros pensamentos são de que esta criança também é vítima de maus tratos e isso deixa-as apreensivas. (Idem, 2003)

Fisicamente estas crianças podem apresentar lesões nas mais variadas partes do corpo e em várias fases de evolução, o que revela maus tratos continuados. É preciso estarmos atentos à presença de queimaduras, lesões com marca de objectos, marcas de mordidas, possíveis perdas de cabelo assim como a qualquer sintoma da criança inexplicável.

Quando há maus tratos, as explicações que aparecem para as lesões não são coerentes e muitas vezes contraditórias. Também há explicações adequadas, mas é preciso ter em conta se essas explicações estão a ser aplicadas a lesões frequentes, o que deve gerar desconfiança.

Brockington (1996) deixa-nos uma lista de diferentes formas de abuso físico:

- Formas variadas de ataque físico: espancamento, mordeduras, distensões dos membros e alimentação forçada. Estes actos podem ter como consequências directas fracturas ósseas já tipificadas, hematomas, hemorragias oftalmológicas, lesões nas orelhas e outras;
- Abanar violentamente: pode provocar traumatismos intracerebrais, fracturas nas costelas, lesões oftalmológicas, entre outras;
- Queimaduras: podem ser provocadas pelo frio, substâncias químicas, objectos quentes e água a escaldar;
- Asfixia: por submersão da criança em água ou obstrução respiratória com almofadas e outros objectos colocados na face;

- Envenenamento: utilizando substâncias de natureza variada;
- Síndrome de Munchausen-by-proxy: exagero ou simulação de doenças na criança, por parte de quem cuida, com vista à obtenção de atenção médica.

1.2.3. Abuso sexual

De todas as definições encontradas, achamos que a de Sanmartín (2005) é bastante esclarecedora ao explicar o abuso sexual como sendo qualquer acto sexual entre um adulto e um menor ou entre dois adultos em situação de desigualdade (idade ou poder) em que uma é usada como estímulo sexual da outra. Um dos critérios a ter em conta para a classificação do abuso sexual é, precisamente, a assimetria da relação. Segundo Ochotorena (1996) esta assimetria pode ser avaliada ao nível de:

- Força física;
- Tamanho;
- Resistência;
- Idade;
- Papeis desempenhados;
- Inteligência;
- Desenvolvimento;
- Gratificação retirada da situação.

Segundo Palacios, Moreno e Jiménez (1995), os indicadores deste tipo de maus tratos podem ser do tipo fisiológico, físico e/ou comportamental e um episódio é o suficiente para a sua determinação, mas o grande problema do abuso sexual é, em muitos casos, a falta de sinais e, conseqüentemente, a dificuldade de diagnóstico, sem falar no tabu em que consiste este assunto e que dificulta qualquer processo de detecção e investigação (Corby, 1993). Mas

em muitos casos há indicadores como lesões, sangramentos ou dor nas zonas genitais, alteração dos esfíncteres, dificuldades para andar e sentar, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez entre outros. (Tavares, 2003). Não esquecer que o diagnóstico de uma situação de abuso sexual também precisa de uma caracterização aprofundada da relação entre a criança e o adulto que maltrata. Neste caso, podemos estar na presença de um incesto ou de uma violação (Arruabarrena e Paul, 1997). Também é fundamental definir o tipo de contacto sexual que Ochotorena (1996) distingue em três situações diferentes:

- Sem contacto físico, incluindo exposição e voyeurismo;
- Vexação sexual envolvendo toques e carícias;
- Com contacto genital.

Ao nível dos comportamentos Magalhães (2002) diz-nos que estas crianças podem sofrer de anorexia e bulimia, terrores nocturnos e dores abdominais inexplicadas. Também refere a excessiva obediência aos adultos, uma grande preocupação em agradar, um relacionamento menos bom com as outras crianças, chegando mesmo a ter comportamentos agressivos e revelam interesses e um certo domínio em questões sexuais, não apropriados para a sua idade.

Ao nível psicológico as consequências variam com a idade, o género e o tempo de duração da experiência. Segundo (Tavares, 2003), a gravidade do abuso sexual é maior quanto mais tarde acontecer, é mais traumático nos rapazes, passando mesmo a condicionar as relações interpessoais e é mais traumática quando é uma experiência de longa duração.

1.2.4. Abuso emocional

O abuso emocional ou violência psicológica está presente em quase todos os tipos de maus tratos. Este tipo de violência consiste numa intencional ausência ou inadequação do suporte afectivo da criança (Magalhães, 2002). No seu estudo, Clemente (2000) partilha a opinião de Teresa Magalhães, mas acrescenta que o abuso emocional também pode ocorrer isoladamente.

Para Bonner, Kaufman, Harbeck & Brassard (1992) os maus tratos psicológicos consistem num conjunto de comportamentos, verbais e não verbais, que transmitem à criança que ela não tem valor nem é amada por quem a cuida ou que esse valor é proporcional à capacidade da criança de responder às necessidades dos cuidadores.

O mau trato infantil é mais frequente nos grupos sociais mais desfavoráveis, mas a violência psicológica e afectiva e tudo que esteja relacionado com a falta de tempo e atenção de pais para filhos é mais significativo nos estratos sociais mais elevados. Nestes contextos torna-se mais difícil detectar e intervir porque não estão tão expostos. (Tavares, 2003)

Dentro do abuso emocional podemos encontrar o desprezo, o terror, o isolamento a exploração de menores e a negação de respostas emocionais. Estes são os tipos de violência psicológica que podem afectar as nossas crianças. Qualquer atitude por parte de um adulto que se reflecta num sentimento de angústia, medo, vergonha, raiva ou frustração da criança é violência psicológica (idem, 2003).

Este mesmo autor e Bonner, Kaufman, Harbeck & Brassard (1992) resumem estes tipos de violência psicológica/abuso emocional da seguinte forma:

- Rejeitar: refere episódios de rejeição associados a humilhações que podem ser publicas e ocorrer de várias formas, tais como a utilização de linguagem degradante, envergonhar, ridicularizar a criança pelos seus sentimentos demonstrados, entre outros;
- Aterrorizar: ameaçar abandonar, agredir, matar a criança ou colocá-la em situações de perigo;
- Isolar: fechar a criança num local limitando-lhe os movimentos e/ou as interacções com terceiros;
- Explorar e corromper: modelagem ou encorajamento de comportamentos desviantes. Aqui podemos encontrar o trabalho infantil,

prostituição, pornografia, crimes, abuso de substâncias a violência e a corrupção de outros;

- Negar responsabilidade emocional: consiste num distanciamento do adulto perante a criança evitando o contacto físico e não dando resposta às suas tentativas de contacto emocional, negando qualquer tipo de afecto.

A este último tipo de abuso emocional, Ochotorena (1996) apelida abandono emocional ou negligência emocional, distinguindo-o da violência psicológica. Este tipo de mau trato pode prejudicar a criança ao nível da sua auto-estima, estabilidade emocional, relações interpessoais, podendo mesmo afectar dimensões cognitivas e físicas (Hart, Brassard e Karlson, 1996).

Outro tipo de abuso emocional é mostrado por Skuse & Bentovim (1994) que nos falam de Adultificação, ou seja, exigir da criança comportamentos que ultrapassam as suas capacidades, tais como a delegação de tarefas domésticas, entre outras. Por último, estamos na presença de abuso emocional quando os adultos utilizam a criança para satisfazer as suas necessidades emocionais, tratando-a como confidente, panorama muito frequente em contexto de divórcios (Carr, 1999).

No nosso dia-a-dia é muito fácil encontrar exemplos de abuso emocional. Muitas são as famílias que não têm tempo para dedicarem aos seus filhos, estarem atentos às suas necessidades afectivas e corresponder-lhes como eles merecem e precisam. Muitos são os pais que maltratam os seus filhos humilhando-os em público, exigindo demasiados deles ou fazendo ameaças aterrorizadoras para a criança. Muitas são as crianças que acabam por não se sentir amadas pelos pais por não verem os seus apelos de afecto correspondidos e todas estas situações podem ter consequências gravíssimas no desenvolvimento da criança (Tavares, 2003).

As crianças que sofrem de abuso emocional apresentam vários indicadores comportamentais, naturalmente, mas também físicos. Esther López-Zafra e M. Pilar Berrios Martos (2006) mostram-nos alguns desses indicadores, tais como: atraso no crescimento, doenças psicossomáticas,

descontrolo dos esfíncteres, atraso no desenvolvimento psicomotor e da linguagem e episódios de auto-mutilação. Ao nível dos comportamentos é frequente que estas crianças apresentem problemas alimentares, perturbações no sono, gaguez, tonturas, choro frequente, sentimento de vergonha, culpa, timidez, são muito imaturas, baixa auto-estima, têm comportamentos desviantes e dificuldades em se relacionar com as outras crianças. Magalhães (2002) vai ainda mais longe, mostrando alguns sintomas do foro psiquiátrico. Segundo a autora, estas crianças apresentam também agitação e hiperactividade, ansiedade, depressão, alterações graves de humor, neuroses e psicoses. Estas crianças chegam mesmo a ter mudanças de personalidade e regressões comportamentais.

Depois de caracterizados os diferentes tipos de maus tratos, achamos pertinente comentar a realidade que nos rodeia e para a qual nem sempre estamos atentos. Esses valores têm origem em estudos realizados por Almeida e André (1999), Magalhães (2002) e, mais recentemente, Varela (2008) que vem reafirmar esses mesmos valores.

Infelizmente, o que os relatórios nos mostram é que só cerca de 30% – 35% dos casos de maus tratos são detectados, o que é uma percentagem muito baixa. Como já foi referido, muitos dos casos de maus tratos ocorrem dentro de casa e entre familiares o que torna mais difícil a sua detecção. A maioria das crianças maltratadas vivem em famílias nucleares (41%), mas também é muito frequente encontrá-las em famílias monoparentais (25%), com incidência para as monoparentais maternas, e recompostas (15%). Metade dos pais das vítimas vivem juntos, mas também há os que vivem separados (32%) e aqueles que nunca tiveram uma relação conjugal (12%). Os maltratantes têm os mais diversos graus académicos, mas só 8% tem um grau superior ao primeiro ciclo de escolaridade. Nestes casos também é muito frequente encontrar nestas famílias adultos com comportamentos desviantes, tendo o alcoolismo a maior responsabilidade (50%). Mas a detecção é realmente complicada porque cerca de 83% dos abusadores residem com a criança e, em 65% desses casos, o maltratante é a mãe e/ou o pai o que mostra o quanto este quadro é preocupante.

Dentro dos casos conhecidos de maus tratos, a negligência e abandono são os maus tratos mais praticados (65,8%), seguidos dos maus tratos físicos e psicológicos (28,7%) e dos abusos sexuais (5,5%).

Olhando a relação da criança maltratado com o ensino, Almeida e André (1999, p. 69) intitulam-na como uma relação frágil: “cerca de 1/3 falta regularmente à escola, 1/4 chega sistematicamente atrasada às aulas, outro terço (e das que se encontram em idade da escolaridade obrigatória) já repetiu algum ano. Dentro da sala de aula, por outro lado, destacam-se pelo seu comportamento (ora hiperactivo, ora extremamente inibido) ou pelas suas dificuldades de aprendizagem.”

1.3. Leis e Instituições de protecção de crianças e jovens

Falar em crianças é ter sempre presente os princípios da Declaração dos Direitos das Crianças (adoptada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959), onde está claramente expresso o direito destas à protecção, igualdade, alimentação, educação, assistência médica (entre outras), ao amor e compreensão e a uma morada para que cresçam saudáveis, física e mentalmente.

Um dos documentos, também muito importante, de apoio à criança é a Convenção sobre os Direitos da Criança adoptado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificado por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Este documento está aberto à assinatura de todos os Estados (artigos 46º e 48º) e tem claramente expresso, no seu preâmbulo, que todos os direitos e liberdades que nele estão expressos são para toda a pessoa humana sem excepção, sem olhar a raças, religiões, opiniões políticas ou nacionalidades (ponto 1 do artigo 2º). É um documento alicerçado na importância pela cooperação internacional para tentarem melhorar as condições de vida das crianças, com especial preocupação pelos países em desenvolvimento. Para tal, os Estados Partes devem tomar todas as medidas necessárias para que a criança não sofra qualquer tipo de discriminação ou

penas resultantes de posturas incorrectas dos adultos (pontos 2 dos artigos 1º e 2º), assim com intromissões abusivas na vida privada ou ofensas (artigo 16º).

Também é importante deixar claro que, segundo o artigo 1º deste documento “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”.

Analisando esta Convenção podemos verificar que a infância é amplamente defendida, com direito a uma assistência especial, e esta, segundo a Convenção, deve ser passada em ambiente familiar para um desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. A família é vista como a estrutura base, de qualquer criança, que levará estas a um desenvolvimento adequado para mais tarde assumirem o seu papel na sociedade. (Preâmbulo). Mas essa protecção começa mesmo antes do nascimento, tal como vem escrito no preâmbulo do presente documento “ a criança, por motivo da sua falta de maturidade, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”. O Estado tem obrigação de proteger as crianças e seja qual for o órgão ou instituição pública que o faça tem de zelar sempre pelos interesses do menor (artigo 3º), mas deve respeitar também os direitos e responsabilidades dos pais ou representante legal da criança (artigo 5º), pois não podemos esquecer que a educação pelos pais também é um direito da criança (artigo 7º). Só em caso de incompatibilidade entre os interesses superiores da criança e a família é que se justificará uma retirada do menor à família (artigo 9º), mas a opinião da criança deve ser levada em consideração, assim como em tudo que lhe diga respeito (artigo 12º). Logicamente que uma intervenção do Estado a este nível só se verificará em panoramas de maus tratos e negligência (artigo 19º), caso contrário cabe a ambos os pais, ou representantes legais da criança, se for o caso, a responsabilidade de educar e zelar pelos interesses da criança para que esta tenha todas as condições para se desenvolver de uma forma saudável (artigo 18º) e com um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social (artigo 27º).

Na situação de separação da criança da família, para esta ser integrada numa instituição, temos de ter em conta a origem cultural da criança (artigo

20º) e tem de haver uma avaliação periódica das circunstâncias ligadas à colocação da criança e uma certa vigilância sobre a sua integração (artigo 25º). Também é importante manter o contacto da criança com a família para que depois a sua reintegração seja mais natural e sem danos psicológicos e emocionais para a criança (Delgado, 2006). Este documento também contempla a adopção internacional como forma de protecção da criança se esta não puder ser colocada numa família de acolhimento ou adoptiva ou se não puder ser convenientemente educada no seu país de origem. Logicamente que tal acto tem de ser autorizado pelas autoridades competentes depois de analisados todos os dados do processo (artigo 21º).

No artigo 23º podemos encontrar a preocupação com as crianças com deficiência. Estas têm, naturalmente, o direito a uma vida decente, à sua dignidade e a condições que favoreçam a sua autonomia e participação activa na sociedade. Nestes casos, os Estados Partes proporcionam, na medida do possível, cuidados especiais, tendo em conta as necessidades de cada criança e as possibilidades dos pais ou quem tem a guarda da criança. É importante que estas crianças tenham acesso à educação, cuidados de saúde, à reabilitação e a todo o tipo de actividades que lhes permitam a integração social e o desenvolvimento pessoal físico, cultural e espiritual.

A saúde é um factor fundamental para o bem-estar de qualquer pessoa e como tal também é contemplado nesta Convenção, no artigo 24º, como um direito. No ponto 2 deste artigo podemos encontrar as finalidades a que os Estados Partes se propõem nesta área, e são elas:

- Baixar a mortalidade infantil;
- Fazer chegar a assistência médica e os cuidados de saúde a todas as crianças e desenvolver os cuidados de saúde elementares;
- Combater a doença e a má nutrição;
- Garantir cuidados de saúde às mães, antes e depois do nascimento das crianças;

- Formar a sociedades quanto à saúde e nutrição das crianças, as vantagens do aleitamento materno, a higiene e salubridade do ambiente, a prevenção de acidentes e planeamento familiar;
- Desenvolver os cuidados preventivos de saúde e os serviços que garantam todos estes propósitos.

Em relação à Educação, um dos factores mais importantes para o desenvolvimento de qualquer Nação, esta Convenção defende um ensino primário obrigatório e garantido pelo Estado e um esforço deste para garantir um acesso a todos a outros graus de ensino em função das capacidades de cada um sem que haja um desrespeito pela dignidade da criança – igualdade de oportunidades (artigo 28º). Para tal, os Estados Partes pretendem:

- Desenvolver a personalidade da criança, assim como as suas aptidões natas, quer físicas quer mentais;
- Inculcar nas crianças os direitos e liberdades fundamentais do homem;
- Educá-los para o respeito pelos seus pais, valores, língua e país de origem, assim como o respeito pelas culturas diferentes;
- Prepará-los para a vida adulta em sociedades livres, tolerantes e praticantes da igualdade;
- Fomentar o respeito das crianças pelo meio ambiente.

Outro aspecto relevante e muito condenado nesta Convenção é a exploração infantil, nomeadamente a exploração sexual e o trabalho infantil. Cabe ao Estado a criação de medidas que defendam as crianças desta realidade de exploração económica e sujeição a trabalhos perigosos ou comprometedores da educação, saúde ou desenvolvimento físico, mental, espiritual moral ou social da criança (artigo 32º). Em relação à exploração sexual o Estado deve tomar medidas que protejam as crianças e impeçam que estas sejam levadas à prática das actividades sexuais, tais como a prostituição e a pornografia (artigos 34º). Resumidamente, os Estados Partes têm o dever de proteger as crianças contra “todas as formas de exploração prejudiciais a qualquer aspecto do seu bem-estar” (artigo 36º).

No guia de Legislação e Recursos sobre o Trabalho Infantil (Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999, p. 22), também encontramos o artigo 69º da CRP, na redacção da Lei Constitucional, n.º 1/97, 20 de Setembro – quarta revisão – que resume o papel do Estado perante as crianças da seguinte forma:

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

- O Estado assegura especial protecção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privado de um ambiente familiar normal.”

Outro direito fundamental tratado na Convenção sobre os Direitos da Criança é o direito à liberdade. A criança privada de liberdade deve ser tratada com toda a dignidade e de forma ajustada às necessidades de qualquer indivíduo da sua idade. Como tal, é aconselhável separar estas crianças dos adultos, a menos que seja vital para a criança permanecer junto do(s) mesmo(s). As crianças privadas de liberdade têm o direito de aceder rapidamente a assistência jurídica ou a qualquer outro tipo de assistência e a manter o contacto com a família.

No nosso país, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens destacam-se na protecção à criança em risco, sendo legalmente suportadas pela Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro), lei esta que, como diz Guerra (2004, p. 18) “é mais um meio do que um fim, visando apenas afastar a situação de perigo que a criança ou jovem está a viver”. Mas, por ordem decrescente de importância, na perspectiva da criança e do nosso sistema legal, a protecção das crianças e jovens competem em primeiro lugar aos pais, seguidos das entidades com competência na área da infância e juventude e só depois aparecem as Comissões seguidas dos Tribunais (Marreiros, 2004).

Fazendo uma leitura transversal da Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, deixaremos uma abordagem aos artigos que consideramos mais relevantes no contexto deste estudo.

No CAPÍTULO I, encontrámos os objectivos, a quem se destina a lei, quando deve ser aplicada, quais as situações de perigo, os princípios orientadores da intervenção e algumas definições importantes para a compreensão e aplicação da mesma.

Esta lei visa promover e proteger as crianças e jovens em perigo, que se encontrem em Portugal (artigo 2º), garantindo o seu desenvolvimento integral (artigo 1º). São consideradas crianças e jovens em perigo se os pais, representantes legais ou quem tem a guarda de facto põe em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança ou jovem ou se o perigo resulta de actos da própria criança ou jovem e nada é feito pelos seus responsáveis para o impedirem. As situações de perigo aqui definidas são (artigo 3º):

- Abandono;
- Maus tratos físicos, psicológicos e abuso sexual;
- Falta de cuidados ou afeição adequada;
- Actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados;
- Sujeição directa ou indirecta a comportamentos que afectem a segurança ou equilíbrio emocional;
- Comportamentos, actividades ou consumos que afectam gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que se oponham.

Para que todo o processo de detecção e protecção de crianças em risco seja facilitado e chegue ao maior número de crianças possível, é fundamental que haja a denúncia por parte daqueles que têm conhecimento deste tipo de situações. “A comunicação é obrigatória para qualquer pessoa que tenha

conhecimento de situações que ponham em risco a vida, a integridade física ou psíquica ou a liberdade da criança ou do jovem” (n.º 2 do artigo 66º).

Os princípios orientadores de intervenção que podemos encontrar no artigo 4º desta mesma Lei são:

- Ter em atenção e consideração os interesses da própria criança;
- Não esquecer o direito à privacidade;
- Intervir mal se tenha conhecimento da situação de perigo;
- Só intervirem as instituições estritamente necessárias para garantirem os direitos da criança;
- Intervenção adequada e proporcional à situação em questão;
- Haver uma responsabilização dos pais;
- Dar sempre a prevalência as medidas que sejam possíveis aplicar em contexto familiar;
- Informar todos os intervenientes sobre os seus direitos, obrigações e andamento do processo;
- Dar voz aos intervenientes para que estes participem activamente no processo;
- Recorrer à intervenção judicial só em último recurso.

Sobre a protecção de menores, Magalhães (2002, p.19 e 20) diz-nos que para que esta se faça é necessário a colaboração máxima das instituições públicas integradas neste âmbito, assim como a de todos os profissionais que com elas trabalham, da população em geral e das famílias e crianças em questão e reforça esta ideia dizendo: “A nenhuma disciplina ou profissional isolado se pode atribuir a responsabilidade do diagnóstico e protecção de uma criança ou jovem em perigo, devendo partilhar-se esta responsabilidade na fase mais inicial possível para que as suspeitas possam ser confirmadas e implementadas as apropriadas medidas de intervenção e suporte”.

Nesta linha de pensamento, Delgado (2006) fala também na importância de haver uma intervenção primária, ou seja uma actuação sobre toda a comunidade envolvente para evitar o aparecimento de situações de risco. Esta actuação pode consistir numa acompanhamento familiar que os leve a sensibilizar-se sobre os cuidados a ter com a saúde, os efeitos de drogas e álcool, ajudá-los a mudar de comportamentos para com as crianças e na sociedade em geral, etc.

A intervenção está prevista no CAPÍTULO II da mesma Lei que começa por nos dizer, no artigo 6º, quem deve proteger as crianças e jovens em perigo. Desta forma, devem intervir todas as entidades com competência em matéria de infância que só deve passar o caso para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) da sua área de residência, quando já tiver esgotado todas as estratégias possíveis e já não conseguirem actuar de forma adequada (artigo 8º). Nestas situações a intervenção é efectuada de modo consensual com os pais, representantes legais ou quem tenha a guarda de facto da criança ou jovem (artigo 7º). Estes têm de autorizar a intervenção da CPCJ (artigo 9º) e ter a não oposição da criança ou jovem envolvido se este tiver idade igual ou superior a 12 anos (artigo 10º). Para que as crianças tenham discernimento para lidar com estas situações, a sociedade internacional defende que o direito fundamental à educação deve ter em conta também factores que contribuam para aumentar a cultura geral da criança com o intuito de formar membros úteis na sociedade e com poder crítico (Monaco e Campos, 2006).

Mas também há a intervenção dos tribunais quando:

- A área de residência em questão não tiver uma CPCJ instalada;
- Não houver ou tiver sido retirado o consentimento dos pais, representantes legais ou quem tenha a guarda de facto da criança ou jovem;
- A criança ou jovem, com idade igual ou superior a 12 anos, se oponha;
- A CPCJ não tenha os meios necessários;
- Se passarem 6 meses e não houver qualquer decisão sobre o processo;

- O Ministério Público não concordar com as decisões tomadas pela CPCJ.

A CPCJ é uma instituição oficial não judiciária (artigo 12º) que conta com a colaboração das autoridades administrativas e policiais, assim como de qualquer pessoa singular ou colectiva (artigo 13º). É através das suas comissões (alargada e restrita), que intervêm junto das crianças e jovens em perigo e das comunidades onde estas estão inseridas.

O CAPÍTULO III é constituído pelas medidas de promoção e protecção que têm como objectivo não só afastar o perigo como também garantir a recuperação integral da vítima e evitar que as situações de perigo se repitam (artigo 34º). Essas medidas podem ser em meio natural de vida ou em regime de colocação em instituições, famílias de acolhimento ou lares de infância e juventude (artigos 47º, 49º e 51º). Guerra (2004), na sua análise desta lei realça o facto da intervenção ser vocacionada para a família, fazendo com que os pais assumam os seus deveres para com os filhos e como tal devem ser privilegiadas as medidas no meio natural de vida podendo também os pais e familiares beneficiarem de igual apoio.

A obrigatoriedade da comunicação de maus tratos vem expressa no CAPÍTULO IV. Qualquer cidadão ou instituição tem obrigação de comunicar às entidades competentes a ocorrência de qualquer tipo de maus tratos.

A partir do CAPÍTULO V podemos conhecer todos os procedimentos de encaminhamento dos processos tomados pelas entidades que intervêm nas questões dos maus tratos. De todos os artigos que se encontram nestes cinco capítulos restantes, achamos importante destacar o artigo 91º que autoriza qualquer instituição competente a intervir num caso de maus tratos flagrantes, desde que acompanhados por elementos do tribunal ou entidades policiais. É com base neste artigo que as escolas podem e devem actuar em caso de maus tratos ou negligência comprovadas e quando os pais não colaboram para a alteração desse panorama.

As entidades com competências na área da infância e juventude são muito importantes, na medida em que contactam com as crianças, na escola,

na creche, nos serviços de saúde e nas instituições de acolhimento. Tendo em conta que as crianças passam a maior parte do seu tempo nas escolas, é dever dos profissionais que aí trabalham, estarem atentos aos sinais que os alunos podem evidenciar e, se necessário e com o consentimento dos pais, desencadear todos os mecanismos necessários para proteger a criança adequadamente e de uma forma eficaz, assim como prevenir ou pôr termo a situações que ponham em risco a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral do menor (Marreiros, 2004). Naturalmente que, para se lidar eficazmente com estas situações, será necessário qualificar os profissionais da educação para essa tarefa.

Capítulo 2 – Formação de professores

No célebre estudo sobre a vida do professor, podemos lembrar Nóvoa (1991) diz-nos que a formação do corpo docente na I República estava baseada no saber científico, na melhor forma de transmitir esses conhecimentos e na postura do docente face ao ensino. Desta forma estariam contemplados os quatro domínios de qualquer sistema contemporâneo de formação de professores: a formação académico-científica, a formação pedagógica e metodológica, a aquisição de uma identidade profissional e a adesão a um conjunto de normas ético-deontológicas.

Nesta mesma ordem de ideias, Mialaret (1991) diz-nos que a formação académica consiste em estudos gerais e específicos realizados por um indivíduo, desenvolvendo uma ou mais disciplinas científicas de uma forma mais exaustiva ou optando pela cultura geral e que, durante muito tempo, para se exercer a actividade docente, tinha-se a ideia que só era necessário uma grande cultura académica sem formação pedagógica ou uma boa formação pedagógica sem nenhum nível de formação académica e era assim que se distinguiam o ensino secundário do ensino primário.

Na formação pedagógica sempre se reconheceu, ontem e hoje, o conjunto de etapas que levam a pessoa a preparar-se para uma actividade profissional, como a de professor e a capacidade deste de comunicar com os alunos. A formação dos professores é muito importante para o ensino, tal como diz García (1999, p. 23), segundo o qual “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didáctica intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino”.

Para se ter uma noção do que é a carreira docente e a pessoa do professor nos tempos de hoje, este mesmo autor fala num estudo desenvolvido por Sikes (1985) sobre as diferentes etapas pelas quais passam os professores ao longo das suas carreiras. A primeira fase encontra-se entre os 21 e os 28 anos e corresponde aos primeiros anos de serviço. Nesta fase as maiores preocupações dos professores prendem-se com a disciplina dos alunos, com o domínio dos conteúdos e com a socialização profissional. A fase seguinte

corresponde à fase de transição e está compreendida entre os 28 e os 33 anos de idade. Nesta fase os professores deixam de se preocupar tanto com o domínio dos conteúdos e preocupam-se mais com o ensino.

Na fase dos 30 aos 40 anos, os docentes entram numa fase mais estável e começam a trabalhar para a promoção e tornam-se o mais competentes possível. Quando entram na fase dos 40 até aos 50/55 anos os professores já têm uma grande maturidade e começam a assumir novos papéis na escola e no sistema educativo.

À última fase corresponde a preparação para a aposentação. Os professores tornam-se mais benevolentes com a disciplina dos alunos e menos exigente face às aprendizagens dos mesmos.

Nóvoa (1999) também nos mostra o tipo de exigências que se fazem aos professores nos nossos dias. Para ele, ao longo dos tempos, as exigências ao corpo docente tem vindo a aumentar consideravelmente, pedindo-lhes que assumam um número cada vez maior de responsabilidades. Há muito que as tarefas do professor transcendem em larga escala o domínio cognitivo. Para além de saber as matérias a leccionar, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo infalível, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social da educação sexual, etc. ... E a tudo isto pode juntar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Para tudo isto os professores têm de ser dotados de vários tipos de conhecimentos. Têm de dominar os conteúdos das disciplinas, mas também têm de os saber transmitir, tendo conhecimento das estratégias mais adequadas e dos materiais didácticos a que pode recorrer. Como docente, também deve ter o conhecimento de cada aluno com todas as suas especificidades, assim como do seio familiar e social em que estão inseridos. Para que tudo resulte da melhor forma, o professor também deve ter conhecimentos ao nível da dinâmica de grupo, porque não se trabalha isolado, e no âmbito da gestão de escolas (Pacheco e Flores, 1999).

Jean (1990) reforça a ideia de que o professor tem, nos dias de hoje, um papel de promotor de invenções colectivas e observador dos passos das crianças de modo a que estas evoluam. Mas, para que o papel do professor seja eficaz, é necessário que este esteja bem seguro, isto é, que seja capaz de ir até ao fim de um processo ou de um raciocínio. Este autor defende o paradoxo segundo o qual quanto menos o professor intervém, mais deve ser capaz de intervir. A formação em pedagogia relacional ou passa por conhecimentos de base muito sólidos ou acaba numa das modas do ensino actual: a ideia de que alguma habilidade dispensa conhecimentos, um saber seguro ou uma cultura que não menospreze a função da memória que vai dar ao formador a capacidade de resposta.

Esta capacidade de resposta provém das reservas que não são necessariamente constituídas por massas de conhecimento livresco, mas apresentam-se antes como partículas integradas na totalidade da pessoa, como uma memória activa, dinâmica, vigilante e atenta, que pressupõe, da parte de cada docente, uma razoável inteligência das situações e a suficiente imaginação para sentir o momento e a maneira de alimentar uma investigação comum e levá-la mais além (Idem).

Pacheco (1995) também nos fala do professor e do ensino. Para ele o ensino é uma tarefa profissional que exige conhecimentos e saberes especializados e uma actuação racional e individual que tornam necessários a aplicação de técnicas pedagógicas e adaptadas à situação concreta dos alunos e da turma. Além da racionalidade da actuação do professor, a dimensão subjectiva do ensino engloba o afectivo, o emocional e o experimental, elementos que constituem o seu mundo interior. Para se entender esse mundo deve-se ter em conta aspectos como a experiência e conduta, opiniões e valores, sentimentos, conhecimentos, sensações, características e antecedentes pessoais.

Nesta mesma linha de pensamentos encontramos os autores Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001) que afirmam que a dificuldade no acto de ensinar está no facto desta tarefa não poder ser encarada como uma simples transmissão de conhecimentos com métodos previamente definidos, uma vez

que é a relação do professor com a turma que vai levar os alunos às aprendizagens de uma forma mais ou menos agradável. Esta é a especificidade do ensino, ser tão interactivo e daí a dificuldade de prever todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao professor, estes autores dizem que ele tem duas funções: a didáctica e a pedagógica. A primeira consiste na preparação e organização dos conteúdos a leccionar (“saberes a serem ensinados”) e a segunda está relacionada com a melhor forma de fazer chegar esses conhecimentos à turma (“saberes práticos”). As competências de um professor passam também por aqui. Tem de estar seguros nos seus conhecimentos, mas também têm de os saber transmitir da forma mais acessível. Pacheco (1995) chama à atenção de que os professores são profissionais racionais, tal como todos os outros profissionais, emitem juízos e tomam decisões num contexto complexo e incerto. Eles actuam em três contextos: o psicológico (crenças, valores, problemas, etc.), o ecológico (circunstâncias externas em que ocorre o processo de ensino) e o social (interacção social existente na turma e à interacção escola – meio). E é aqui que entra o papel da escola, mas para podermos falar desse mesmo papel temos que recordar que escola é uma instituição fundamental para a socialização e para a descoberta do mundo que rodeia cada criança e tem, por isso, uma enorme responsabilidade. Também é uma privilegiada agente transmissora de saberes académicos e culturais que vão trabalhando a criança no sentido de as levar a ser capazes de darem resposta aos desafios de cada dia e serem cidadãos exemplares com plena consciência dos seus direitos e deveres.

Voltando de novo à figura do professor os autores Pacheco e Flores (1999) deixam-nos, de uma forma muito sucinta, segundo a sua visão, as competências profissionais atribuídas aos professores:

- Ser um professor investigador, reflectindo sempre sobre as suas práticas;
- Um prático mestre e artista que domina os conteúdos disciplinares e as práticas didácticas explorando a interdisciplinaridade;
- Um exímio aplicador das novas tecnologias;

- Um actor social que analisa as relações do quotidiano;
- Estar sempre aberto a novas aprendizagens evoluindo a nível pessoal e profissional e desenvolvendo as suas capacidades de comunicação.

Embora se aceite que o professor deva ser formado ao nível das competências técnicas, não podemos esquecer que o ensino também é uma realidade intuitiva, artística e moral.

Tendo em conta estas competências a desenvolver, os mesmos autores revelam quatro orientações curriculares básicas para a formação dos professores:

- Despertar os professores para a consciência de si mesmo e das suas práticas tornando-os reflexivos e críticos, tendo assim um papel activo do seu percurso profissional com várias tomadas de decisão;
- Responder às necessidades concretas dos professores, que vão aparecendo, o que faz com que o currículo de formação dos professores tenha de ser flexível nos seus objectivos;
- Estabelecer uma ligação lógica entre a teoria e a prática ao nível dos conteúdos disciplinares e componentes curriculares.

García (1999) refere que a formação de professores deve capacitar os mesmos para um trabalho profissional que não passa pela exclusividade de dar aulas. Cada vez mais os professores têm de trabalhar em parcerias e colaboração e esse é um objectivo que deve fazer parte da formação de professores.

Voltando agora um pouco à instituição Escola, Brito (1994) alerta para que a primeira ideia a retermos seja a de uma empresa que tem como produto final o sucesso escolar e educativo dos alunos. Para tal, temos o aluno como cliente e os professores, os funcionários auxiliares e administrativos como trabalhadores, mas não é assim tão linear. Como o papel da escola é formar cidadãos, então toda a sociedade pode ser considerada como cliente, e se tivermos em conta que o Homem é um ser em constante auto-construção, então também os alunos serão considerados como trabalhadores desta empresa.

A escola é também muito complexa por lidar com matéria-prima que não é fácil gerir e muito difícil de quantificar. Neste contexto de complexidades, só havendo um grande leque de trabalhadores especializados em múltiplas áreas do saber é que se consegue dar resposta a tais exigências e atingir os objectivos propostos. Para tal, será necessário que a escola tenha uma linha orientadora que organize as múltiplas actividades de cada dia a fim de conseguir um desenvolvimento global e equilibrado do aluno em todos os aspectos, intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, para que haja, posteriormente, uma boa integração destes na sociedade.

Tendo em conta o nosso tema principal, as crianças em risco, encontrámos no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, o artigo 10º da Lei n.º 30/2002, que mais tarde foi alterado pela Lei n.º 3/2008, que passamos a transcrever: “Perante situação de perigo para a saúde, segurança ou educação do aluno menor, deve o conselho executivo ou o director da escola diligenciar para pôr termo, pelos meios estritamente adequados e necessários e sempre com preservação da vida privada do aluno e da sua família, podendo solicitar a cooperação das autoridades públicas, privadas ou solidárias competentes, nomeadamente, da «Escola Segura», dos conselhos locais de acção social, comissão de protecção de crianças e jovens ou do representante do Ministério Público junto do tribunal competente em matéria de menores.”

Posto isto, e tendo em conta o tempo que as crianças passam na escola e o tipo de relação que mantêm com os professores, é uma obrigação social e legal e até uma exigência pedagógica das escolas detectar situações de maus tratos, mas para tal acontecer, é necessário que todos os profissionais tenham formação específica para reconhecerem os sinais de abuso para se conseguir uma intervenção precoce (Magalhães, 2002 e Moreira, 2007).

Relativamente aos maus tratos, o que compete às escolas, não é investigá-los, mas sim denunciá-los às entidades competentes para que a investigação se realize. A denúncia pode ser anónima e só é necessário fornecer os dados pessoais da criança em questão, as razões da denúncia e se há conhecimento de situações de maus tratos antecedentes. Infelizmente, certos estudos revelam uma grande falta de conhecimento dos professores

face à identificação e diferenciação dos vários tipos de maus tratos e que estes não sabem lidar com estas crianças (Moreira, 2007).

Lowenthal (2001) apresenta alguns conselhos para lidar com estas crianças:

- Manter uma relação de confiança e segurança com a criança;
- Fazer com que a criança se sinta bem ao contar como foi maltratada;
- Mostrar-se sempre disponível para ouvir a criança;
- Acreditar na criança, levar a sério qualquer indício e mostrar-lhe isso mesmo;
- Parar a conversa quando a criança quiser;
- Ouvir sem preconceitos ou expectativas;
- Ter um discurso neutro e uma linguagem muito simples;
- Não dizer nada que possa fazer com que a criança se sinta culpada;
- Evitar prometer que não se conta a ninguém, porque pode haver a necessidade de uma denúncia;
- Deve aceitar incondicionalmente da criança, os valores do professor não devem interferir;
- Dizer à criança que a denúncia é o correcto e que ela não tem culpa de nada;
- Não se deve dar a entender à criança que o abusador vai sofrer represálias, porque é quase sempre alguém de quem gostam e podem acabar por não dizer mais nada;
- Durante a conversa não deve haver muita gente presente;
- Deve-se evitar pedir à criança que dispa a roupa para mostrar as marcas.

2.1. Formação inicial e formação contínua de professores

A formação de professores é um conceito que se deve aplicar tanto aos indivíduos que estão a estudar para serem professores (formação inicial), como àqueles que já o são (formação contínua). O conceito é o mesmo, o que poderá mudar são os conteúdos, os interesses e as metodologias da formação (García, 1999).

As sociedades sofreram várias alterações ao longo dos tempos e para que os professores possam dar resposta a todas elas, assim como às suas turmas, cada vez mais heterogéneas, é estritamente necessária uma formação que desenvolva o espírito crítico dos professores e que leve a um melhor desempenho dos mesmos e das escolas (Crochran-Smith, 2005; Paquay, Perrenoud, Atlet e Charlier, 2001).

A formação de professores é muito específica o que a distingue de outros tipos de formações. A sua particularidade está no facto desta formação incluir duas vertentes, a académica e científica e a profissional – pedagógica, pois não podemos esquecer que é uma formação que visa preparar pessoas que irão exercer o ensino, ou seja, têm de aprender a ensinar e isso consiste num processo que depende da junção da teoria com a prática, isto é, o professor precisa da relação com o meio e com os outros (a prática), da experiência, para realmente conhecer os seus alunos e saber chegar a eles. Também não podemos esquecer que a formação de professores tem de acompanhar o progresso e as inovações, pois só assim o professor poderá ser um facilitador de aprendizagens (Pacheco e Flores, 1999; García, 1999).

García (1999) refere que tal como os professores devem fazer com os seus alunos, a formação de professores também deve ter em conta as características individuais de cada professor, ou grupos de professores, os seus interesses ou necessidades, para assim fomentar a participação e reflexão e desenvolver as capacidades individuais de cada.

Este mesmo autor fala-nos de quatro fases pelas quais os professores passam antes e depois de se formarem:

- Fase de pré-treino: está relacionada com as experiências que tiveram enquanto alunos e que vão influenciar a sua prática quando docentes;
- Fase da formação inicial: é a fase da formação inicial, num estabelecimento de ensino superior, onde o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e académicos e inicia as práticas de ensino;
- Fase de iniciação: corresponde aos primeiros anos de serviço e às aprendizagens que faz através do improviso;
- Fase de formação permanente: esta última fase está relacionada com as actividades já planeadas para levar ao aperfeiçoamento da prática profissional do professor e do ensino.

Pacheco e Flores (1999) falam-nos também de três grandes etapas de formação que vão ao encontro das referidas anteriormente: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. A primeira diz respeito aos conhecimentos e competências que são adquiridas numa determinada instituição de ensino superior e que tem como objectivo preparar os futuros docentes para a sua actividade profissional. A iniciação ao ensino corresponde aos primeiros anos de serviço, onde o docente começa a ganhar noção das suas reais potencialidades e dificuldades através da prática. Por fim temos a formação que vai ao encontro dos interesses individuais de cada um e que vai servir para colmatar as falhas sentidas na prática pelos professores e que os vai ajudar a evoluir na sua condição de docente.

Começando pela formação inicial, a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores, (de acordo com orientações da CEE que se podem encontrar no artigo 15º do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro), está dividida em três partes fundamentais: “uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; uma componente de ciências da educação; e uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.”

Nesta mesma lei, mas já no ponto 1 do artigo 18º, está expressa a maior importância a dar à formação pedagógica – didáctica para os educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico.

A formação inicial de professores passa por uma licenciatura e, conforme o previsto na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, o grau de licenciatura para os professores no ensino básico e secundário, é obtido através de cursos organizados pelas escolas superiores de educação e estabelecimentos de ensino universitário.

De uma forma geral, a formação inicial de professores deve preparar os docentes para adquirirem uma atitude crítica e activa e incentivá-los para a investigação paralelamente à prática educativa (Pacheco e Flores, 1999).

Falando agora da formação contínua, podemos dizer que esta é sinónimo de promoção do desenvolvimento profissional de qualquer professor o que subentende as mais variadas situações de aprendizagem. Neste contexto temos duas ideias principais: a formação directamente relacionada com os conhecimentos referente às práticas profissionais e as novas aprendizagens relacionadas com o saber fazer de uma forma didáctica (Pacheco e Flores, 1999).

Como principais objectivos da formação contínua, podemos transcrever os que estão previstos no ponto 1 do artigo 26º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro: “Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; e adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.”

Independentemente de qualquer modelo de formação contínua, esta deve ter como base as necessidades formativas dos professores assentes na observação e na investigação como estratégias principais sem esquecer o meio onde os professores estão inseridos. As formações devem ser integradas na situação de trabalho, deve haver apresentação de produtos e técnicas

inovadoras e introduções de novas estratégias de aprendizagem (Pacheco e Flores, 1999).

Para Eraut (1987) citado por Pacheco e Flores (1999, p. 129) existem quatro paradigmas no campo da formação contínua:

- Paradigma da deficiência: está relacionado com as lacunas deixadas pela formação inicial do professor e com a falta de competências práticas. Nesta situação a formação contínua aparece como prioritária;
- Paradigma do crescimento: passa pela valorização pessoal de cada um. O professor torna-se mais activo no seu processo de formação;
- Paradigma da mudança: está direccionado para o desenvolvimento das competências do professor para colaborar na dinâmica da escola;
- Paradigma de solução de problemas: como o próprio nome indica, este paradigma está relacionado com a preparação dos professores para diagnosticarem e gerirem da melhor forma as mais diversas situações problemáticas que aparecem nas nossas escolas.

De acordo com estes paradigmas, surge nos anos 70 a formação contínua centrada na escola (FCCE) “como uma solução com potencialidades para resolver a dicotomia professor versus professor funcionário (Ruela, 1990, p. 39). O interesse da formação era dar simultâneas respostas às necessidades da escola e dos seus professores e para tal as actividades ocorreriam onde fosse mais adequado, dentro ou fora da escola, havendo assim um maior contacto com outros professores e um maior aproveitamento dos recursos externos, quer físicos quer humanos. Com estas parcerias, os programas de formação de professores seriam mais elaborados de uma melhor forma para satisfazer as necessidades das escolas e melhorar as aprendizagens na sala de aula, visto que os professores são implicados desde a construção até à avaliação da formação (ibidem).

Só assim é que os currículos das formações de professores podem ir realmente ao encontro das necessidades das escolas e dos professores pois só em ambiente de sala de aula e de escola é que se tem a real noção das nossas limitações e se podem definir dificuldades perante a turma ou a sociedade onde se inserem as escolas.

PARTE II

ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 3 – Estudo empírico

3.1. Introdução

O capítulo 3 deste estudo tem dois momentos que estão em concordância com os dois pontos fulcrais desta investigação: os maus tratos a crianças e jovens e a formação de professores do 1º Ciclo / Educação Básica sobre aquela matéria. Selecionámos este nível de ensino por ser aquela realidade que nos está mais próxima e por considerarmos que os maus tratos devem ser detectados o mais precocemente possível.

Num primeiro momento, tentámos inteirar-nos da realidade das nossas crianças e jovens a nível nacional. Posteriormente o trabalho desenvolvido recaiu sobre o Agrupamento de Escolas onde nos encontrámos por coincidir também com o Agrupamento de Escolas com mais crianças sinalizadas no conselho de Valongo.

Em relação à formação de professores começámos por uma recolha e análise de todos os conteúdos curriculares dos antigos cursos de Professores de 1º Ciclo e das recentes licenciaturas em Educação Básica que irão formar profissionais aptos para os níveis de Educação de Infância, 1º e 2º Ciclos que se encontram a decorrer em todas as Escolas Superiores de Educação públicas e privadas. Mas não poderíamos esquecer a formação contínua e também actuámos nesse sentido.

Estes dois pontos estiveram, mais tarde, na base de um inquérito aplicado aos professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas em estudo e nas entrevistas que foram realizadas.

Tratando-se de um cenário muito concreto e restrito era inevitável fazermos também um levantamento sobre o meio onde se encontra o nosso campo de trabalho.

Por tudo isto desenvolvemos assim uma pesquisa de carácter indutivo onde predominou a metodologia qualitativa ou seja, partimos para uma investigação sem ter em atenção princípios preestabelecidos e através da

nossa amostra tentámos chegar a uma conclusão mais abrangente. Para tal recolhemos os dados através de inquéritos, análise documental e entrevistas e analisámo-los respeitando sempre o contexto social e as dimensões temporais.

3.2. Objectivos

O grande objectivo deste estudo é analisar a preparação, ou falta desta, dos professores do 1º Ciclo para detectarem e lidarem com situações de crianças em risco.

Com este estudo pretendemos saber se os professores que trabalham com crianças neste nível de ensino tiveram formação neste sentido, nas suas formações de base, e se procuraram ou lhes foi oferecida, formação contínua sobre este tema. Pretendemos descobrir se esta problemática é devidamente valorizada ou se constitui mais um tabu da nossa sociedade, pelo menos, entre os professores. Consequentemente, ambicionamos descobrir se estes profissionais conhecem a realidade das crianças que estão em risco, se reconhecem os sinais que estas trazem consigo em cada gesto ou num simples olhar menos límpido e se sabem por que caminhos seguir para combater tais cenários. Também gostaríamos de tirar alguma conclusão sobre a pré-disposição de cada um para combater este “mancha negra” na sociedade, isto é, gostaríamos de averiguar se o corpo docente é constituído por cidadãos esclarecidos e corajosos, capazes de percorrer todos os caminhos necessários para a protecção de cada criança.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

As técnicas de investigação utilizadas neste estudo foram as seguintes:

- Análise documental:
 - Relatórios da CNCJR referente aos anos de 2004, 2005 e 2006;
 - Relatórios da CPCJ de Valongo dos anos de 2004, 2005 e 2006;

- Unidades curriculares dos cursos de “Professores do 1º Ciclo” e “Educação Básica” (introduzido pelo tratado de Bolonha) de todas as Escolas Superiores de Educação do país;
 - Relatórios de actividades do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua entre 2003 e 2006;
 - Diagnóstico Social do Concelho de Valongo.
- Questionário dirigido aos professores do 1º Ciclo do Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena;
 - Entrevista semi-estruturada aos professores das turmas das crianças sinalizadas na CPCJ de Valongo;
 - Entrevista semi-estruturada aos responsáveis pelos processos destas crianças na CPCJ de Valongo.

3.4. Descrição da amostra

Para darmos a conhecer o meio onde este estudo se desenvolveu deixaremos aqui uma caracterização social do concelho de Valongo assim como alguns números que considerámos relevantes para o estudo, ao nível dos Agrupamentos de Escolas existentes, das escolas, do corpo docente e discente que os constitui.

3.4.1. Caracterização do Concelho de Valongo

O Concelho de Valongo situa-se no Distrito do Porto e é constituído por 5 freguesias, especificadamente, Alfena, Campo, Ermesinde, Sobrado e Valongo. Encerra uma área de 75,7 km² e, segundo os dados do último censo em 2001, tem 86005 habitantes.

Figura I – Concelho de Valongo



O número de habitantes do Concelho está distribuído de uma forma pouco equilibrada e nem sempre proporcional à área total de cada freguesia.

Quadro I – Alguns Indicadores Genéricos das Freguesias do Concelho de Valongo

Freguesias	Área Total	N.º residentes	Densidade Populacional
Alfena	11,1 km ²	13665	1227,1 hab/km ²
Campo	13,3 km ²	8645	650,5 hab/km ²
Ermesinde	7,6 km ²	38315	5059 hab/km ²
Sobrado	22 km ²	6682	304,2 hab/km ²
Valongo	21,8 km ²	18698	859,1 hab/km ²

Fonte: INE, Censos 2001

Com a análise deste quadro podemos verificar que Ermesinde tem a maior densidade populacional do Concelho. É a freguesia com menor área, mas com maior número de habitantes. Este fenómeno deve-se ao facto de ser uma “cidade dormitório” da capital do distrito. A grande maioria da população desta freguesia trabalha na cidade do Porto e como está bem fornecida de transportes públicos e excelentes acessos é fácil a deslocação da população no seu dia-a-dia.

No outro extremo temos Sobrado que é inversamente proporcional. Tem uma grande área, ainda muito rural, e um número de residentes reduzido que constituem pequenos focos populacionais.

Outro aspecto que achamos relevante focar neste estudo é o tipo de famílias existentes no concelho. Assim temos:

Quadro II – Famílias Clássicas segundo os Tipos de Famílias do Concelho de Valongo

	Sem Núcleos		Com 1 Núcleo								Com 2 ou mais Núcleos		Total
			Casal sem Filhos		Casal com Filhos		Famílias Monoparentais		Avós, Avô ou Avó com Netos				
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
2001	3055	10,9	5734	20,4	15910	56,7	2188	7,8	136	0,5	1047	3,7	28070

Fonte: Relatórios da CPCJ de Valongo de 2004 a 2006

Tendo em conta estes dados podemos verificar que o número de famílias “sem núcleo” que integram famílias unipessoais é muito significativo, mas a maior percentagem pertence às famílias com filhos (56,7%). Dentro destas famílias com filhos também podemos referir (pela análise de outros dados) que existem no Concelho cerca de 9057 famílias com três pessoas, num universo de 28070 famílias, 6916 famílias com duas pessoas e 6474 famílias com 4 pessoas. As famílias mais numerosas, com 5 ou mais elementos, representam 2919 famílias e as restantes 2704 famílias dizem respeito às que só têm uma pessoa.

Ao nível de emprego, nos dias de hoje, podemos encontrar em Valongo várias indústrias que constituem grandes pólos de emprego essencialmente para os residentes do Concelho. Os censos de 2001 dizem-nos que a população economicamente activa é de 45186, no universo do Concelho que, como já referimos é de 86005, o que corresponde a 52,5% de taxa de actividade. O desemprego no Concelho é de 7,3% sendo maior na população feminina.

Gráfico I – Taxa de actividade

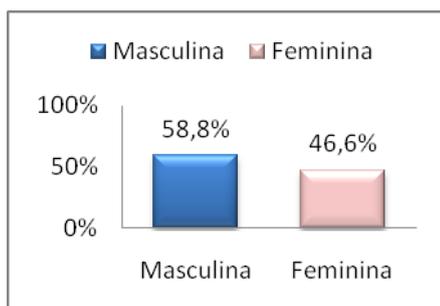
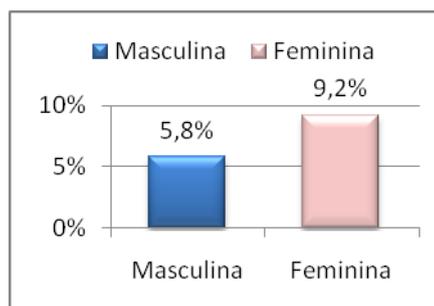


Gráfico II – Taxa de desemprego



Fonte: INE, Censos 2001

Na área da intervenção social este Concelho tem vindo a desenvolver inúmeros projectos de intervenção comunitária que têm contribuído para o desenvolvimento da comunidade local. Um desses projectos é o Programa Especial de Realojamento, que já realojou centenas de famílias, evitando assim a formação de “ghetos”, e a promoção de acções de formação profissional com o objectivo de integrar os cidadãos no mercado de trabalho, tais como Escolas-Oficina e Inserção Emprego.

Falando agora da instrução da população, deixamos aqui um quadro que mostra o nível de instrução por grupos etários.

Quadro III – População residente no Concelho de Valongo segundo o nível de instrução por grupo etário

Nível de instrução	Total	Grupo Etário												
		N.º	15	15/19	20/24	25/29	30/34	35/39	40/44	45/49	50/54	55/59	60/64	≥65
Sem nível de ensino	8315	4740	19	38	66	70	80	76	75	89	168	580	2314	
Ensino pré-escolar (a frequentar)	1682	1682	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1º Ciclo incompleto	9381	4484	80	104	217	260	300	329	340	399	578	639	1651	
Ensino Básico	1º Ciclo	25927	2369	438	517	988	1634	2616	2900	3485	3281	2496	1796	3407
	2º Ciclo	13157	1993	1506	1272	1964	1873	1501	1074	587	505	354	212	316
	3º Ciclo	12848	81	3332	1936	1680	1451	1253	1010	675	511	345	220	354
Ensino Secundário	6495	0	195	1050	1313	1076	883	728	421	337	202	119	171	
Ensino Médio	4295	0	520	1745	785	314	212	202	145	124	88	59	101	
Ensino Superior	3905	0	0	308	1056	673	507	418	383	230	131	90	109	
TOTAL	86005	15349	6090	6970	8069	7351	7352	6737	6111	5476	4362	3715	8423	

Fonte: Relatórios da CPCJ de Valongo de 2004 a 2006

Olhando para este quadro, podemos constatar que no Concelho de Valongo há uma fatia muito considerável que só tem o 1º Ciclo. Esta tendência

não se verifica tanto nas camadas mais jovens, mas é muito visível nas faixas etárias acima dos 35 anos de idade. Também não podemos deixar de referir que há bastantes elementos com idades iguais ou superiores a 65 anos que não completou este ciclo.

Como podemos ver, as camadas mais jovens têm uma maior instrução e é no grupo etário dos 25 aos 29 anos que se encontra o maior número de licenciados mas, no geral, tendo em conta o total da população do Concelho, podemos dizer que a população tem, em média, um baixo nível de escolaridade.

Segundo estudos realizados no Concelho, o abandono escolar é um problema preocupante no Concelho de Valongo. De acordo com dados do Ministério da Educação, este Concelho registava em 2001 uma taxa de abandono escolar de 3%, o que significa que 3 em cada 100 indivíduos, em idade de escolaridade obrigatória, abandonaram a escola sem completar o 9º ano de escolaridade. Esses mesmos dados também nos mostram que Valongo, a nível geral, é o 4º Concelho da Área Metropolitana do Porto com a taxa de abandono escolar mais elevada.

De uma forma geral, o Concelho de Valongo apresenta várias carências a nível social e uma população pouco instruída e qualificada para o mercado de trabalho.

Agora deixaremos aqui uma apresentação do concelho em termos de estabelecimentos de ensino, número de alunos, professores e alunos sinalizados na CPCJ de Valongo. Com isto pretendemos deixar aqui uma breve imagem da realidade em que iremos desenvolver o nosso estudo.

Valongo tem 6 Agrupamentos de Escolas e 3 Escolas Secundárias e são elas:

- Agrupamento Vertical D. António Ferreira Gomes – Ermesinde – Valongo;
- Agrupamento Vertical de Escolas de Campo;
- Agrupamento Vertical de S. Lourenço;
- Agrupamento Vertical S. João de Sobrado;

- Agrupamento Vertical Vallis Longus;
- Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena;
- Escola Secundária de Alfena;
- Escola Secundária de Ermesinde;
- Escola Secundária de Valongo.

Com a ajuda destes quadros iremos ver como estão distribuídos os alunos e professores deste concelho até ao 3º Ciclo, não sendo assim consideradas as Escolas Secundárias, por não acharmos pertinente para o nosso estudo.

Quadro IV – Agrupamento Vertical D. António Ferreira Gomes – Ermesinde – Valongo

N.º de Escolas		N.º de Docentes			N.º de Alunos			N.º de Alunos sinalizados na CPCJ		
J.I./E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3
3	1	7	27	82	120	562	632	0	3	6

Elaboração própria

Quadro V – Agrupamento Vertical de Escolas de Campo

N.º de Escolas		N.º de Docentes			N.º de Alunos			N.º de Alunos sinalizados na CPCJ		
J.I./E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3
5	1	15	33	39	235	509	672	0	0	0

Elaboração própria

Quadro VI – Agrupamento Vertical de São Lourenço - Ermesinde

N.º de Escolas		N.º de Docentes			N.º de Alunos			N.º de Alunos sinalizados na CPCJ		
J.I./E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3
4	1	12	54	130	249	1005	1029	1	5	17

Elaboração própria

Quadro VII – Agrupamento Vertical de São João de Sobrado

N.º de Escolas	N.º de Docentes	N.º de Alunos	N.º de Alunos
----------------	-----------------	---------------	---------------

										sinalizados na CPCJ		
J.I.	E.B.1	J.I./E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3
1	1	4	1	9	26	62	171	342	462	0	1	2

Elaboração própria

Quadro VIII – Agrupamento Vertical Vallis Longus

N.º de Escolas		N.º de Docentes			N.º de Alunos			N.º de Alunos sinalizados na CPCJ		
J.I./E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3
3	1	7	34	111	125	580	1000	0	2	3

Elaboração própria

Quadro IX – Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena

N.º de Escolas		N.º de Docentes			N.º de Alunos			N.º de Alunos sinalizados na CPCJ		
J.I./E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3	J.I.	E.B.1	E.B.2/3
5	1	10	35	81	230	665	611	0	5	10

Elaboração própria

Com a análise destes quadros podemos verificar que a nossa amostra é constituída por 35 professores de 1º Ciclo (onde nos encontramos incluídos) e onde estaremos a inquirir sobre um universo de 639 crianças que se encontram matriculas no 1º Ciclo e onde 5 das quais estão sinalizados na CPCJ desta área de residência.

3.5. Dados da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Valongo entre os anos de 2004 e 2006

Para ganharmos consciência de como vai a nossa sociedade em relação às nossas crianças e jovens, achámos importante fazer uma análise dos Relatórios Anuais de Actividades das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) de todo o país que se centralizam num só relatório construído pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR). Estes relatórios anuais são feitos com base no Modelo de Recolha de Dados (MRD) preenchidos anualmente por cada CPCJ.

3.5.1. Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

Com o objectivo de termos uma visão evolutiva, optamos por analisar os dados de 2004 a 2006, visto ainda não existirem, até à data, os relatórios de 2007. Assim sendo, iremos deixar aqui exposto o volume processual em termos de processos instaurados, a nível nacional, destes três anos. Também iremos referir quem são as entidades sinalizadoras mais significativas e quais as problemáticas que mais atingem as nossas crianças e jovens.

Partindo do geral para o particular, começemos por mostrar o fluxo processual nas CPCJ:

Quadro X – Fluxo processual nas CPCJ de 2004 a 2006

	N.º CPCJ existentes	N.º CPCJ que enviaram MRD	Processos			
			Instaurados	Reabertos	Arquivados	
					Liminarmente	Com medidas
2004	252	229	12420	1062	3241	3359
2005	265	221	15051	816	2868	2213
2006	269	269	25209	2026	6326	12654

Elaboração própria

Em 2005 havia mais 13 CPCJ do que em 2004, mas, curiosamente, foram menos aquelas que enviaram o MRD, menos oito relatórios do que no ano anterior. Mesmo assim os dados mostram que neste ano houve um aumento de processos instaurados e menos processos arquivados.

O aumento do volume de processos instaurados no ano de 2006 (24.598 processos) deveu-se principalmente a três factores. O primeiro é o facto de, em 2006, terem sido instaladas mais quatro CPCJ; de seguida podemos verificar que só em 2006 se verificou a totalidade do envio do MRD. Em 2005 houve menos 48 CPCJ a expedirem o MRD e em 2004 faltaram quarenta em relação a 2006. É de assinalar que em 2004 e 2005 houve comissões com um elevado fluxo processual que não enviaram o MRD o que leva a um desfasamento da realidade do volume global dos processos instaurados pelo total das CPCJ

existentes nesses anos. O terceiro factor diz-nos que a maioria das CPCJ optaram pela abertura de processos face à sinalização da situação de perigo, sem realizarem antecipadamente as diligências que permitem confirmar a necessidade de intervenção. Este factor pode estar na base do elevado número de processos arquivados liminarmente visto que este arquivamento se deve ao facto da situação de perigo já não persistir ou não se confirmar.

Segundo este mesmo relatório da CNPCJR, são os distritos do Porto, de Lisboa e Setúbal que apresentam um maior volume de processos transitados, instaurados e arquivados.

Falando agora do volume de processos instaurados por idades temos primeiro que referir que houve uma ligeira alteração na definição dos escalões etários de 2005 para 2006. Desta forma iremos primeiro expor os dados de 2004 e 2005, que respeitam os menos escalões, e de seguida apresentaremos, isoladamente os de 2006.

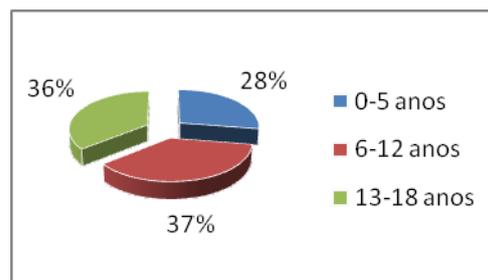
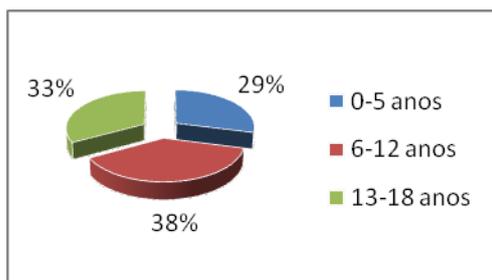
Quadro XI – Processos instaurados por faixas etárias de 2004 e 2005

Escalão etário	Processos instaurados	
	2004	2005
0-2	1837	1913
3-5	1915	2016
6-9	2614	2789
10-12	2386	2409
13-15	3397	3682
16-18	920	1357
Total	13069	14166

Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Gráfico III – Processos instaurados por faixas etárias de 2004

Gráfico IV – Processos instaurados por faixas etárias de 2005



Fonte: Relatórios de Avaliação de Atividades dos anos de 2004 a 2006

Olhando para o quadro podemos verificar que coincide nos dois anos o escalão etário com maior número de processos, sendo esta dos 13 aos 15 anos com 26% da totalidade dos processos. Também podemos ver que houve um aumento de processos em todos os escalões, mesmo com um número menor de dados entregues pelas comissões.

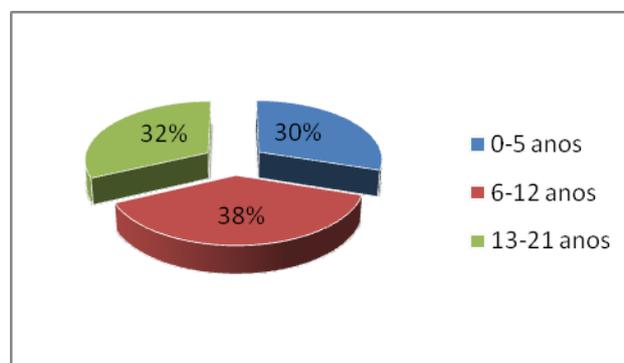
Nos gráficos III e IV dividimos os processos instaurados por escalões etários aproximados dos Ciclos de escolaridade para ir de encontro aos nossos interesses. Consideramos até aos 5 anos as crianças em idade de infantário e pré-escola, dos 6 aos 12 anos a idade de 1º Ciclo e dos 13 aos 18 anos os restantes Ciclos. Como podemos verificar, quer em 2004 quer em 2005, é em idade de 1º Ciclo que se encontram as maiores percentagens de processos instaurados, o que é um número muito elevado. O escalão seguinte também tem uma percentagem preocupante, mostrando que também temos muitos adolescentes em risco.

Olhando agora para o ano de 2006, temos:

Quadro XII – Processos instaurados por faixas etárias em 2006

Escalão etário	Processos instaurados
	2006
0-2	3486
3-5	3427
6-10	5680
11-12	2955
13-14	3624
15-17	3462
18-21	39
Total	22673

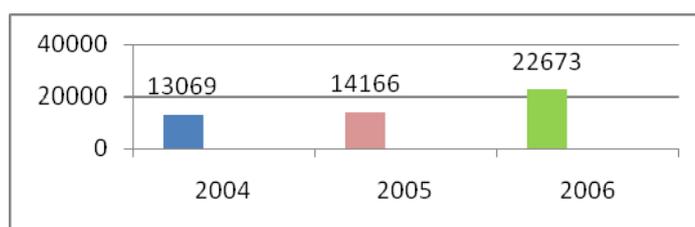
Gráfico V – Processos instaurados por faixas etárias em 2006



Fonte: Relatórios de Avaliação de Atividades dos anos de 2004 a 2006

Podemos constatar que o volume de processos quase que duplicou de 2005 para 2006, mas não podemos esquecer as condicionantes que explicámos em cima sobre o número de CPCJ que enviaram o MRD. Mas, olhando para os dados do gráfico V, vemos que a tendência mantém-se, as crianças em idade de 1º Ciclo continuam a ser as mais fustigadas pelos maus tratos.

Gráfico VI – Volume de processos instaurados de 2004 a 2006



Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

No gráfico VI vemos a evolução crescente, ao longo destes três anos, dos processos instaurados e, como já foi dito, 2006 destaca-se pelos motivos já referidos.

Analisando agora as entidades sinalizadoras, podemos adiantar que os estabelecimentos de ensino representam a principal entidade sinalizadora com 23,8% do total das sinalizações nos três anos, embora se tenha notado um pequeno decréscimo em 2006. As autoridades policiais ganham relevo nesse mesmo ano surgindo como a segunda entidade a sinalizar situações de perigo e ao longo dos três anos é responsável por 12,1% de todas as sinalizações. Na categoria de “Outras entidades” encontramos as sinalizações feitas por outras CPCJ e que sinalizaram 689 casos em 2005 e 1849 em 2006 o que corresponde a 9,1%.

Olhando para o quadro e para o gráfico que lhe segue, também podemos verificar que só 0,8% as próprias vítimas procuram ajuda por iniciativa própria o que é muito pouco. Aos pais e familiares corresponde-lhes 13% nas sinalizações e também são significativas as 4,9% de sinalizações feitas por vizinhos e particulares. Os Serviços de Segurança Social e os estabelecimentos de saúde também têm um peso importante neste processo tendo sinalizado, respectivamente, 5,5% e 8,6% dos casos.

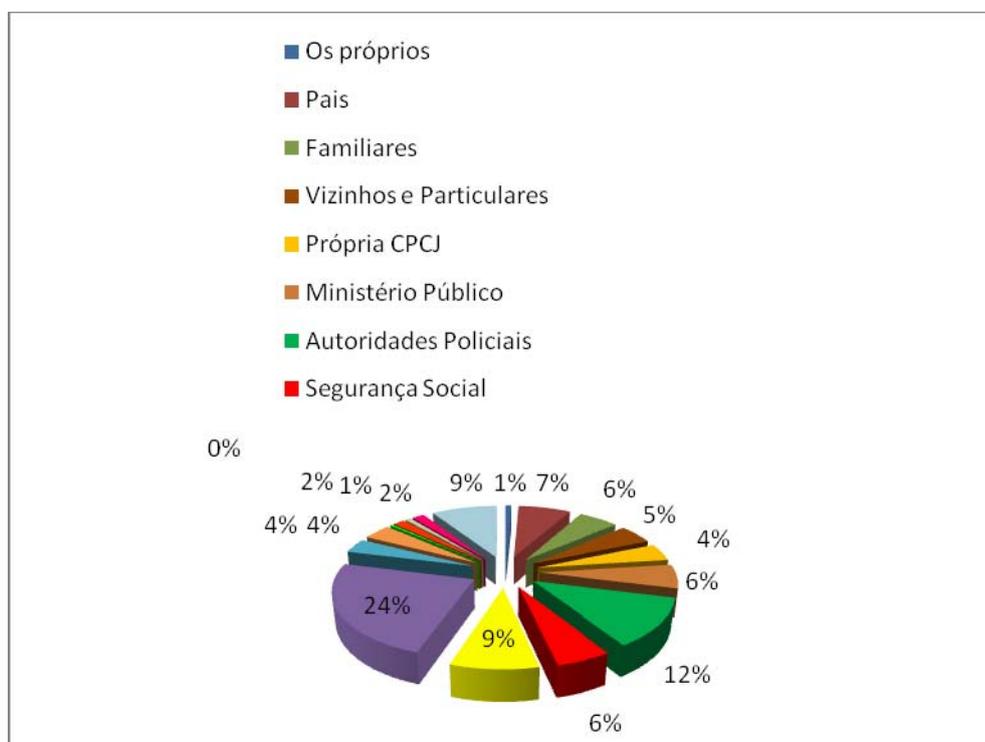
As entidades menos envolvidas neste processo são, para além das próprias vítimas, os Institutos de Reinserção Sociais e as Comissões Locais de Acompanhamento

Quadro XIII – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006

Entidades sinalizadoras	Processos			Sinalizações totais
	2004	2005	2006	
Os próprios	69	102	177	348
Os pais	917	911	1557	3385
Familiares	706	724	1213	2643
Vizinhos e Particulares	523	660	1111	2294
A própria Comissão	599	483	915	1997
Ministério Público	901	763	1091	2755
Autoridades Policiais	1010	852	3775	5637
Serviços de Segurança Social	764	602	1193	2559
Estabelecimentos de Saúde	1021	1027	1924	3972
Estabelecimentos de Ensino	3019	3193	4843	11055
Tribunais	605	410	671	1686
Instituto de Apoio à Criança e ao Jovem	464	507	817	1788
Instituto de Reinserção Social	35	54	102	191
Autarquias	162	296	305	763
Comissão Local de Acompanhamento	45	121	195	361
Projectos	253	266	255	774
Outras entidades	-	1414	2806	4220

Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Gráfico VII – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006



Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Para terminar, iremos somente referir as três problemáticas mais significativas nestes três anos que se encontram em análise.

Começando por 2004, podemos dizer que a problemática que mais marcou desse ano, a nível nacional foi a negligência com 34,9% das problemáticas assinaladas. Depois seguiu-se o abandono escolar (20,1%) e os maus tratos físicos e psicológicos com 18,6% das sinalizações.

Em 2005 o cenário manteve-se. A negligência continua a ser a problemática mais preocupante com 34,1% seguida do abandono escolar com 18,4% e dos maus tratos físicos e psicológicos com 17,1% das sinalizações.

Em relação a 2006 não tivemos acesso às percentagens, mas o Relatório Anual de Actividades deste ano diz-nos que as problemáticas mais detectadas, são a negligência, a exposição a modelos e comportamentos desviantes e os maus tratos psicológicos e físicos. Curiosamente o abandono escolar aparece, este ano, como sendo a quarta problemática mais detectada, contrariando a tendência dos anos anteriores.

3.5.2. Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Valongo

Após a análise dos dados da CNPCJR, onde encontrámos todos os relatórios síntese das CPCJ de todo o país, iremos focar a nossa atenção da CPCJ de Valongo, visto situar-se aqui o nosso objecto de estudo. Esta apresentação será baseada numa análise dos processos instaurados e reabertos deste concelho.

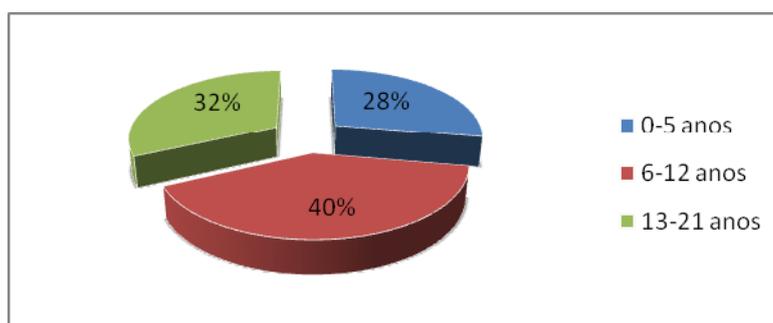
Quadro XIV – Processos instaurados e reabertos por faixas etárias de 2004 a 2006

Escalão etário	Processos						Volume Processual Global		
	Instaurados			Reabertos			2004	2005	2006
	2004	2005	2006	2004	2005	2006			
0-2	22	15	33	1	1	4	23	16	37
3-5	25	22	18	4	2	2	29	24	20
6-10	28	26	55	4	4	5	32	30	60
11-12	34	19	31	3	1	6	37	20	37
13-14	36	22	27	13	4	2	49	26	29
15-17	10	7	33	3	1	14	13	8	47
18-21	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	155	111	197	28	13	33	183	124	230

Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Olhando para este quadro, e considerando que a idade de frequência no 1º Ciclo pode ir até aos 12 anos, podemos verificar que o maior número de processos encontra-se precisamente na faixa etária dos 6 aos 12 anos, contendo 40% dos processos nestes três anos.

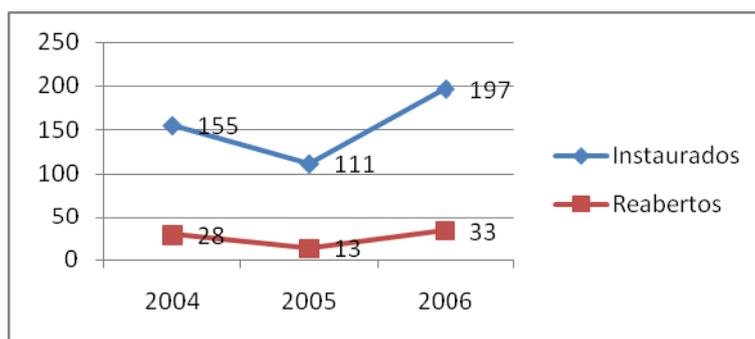
Gráfico VIII – Volume processual de 2004 a 2006



Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Podemos também contactar que houve uma diminuição de processos instaurados e reabertos de 2004 para 2005, mas que em 2006 houve um aumento significativo em relação aos dois anos anteriores.

Gráfico IX – Volume processual por anos



Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

No gráfico IX é bem visível que são mais os processos instaurados do que os reabertos.

Seguindo a mesma linha de análise, passemos agora para as entidades sinalizadoras do concelho.

Quadro XV – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006

Entidades sinalizadoras	Processos			Sinalizações totais
	2004	2005	2006	
Os próprios	1	1	2	4
Os pais	6	13	18	37
Familiares	7	11	25	43
Vizinhos e Particulares	17	1	6	24
A própria Comissão	11	11	4	26
Ministério Público	3	1	10	14
Autoridades Policiais	17	16	29	62
Serviços de Segurança Social	9	2	5	16
Estabelecimentos de Saúde	10	6	32	48
Estabelecimentos de Ensino	38	24	92	154
Tribunais	7	14	39	60
Instituto de Apoio à Criança e ao Jovem	10	3	18	31
Instituto de Reinserção Social	0	0	13	13
Autarquias	9	0	7	16
Comissão Local de Acompanhamento	0	0	2	2
Projectos	1	0	0	1
Outra	27	17	67	111

Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

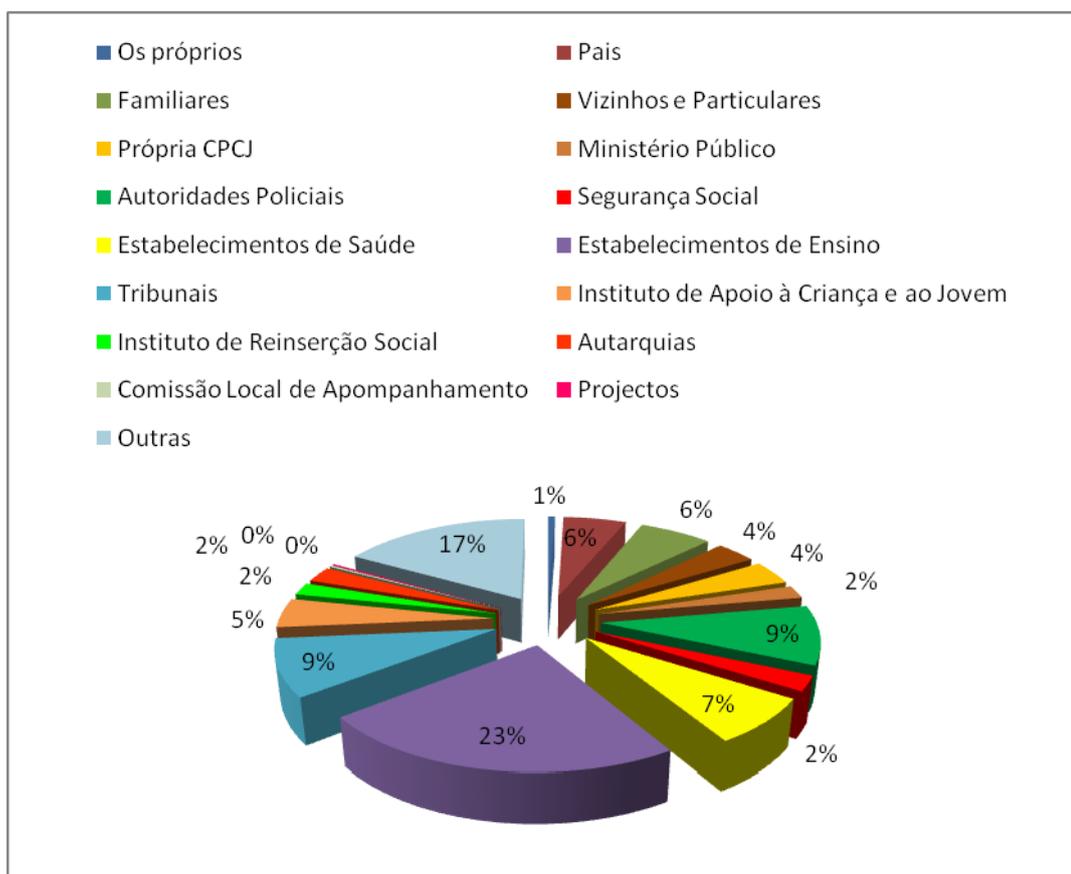
Olhando para o quadro XV e para o gráfico X é clara a participação dos estabelecimentos de ensino para a sinalização de crianças e jovens em risco com 23,3%, seguindo a tendência nacional. Este factor está intimamente ligado com as problemáticas mais denunciadas, que veremos a seguir. É importante também não esquecer, como já explicámos, que a entidade nomeada por

“Outra”, que também demonstra grande responsabilidade nesta sinalização, engloba outras CPCJ que fazem grande parte dessas sinalizações. Neste conselho a responsabilidade de sinalizações chega a atingir os 16,8 % o que é muito significativo. Em terceiro lugar aparecem as autoridades policiais com 9,4% logo seguida dos tribunais com 9,1%. Comparativamente ao panorama nacional, aqui os tribunais ganham mais peso em detrimento das autoridades policiais.

Tal como a nível nacional, as próprias vítimas detêm um baixo número de sinalizações (0,6%), e os pais e familiares também não fogem à tendência do país com 12,1%.

Neste conselho os projectos e as Comissões Locais de Acompanhamento também tão pouco significativas, mas os Institutos de Reinserção Sociais ganham um peso maior, atingindo os 2% de sinalizações.

Gráfico X – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006 na CPCJ de Valongo



Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Tendo em conta o tipo de maus tratos sinalizados deixamos aqui registadas, em quadro, as três problemáticas mais sinalizadas em cada ano com base nos processos instaurados, tal como fizemos a nível nacional, mas em número de processos e não em percentagens. Assim, com base nos Relatórios de Avaliação de Actividades de 2004 a 2006, temos:

Quadro XVI – Problemáticas de maior relevância em 2004

Problemáticas	Processos
Negligência	81
Abandono/ Absentismo escolar	49
Exposição a modelos e comportamentos desviantes	41

Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Quadro XVII – Problemáticas de maior relevância em 2005

Problemáticas	Processos
Negligência	60
Exposição a modelos e comportamentos desviantes	23
Maus tratos físicos	22

Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Quadro XVIII – Problemáticas de maior relevância em 2006

Problemáticas	Processos
Negligência	144
Abandono/ Absentismo escolar	62
Exposição a modelos e comportamentos desviantes	57

Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Como podemos ver, a negligência e a exposição a modelos e comportamentos desviantes são problemáticas comuns aos três anos e acompanham a tendência processual que já foi analisada, houve um decréscimo em 2005 e um grande aumento em 2006. O Abandono/Absentismo escolar também é uma problemática muito característica deste Concelho e é aqui que entram, com maior participação, as escolas.

Depois de analisados os dados a nível nacional e ao nível do concelho de Valongo, podemos constatar que este concelho segue as tendências nacionais.

Gráfico XI – Volume de processos instaurados por anos a nível nacional

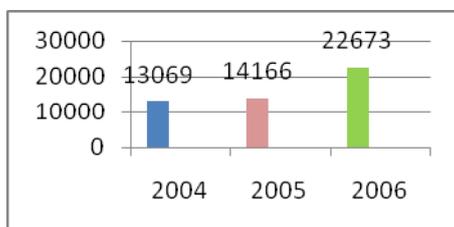
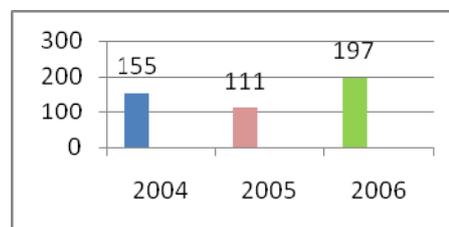


Gráfico XII – Volume de processos instaurados por anos a nível do concelho de Valongo



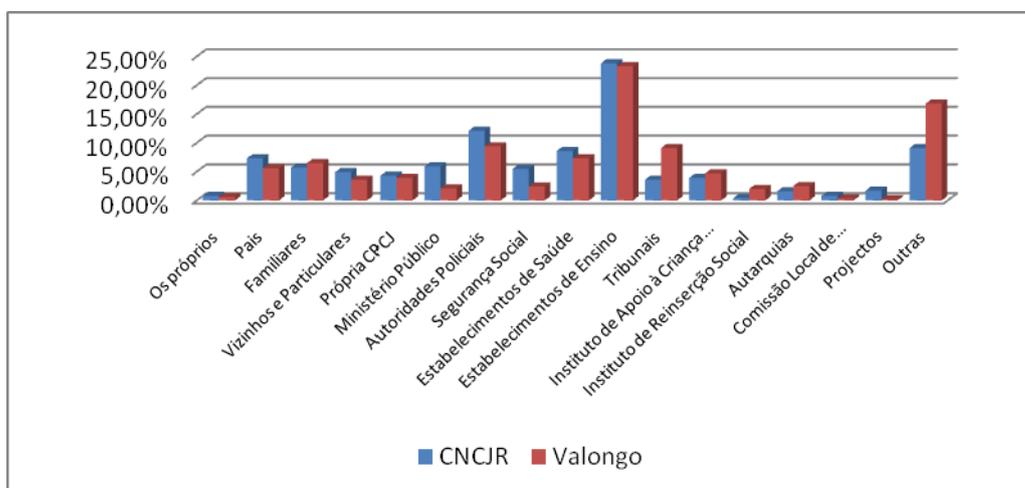
Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

Olhando para os gráficos XI e XII verificamos que em 2005 Valongo teve uma diminuição no número de processos, mas em 2006 Valongo apresenta um aumento significativo assim como aconteceu no somatório de todo o país.

Se tivermos em conta os escalões etários, verificamos que Valongo acompanha os valores a nível geral. É nas idades entre os 6 e os 10 anos que o volume de processos é mais elevado.

Ao nível das sinalizações de maus tratos Valongo também não foge muito à regra. Os estabelecimentos de ensino são os grandes parceiros da CPCJ, assim como se constata a nível nacional, e também temos a grande colaboração de outras CPCJ, das autoridades policiais e dos tribunais. Mas para uma melhor visualização, temos o gráfico XIII que resume isso mesmo.

Gráfico XIII – Entidades sinalizadoras entre 2004 e 2006 na CPCJ de Valongo e a nível nacional



Fonte: Relatórios de Avaliação de Actividades dos anos de 2004 a 2006

De uma forma geral, e para concluir esta análise, falta dizer que a negligência, a exposição a modelos de comportamento desviante e os maus tratos psicológicos e físicos, segundo os Relatórios de Actividades Processuais das CPCJ, são transversais a todos os escalões etários, mas o abandono escolar é mais significativo entre os 13 e os 17 anos.

3.6. Processo de Investigação

Para a realização deste estudo achámos apropriado começarmos precisamente pelo tema dos maus tratos. Para que pudéssemos ter noção da realidade a que as nossas crianças e jovens estão sujeitas, começámos por procurar e analisar os Relatórios Anuais de Actividades da Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR) que não são mais do que um resumo de todas as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) de todo o país. Para podermos ter uma noção da evolução desta mesma realidade fomos até ao ano de 2004. Assim sendo analisámos os relatórios de 2004 a 2006, visto não termos ainda disponíveis os de 2007.

Depois desta pesquisa mais abrangente, focámos a nossa atenção naquele que seria a nossa área de estudo e fomos fazer uma análise aos relatórios na CPCJ de Valongo e conhecer um pouco a realidade deste concelho, (todos os relatórios nacionais foram retirados da internet e os respeitantes a Valongo foram-nos fornecidos pela própria CPCJ dessa área).

Para um melhor conhecimento de Valongo seguiu-se uma breve caracterização do território e da população assim como um levantamento das escolas existentes e do número de alunos, professores e crianças sinalizadas na CPCJ. Esta recolha foi feita através de uma grelha que foi enviada a todos os Agrupamentos e devolvida por fax.

O passo seguinte estava intimamente ligado com a formação contínua de professores que vai ao encontro do nosso objectivo do estudo. Para isso fizemos um levantamento de todos os Estabelecimentos de Ensino que formam professores de 1º Ciclo assim como dos programas/ unidades curriculares, dos dois cursos que se encontram hoje em vigor, a Licenciatura em Ensino Básico

– 1º Ciclo e a recente Licenciatura em Educação Básica. Este levantamento foi feito através de uma consulta “on line” do Guia de Acesso ao Ensino Superior 2007/2008 e resultou na seguinte lista:

- Universidade dos Açores - Ponta Delgada;
- Universidade de Aveiro;
- Universidade de Évora;
- Universidade da Madeira;
- Universidade do Minho;
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
- Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação de Beja;
- Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança;
- Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação de Castelo Branco;
- Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra;
- Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação da Guarda;
- Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação de Leiria;
- Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre;
- Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação do Porto;
- Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação de Santarém;
- Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação de Setúbal;
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo;
- Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu;
- Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação do Algarve;
- Escola Superior de Educação de Almeida Garrett;

- Escola Superior de Educação de Fafe;
- Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada;
- Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo;
- Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu);
- Escola Superior de Educação Jean Piaget – Nordeste;
- Escola Superior de Educação de João de Deus;
- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
- Escola Superior de Educação de Torres Novas;
- Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich;
- Instituto Superior de Ciências Educativas;
- Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras;
- Instituto Superior de Educação e Ciências.

Desta lista consta um total de 33 Estabelecimentos de Ensino Públicos e Privados.

Após a pesquisa das unidades curriculares em todas estas instituições, constatamos que nem todas tinham disponível essa informação na sua página da internet e em algumas também só constavam os programas de um dos dois cursos que nos interessava. Este panorama levantou-nos algumas dúvidas em relação à continuidade da licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo e em relação à abertura da nova Licenciatura em Educação Básica. Todas as Escolas Superiores de Educação (E.S.E) públicas e Universidades têm os dois cursos em funcionamento, estando a antiga licenciatura a realizar-se só do 2º ano em diante.

Ao nível das instituições privadas o panorama é exactamente igual, o curso de Ensino Básico – 1º Ciclo encontra-se na fase terminal e os novos alunos ingressam logo no curso de Educação Básica.

Para além da pesquisa “on-line” foram enviados e-mail para todos os estabelecimentos de ensino que não tinham todos os dados necessários disponíveis nas suas páginas, mas não obtivemos qualquer resposta o que nos obrigou ao contacto telefónico, mas nem todos os estabelecimentos de ensino se disponibilizaram a ajudar, recusando-se a fazê-lo, simplesmente, porque não tínhamos frequentado a instituição na nossa formação inicial. Este

contratempo acabou por ser ultrapassado, meses mais tarde, pelo envio dos dados via mail.

Depois de analisar todos os programas de cada instituição, e sem nunca perder de vista o nosso tema principal que é a formação de professores para as questões dos maus tratos e crianças de risco, verificámos que nenhuma instituição desenvolve unidades curriculares com essa temática na formação de professores do 1º Ciclo. As alterações da antiga, para a nova licenciatura não são muito significativas, mas o Tratado de Bolonha trouxe para a formação de professores uma licenciatura mais prática e muito virada para três áreas consideradas fundamentais: a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências da Natureza. Esta licenciatura também traz a possibilidade dos alunos terem disciplinas opcionais, mas quase sempre dentro destas três áreas. Esporadicamente, aparecem também opções em Ciências Sociais (mas sem qualquer abordagem ao tema), e nas áreas das Expressões.

De seguida partimos para a formação contínua e fomos analisar as 5773 formações creditadas que decorreram entre 2003 e 2006. Desta pesquisa também nada encontramos no âmbito do nosso estudo. Ao nível do 1º Ciclo, a maior parte das formações prendem-se com a didáctica da Língua Portuguesa e da Matemática.

O passo seguinte consistiu na análise do relatório de actividades do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) de 2006 onde encontramos uma formação especializada em Educação Especial acreditada pelo próprio CCPFC. Esta especialização identificava-se por A85 – “Crianças em Risco Socioeducacional. Mas verificamos também que esta especialização tinha como público-alvo os profissionais do grupo 910, ou seja, profissionais de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, motores, graves perturbações de personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância.

Com o fim de caracterizarmos o meio, analisámos o relatório diagnóstico do conselho de Valongo para podermos ter uma breve noção do meio onde se iria realizar o estudo.

Tendo em conta esta realidade, e com o objectivo de atingir os fins a que nos propusemos, fizemos um levantamento ao nível do Conselho de Valongo,

local onde se desenvolveu este estudo, ao nível do número de escolas, docentes e discentes existentes a frequentar a escola até ao 3º Ciclo. Outro dado que também achámos relevante recolher foi o número de crianças sinalizadas na CPCJ desta área por cada agrupamento, pois seria este o nosso principal critério de selecção para a escolha do campo de trabalho.

Ao analisarmos estes dados constatámo-nos que o Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena era aquele onde havia mais crianças sinalizadas no 1º Ciclo e decidimos focar aqui as nossas atenções e desenvolver o nosso estudo. Partimos assim para a distribuição de inquéritos por todos os professores do 1º Ciclo do agrupamento para conseguirmos saber o que estes docentes pensam e sabem sobre a formação na área das crianças em risco.

Esta fase foi um enorme compasso de espera. Apesar de serem só 34 os inquiridos a demora na devolução dos inquéritos atrasou significativamente a evolução do nosso trabalho.

Recolhidos os inquéritos, foram cuidadosamente trabalhados e analisados e de lá retiradas algumas conclusões e levantadas algumas questões que seriam esclarecidas mais tarde. Este trabalho teve um grau de complexidade elevado devido às contradições encontradas e à subjectividade de algumas respostas.

Uma vez realizados e analisados os questionários eram horas de partir para as entrevistas.

Depois do Conselho Executivo nos ter fornecido o nome dos docentes com crianças sinalizadas na CPCJ e de nos ter pedido sigilo absoluto quanto à identidade dos docentes e dos alunos, contactámos os professores por telefone e logo se mostraram disponíveis e fizemos as marcações para as entrevistas. A primeira entrevista realizou-se no dia 13 de Junho (sexta-feira), na EB1/JI do Lombelho pelas 15 horas e 45 minutos e foi uma entrevista muito enriquecedora. Depois seguiu-se a entrevista na EB1/JI da Codiceira, no dia 18 de Junho (quarta-feira) à mesma hora, no dia 19 do mesmo mês passámos pela EB1/JI de Cabeda e voltámos mais tarde a essa escola, no dia 27 de Junho pelas 14 horas e 30 minutos para terminar as entrevistas com a última docente. Todas as entrevistadas foram muito acessíveis e colaboradoras.

Depois da transcrição e análise das entrevistas contactámos a CPCJ de Valongo e marcámos uma entrevista com a Presidente para o dia 8 de Julho,

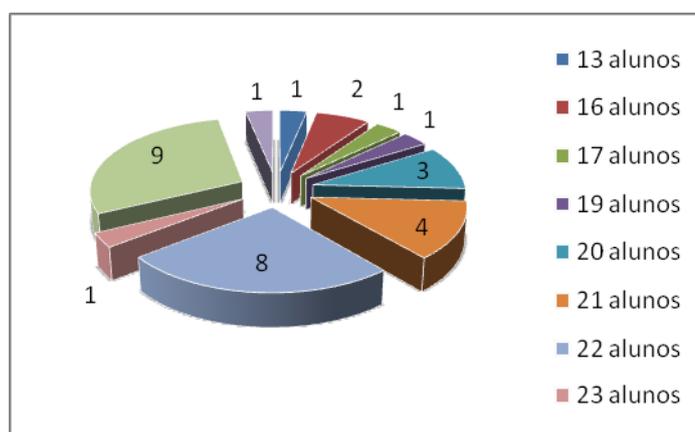
na própria Comissão pelas 15 horas. No mesmo dia foi-nos dada a possibilidade de consultar os processos e de falarmos com o gestor dos mesmos. Curiosamente um dos nomes das crianças que nos tinham fornecido não foi encontrado na lista da Comissão, o que nos levou a confirmá-lo junto da professora. Esta mostrou-se surpreendida e não nos soube esclarecer. A única hipótese, segundo ela, seria o aluno estar sinalizado noutra CPCJ, visto ele estar a residir agora noutra concelho.

3.7. Apresentação e discussão dos resultados: Questionário para professores do 1º Ciclo do Agrupamento Vertical de Escolas de Alfena

Neste ponto apresentamos os resultados dos 34 questionários preenchidos pelos professores do 1º Ciclo e a análise desses mesmos resultados.

1- Quantos alunos constituem a sua turma no corrente ano lectivo?

Gráfico XIV – Distribuição da amostra, segundo a distribuição dos alunos por turmas



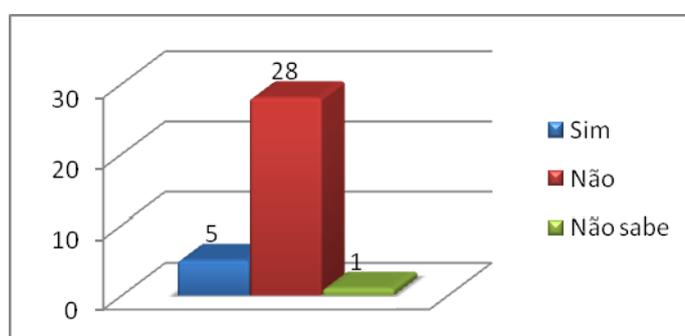
Fonte: Elaboração própria

Tendo em conta o número total de 665 alunos a frequentar o 1º Ciclo, inquirimos os professores quanto ao número de alunos que têm ao seu encargo e constatamos que estes alunos estão divididos por 31 turmas e que por média temos 21 alunos por turma.

Neste gráfico podemos ver que as turmas são bastante grandes o que exige bastante atenção por parte dos docentes que a têm de dividir por muitos meninos. Cerca de 71% das turmas têm mais de 20 alunos o que não é nada benéfico, pois dificulta o trabalho de assistir às necessidades, muito variadas, de tantos alunos.

2- Desses, considera que algum (alguns) é (são) criança(s) em risco?

Gráfico XV – Distribuição da amostra, segundo o número de crianças em risco



Fonte: Elaboração própria

Tendo sido 34 os professores inquiridos só 5 considera que tem crianças de risco nas suas turmas e somente uma confessa não saber. A grande maioria diz, categoricamente “não”, mas será que muitos destes “nãos” não deveriam ser um “não sei”? Será que os professores estão assim tão atentos para estarem dotados de tantas certezas? Será que estão suficientemente despertos para esta questão para poderem detectar eventuais situações de risco?

2.1 – Se respondeu “Sim” diga quantos.

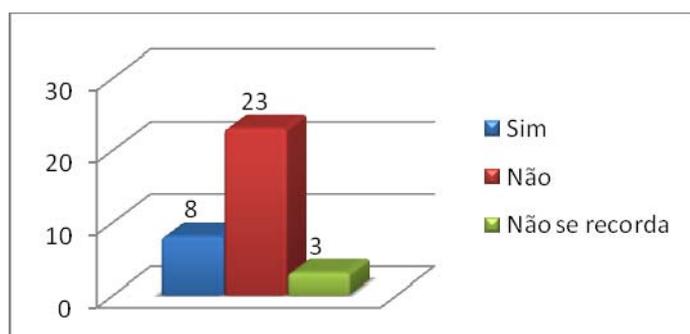
Os cinco docentes que responderam afirmativamente à questão anterior declararam ter um total de 10 crianças, consideradas como crianças em risco. Em 665 discentes temos quatro docentes que detectam uma criança nas suas salas, uma docente que refere duas crianças e uma última que fala em quatro crianças em risco. Dez crianças em 665 significa aproximadamente 1,5 %, mas

4 crianças em 25 alunos torna-se um pouco mais preocupante, pois reflecte uma percentagem de 16%. Será que esta escola está inserida numa comunidade de risco ou será que esta docente está mais atenta à realidade?

Como acreditamos que a preparação dos professores para esta problemática passa pela formação, inquirimos o corpo docente deste Agrupamento sobre isso mesmo: a sua formação de base e a formação contínua que têm realizado ou gostariam de realizar.

3- Na sua formação inicial abordou alguma temática relacionada com crianças em risco?

Gráfico XVI – Distribuição da amostra, segundo a abordagem da temática das crianças em risco na formação inicial



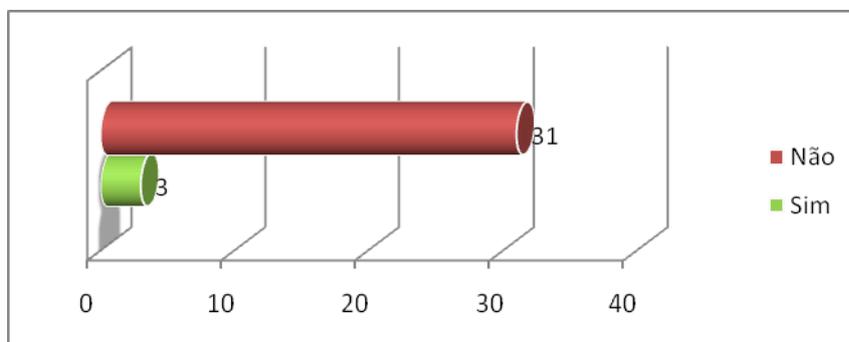
Fonte: Elaboração própria

Olhando para o gráfico é notório que a grande maioria dos docentes não abordou esta temática durante a sua formação inicial e só cerca de 24% dos inquiridos respondeu afirmativamente.

A análise de todas as unidades curriculares do antigo curso de Ensino Básico – 1º Ciclo e na nova licenciatura em Educação Básica de todos os estabelecimentos de ensino superior públicos e privados e de em nenhum deles ter encontrado alguma referência sobre o tema, leva-nos a pensar que, possivelmente, os profissionais que pertencem ao quadro de docentes destes cursos gozam de alguma autonomia na gestão dos currículos das suas disciplinas. Esta pode ser a explicação para alguns docentes deste agrupamento terem abordado este tema na sua formação inicial.

4- No âmbito da formação contínua, fez alguma formação sobre crianças em risco?

Gráfico XVII – Distribuição da amostra, segundo a abordagem da temática das crianças em risco na formação contínua



Fonte: Elaboração própria

Podemos constatar que a esmagadora maioria nunca abordou este tema na formação contínua e, dos três docentes que responderam afirmativamente, só um procurou saber mais sobre esta problemática.

4.1 - Se respondeu “Não”, justifique com uma ou mais das opções a baixo descritas:

Quadro XIX – Distribuição da amostra, segundo a preferência das áreas de formação

Nunca lhe apresentaram formação nesta área	21
Prefere formações vocacionadas para as práticas na sala de aula	6
Já procurou, mas não encontrou formações nesta área	4
Outra	0

Fonte: Elaboração própria

A justificação mais apresentada pelos professores revela uma grande falta de oportunidades de formação nesta área o que vai ao encontro da nossa pesquisa. Tal como constatámos, não há oferta de formação contínua na área das crianças em risco e os docentes deste agrupamento comprovam-no. São 21 os professores do 1º Ciclo deste agrupamento que nunca tiveram conhecimento de formação nesta área.

É certo que alguns docentes preferem investir em formações vocacionadas para as práticas na sala de aula, mas naturalmente que isso não impede que se desenvolvam projectos formativos sobre outros temas. O cerne

da questão, neste caso, está no facto de não haver oferta nesta área pois, mesmo os docentes que procuraram, não encontraram formação sobre crianças em risco.

5 – Qual a importância que atribui à inserção da área das crianças em risco na formação inicial dos professores:

Quadro XX – Distribuição da amostra, segundo a atribuição de importância à inserção da área das crianças em risco na formação inicial de professores

Essencial	16
Muito importante	18
Com pouca importância	0
Desnecessário	0

Fonte: Elaboração própria

Neste ponto as opiniões dividiram-se, quase igualmente, entre as duas primeiras opções. Se dezoito dos inquiridos atribuem muita importância à inserção desta área na formação inicial, quase outros tantos acham essencial isso acontecer. Desta forma achamos que é evidente que todos concordariam com essa medida.

6 – Qual a importância que atribui à inserção da área das crianças em risco na formação contínua dos professores:

Quadro XXI – Distribuição da amostra, segundo a atribuição de importância à inserção da área das crianças em risco na formação contínua de professores

Essencial	17
Muito importante	17
Com pouca importância	0
Desnecessário	0

Fonte: Elaboração própria

Em relação à formação contínua o panorama não é diferente. Aqui temos mesmo 50% que acha essencial a inserção da área das crianças em risco na formação contínua e os outros 50% ficam-se pelo muito importante.

Em todos os inquéritos verificámos que a maior parte atribui a mesma importância à inserção da área das crianças em risco nas duas formações, mas

tivemos um docente que considera esta inserção mais importante na formação inicial e dois docentes que a acham essencial só na formação contínua.

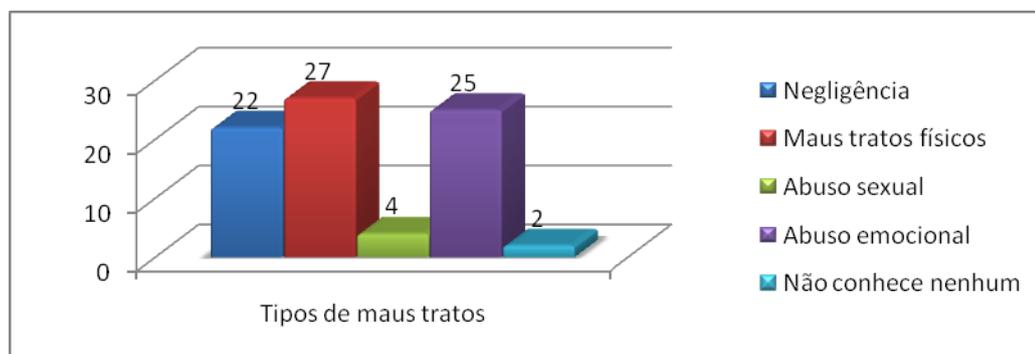
Mais uma vez é flagrante a importância atribuída a este tema e, se calhar, urgente, a tomada de medidas para que os docentes tenham acesso a formações, creditadas se possível, sobre esta problemática.

Uma das maiores condicionantes na escolha da formação que cada docente realiza ao longo de um ano, é o número de créditos que recebe, devido à obrigatoriedade de fazer um certo número de créditos por ano para uma melhor avaliação e progressão na carreira.

As questões que se seguem estão mais intimamente ligadas aos tipos de maus tratos, à identificação dos sinais e os procedimentos a seguir, assim como às instituições a recorrer no caso de se identificar uma criança em risco na turma.

7- Que tipos de maus tratos conhece?

Gráfico XVIII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de tipos de maus tratos



Fonte: Elaboração própria

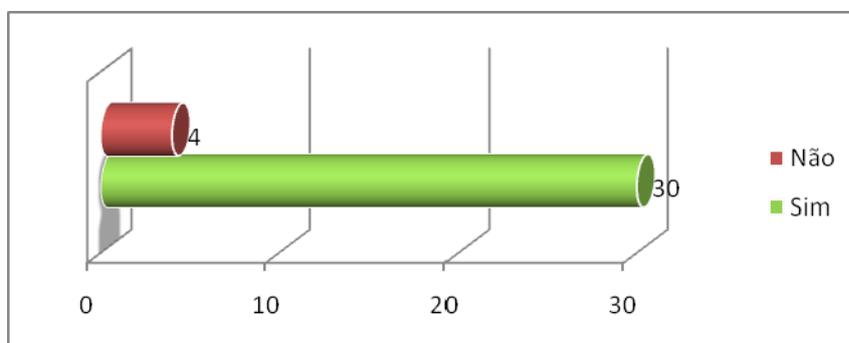
Tendo em conta os quatro tipos de maus tratos que já abordámos, a negligência, os maus tratos físicos, o abuso sexual e o abuso emocional (Magalhães, 2002), constatámos que quase todos os docentes conhecem três destes tipos de maus tratos e, curiosamente, só quatro referiram o abuso sexual. Acreditamos que este número reduzido está intimamente ligado à realidade em que cada um se encontra e que, felizmente, não passará pelo

abuso sexual. De acordo com os dados nacionais referidos anteriormente, é mais frequente encontrar crianças negligenciadas e mal tratadas física e emocionalmente do que abusadas sexualmente.

Para confirmar a urgência e a importância essencial de formação para docentes, quer na formação de base, quer ao longo das suas carreiras, nesta área, o gráfico mostra-nos que há docentes que não conseguem indicar qualquer tipo de maus tratos o que revela, realmente, um desconhecimento total sobre o tema. Mas também é importante referir que quinze dos trinta e quatro inquiridos, só conseguiram identificar dois tipos de maus tratos, sendo eles: os maus tratos físicos e o abuso emocional, resumindo assim todos os maus tratos existentes.

8- Conhece alguns sinais indicadores de maus tratos?

Gráfico XIX – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de sinais indicadores de maus tratos



Fonte: Elaboração própria

Só quatro dos inquiridos referiram não conhecer qualquer sinal de maus tratos, mas este é mais um sinal de que a formação nesta área deve acontecer para que não haja crianças que, apesar dos seus sinais e “pedidos de ajuda”, fiquem sem resposta.

8.1 – Se respondeu “Sim”, diga quais?

Nesta questão tivemos variadas respostas o que nos levou, para melhor entendimento dos resultados, a agrupá-las em categorias, baseadas na classificação de Teresa Magalhães (2002).

Quadro XXII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de sinais indicadores de maus tratos

Perturbações comportamentais	27
Hematomas ou outras lesões inexplicadas com diversos tempos de evolução	23
Perturbações afectivas	22
Perturbações do foro psiquiátrico	8
Alimentação e (ou) hábitos horários inadequados	7
Perturbações cognitivas	5
Carências de higienização	4
Perturbações funcionais	3
Vestuário desadequado em relação à época	1

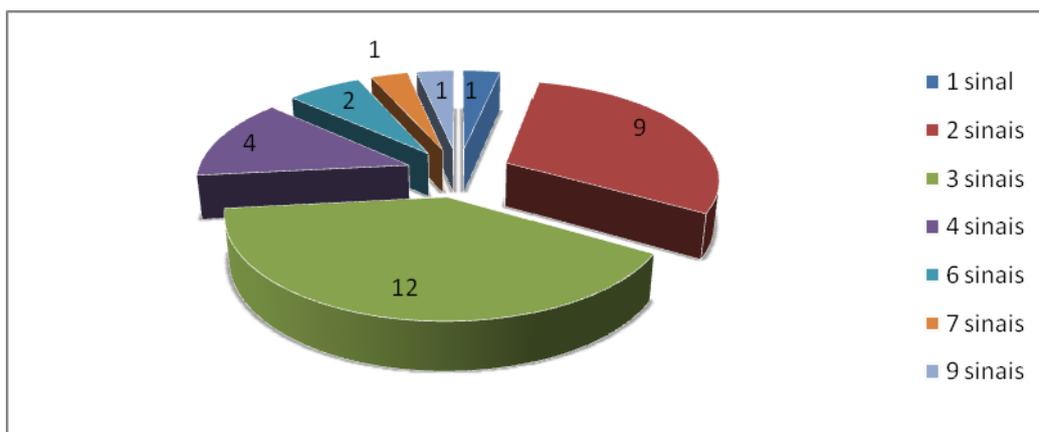
Fonte: Elaboração própria

Como era de esperar, as perturbações no comportamento das crianças constituem o sinal mais visível aos olhos dos professores. É muito natural que em contexto de sala de aula o comportamento desadequado de um aluno sejam facilmente detectado pelo docente. As perturbações afectivas estão intimamente ligadas com as comportamentais e logicamente que também saltam à vista.

O que também constatámos é que as marcas visíveis no corpo também foram muito referidas. São algo demasiado evidente, demasiado saliente, para não serem notadas. Curiosamente as perturbações cognitivas só foram referidas por cinco docentes. Será que tudo neste contexto é entendido como “necessidades educativas especiais”? Será que hoje em dia os atrasos na linguagem, a baixa auto-estima e todas as dificuldades de aprendizagem dos alunos são vistas como “imperfeição” das próprias crianças?

Mais uma vez temos indícios que os docentes necessitam de formação nesta área. Dos trinta que responderam a esta questão só quatro conseguiram indicar mais do que cinco sinais de maus tratos, doze inquiridos referiram três sinais e nove nomearam somente dois, o que nos parece insignificante. Para um melhor visionamento destes dados vejamos o seguinte gráfico:

Gráfico XX – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de sinais indicadores de maus tratos



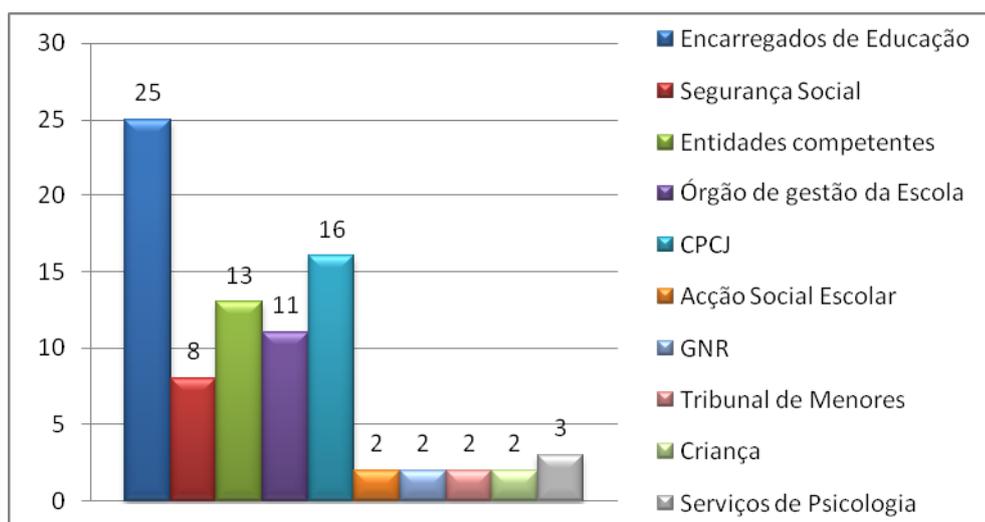
Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver, 40% dos inquiridos só referiu três sinais de maus tratos, 30% referiu apenas dois o que faz um total de 73,5% de docentes com conhecimentos insuficientes desta área. Esta percentagem inclui, naturalmente, os quatro docentes que responderam negativamente à questão oito.

9- Se tivesse uma criança em risco na sua escola que atitudes tomaria?

As respostas a esta questão não se dispersaram muito, havendo uma natural incidência na ideia de falar com os encarregados de educação logo em primeiro lugar, mas vejamos o gráfico que resume as atitudes, entidades / instituições a que os professores mais recorreriam:

Gráfico XXI – Distribuição da amostra, segundo as atitudes a tomar na escola perante uma criança em risco



Fonte: Elaboração própria

Como podemos verificar, vinte e cinco dos professores falaria com os encarregados de educação a fim de tentar descobrir o que se passava e como poderiam resolver a situação, mas sabemos como é difícil, por vezes, contactar com estes encarregados de educação, que muitas vezes são os próprios agressores.

A segunda atitude mais falada foi a sinalização das crianças na CPCJ. Realmente parece que os docentes conhecem a existência da CPCJ, mas não conhecem os caminhos a percorrer antes de lá chegarem. Muitos dos professores que referiram a Comissão fizeram-no como passo seguinte ao diálogo com os encarregados de educação, ou seja, sem mais nenhuma tentativa de solucionar o problema. Mas também houve quem tenha referido a CPCJ como passo imediato.

Uma resposta curiosa e muito usada foi a recorrência às “Entidades Competentes”. Estes nossos colegas falaria com os encarregados de educação e depois recorreriam às “Entidades Competentes”, mas sem especificar quais são, quem são ou o que entendem por “Entidades Competentes”.

Só 32% dos docentes, depois da tentativa de falar com a família ou mesmo com a criança, comunicaria com o órgão de gestão da escola /

agrupamento, o que é uma percentagem muito baixa. É norma geral para todos respeitar as hierarquias e, naturalmente, que os nossos superiores terão de ser informados de tudo que se passa nas suas escolas e assim, em conjunto, procurar a melhor resposta para cada situação. Mas a maioria dos docentes, segundo este questionário, passaria adiante deste órgão de gestão.

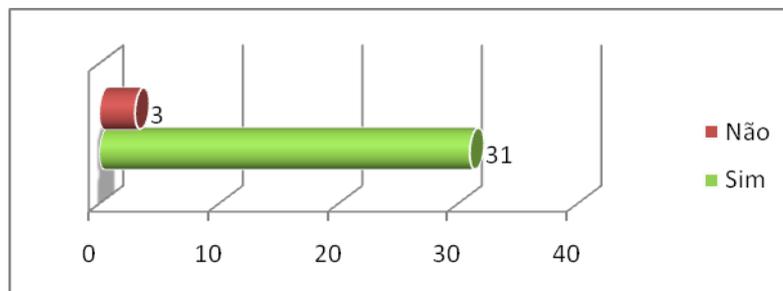
Accionar a Segurança Social também é uma medida referida mas, muitas vezes, estas crianças já estão a ser acompanhadas e seguidas de perto e o que poderia resultar melhor seria um maior cruzamento de informações entre estas instituições e as escolas.

As restantes instituições foram referidas em número reduzido e o que nos deixou em alerta foi o facto de só dois docentes dizerem que em primeiro lugar dialogariam com o aluno. O diálogo com a criança é muito importante e deve ser uma prática corrente. Podem ser eles a darem todas as respostas e depois seguir a ordem hierárquica e informar órgãos de gestão competentes, e accionar as instituições necessárias, se aquele não for capaz de resolver o problema.

Nesta pergunta houve um docente que confessou não saber o que fazer. Não porque não soubesse, mas por ter sofrido represálias por ter sinalizado uma criança na CPCJ, quando era a sua obrigação perante essa criança e perante a comunidade. Será que este receio não é comum a mais professores? Será que não está aqui a resposta para se olhar tanto e não se ver nada de anómalo?

10- Sabe a que Organismos/Instituições podemos recorrer numa situação de maus tratos a crianças?

Gráfico XXII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de Organismos/Instituições a que podem recorrer numa situação de maus tratos a crianças



Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver, temos três docentes que dizem não conhecer qualquer Organismo/Instituição onde possam recorrer em situação de maus tratos a crianças. Estes três docentes, quando questionados na pergunta anterior sobre as atitudes a tomar perante uma criança em risco, foram realmente muito sucintos, referem que comunicariam às entidades competentes para que estas resolvessem o problema da melhor forma. Esta contradição, visto depois dizerem que não conhecem nenhuma “entidade competente”, leva-nos a concluir que, perante um caso de crianças em risco os docentes procurariam eventualmente identificar as entidades competentes.

10.1- Se respondeu “Sim”, diga quais?

Quadro XXIII – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de Organismos/Instituições a que podem recorrer numa situação de maus tratos a crianças

Comissão de Protecção de Crianças e Jovens	27
Tribunal de Menores	6
Segurança Social	6
Instituições de apoio à criança	5
Forças de Segurança Pública	4
Conselho Executivo do Agrupamento	2
Serviços de Psicologia	1

Fonte: Elaboração própria

Nesta pergunta vinte e sete dos docentes fizeram referência à CPCJ o que vai ao encontro do que já tínhamos concluído, a maioria tem conhecimento da sua existência e noções básicas do seu papel.

Nas instituições de apoio à criança incluímos três casos particulares que foram referidos: as Aldeias de Crianças S.O.S.; a instituição Mãe D'água e a Casa do Gaiato.

O Conselho Executivo do Agrupamento foi aqui referido duas vezes quando na questão anterior foram onze os que o referiram como um organismo a recorrer.

São estas pequenas incongruências que nos levam a pensar que toda esta dinâmica relacionada com as crianças de risco e as melhores atitudes a tomar perante uma situação destas, não estão claras para os docentes o que os poderá levar para sentimentos de angústia se tiverem de lidar com um problema destes nas suas escolas. O que evidencia, no nosso parecer, a importância da formação nesta temática.

11- Na sua opinião, que medidas poderiam ser adoptadas para aperfeiçoar a resposta das escolas face às crianças em risco?

As respostas a esta última pergunta do questionário vêm confirmar a vontade dos docentes em ter formação nesta área, porque reconhecem ser extremamente necessário isso acontecer.

Por algum motivo, dois dos inquiridos não responderam a esta questão, mas os restantes avançaram com algumas sugestões:

Quadro XXIV – Distribuição da amostra, segundo o conhecimento de medidas a adoptar para aperfeiçoar a resposta das escolas face às crianças em risco

Acções de formação para professores	15
Acções de formação para os Encarregados de Educação	12
Mais psicólogos nas escolas	9
Acções de formação para pessoal não docente	7
Mais acompanhamento pelos Serviços Sociais	4
Criação de um órgão nos Agrupamentos responsáveis por esta matéria	2
Maior parceria entre os serviços externos e as escolas	2
Criar mecanismos para dar lugar a denúncias anónimas nas escolas	1
Mais professores de apoio para estas crianças	1
Menos burocracia	1

Fonte: Elaboração própria

Como podemos ver, há um grande número de “pedidos” de formação quer para docentes, Encarregados de Educação e para pessoal não docente. Não podemos esquecer esta parcela de pessoal que lida diariamente com todos os alunos que são as Auxiliares de Acção Educativa. É igualmente importante, como referiram alguns dos inquiridos, dar formação também a estas profissionais, pois são elas que em muitos momentos do dia estão com os alunos. São as auxiliares que recebem as crianças à chegada, que os acompanham nos recreios e na refeição e que, por vezes os entregam aos respectivos Encarregados de Educação no final do dia. Por muito que os professores também acompanhem os seus alunos, as auxiliares são realmente elementos muito importantes nas escolas e também deveriam estar despertas para esta problemática. Sem falar no facto da maioria deles residirem perto das escolas e terem, a maior parte das vezes, um maior conhecimento da realidade do meio onde os alunos residem, conhecendo mesmo as famílias da maioria dos alunos.

Outra preocupação que se vê nestas sugestões é o acompanhamento mais personalizado aos alunos vítimas de maus tratos. A referência a mais professores de apoio e de mais psicólogos nas escolas é prova disso mesmo. Mas também era importante que houvesse uma maior parceria entre os serviços externos e as escolas, porque isso não se tem vindo a constatar. Era importante que tudo que fosse feito e descoberto em relação a uma criança fosse discutido em conjunto e que todos se reunissem periodicamente em prol

de um mesmo objectivo, mas para tal teria de haver uma maior participação de todos e um maior esclarecimento da realidade do aluno.

Por fim, não poderíamos deixar de referir duas respostas que consideramos bastante interessantes: a criação de um órgão responsável pelas crianças em risco e a criação de mecanismos que permitam as denúncias anónimas. Na realidade acreditamos que há um receio de represálias por parte de quem denuncia e se houvesse esse órgão responsável que contemplassem estratégias que dessem lugar a denúncias anónimas haveria mais crianças sinalizadas e, conseqüentemente, mais acompanhadas e protegidas pelas entidades competentes.

Desta forma, concluímos com este inquérito que muito há a fazer em proveito das crianças de risco. É realmente indispensável formar pessoal docente e não docente mais vigilantes nesta matéria, assim como era bom para todos se houvesse nos agrupamentos de escolas mais meios humanos para acompanhar estas crianças e uma maior parceria com os serviços externos que trabalham com as nossas crianças.

Tudo poderia ser diferente se cada um fosse por todos e todos fossem pelas nossas crianças.

3.8. Apresentação e discussão dos resultados: Entrevistas

Após a análise dos questionários partimos para as entrevistas aos professores com alunos sinalizados na CPCJ do concelho de Valongo, para percebermos um pouco da dinâmica do processo de detecção, sinalização e encaminhamento destas crianças. Estas crianças encontravam-se em três escolas do agrupamento: na EB1/JI de Cabeda, na EB1/JI da Codiceira e na EB1/JI do Lombelho. A primeira escola é a maior do agrupamento e a que tem mais alunos e lá encontramos três das crianças sinalizadas, duas das quais são irmãos, mas a frequentar turmas diferentes. Uma das docentes tem dois casos na sua sala. Desta forma fizemos uma entrevista a cada docente e cada uma falou dos casos que têm nas suas salas.

Na segunda escola entrevistamos uma professora que tinha um caso de abandono escolar e na terceira escola uma docente que nos falou numa criança com problemas de assiduidade.

Estas entrevistas foram muito importantes para o nosso estudo e levantou-nos algumas questões que depois levaríamos até à CPCJ de Valongo, onde entrevistámos a presidente, analisámos os processos e falámos com os gestores destes casos. Esta entrevista, para além de servir para conhecer mais um pouco o caso destes alunos, serviu também para perceber que tipo de parceria têm com as escolas e como funciona o processo de sinalização dos alunos.

3.8.1. Entrevistas às docentes

Docente A

A docente A resume os maus tratos ao abuso emocional e aos maus tratos físicos, fazendo destes dois “receptáculos” de todos os outros tipos de maus tratos e confessa não ter tido qualquer formação neste tema na sua formação inicial, que foi tirada na Escola Superior de Educação de Lisboa, e não ter feito formação contínua nesta área por não ter conhecimento da sua existência nem dispor de tempo para tal. Tudo que sabe vem da sua experiência com crianças em risco com que trabalhou numa das suas escolas em Lisboa.

É o segundo ano que a docente tem o aluno na sua turma, mas não nos soube dizer há quanto tempo este se encontra sinalizado nem como decorreu o processo, dizendo apenas que quando chegou à escola lhe disseram que tinha de fazer um relatório devido à assiduidade e que a família já estava a ser seguida pela Segurança Social (no ano anterior a docente encontrou-se de licença por maternidade e não acompanhou a turma o ano todo). Também desconhece se é um processo reaberto pela Segurança Social como resultado das faltas do aluno ou se é um caso novo.

Quando fala do seu aluno é notório o desalento por saber que é uma criança cheia de capacidades e que poderia ir longe mas, como ela diz, “a rua chama-o e está perdido”. Este menino é quem manda lá em casa e na escola também. É o mais velho da turma, com uma retenção, e é visto como um líder que só vai à escola quando lhe apetece. Falta dias a fio, mas de vez em quando lá aparece para tirar melhores notas que os seus colegas. Como não poderia ser, é admirado por todos, pois “é super inteligente, tem muitas capacidades, mas não as aproveita”. Na sala porta-se mal para chamar a atenção dos colegas e só trabalha se tiver algum interesse disso. É visto pelos colegas pelo “mau” e temem-no fazendo tudo o que ele quer, mas também tem momentos de meiguice. A professora acredita que estes momentos acontecem porque está inserido num meio calmo e se assim não fosse se tornaria mais agressivo para se afirmar entre os outros.

Com os adultos é um pouco diferente, mas como diz a professora “ainda tem muito de bom menino”, “é meiguinho”, mas abusa com as auxiliares mais antigas porque já tem uma relação afectiva com elas e não respeita as ordens das auxiliares mais novas pois não lhes reconhece qualquer autoridade.

É uma criança com uma apresentação muito suja, derrama maus odores e anda sempre com as unhas pretas. A sua alimentação resume-se ao que se pode comprar num café antes de chegar à escola, assim como batatas fritas, bolos e pouco mais.

Nunca apresentou sinais de maus tratos físicos porque, como disse a professora várias vezes durante a entrevista “quem manda lá em casa é ele”.

Não existe telefone nem morada certa no processo do aluno, se mandarem recado ele não entrega (segundo a mãe), ou ela não liga (segundo o filho). A única forma de contactar com a mãe é “apanhá-la ao cimo da rua” pois a mãe já nem vem até ao portão, e foi assim que a professora conseguiu falar com ela. Nessa conversa única acordaram que a mãe o obrigaria a ir diariamente à escola, mas tal não foi cumprido. Não porque a mãe não queira, mas sim porque lá em casa, na ausência de uma figura paterna, quem manda é ele, o mais novo dos irmãos. Segundo a professora, a mãe também não se empenha muito e tanto lhe faz que ele passe o dia na rua. A mãe “parece ser

uma pessoa muito sofrida, quando vem à escola simplesmente ouve e não fala nada e nota-se que para ela é mais fácil deixar andar...” Não sabe ler, assina tudo que a escola lhe dá para assinar, mas não cumpre com nada. O filho anda acompanhado por um irmão mais velho e os seus amigos e passa os dias a pé, de um lado para o outro, em zonas bem distantes da sua área de residência. Não faz os trabalhos de casa nem estuda, mas a mãe também não revela qualquer vontade ou interesse em acompanhar o filho nas suas aprendizagens.

Perante este contexto, a criança foi sinalizada na CPCJ de Valongo através do agrupamento, julga a docente, e desde então só teve um único contacto com o gestor do processo. Foi uma breve conversa telefónica e para lhe pedir um melhoramento num relatório, sobre o qual ainda não teve qualquer feed-back. Estamos no final do ano lectivo e para o ano esta criança transita de escola e quase nada se fez aos olhos da professora. A CPCJ ficou de ir à escola, há mais de um mês, mas ainda não foi.

No seu relatório, a docente fez questão de não ser muito pormenorizada e o gestor de caso contactou a professora a pedir algo mais esmiuçado mas esta recusou-se e explicou porquê. Segundo ela, quando os processos chegam aos tribunais e as crianças são retiradas às famílias, os pais têm conhecimento dos relatórios e põe os professores em “maus lençóis”. E foi o que aconteceu a esta docente num caso anterior e é o que a leva agora a resguardar-se um pouco. Segundo esta é lógico os professores terem receio de represálias, porque “normalmente as crianças em risco encontram-se em famílias que não são equilibradas” e as represálias acontecem mesmo, “se os pais batem numa criança é muito mais fácil bater num professor”.

Para esta docente se as denúncias são anónimas então toda a informação do processo deveria ser também até ao fim, e é por não funcionar assim que as escolas não têm muito a fazer por estas crianças, ao estarem a tentar proteger uma criança podem estar a pôr a integridade física e moral dos docentes em risco e, na sua opinião, isso não compensa de forma alguma porque, segundo a sua experiência, em muitos dos casos a Segurança Social vai às famílias mas depois nada é feito e as crianças continuam nas ruas e a serem mal tratadas.

Segundo a docente o mesmo se está a passar neste caso, porque a CPCJ comprometeu-se a ir a casa do aluno, mas nada mudou e a escola não sabe se algo foi feito ou não, mas como o aluno continua a não ir à escola, supõem que ainda não terão ido a casa do aluno.

Como sugestão esta professora falou em reuniões mensais com todos os elementos envolventes e uma maior responsabilização dos pais, porque os professores não têm qualquer autoridade sobre os alunos que os abriguem a ir à escola e quando os pais não cumprem eles também não podem fazer nada sozinhos.

Nos seus desabafos, a docente acaba por culpa o sistema, pois as assistentes sociais também devem estar atoladas de processos e os professores, mesmo que queiram ir buscar as crianças a casa, não o podem fazer e tudo isto é uma engrenagem que não nos leva a lado nenhum.

Ao terminar, a professora diz que “este já se vai perder” com uma nostalgia impotente de quem acredita que esta criança noutra família teria um futuro melhor. Mas não gostaria de o ver numa instituição de apoio a crianças e jovens pois, na sua opinião, se eles entram menos bem para lá, saem ainda pior e este menino iria perder o que ainda tem de bom.

Olhando para esta entrevista, podemos tirar algumas ideias que, se calhar, são o retrato não só deste caso, mas de muitos outros.

É reconhecida a falta de formação dos professores na área dos maus tratos, mas como esta docente refere, este tema nunca chegou até eles, não é um tema que chegue às escolas pelo centro de formação de Valongo. Não podemos esquecer que os docentes são avaliados também pelas formações que fazem, mas só pelas que são creditadas e isso pesa muito. Ninguém vai investir dinheiro numa formação que não lhe dá qualquer crédito quando tem de forma gratuita formações que lhe permitem progredir na carreira. Já aqui podemos encontrar uma grande falha do sistema. Por que não integrar este tema nos centros de formação?

Em vários momentos da entrevista pudemos constatar que a docente estava à margem do decorrer do processo. Não sabe quem sinalizou nem o

que estava a ser feito. Acreditamos, assim como esta docente, que deveria haver um maior envolvimento das partes para chegar aos resultados. Que os processos deveriam envolver todas as entidades de uma forma mais intensiva. Deveriam sentar-se à mesa elementos da CPCJ, professores, Segurança Social, psicólogos e tantas mais pessoas necessárias quantas aquelas que estivessem envolvidas no processo. Esta professora também refere a falta de apoio no terreno e esta também deveria ser uma medida. Os gestores dos processos, assim como os assistentes sociais, poderiam optar por se deslocarem aos locais em detrimento dos contactos telefónicos. É lógico que seria mais demorado, mas se calhar muito mais eficaz. É frustrante para um professor fazer relatórios e não ter qualquer retorno da sua participação, como esta docente diz que acontece. Seria muito mais proveitoso se os professores soubessem mais do que se passa com os seus alunos. Não podemos esquecer que é na escola que as crianças passam a maioria do seu tempo e que os professores são uma referência muito significativa para os alunos.

Logicamente tudo o que não se conhece gera desconfiança e, como tal, é de entender que os docentes não confiem no trabalho das entidades e instituições de apoio à criança, porque não sabem como aquelas funcionam. Era importante que fosse do conhecimento geral a realidade destas instituições e do funcionamento de certas entidades para se entender o porquê de certos procedimentos. Achamos que é preocupante quando ouvimos alguém dizer que uma criança que entre numa instituição de apoio a crianças e jovens sai de lá ainda pior, ou que a Segurança Social e a CPCJ não faz nada. Tem de haver diálogo, responsabilização e participação de todas as partes para se atingir os melhores fins!

Neste caso concreto, a docente acredita que esta criança, inserido noutra ambiente familiar, teria um outro futuro. Para ela é urgente uma medida, porque este menino que passa os dias na rua e que chega à escola e tira boas notas, começa a achar que “o crime compensa” e esse pode ser um caminho irreversível.

A família desta criança é completamente desestruturada e a mãe não se interessa nem se esforça por acompanhar o filho, o que nos leva a pensar,

tendo em conta as capacidades da criança, que noutra ambiente e com outro apoio esta criança poderia ir mais longe.

Também deveria haver formas de “obrigar” os Encarregados de Educação a cumprirem com a sua parte nos processos. É muito usual ouvirem e concordarem com tudo que lhes é dito e pedido, mas nem sempre o realizam.

Outro ponto que aqui é focado é o sentimento de impotência dos professores. Estes sentem que não podem fazer nada sozinhos e têm medo das represálias. Este receio é um dos maiores condicionadores das atitudes dos docentes. Os responsáveis pelos menores nunca deveriam ter acesso aos autores das denúncias nem dos relatórios. Este facto leva a que os docentes não se queiram comprometer e faz com que muitos casos passem impunemente. Seria muito bom se o anonimato fosse um direito dos denunciadores e uma obrigação das entidades competentes, quer no início quer no final dos processos, fosse qual fosse o seu desfecho.

Docente B

Assim como a docente anterior, a docente B distingue os mesmos dois tipos de maus tratos, os físicos e o abuso emocional acrescentando que os maus tratos físicos são mais facilmente detectados do que os emocionais devido às marcas físicas. Lembra também o quanto é difícil detectar o abuso emocional em crianças pequenas, do 1º ano ou mais novas e como, às vezes, os pais conseguem camuflar essas situações. Neste contexto, a docente lembra que os docentes não foram preparados para detectar claramente estas situações e que isso atrasa muito o processo de detecção e sinalização.

Quando questionada sobre a formação neste tema, a docente afirmou que nunca teve conhecimento de formações nesta área, a pagar ou não, e que nunca teve formação sobre crianças em risco na sua formação de base, mas que era importante existir.

Relativamente ao aluno em questão, pelo que ficámos a saber, é uma criança que já não vai à escola desde o dia 25 de Fevereiro de 2008 e foi este o motivo da sua sinalização, por abandono escolar.

Este aluno era repetente e ingressou esta turma no início do presente ano lectivo, vindo transferido de um outro agrupamento. Não foi logo aceite à primeira pelos colegas, não se dava bem com todos, gostava de se “fazer de vítima” e tinha comportamentos desajustados na sala de aula mas, segundo a professora, nada que merecesse demasiada atenção. Respeitava os adultos e tinha um aproveitamento satisfatório, mas “notava-se que era uma criança que já tinha criado as suas defesas e que andava muito na rua pela maneira astuta como resolvia algumas situações”.

Aparentemente não apresentava sinais de carências alimentares nem de falta de cuidados de higiene, mas apresentava “uma pele esquisita”, muito gretada e desidratada. No início notava-se mais nas mãos, mas depois passou a verificar-se o mesmo na cara. A professora teve que chamar a mãe à atenção e alguma coisa deve ter sido feito porque houve uma pequena melhoria na pele da criança, mas não se sabe se foi ao médico ou não.

Segundo o aluno, o pai trabalhava em Espanha e ele vivia perto da escola com os irmãos e a mãe. Esta nunca se interessou pelo percurso académico do filho nem nunca atendeu às chamadas da escola. A única vez que apareceu na escola, foi depois da data do dia 25 de Fevereiro, para assinar as avaliações do Natal e para levantar o material escolar do aluno. Nesta altura informou a docente da transferência do filho para outra escola, perto da casa da avó, que nunca aconteceu.

Quando o aluno deixou de comparecer às aulas, a docente deu conhecimento ao agrupamento, mas perguntou pela criança a uma tia que frequentava o estabelecimento de ensino em questão. Nessa altura a tia informou a professora que a criança tinha sido transferida, mas na realidade não havia qualquer registo no seu processo. Tudo parecia muito estranho, pois ninguém tinha feito qualquer transferência. O agrupamento contactou o seu último estabelecimento de ensino e também não sabiam de nada. Foi então

pedido à professora que fizesse um relatório para que a criança fosse sinalizada na CPCJ de Valongo e assim foi.

Mais tarde a professora do aluno ficou a saber que a criança, desde o dia 25 de Fevereiro, foi entregue pela mãe à avó e lá se encontra sem frequentar qualquer escola e que a sua antiga professora, depois de o ver tantas vezes na rua, o abordou e ele disse-lhe que estava de férias o que seria, naturalmente, improvável.

Foi feito um relatório no início de Março e logo seguiu para a CPCJ e a primeira abordagem da polícia deu-se, segundo relatos da professora, no início de Junho, passado um significativo espaço de tempo. Segundo o que sabem a polícia não encontrou ninguém em casa, mas também não voltou ao local. Deslocou-se ao café mais perto e lá puseram-nos a par de toda a história daquela mãe que entregou os filhos a uma avó para ter um novo relacionamento. Nesse dia em que a procuraram deslocaram-se também à escola e estiveram a falar com a docente, mas nada foi acrescentado.

A docente refere que estes casos deveriam ser prioritários e que a Segurança Social deveria andar mais no terreno. Que esse papel não pode ser dos professores que cada vez têm menos autoridade para fazer seja o que for. Neste caso concreto, sugeria que a polícia procurasse a criança e a retirasse das ruas, porque assim que a família soubesse que andavam à procura deles, desapareceriam sem deixar destino ou direcção.

Também referiu, assim como a nossa primeira entrevistada, que a autoria das denúncias acabam sempre por ser reveladas e que os professores sofrem represálias. Diz ter conhecimento de situações dessas e que não acha correcto darem conhecimento, mesmo que em instâncias superiores, dos autores das denúncias.

De uma forma geral, é comum a ideia de que as escolas não podem fazer mais nada por estas crianças e que o papel do professor nessas circunstâncias é um papel muito ingrato e arriscado, pois "estamos um bocadinho de pés e mãos atados". Arriscado, porque as denúncias podem ser muito mal interpretadas, e ingrato, porque do ponto de vista desta docente, se

não comunicamos não estamos a cumprir o nosso dever, mas se comunicamos nada é feito e isso é desolador. “Nós não temos autoridade para irmos a casa das pessoas. A informação que temos é de informar as entidades competentes e depois ficámos assim como eu estou... à espera!”

A docente refere também como estratégia para melhorar a resposta das escolas perante estas crianças, maior formação dos professores para permitir a detecção precoce e a colocação de mais psicólogos a trabalhar nas escolas. Mais uma vez é visível a importância do trabalho em parcerias por todos os profissionais que constituem a comunidade escolar.

Esta segunda entrevista é uma confirmação da primeira, tendo muitos pontos em comum. Nela também é focada a falta de conhecimento dos professores sobre os maus tratos e a urgência da formação nesta área. Esta docente diz mesmo que é muito complicado detectar os maus tratos psicológicos em crianças muito novas e nós concordámos plenamente com ela. Mas, como já referimos em cima, a questão da formação prende-se com outros factores. Cada vez mais é exigido dos docentes formação dentro da sua área pedagógica e esta temática não é contemplada nesses parâmetros.

Esta criança está sinalizada na CPCJ pelo total desinteresse e abandono da mãe. Como encontrou um novo companheiro entregou os filhos à avó sem se preocupar com as suas responsabilidades. Mais uma vez temos presente uma família desestruturada.

Também neste caso a professora se manifesta desolada por não saber nada sobre o processo. Não sabe o que foi feito, nem se foi feito, nem conhece quem está a tomar conta do caso. Só sabe que a polícia entrevistou ao fim de quatro meses, mas sem sucesso. O medo desta docente é que a família “desapareça” para não dar satisfações às autoridades e esse é um possível desfecho que, segundo a professora, poderia ser evitado se o processo tivesse um desenrolar mais rápido e diferente. Aqui também é demonstrada a vontade da docente de ver as entidades competentes na escola e a intervir junto da família, coisa que, até à data, não tinha conhecimento de ter acontecido.

É notório que os docentes têm vontade e interesse em ajudar na resolução destes casos, mas também não sabem como fazê-lo. Para além de se sentirem completamente desautorizados, não sabem quem procurar. O que sabem é que podem vir a sofrer consequências menos agradáveis com isso, e como já foi dito, esta realidade funciona como um travão às suas iniciativas.

Para além das parcerias que seriam muito benéficas nestes casos, também é pedido pelos professores mais psicólogos nas escolas. Seria muito bom se as escolas tivessem olhares atentos de pessoas qualificadas para detectarem e encaminharem casos de maus tratos, sabendo bem como o fazerem e a quem procurarem. Se houvesse mais psicólogos muitos dos casos seriam provavelmente resolvidos nas próprias escolas, entre professores, pais e psicólogos e não haveria a necessidade de as sinalizar. Seria bom para a CPCJ que teria naturalmente uma diminuição processual e seria bom para a criança que veria o seu caso resolvido sem o envolvimento de tantas pessoas.

Docente C

A nossa terceira entrevista foi uma confirmação de tudo o que já se tinha dito até aqui em relação a formação de professores nesta área.

Neste caso, estávamos perante uma docente que referiu três tipos de maus tratos: os nossos já habituais maus tratos físicos e abuso emocional e também a negligência.

Para além de nos ter confessado que nunca teve formação nesta área, nem conhecimento da sua existência, realça este facto como sendo uma lacuna grave do sistema e acha que a formação dos professores poderia passar pelas próprias comissões. Diz que era fundamental, porque, segundo ela, “se tivermos uma criança em risco nas nossas salas não sabemos o que fazer, não conhecemos os sinais, só os mais flagrantes e não sabemos a quem nos dirigir, para além do agrupamento”.

A criança em questão nunca tinha frequentado a escola até ao dia em que entrou para o 1º ano do 1º Ciclo já com 9 anos de idade. Este ano

encontra-se no 2º ano de escolaridade e, como tal, já se encontra nesta turma há dois anos.

Curiosamente a professora não sabe como nem quando esta criança foi sinalizada, quem a sinalizou e qual o motivo. Como é um aluno que falta muito a docente desde cedo que informou o coordenador e acredita que tenha sido o agrupamento a sinalizar a criança por esse motivo, mas não tem a certeza. Ficou a saber da sua sinalização quando, em meados do ano lectivo anterior, a CPCJ a contactou telefonicamente a pedir o primeiro relatório sobre o aluno em contexto escolar. A CPCJ de Valongo telefonou-lhe trimestralmente para lhe pedir relatórios, que fez, mas ao qual nunca teve qualquer feed-back, chegou mesmo a dizer que “ a comissão nem me diz porque é que ele está sinalizado, só me pede relatórios”. Não sabe nada do processo desta criança e considera isto muito grave.

Esta criança é de etnia cigana e a sua aceitação não foi das mais fáceis. Nunca se portou mal na sala de aula, mas nos recreios queria liderar e nem sempre o fazia da melhor maneira. A tendência é a de juntar-se com outros meninos da mesma etnia. Nem todas as crianças se relacionavam com ele porque eram induzidos a isso pelos pais, mas este foi um problema que a professora conseguiu resolver.

A professora referiu que ele muitas vezes se sente injustiçado, porque culpam-no sempre a ele e nem sempre é verdade. Fazem dele o “bode expiatório” por ser de etnia cigana.

Em relação aos adultos este aluno não tem qualquer comportamento mais desagradável. É respeitador e acata bem as orientações de professores ou auxiliares. É uma criança que anda sempre muito asseado e não apresenta quaisquer sinais de maus tratos.

Em relação ao seu aproveitamento escolar a professora refere que ele tem as dificuldades típicas de quem falta muito. Ao mesmo tempo, o facto de ser mais velho confere-lhe uma maturidade diferente dos restantes meninos e faz com que ele apreenda mais rapidamente os conhecimentos. Tem um

óptimo cálculo mental que se supõe que deva ser resultado das suas vivências nas feiras.

Esta criança vive na sua comunidade com vários familiares, visto a mãe já ter falecido e o pai estar preso. São feirantes e não têm tempo para acompanhar o percurso académico da criança, até pelo contrário. Como ele é o único elemento da família que sabe ler dá muito jeito levá-lo para as feiras e essa deve ser a justificação para o seu elevado número de faltas. A professora suspeita que eles não o tiram definitivamente da escola por imposição da Segurança Social, porque eles devem ter algum tipo de subsídio que terá essa clausula como obrigatória.

Neste momento a criança continua a faltar dois a três dias por semana à escola e a professora não tem qualquer informação sobre o caso. Esta refere que não entende porque a CPCJ não vai às escolas ou porque não há uma relação mais estreita entre os profissionais que trabalham com estas crianças.

Disse-nos também que tem um impresso do Ministério da Educação, que lhe foi dado a título particular, para as escolas sinalizarem crianças, mas que ninguém tem conhecimento da existência desse recurso. Esta falha também foi atribuída por esta docente à CPCJ por não o divulgarem.

Também referiu o receio dos professora em denunciar casos de maus tratos e desconhecia o facto das denúncias serem anónimas.

Mais uma vez o panorama repete-se. Há falta de formação dos professores, há falta de conhecimento sobre os processos, há falta de parcerias e há falta de técnicos no terreno! Todas estas angústias são comuns a todas as entrevistadas. Mas nesta entrevista tivemos um dado novo que considerámos muito importante. A docente deu-nos a conhecer um documento do próprio Ministério de Educação que tem como função sinalizar as crianças mal tratadas, mas o curioso é que os docentes não têm conhecimento da existência deste recurso. Este impresso chegou-lhe às mãos, a título particular, por um elemento de uma CPCJ. Não deveria a CPCJ divulgar estes impressos? Distribuí-los pelas escolas e formar os professores quanto à temática?

Esta continua a ser uma falha apontada pelos professores, mas para que estes participassem nessas formações acreditamos que também deveria ser algo de carácter quase obrigatório, ou reconhecido nas suas carreiras, porque, como já aqui foi dito, o Ministério da Educação obriga a pelo menos uma formação por ano lectivo, mas na área pedagógica de cada um.

Docente D

A nossa última entrevista foi a uma docente que tinha duas crianças sinalizadas, uma encontra-se sinalizada na CPCJ e a outra, segundo informações do Conselho Executivo do Agrupamento, foi directamente encaminhada para o Tribunal de menores.

Para esta professora, falar em maus tratos é falar em violência física e emocional, mas também não lhes dar as atenções necessárias e deixá-las ao abandono. Nunca teve formação nesta área, nem inicial nem contínua, e nunca teve qualquer informação da existência de formações neste contexto.

Em relação ao primeiro caso não havia muito a dizer. A docente nunca chegou a conhecer a criança, porque a mãe nunca a deixou ir à escola e essa era a causa da sinalização da mesma. Este aluno de 6 anos ia para o 1º ano de escolaridade, mas como não teve vaga na escola mais perto da sua casa, a mãe não o deixou ir para a escola onde tinha entrado. Naturalmente que o agrupamento enviou este caso para o Tribunal de Menores e é a única coisa que a docente sabe.

A professora não assumiu a turma logo no início do ano lectivo, mas fê-lo ainda no decorrer do 1º período.

Nesta turma também se encontra uma menina que está sinalizada na CPCJ. Esta criança é de etnia cigana e é irmã de uma outra criança de quem já falámos.

Tal como o irmão, é uma criança que falta muito à escola e a professora supõe que seja essa a causa da sinalização, mas não tem certezas. Quando pegou na turma a menina já estava sinalizada, mas nunca soube porquê.

Tirando o elevado número de faltas à escola a menina não apresentava qualquer outro sinal que levasse a sinalizá-la na CPCJ.

Esta professora também refere a falta de contacto com os técnicos da CPCJ. Diz que a contactaram em Janeiro e agora no final do ano lectivo para lhe pedir relatórios, mas que nada sabe sobre os mesmos. Pensa que sejam para verem se a aluna está a ser bem tratada pelos avós, visto a mãe já ter falecido e o pai estar preso.

Esta menina é caracterizada pela professora por ser “uma criança alegre” e por trazer tudo muito direitinho, o único problema apresentado é mesmo faltar muito às aulas. A menina acompanha a avó sempre para as feiras e isso é muito prejudicial para a aprendizagem da criança. Para além das feiras a menina também acompanha os avós quando estes têm de ir ao médico porque a avó não a deixa ir para a escola sozinha com o irmão. Moram perto, mas a avó tem de ir sempre levá-los à escola porque não confia no neto mais velho para olhar pela irmã mais nova, a avó diz que o irmão lhe bate.

Esta comparece sempre que é chamada, já foi alertada para o facto da menina faltar tanto, mas nada mudou ao longo do ano.

Em casa a criança não tem qualquer apoio, porque ninguém sabe ler. Ao nível das aprendizagens esta criança ficou naturalmente desfalcada e não conseguiu atingir os objectivos propostos para o 1º ano, principalmente a Língua Portuguesa. É uma criança que esquece facilmente o que aprende e foi necessário estar o ano todo em constantes revisões devido às suas faltas, o que não ajudou em nada.

É uma criança muito sociável dando-se bem com os colegas e com os adultos, mas a sua companhia preferencial é uma prima que tem na turma.

Para esta professora era muito importante que houvesse mais psicólogas nas escolas para ajudarem a resolver estes casos, porque os professores não têm formação suficiente para tal e também seria mais “confortável” ter o olhar de um psicólogo sobre cada caso.

A questão das represálias é realmente algo que preocupa os docentes e que os inibe, porque primeiro tudo são suspeitas e ninguém pode acusar sem certezas e por essa razão, os docentes acabam por não fazer muita coisa.

Não havendo muito mais a dizer, podemos constatar que esta última entrevista vai ao encontro de todas as outras. Temos as mesmas preocupações, os mesmos interesses e os mesmos receios.

Todas as entrevistadas assumiram a falta de formação e, conseqüentemente, a falta de preparação para detectar e sinalizar uma criança que seja vítima de maus tratos. Todas as docentes não estavam a par do desenrolar dos processos dos seus alunos e sentiam que a CPCJ deveria contactar mais com as escolas, não se limitando a contactos telefónicos e à requisição de relatórios. Todas deixaram bem claro que o trabalho em parceria com todos os profissionais envolvidos poderia levar a melhores resultados e num espaço de tempo mais curto. E todas as docentes referem o medo de represálias e a importância do anonimato.

Logo, podemos concluir que há várias falhas no sistema de preparação e formação dos docentes e no próprio desenrolar dos processos. Será que é por falta de pessoal para o elevado número de casos ou será que é o funcionamento das próprias instituições que leva à demora da resolução dos processos?

Com certeza que o diálogo entre os intervenientes, de forma presencial, seria muito mais benéfico e que o conhecimento dos processos por parte dos professores poderia ajudar, nem que não fosse para estes não terem tanto descrédito no trabalho das instituições.

Também seria de considerarmos a colocação de mais psicólogos, ou mesmo assistentes sociais, nas escolas para que fosse feita uma “filtragem” dos casos antes de chegarem à sinalização nas comissões. Acreditamos que seria uma boa medida que evitaria o atraso dos processos nos casos efectivos de maus tratos.

3.8.2. Entrevista à presidente da CPCJ de Valongo

A entrevista feita à presidente da CPCJ de Valongo, tinha como objectivo saber mais sobre a composição e a dinâmica da própria comissão e também perceber a relação (ou falta desta) com as escolas. Tentámos saber quais as principais dificuldades que enfrentam e com que meios dirigem os mais variados processos com que lidam diariamente. Também foi abordado, naturalmente, o tema da formação na área dos maus tratos.

Para iniciar a entrevista, a presidente começou por nos falar dos elementos que constituem a CPCJ com base na lei que regulamenta o seu funcionamento que é a Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro. Assim como está previsto no artigo 16º desta Lei, a CPCJ de Valongo é constituída por uma comissão alargada e uma comissão restrita.

A comissão alargada desta CPCJ integra os elementos previstos na Lei, sendo eles (artigo 17º):

- Um representante do município;
- Representantes da Segurança Social;
- Representantes dos serviços do Ministério da Educação;
- Um médico;
- Representantes das instituições particulares de solidariedade social;
- Representantes das associações de pais;
- Representantes das associações privadas desportivas, culturais ou recreativas;
- Representantes das comissões de jovens;
- Representantes das forças de segurança;
- Outras pessoas designadas pela assembleia municipal;
- Técnicos cooptados pela comissão.

A comissão restrita, assim como está previsto no artigo 20º da mesma Lei, é constituída por um número ímpar, nomeadamente, um representante da Câmara, a Segurança Social, a Saúde, a Educação, as forças de segurança, instituições sociais com e sem acolhimento de crianças e jovens e dois

elementos cooptados, um Educador Social e uma Psicóloga, que são dois técnicos de reforço. Esta foi uma medida que a comissão nacional implementou acerca de dois anos para reforçar as comissões. O número de reforços é proporcional ao número de processos das comissões.

Esta comissão é aquela que tem como competência trabalhar nos processos individuais (artigo 22º), nomeadamente, como diz a legislação que foi citada pela presidente (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro), “atender e informar as pessoas que se dirigem à comissão de protecção (todas as pessoas têm de ser informadas do trabalho que a comissão vai desempenhar); apreciar liminarmente as situações de que a comissão de protecção tenha conhecimento, decidindo o arquivamento imediato do caso quando se verifique manifesta desnecessidade de intervenção ou a abertura de processo de promoção de direitos e de protecção (a comissão vai constatar se o caso é realmente do âmbito da comissão, vai fazer uma pré-avaliação e ver se há realmente lugar a processo ou a arquivamento); proceder à instrução dos processos (fazer todas as diligências necessárias para o arranque do processo); solicitar a participação dos membros da comissão alargada nos processos referidos na alínea anterior, sempre que se mostre necessário; solicitar parecer e colaboração de técnicos ou de outras pessoas e entidades públicas ou privadas; decidir a aplicação e acompanhar e rever as medidas de promoção e protecção (tendo em conta o diagnóstico feito) e informar semestralmente a comissão alargada, sem identificação das pessoas envolvidas, sobre os processos iniciados e o andamento dos processos pendentes.”

A comissão de protecção tem um presidente que é eleito pelos restantes representantes da comissão alargada e este designa, perante os comissários, um secretário que é a pessoa que substitui o presidente nos seus impedimentos. O presidente e os dois técnicos de reforço são os únicos que trabalham na comissão a tempo inteiro e todos os outros comissários estão a tempo parcial. Os comissários normalmente são escolhidos tendo em conta as necessidades nas comissões, mas geralmente são pessoas com formação de base em Ciências Sociais.

Em relação ao funcionamento, a CPCJ está aberta todos os dias úteis, ou seja, em regime de permanência (ponto 1 do artigo 22º). Reúne uma vez por semana com todos os comissários que constituem a comissão restrita e fazem a análise de todos os casos. O gestor do processo expõe o caso, diz o que foi feito, as medidas que estão a ser tomadas, se os acórdãos estão a ser cumpridos ou não e em conjunto discutem o processo.

Em relação às escolas, a presidente refere que a ligação a estas é feita através do professor responsável pela turma. Quando chega à comissão um caso de absentismo escolar, por exemplo, a presidente distribui os casos pelos professores que tem na comissão e são estes que contactam, maioritariamente, com as escolas. Norma geral, quando os casos chegam à comissão, a presidente faz uma análise breve e tenta chegar à problemática em questão para assim entregar o processo ao gestor com maior formação nessa área.

O contacto aos professores é realmente feito quase sempre por telefone e este facto é justificado pela falta de tempo dos comissários para se dedicarem à comissão. A presidente refere com uma certa mágoa que todos os comissários têm os seus serviços de origem e que só estão na comissão em tempo parcial e mesmo com a lei a dar prioridade ao trabalho da comissão isso não se verifica o que impede em muito a possibilidade do contacto presencial. Também confessa que esse cenário é mais frequente no 1º Ciclo, porque no 2º e 3º Ciclos os contactos são muito mais frequentes e as próprias reuniões com os pais são marcadas na própria escola do aluno. Esta também é uma estratégia de levar os pais à escola o que, no 1º Ciclo, na opinião da presidente, não se justifica tanto porque os pais vão mais à escola.

Em relação às sinalizações, a presidente relembra que estas podem ter várias origens e que muitas vezes não passa pela escola nem pelos professores e como tal não é de estranhar que eles não saibam o porquê dos seus alunos estarem sinalizados. Também fala do facto da comissão só poder avançar com uma intervenção com o consentimento dos pais e, como tal, só depois pode entrar em contacto com as outras instituições, só depois é que pode consultar as escolas se for relevante para o processo.

Não podemos esquecer que o andamento do processo é sigiloso até para a própria escola, se o caso assim o exigir, o que não impede que a comissão peça a colaboração dos docentes para saber como é que a criança está em contexto escolar. Este contacto pode ser pontual e suficiente, mas se a aplicação de alguma medida implicar directamente a escola, aí sim a comissão procura o professor com mais frequência.

Quando questionámos a presidente sobre a existência de um modelo de sinalização das crianças, esta confirmou e mostrou-nos o referido documento, mas não deixou de afirmar que é do conhecimento geral dos Conselhos Executivos e que é da responsabilidade destes a sua divulgação.

Ainda neste contexto, a presidente refere que em Agosto de 2007 enviaram um e-mail a todos os presidentes dos Conselhos Executivos a informar que gostariam de fazer acções de sensibilização, na área dos maus tratos, a todos os professores do conselho, mas só fizeram quatro. O objectivo destas palestras era ajudar os professores a detectar os sinais, a saber o que fazer e como fazer, quais as situações que realmente devem ser sinalizadas e quando. Como não houve grande resposta estas acções serão novamente propostas para o próximo ano lectivo. A falta de adesão dos professores é aqui também justificada pela falta de creditação destas acções de formação.

Não podemos esquecer que há vários patamares de intervenção e no primeiro encontra-se a família, a escola e a comunidade e se estes não estão sensíveis a esta problemática muitas vezes enviam processos para as comissões quando eles podiam ser trabalhados nas escolas. Antes de sinalizar qualquer criança deveremos esgotar todas as hipóteses de resolução do problema e, segundo esta representante desta comissão, nem todos os professores o fazem.

As sinalizações partem do professor para o Conselho Executivo, mas se este vir que nem todas as respostas possíveis foram dadas deve remeter novamente ao professor antes de enviar à comissão. Segundo a entrevistada, “existe um modelo de sinalização, mas este não pode vir para as comissões só com o nome das crianças e a morada, porque isso não nos diz nada”. Esta falta de informação obriga os processos a serem remetidos para as escolas e

resulta logicamente num atraso dos processos. As comissões partem do princípio que, se estão a sinalizar uma criança, é porque já foi feito tudo que era possível por parte dos professores, mas essa informação tem de acompanhar a sinalização, mas não é o que acontece com maior frequência, “as sinalizações chegam à comissão quase sempre sem essa informação”.

Em relação ao feed-back por parte das comissões, a presidente relembra que os professores muitas vezes são só parceiros e que os relatórios que fazem são muitas vezes a título diagnóstico e que nem sempre podem dar mais informações devido à confidencialidade do processo.

Outro ponto muito importante, e que não pode ser esquecido, é o facto do professor não poder tomar nenhuma atitude sem o conhecimento e concordância da família (nem a própria comissão), a não ser em casos extremos, como maus tratos físicos evidentes, em que o docente pode e deve levar a criança de imediato ao hospital, mas fazendo-se acompanhar de um representante das forças de segurança. A presidente acha que os professores por vezes têm medo de levar as crianças ao médico, mas esquecem-se que esse acto muitas vezes pode ser a única prova física de que a criança sofre de maus tratos.

A presidente, alerta que o primeiro contacto do professor deve ser sempre com a família para tentar perceber o que se passa com a criança e saber se está a ser acompanhada pelo médico, por exemplo, mas só pode contactar as entidades externas que estão relacionadas com a criança com o consentimento dos pais.

Outro ponto primordial de um processo é o facto de a comissão ter de dar obrigatoriamente informações sobre o próprio processo aos progenitores e à própria criança ou jovem e estes terem total acesso ao processo, o que vem responder à questão do anonimato e da demora de alguns processos. Realmente as denúncias podem ser anónimas, mas apesar de na primeira abordagem a presidente ter dito que a autoria dos relatórios não chega ao conhecimento dos progenitores, depois de a confrontarmos com a lei concluímos que não há meio de o evitar pois, “os pais, o representante legal e as pessoas que detenham a guarda de facto podem consultar o processo

pessoalmente ou através de advogado” (ponto 1 do artigo 88º). Posto isto, a presidente reflectiu e disse-nos que todas as profissões têm os seus riscos e que os professores também têm de assumir os seus, “mas podemos optar por não correr riscos, mas não deveria ser essa a posição que deveríamos adoptar na vida.”

Em relação à demora das acções também não podemos esquecer que os pais têm de ser convocados para tudo e estes nem sempre aparecem e há trâmites legais que não podem ser ultrapassados e isso pode levar algum tempo.

Na opinião da Dr.^a Fernanda Varela a resposta da escola seria melhorada se apostassem na informação e na prevenção. Defende que as crianças deveriam ter a consciência cívica dos seus direitos e dos seus deveres e assim prevenirmos as situações de maus tratos. Para tal era muito importante a inclusão desta temática nos conteúdos programáticos do aluno, porque uma criança esclarecida é, à partida, uma criança mais protegida e um adulto mais elucidado no futuro.

Em relação à comissão tudo seria diferente se houvesse mais comissários a tempo inteiro nas comissões. E esta é apontada também como a maior dificuldade com que as comissões se debatem.

Como maiores conquistas foram referidas, para além do próprio trabalho que têm conseguido fazer junto das famílias, a importância que as próprias comissões têm alcançado junto das comunidades e o reconhecimento destas para com eles.

Para finalizar questionámos sobre o que poderia ser mudado e a resposta foi óbvia quando referiu a profissionalização das comissões e o reconhecimento dos comissários pelas instituições de origem. Segundo esta presidente, as instituições de origem não obedecem a lei e os comissários não conseguem fazer dos seus processos a sua prioridade e dar respostas urgentes a tantos processos e enquanto continuar assim tudo seguirá a um ritmo menos urgente o que é nocivo para todos aqueles que estão envolvidos num processo.

No final desta entrevista ficámos com a certeza que há uma grande falta de informação dos professores sobre o trabalho das comissões, assim como muita falta de formação dos professores para poderem trabalhar lado a lado com as comissões para o bem das nossas crianças.

Os professores criticam a falta de informação das comissões, comentam a demora dos procedimentos, mas na realidade desconhecem o encaminhamento de um processo e quais os tramites legais que têm de ser seguidos. Logicamente que é muito difícil entender o que não se conhece e como tal seria da máxima importância levar os professores a conhecer o trabalho das comissões para que a atitude de transferência de responsabilidades passa-se para uma atitude de parceria e cooperação. Para tal seria também muito importante sensibilizar os professores e formá-los ao nível dos sinais a estarem a tentos e dos procedimentos a seguir. Seria muito bom se os professores interiorizassem a ideia de que têm de denunciar os maus tratos, porque são vidas de crianças que podem estar “nas suas mãos”. Seria muito bom se os professores sentissem que poderiam denunciar os maus tratos sem receios de represálias, mas para isso todo o processo deveria ser anónimo e isso não está previsto na lei.

Também ficou evidente que é muito complicado para esta comissão trabalhar só com três pessoas efectivas quando têm mais de cem processos. Como diz a nossa entrevistada, tudo seria melhor se as comissões fossem profissionalizadas. Esta realidade não faz qualquer sentido nos dias que correm. Infelizmente as crianças em risco são uma realidade que não podemos nem devemos ignorar e ter pessoas a dedicar-se a esta causa a tempo inteiro deveria ser natural. Desta forma seria muito mais fácil dar resposta aos processos e fazer os contactos presenciais que são tão solicitados e que podem fazer toda a diferença em certos processos.

De uma forma geral, podemos concluir que muita coisa tem de mudar. É urgente a profissionalização das comissões e a sensibilização dos professores. É inadiável a inclusão da temática dos maus tratos na formação de base dos professores e na oferta de formações contínuas dos centros de formação.

Outro aspecto muito importante que aqui foi levantado foi a inclusão dos direitos da criança nos currículos dos nossos alunos. É muito importante dar a conhecer às crianças tudo aquilo a que elas têm direito e o que não está correcto. Desta forma acreditámos que as próprias crianças iriam ajudar da detecção de situações de maus tratos e no futuro seriam adultos mais conscientes.

3.9. Consulta dos processos dos alunos sinalizados na CPCJ de Valongo

Depois das entrevistas tivemos a oportunidade de consultar os processos dos alunos do 1º ciclo do nosso agrupamento que estavam sinalizados na CPCJ do nosso concelho. Estes alunos pertencem às turmas das professoras entrevistadas e fomos saber um pouco mais o que se passava com estas crianças.

Curiosamente um dos alunos não consta na comissão, o que nos deixou surpresos. Depois de confirmarmos o nome da criança concluímos que realmente ela não consta nos processos da CPCJ de Valongo nem têm qualquer informação sobre esta criança. A possível justificação que nos foi dada pela professora é a hipótese deste caso estar noutra CPCJ, visto a sua nova morada pertencer a outro concelho.

Relativamente ao nosso primeiro caso (aluno referido pela Docente A), trata-se de uma criança de 11 anos que vive com a mãe, os seus três irmãos e mais um tio que mora lá de vez em quando e que pertence a uma família com grandes carências económicas.

Com o seu processo confirmou-se que esta criança está na CPCJ por faltar muito às aulas e pelo mau comportamento, mas não foi esse o motivo da sua primeira sinalização.

A criança foi sinalizada pela primeira vez em 2006 pela GNR de Santo Tirso por ter participado num incêndio de uma mata com uns primos. Como era menor de 12 anos foi encaminhado para a CPCJ. Esta criança foi acompanhada, concluíram que foi uma situação pontual e arquivaram o

processo, porque também não tinham qualquer informação por parte da escola que justificasse a intervenção da comissão.

No ano início do presente ano lectivo o processo foi reaberto, mas agora sinalizado pela escola pelos motivos que já referimos. A turma desta criança teve duas professoras diferentes destes dois últimos anos e os relatórios que chegaram à comissão eram um pouco contraditórios. Ou a criança tinha comportamentos muito diferentes perante as duas professoras ou os critérios de maus comportamentos e absentismo escolar de ambas eram muito divergentes. Os relatórios do final do ano lectivo de 2006/2007 levaram ao arquivamento do processo, mas este ano a actual professora voltou a sinalizá-lo.

A comissão fez contacto com a mãe, com a escola e visitas domiciliárias, tentaram junto da Segurança Social que esta família tivesse ajuda económica, tentaram alfabetizar a mãe através de um curso, mas mais tarde receberam a informação do Tribunal de Menores que tinham com eles o processo de um irmão desta criança, por absentismo escolar, e optaram por remeter então o processo também para o Tribunal de Menores para serem tratados paralelamente. A partir desse ponto faltam dados actualizados.

Depois partimos para os outros casos, que foram referidos pelas docentes C e D e que se tratam de dois irmãos de etnia cigana de 11 e 7 anos de idade e que estão entregues aos avós maternos contra as suas tradições. A mãe faleceu na prisão com leucemia e o pai ainda está preso e manda a tradição que as crianças fiquem com a família paterna, mas isso não acontece e, para nossa surpresa, este foi o motivo da sinalização destas duas crianças e é por isso que ainda se mantêm com o processo aberto, para se decidir a tutela dos menores.

A família paterna encontra-se em Foz Côa e são traficantes e a criança mais velha já vinha sinalizada de outra CPCJ pelos desentendimentos destes com os avós maternos que têm medo que estes levem as crianças para Foz Côa e não as deixem regressar. A Criança mais nova, depois da visita domiciliária desta comissão, acabou por ser sinalizada também e acompanhada unicamente por precaução, porque na altura da visita a casa não

apresentava todas as condições necessárias para o bem-estar das crianças e viviam lá muitos adultos (os avós e tios com as suas respectivas esposas) numa casa com três quartos.

Mais surpresos ficámos quando constatámos que não havia qualquer relatório das professoras nos seus processos. O gestor responsável que nos acompanhou referiu que ligou para a escola a pedir relatórios sobre estas duas crianças, mas só falou com o coordenador da escola e nunca com as professoras das turmas, mas esses relatórios nunca chegaram. Logo aqui temos uma grande contradição, pois as professoras de ambos referem a elaboração desses relatórios e até a estranheza da falta de respostas. Alguma coisa aconteceu para os relatórios não saírem da escola ou não terem chegado até à comissão o que revela um encaminhamento do caso menos cuidadoso ou falta de interesse de uma ou de ambas as partes.

De uma forma geral as informações dadas pelas professoras sobre a ausência de sinais de maus tratos confirma-se, mas outro facto nos deixou alerta. Em nenhum dos dois processos estava referido o absentismo escolar e em conversa com o gestor confirmámos que ele desconhece essa realidade. As professoras pensam que essa é a causa da sinalização e a comissão nem faz ideia que estas crianças faltam tanto à escola.

Consideramos este facto gravíssimo para o encaminhamento deste processo e uma real consequência da falta de comunicação entre as duas partes.

Da análise destes processos podemos confirmar tudo aquilo que já foi dito anteriormente. Há uma clara falta de interligação da escola com as comissões a ponto da documentação necessária não chegar às comissões ou aos processos. Não podemos afirmar quem falhou, nesta situação concreta, porque a escola diz ter feito e enviado os processos e a comissão diz não os ter recebido.

Conclusão

O objectivo principal desta dissertação era averiguar a formação dos professores do 1º Ciclo face aos maus tratos infantis e para tal cumprimos um estudo suportado em análise de documentos, inquéritos e entrevistas, que foram uma mais-valia para este trabalho.

Não podemos deixar de referir que se tratou de um estudo de reduzida dimensão, que não pode nem deve ser generalizado, mas acreditámos que esta investigação coloca várias questões que consideramos importantes em relação à formação dos docentes.

Infelizmente constatámos que, no período em estudo, os maus tratos aumentaram a nível nacional e que o concelho de Valongo acompanhou essa tendência. A negligência, o abandono escolar, os maus tratos físicos e psicológicos e a exposição a comportamentos desviantes são uma realidade que marca o nosso país e que tem como principais denunciadores os estabelecimentos de ensino. Esta condição deve-se ao facto da maioria dos processos existentes pertencerem a crianças que se encontram em idade de escolaridade obrigatória, o que faz com que os professores sejam as pessoas mais presentes no seu dia-a-dia.

Tendo em conta esta realidade, entramos na questão principal, na formação de professores. Através dos inquéritos realizados e das entrevistas ficou uma ideia unânime: é estritamente necessário e urgente formar professores na área dos maus tratos infantis.

Na nossa pesquisa demonstrou que não há oferta de formação formalizada nesta área, na formação de base dos professores. Também é importante dizer que alguns docentes de alguns estabelecimentos de ensino superior abordaram o tema, levando-nos a deduzir que estes têm uma certa autonomia e gerem os seus currículos o que, neste caso concreto, foi positivo.

Quanto à formação contínua, a falta de oferta espelha a mesma realidade. Os docentes não fazem formação nesta área porque não têm acesso

ou então porque têm de pagar por acções que não são creditadas. A obrigatoriedade dos créditos na carreira docente condiciona bastante a escolha das suas formações. Se estes têm acesso a formações dentro das suas áreas pedagógicas, completamente gratuitas e creditadas, como mandam as regras, estes não se sentem motivados para fazer qualquer tipo de formação noutras áreas nem noutras instituições que não seja o centro de formação da sua área.

Por que não investir em formação para professores e inseri-las nos planos de formação como tantas outras? Por que não começar logo na formação inicial e despertar os futuros professores para este problema?

O que concluímos do nosso estudo é que os professores não estão preparados para lidar com a realidade dos maus tratos. Dizem-nos, na sua grande maioria, que não têm crianças mal tratadas nas suas salas, mas logo a seguir revelam não conhecer os sinais de alerta. Então, como sabem que não estão na presença de uma ou mais crianças vítimas de maus tratos?

Revelaram nas suas respostas que conhecem poucos tipos de maus tratos e há mesmo quem não conheça nenhum e isso é grave. Só estando alertados para uma certa realidade é que a poderão detectar e isso pode estar a acontecer com alguns professores. Podem estar na presença de crianças que “pedem ajuda”, com vários sinais, que o professor não descodifica. Os próprios professores reconhecem as suas lacunas neste tema e pedem formação. Ficou bem claro que os inquiridos foram unânimes em atribuir extrema importância à inclusão desta temática na formação de base dos professores e na formação contínua. Será que, de algum modo, também eles estão a “pedir ajuda” e também passam invisíveis?

Foi com naturalidade que constatámos também que os sinais que foram assinalados pelos docentes estavam ligados, na sua maioria, às perturbações comportamentais, mas foi com espanto que verificámos que só um número muito reduzido de docentes referiu as perturbações cognitivas.

Quantos professores não estarão a ser, involuntariamente, injustos com os seus alunos? Quantas “dificuldades de aprendizagem” não estarão a camuflar uma realidade mais dura?

O que também concluímos é que os docentes têm muita dificuldade em saber os passos a seguir numa situação de maus tratos a crianças. Sabem que devem falar com os encarregados de educação, mas não têm noção do quanto é importante dialogar primeiro com a criança, do quanto esta pode ajudar a encaminhar o caso para saber como falar, posteriormente, com os encarregados de educação.

A CPCJ é conhecida pelos docentes como sendo um órgão de ajuda aos menores, mas é visto como um primeiro recurso e não como um fim, a mobilizar depois de esgotadas todas as estratégias de resolução do problema. Aqui também achamos que os docentes não têm noção das suas efectivas obrigações e potencialidades perante um caso de maus tratos. Todos referem a falta de autoridade, o que é uma realidade, mas a falta de informação também é uma entrave. Se os docentes tivessem consciência da importância do seu papel num caso de maus tratos infantis, do que pode e deve ser feito antes de chegar a uma CPCJ, com certeza que se sentiria menos impotente e menos perdido nestas situações.

Outro factor que foi muito focado nas entrevistas, e que achámos relevante, foi o receio de represálias por parte dos agressores. Infelizmente constatamos que, em alguns casos, entre arriscar uma desavença ou salvar uma criança, alguns docentes preferem fazer de conta que nada acontece, o que constitui, na nossa opinião, uma prova de egoísmo e cobardia.

Esta questão poderia ser ultrapassada se houvesse uma garantia jurídica de que os autores dos relatórios nunca seriam revelados, mas perante a lei isso não acontece e se há uma denúncia, mesmo que anónima, o relatório do professor é sempre solicitado e mais tarde pode chegar ao conhecimento dos agressores.

Para terminar, também abordamos a relação que há entre as escolas e as CPCJ e chegámos à conclusão que há, mais uma vez, uma grande falta de esclarecimento e de comunicação.

Os professores mostram o seu desagrado pelo trabalho das comissões, mas na realidade os docentes não fazem ideia do quanto um processo pode ser demorado e de quantos tramites legais têm de ser seguidos.

Por sua vez, os relatórios que chegam às CPCJ por parte das escolas nem sempre contêm os dados necessários. Mais uma vez há falta de informação por parte dos professores. Só sabendo como se vai encaminhar um processo é que se pode entender que os relatórios devem ser o mais completos possíveis para cumprirem uma finalidade. Todo o ser humano gosta e deve entender o porquê das coisas, com diálogo e boa vontade.

Os docentes não entendem a distância que há entre as comissões e a escola, que levam unicamente ao contacto telefónico, e à tarefa única de produção de relatórios, mas se profissionalizassem as comissões, todos os seus funcionários se poderiam dedicar aos seus casos a tempo inteiro e se poderiam deslocar mais vezes às escolas e quem sabe, fazer dos professores parceiros activos nos seus processos, sempre que fosse necessário e oportuno.

Tendo em conta tudo isto, é claramente evidente que formar professores na área dos maus tratos infantis é, sem dúvida, proteger os alunos de hoje, que serão os adultos amanhã. Violência gera violência” e a ignorância dos nossos direitos faz de nós cidadãos menos conscientes e mais frágeis. Se os professores tiverem formação e ao mesmo tempo forem elucidando os seus alunos para essa realidade, mostrando-lhes os seus deveres e os seus direitos, com certeza que estariam a combater a violência.

É preciso formar, esclarecer os docentes. É urgente começar logo na formação inicial. É impensável que a formação contínua não contemple esta área. São os professores que pedem ajuda para poderem ajudar as suas crianças.

Bibliografia

- ALMEIDA, A., ANDRÉ, I. e ALMEIDA, H. (1999). **Famílias e maus tratos às crianças em Portugal – Relatório final**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- AMMERMAN, R. e HERSEN, M. (1990). **Research in Child Abuse and Neglect: Current Status and an Agenda for the Future**. New York: Plenum Press.
- ARRUABARRENA, M. e PAÚL, J. (1997). **Maltrato a los niños en la familia**. Madrid: Pirâmide.
- AZAR, S., POVILAITIS, T., LAURETTI, A., & POUQUETTE, C. (1998). **The current status of etiological theories in intrafamilial child maltreatment**. in J. R. Lutzker (Ed.), *Handbook of child abuse research and treatment*. New York and London: Plenum Press.
- BONNER, B., KAUFMAN, K., HARBECK, C., BRASSARD, M.(1992). **Child Maltratment**. in C. E. W. M. C. Roberts (Ed.), *Handbook of Clinical Child Psychology*. New York: Jonh Wiley Sons.
- BRITO, C. (1994). **Gestão escolar participada**. Porto: Texto Editora.
- BROCKINGTON, I. (1996). **Child Abuse and Neglect**. in I. Brockington (Ed.), *Motherhood and Mental Health*. Oxford University Press.
- CAMPENHOUDT, R. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.
- CARDOSO, C. (2006). **Os professores em contexto de diversidade**. Porto: Profedições.

- CARR, A. (1999). **The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A contextual Approach**. New York: Routledge.
- CASAS, F. (1998). **Infancia: perspectivas psicosociales**. Barcelona: Paidós.
- CHAVES, M. (2006). **Atitude dos Professores face à formação contínua**. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- CLEMENTE, T. (2000). **Maus tratos à criança: características parentais**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CORBY, B. (1993). **Child Abuse. Towards a Knowledge Base**. Buckingham: Open University.
- CROCHAN-SMITH, M. (2005). **The new teacher education: for better or for worse**. Educational Researcher.
- DARO, D. (1988). **Confronting Child Abuse**. New York: The Free Press.
- DELGADO, P. (2006). **Os Direitos das Crianças – Da participação à responsabilidade**. Porto: Profedições.
- DUBOWITZ, H., BLACK, M. STARR, R. e ZURAVIN, S. (1993). **A conceptual definition of child neglect**. Criminal Justice and Behavior, vol. 20, n.º 1.
- GARCÍA, C. (1999). **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora.
- GOUGH, D. (1996). **Defining the Problem. Child Abuse and Neglect**, vol. 20, n.º 11.

- GUERRA, P. (2004). A Nova Justiça das Crianças e Jovens. Três Anos Depois, “Para Onde Vais, Rio Que Eu Canto?” **Infância e Juventude**. Revista do Instituto de Reinserção Social, n.º 1.
- HART, S., BRASSARD, M. e KARLSON, H. (1996). **Psychological Maltreatment**. in J. Briere et al. (Eds.), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*. London: Sage.
- HUTCHISON, E. (1990). **Child Maltreatment: Can It Be Defined?**. Social Service Review, Março.
- JEAN, G. (1990). **Cultura Pessoal e Acção Pedagógica**. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições Asa.
- LABRIN, J. B. (1998). **El Dolor Invisible de la Infancia: Una Lectura ecosistémica del maltrato infantil**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- LÓPEZ-ZAFRA, E. e MARTOS, M. (2006). **Violencia en la família**. Jaén: Colección Universitas.
- LOWENTHAL, B. (2001). **Abuse and Neglect: The educator’s guide to the identification and prevention of child maltreatment**. Baltimore: Paul Brooks Publishing.
- MAGALHÃES, T. (2002). **Maus tratos em Crianças e Jovens – Guia prático para profissionais**. Coimbra: Quartelo Editora.
- MARQUES, P. (2002). **Maus-tratos a crianças – O perfil de um problema**. Braga : Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- MARREIROS, G. (2004). As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. O Papel das Comissões na Promoção dos Direitos e na Protecção das Crianças e Jovens. **Infância e Juventude**. Revista do Instituto de Reinserção Social, n.º 2.
- MIALARET, G. (1991). **A formação dos professores**. Coimbra: Livraria Almedina.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (1999). **Guia de Legislação e Recursos sobre Trabalho Infantil**. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- MOREIRA, P. (2007). **Guia do Educador face aos maus-tratos**. Porto: Porto Editora, Lda.
- MONACO, G., CAMPOS, M. (2006). O direito de audição de crianças e jovens em processo de regulação do exercício do poder familiar. **Infância e Juventude**. Revista do Instituto de Reinserção Social, n.º 1.
- MRAZEK, P. (1993). **Maltreatment and Infant Development**. in C. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health*. New York: The Guilford Press.
- NÓVOA, A. (1999). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª ed. Porto : Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991). **Um tempo de Ser Professor**. Escola Superior de Educação João de Deus. 2ª ed. Lisboa.
- OATES, R. (1996). **The Spectrum of child abuse. Assessment, treatment and prevention**. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- OCHOTORENA, J. (1996). **Diferentes situaciones de desprotección infantil**. in J. Paúl Ochotorena e M. Arruabarrena Madariaga (Eds.), *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.

- PACHECO, J., FLORES, M. (1999). **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). **O Pensamento e a Acção do Professor**. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- PALÁCIOS, J., MORENO, M. e JIMÉNEZ, J. (1995). **El maltrato infantil: concepto, tipos, etiologias**. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 71.
- PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M. e CHARLIET, E. (2001). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** São Paulo: Artmed.
- PEARCE, J., & PEZZOT-PEARCE, T. (1997). **Psychotherapy of abused and neglected children**. New York: The Guilford Press.
- RUELA, C. (1990). **Centro de Formação das Associações de Escola – Processos de construção e natureza de oferta formativa**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANMARTÍN, J. (1999). **Violência contra niños**. Valencia: Ariel.
- SKUSE, D., & BENTOVIM, A. (1994). **Physical and emocional maltreatment**. in M. Rutter, E. Tylor, & L. Hersov, *Child adolescent psychiatry: modern approaches*. Oxford: Blackwell Science.
- SOARES, N. (1997). **Crianças em risco: passado e presente. Alguns contributos para a compreensão histórico-social da problemática das crianças maltratadas e negligenciadas**. *Infância e Juventude*, n.º 1/97. Instituto de Reinserção Social.
- SPINETTA, J. J., & RIGLER, D. (1977). **The child-abusing parent: a psychological review**. *Psychological Bulletin*.

- STARR, R., DUBOWITZ, H. e BUSH, B. (1990). **The epidemiology of child maltreatment.** in R. Ammerman e M. Hersen (Eds.), *Children at Risk. An evaluation of factors contributing to child abuse and neglect.* New York: Plenum Press.
- STRECHT, P. (2001). **Preciso de ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes.** Lisboa: Assírio & Alvim.
- SUDAN, D. (1997). **Da criança culpada ao sujeito de direitos: alterações dos modos de gestão da delinquência juvenil.** *Infância e Juventude*, n.º 3/97. Instituto de Reinserção Social.
- TAVARES, M. (2003). **Infância e Juventude: Pontes de Inclusão.** Porto: Humbertipo.
- VARELA, F. (2008). Curso – **Crianças em Risco II.** Porto: Fundação da Juventude.
- WOLFE, D. (1987). **Child Abuse. Implications for Child Development and Psychopathology.** London: Sage.
- WOLFNER, G. & GELLES, R. (1993). **A profile of violence toward children: a national study.** *Child Abuse & Neglect.*
- ZUVIM, S. (1991). **Research definitions the child physical abuse and neglect: Current problems.** in R. H. Starr, & Wolfe, D. A. (Eds), *The effects of child abuse and neglect.* New York: Guilford Press.

Sites da Internet

- ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – Índice por Curso e Estabelecimento (2007)

<http://www.acessoensinosuperior.pt/indcurso.asp?letra=e>

- CÂMARA MUNICIPAL DE VALONGO – Divisão do Concelho por Freguesias

<http://cmvalongo.net/site/conteudos/geral/geovalongo.asp>

- CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO DE VALONGO

<http://www.cmvalongo.net/site/conteudos/docs/Carta%20Educativa-Vers%E3o%20para%20Discuss%E3o.pdf>

- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

<http://www.ccpfc.uminho.pt/>

- DIAGNÓSTICO SOCIAL DO CONCELHO DE VALONGO

<http://socialjsvalongo.blogspot.com/>

- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE ALMEIDA GARRETT. (2007)

http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=354,1494690&_dad=portal&_schema=PORTAL

- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE. (2007)

<http://www.iesfafe.pt/site/home.asp>

- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET. (2007)
<http://www.ipiaget.org/cursos/licenciaturas/ese/educacao-basica.htm>
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE JOÃO DE DEUS. (2007)
http://www.ese-jdeus.edu.pt/cursos/cc_fi2a.asp?idcurso=11
http://www.ese-jdeus.edu.pt/cursos/cc_fi.asp?idcurso=2
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI. (2007)
http://www.esepf.pt/ofeform8090/lic_edu_bas.pdf
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE TORRES NOVAS. (2007)
<http://www.esetn.pt/main.htm>
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH. (2007)
<http://www.eseimu.pt/page.php?goTo=licenciaturaedbasica>
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA. (2007)
<http://www.eseb.ipbeja.pt/pdf/licenciaturas/eb.pdf>
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BRAGANÇA. (2007)
<http://www.ese.ipb.pt/>
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO. (2007)
http://www.ese.ipcb.pt/curso_lb_educ_bas.htm#plano
http://www.ese.ipcb.pt/curso_l_professores.htm
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA. (2007)
<http://woc.esec.pt/cursos.php?id=eb>

- INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA GUARDA. (2007)
http://www.esel.ipg.pt/curso_plano.asp?curso=27
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA. (2007)
<http://www.esel.ipleiria.pt/index.php?id=2787>
http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=34425
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA. (2007)
<http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Cursos/FormaçãoInicial/LicenciaturaemEB1ºCiclo/tabid/75/Default.aspx>
<http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/tabid/480/Default.aspx>
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE. (2007)
http://www.esep.pt/novos_cursos/disciplinas_cursos.php?id=2
- INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO. (2007)
http://www.esel.ipp.pt/cursos/planoestudos/plano_bol_eb.html
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM. (2007)
<http://www.eses.pt/>
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SETÚBAL. (2007)
http://www.si.ips.pt/ese_si/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=33
http://www.si.ips.pt/ese_si/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=104

- INSTITUTO POLITÉCNICO DE VIANA DO CASTELO – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VIANA DO CASTELO. (2007)
http://portal.ipvc.pt/portal/page/portal/ese/ese_cursos/ese_licenciaturas/ese_1ciclo/ese_1ciclo_pl
http://portal.ipvc.pt/portal/page/portal/ese/ese_cursos/ese_licenciaturas/ese_educacao_basica/ese_plano_curricular
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU. (2007)
http://www.esev.ipv.pt/docs/ServicosAC/9853_Plano%20Estudos_Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf
- INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS. (2007)
http://www.isce-odivelas.com/index.php?option=com_content&task=view&id=234&Itemid=153
http://www.isce-odivelas.com/index.php?option=com_content&task=view&id=233&Itemid=153
http://www.isce-odivelas.com/index.php?option=com_content&task=view&id=235&Itemid=153
http://www.isce-odivelas.com/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=59
- INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FELGUEIRAS. (2007)
<http://isce-felgueiras.com/content/view/155/112/>
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS. (2007)
<http://www.universitas.pt/catalogo/index.php?cat=1167&pai=0&marca=10>
<http://www.universitas.pt/catalogo/index.php?cat=18&pai=0&marca=10>

- RELATÓRIO DE ACTIVIDADES DA CNPCJR (2005)
<http://www.cnpcjr.pt/left.asp?01.04.07>
- RELATÓRIO DE ACTIVIDADES DA CNPCJR (2006)
<http://www.cnpcjr.pt/left.asp?01.04>
- UNIVERSIDADE DOS AÇORES - PONTA DELGADA. (2007)
<http://sanet.uac.pt/netpa/DIFTasks>
- UNIVERSIDADE DE AVEIRO. (2007)
<http://www.ua.pt/PageCourse.aspx?id=94&b=1&lg=pt&p=3>
- UNIVERSIDADE DE ÉVORA. (2007)
<http://www.uevora.pt/index.php?module=cursos&action=lic07&channel=EE E676BE-F7EE-4A55-AC23-AE0440995EB7&content=AB5E043E-21F1-418D-B446-380BDEB8D756>
- UNIVERSIDADE DA MADEIRA. (2007)
http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV_MOD=MOD_GERAL &NV_EAGR=EAGR_DOCS&TPESQ=PESQ_GER_DOC&IdDocumento=283&IDM=PT&ID0=1216589185&ID1=&ID2=&ID3=9e18611e4ec2157c539ca3b45913d637
- UNIVERSIDADE DO MINHO. (2007)
<http://www.uminho.pt/Default.aspx?tabid=8&pageid=672&lang=pt-PT>
- UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO. (2007)
http://www.utad.pt/pt/departamentos/achs/educacao_psicologia/index.html
- UNIVERSIDADE DO ALGARVE – ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE. (2007)
http://www.es.e.ualg.pt/cursos/bolonha/LICENCIATURA_EB.pdf

Legislação consultada (por ordem cronológica)

- Declaração Universal dos Direitos das Crianças adoptada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959
- Decreto-Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro – Organização Tutelar de Menores
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro - Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- Convenção sobre os Direitos da Criança adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990
- Lei Constitucional n.º 1/97 de 20 de Setembro
- Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro – Lei Regulamentar das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens
- Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro – Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior
- Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro – Primeira alteração à Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro

Apêndice

- Questionário enviado aos inquiridos;
- Guião das entrevistas.

CRIANÇAS EM RISCO

Este questionário faz parte de um projecto de investigação do mestrado em Administração e Planificação da Educação e tem como objectivo conhecer a formação dos professores no âmbito do tema "Crianças em Risco".

Com base no artigo 3º da Lei n.º147/99 de 1 de Setembro, as crianças e jovens consideram-se em perigo se os pais, representantes legais ou quem tem a guarda de facto põe em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança ou jovem ou se o perigo resulta de actos da própria criança ou jovem e nada é feito pelos seus responsáveis para o impedirem.

Pedimos a maior sinceridade no preenchimento dos dados.

Desde já agradecemos a colaboração prestada.

1. Quantos alunos constituem a sua turma no corrente ano lectivo?

2. Desses, considera que algum (alguns) é (são) criança(s) em risco?

Sim Não Não sabe

2.1 – Se respondeu "Sim" diga quantos.

3. Na sua formação inicial abordou alguma temática relacionada com crianças em risco?

Sim Não Não me recordo

4. No âmbito da formação contínua, fez alguma formação sobre crianças em risco?

Sim Não

4.1 - Se respondeu "Não", justifique com uma ou mais das opções a baixo descritas:

- Prefere formações vocacionadas para as práticas na sala de aula
- Nunca lhe apresentaram formações nesta área
- Já procurou, mas não encontrou formações nesta área
- Outra:

5. Qual a importância que atribui à inserção da área das crianças em risco na formação inicial dos professores:

- Essencial
- Muito importante
- Com pouca importância
- Desnecessário

6. Qual a importância que atribui à inserção da área das crianças em risco na formação contínua dos professores:

- Essencial
- Muito importante
- Com pouca importância
- Desnecessária

7. Que tipos de maus tratos conhece?

8. Conhece alguns sinais indicadores de maus tratos?

Sim Não

8.1 - Se respondeu "Sim", diga quais?

9. Se tivesse uma criança em risco na sua escola que atitudes tomaria?

10. Sabe a que Organismos/Instituições podemos recorrer numa situação de maus tratos a crianças?

Sim Não

10.1 - Se respondeu "Sim", diga quais?

11. Na sua opinião, que medidas poderiam ser adoptadas para aperfeiçoar a resposta das escolas face às crianças em risco?

Muito obrigada pela sua colaboração.

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

1. Abordagem ao tema:
 - Definição de “maus tratos”;
 - (In)formação sobre o tema.

2. O aluno:
 - Relação com os seus pares;
 - Relação com a professora e outros adultos;
 - Tempo de trabalho com o aluno;
 - Momento de sinalização;
 - Detecção do caso;
 - Sinais;
 - Relação professor – aluno;
 - Perturbações cognitivas.

3. Relação escola e família:
 - Contacto com a família:
 - Receptividade;
 - Momento da resposta
 - Interesse dos pais pelo percurso académico da criança;

4. Papel da escola;
 - Medidas tomadas
 - Meios da escola ao dispor destas crianças;
 - Instituições procuradas;
 - Respostas por parte das forças de segurança e /ou Instituições de apoio à criança:
 - Tempo de resposta;
 - Acessibilidade;
 - Parceria ou transferência de responsabilidades;
 - Ponto da situação;

5. Sugestões:
 - Respostas da escola perante estes casos;
 - Outras questões / sugestões.

GUIÃO DA ENTREVISTA À CPCJ

1. Constituição da CPCJ:

- Pessoal;
- Parcerias.

2. Interação com a escola:

- Contacto com os professores:
 - Receptividade;
 - Tempo de resposta;
 - Feed back;
 - Papel do professor;
 - Papel da escola (órgãos de gestão).

3. Formação:

- Formação nas escolas;
- Formação na comunidade;
- Formação dos gestores dos processos.

4. Sugestões:

- Respostas da escola;
- Respostas da CPCJ;
- Outras questões / sugestões.

5. Completar as ideias:

- “As maiores dificuldades são...”
- “As maiores conquistas foram...”
- “Se pudesse mudaria...”