



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Famílias multidesafiadas: a atuação das ECMIJ na prevenção do perigo

Sara Isabel Santos Ferreira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Social: Intervenção com Crianças e Jovens em Risco

Orientadora: Professora Doutora Marta Carreira

Dezembro, 2022

Odivelas

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem o apoio dos colaboradores da ABLA, que dispensaram um pouco do seu tempo, que me permitiram agendar as entrevistas em tempo recorde, apesar dos contratemplos. Foram muito calorosos e de uma simpatia incrível.

Resumo

O presente estudo “Famílias multidesafiadas: a atuação das ECMIJ na prevenção do perigo” tem como objetivos perceber de que modo atuam as Entidades com Competência na Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ) quando perante sinais de alerta; quais as estratégias definidas para a prevenção do perigo; como funcionam as parcerias em comunidade e ainda perceber como é a relação com as famílias. O estudo foi realizado na Associação de Beneficência Luso-Alemã de Cascais, que tem dois equipamentos de resposta social de creche e pré-escolar, nos quais foram entrevistados os membros da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, assim como quatro educadoras de infância. Esta é uma instituição que dá primazia à proximidade com as famílias e que trabalha constantemente em parceria com as entidades do concelho, quer sejam outras instituições de ensino, quer seja a Câmara Municipal, que é imprescindível neste trabalho em rede e que lhes permite continuarem a prestar com excelência os cuidados às crianças e suas famílias.

Palavras-chave: Entidades com Competência na Matéria de Infância e Juventude, crianças, prevenção, risco, perigo.

Abstract

The present study “Multi-challenged families: the performance of the ECMCY in prevention of danger” aims to understand how the Entities with Competence in the Matter of Childhood and Youth (ECMCY) act when faced with warning signs; what are the strategies defined for the prevention of danger; how partnerships work in the community and also understand how the relationship with families is. The study was carried out at the Associação de Beneficência Luso-Alemã in Cascais, which has two social response equipment for daycare and preschool, in which members of the Multidisciplinary Team to Support Inclusive Education were interviewed, as well as four kindergarten teachers. This is an institution that prioritizes proximity to families and that constantly works in partnership with the municipality's entities, whether they are other educational institutions or the City Council, which is essential in this networking and allows them to continue to provide excellent care to children and their families.

Keywords: Entities with Competence in Matters of Childhood and Youth, children, prevention, risk, danger.

Lista de Siglas

ABLA – Associação de Beneficência Luso-Alemã

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CMC – Câmara Municipal de Cascais

CNPDPCJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DGE – Direção-Geral da Educação

ECMIJ – Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MP – Ministério Público

ONGD - Organização Não Governamental para o Desenvolvimento

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico e Conceptual	3
2.1 Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano	3
2.1.1 o caos e o modelo bioecológico	4
2.2 A importância dos primeiros anos de vida	4
2.3 A família multidesafiada	6
2.4 Fatores de risco e fatores de proteção	8
2.5 Situações de risco e perigo	11
2.6 Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude	13
2.7 Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva	16
2.8 A prevenção como atuação	18
3. Metodologia	21
3.1 Caracterização da instituição	21
3.2 Objetivos do estudo	23
3.3 Participantes	24
3.4. Procedimentos	24
4. Resultados	25
4.1 A EMAEI da ABLA	25
4.2 Caracterização das crianças acompanhadas	26
4.3 Identificação dos procedimentos	29
4.4 Relação com as famílias	30
4.5 Formação da equipa pedagógica	31
4.6 A importância dos parceiros comunitários	33
4.7 Implicação na atribuição do selo protetor	35

4.8 Discussão dos resultados	36
5. Considerações Finais	38
6. Referências Bibliográficas	40
Apêndices	44

Índice de quadros

Quadro 1 - Síntese de fatores de risco.....	8
Quadro 2 - Síntese de fatores de proteção	9

Índice de figuras

Figura 1 - Intervenção segundo o princípio da subsidiariedade.....	14
Figura 2 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	18

Índice de apêndices

Apêndice A: documento enviado à sra. Presidente do Conselho de Administração e Diretoras Pedagógicas da ABLA.....	45
Apêndice B: declaração de participação assinada pelos participantes do estudo.....	46
Apêndice C: guião da entrevista feita aos membros da EMAEI.....	47
Apêndice D: guião da entrevista feita às educadoras de infância.....	49
Apêndice E: transcrição das entrevistas realizadas.....	51

1. Introdução

Nos países industrializados do início do século XX, não havia padrões de proteção para crianças. Era bastante comum vê-las a trabalhar ao lado de adultos, em condições completamente desadequadas à idade e condição física. O aumento do reconhecimento destas situações, impulsionado por uma maior compreensão das etapas de desenvolvimento das crianças, levou ao surgimento de um movimento para a sua proteção. Foi a 20 de novembro de 1989 que a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção dos Direitos das Crianças, sendo ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990. As crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitam de uma proteção e de uma atenção especiais e todos os direitos consignados na CDC se aplicam a todas as crianças sem exceção. O Estado tem obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos (CDC, artigo 2). Cabe aos pais a principal responsabilidade comum de educar a criança, e o Estado deve ajudá-los a exercer esta responsabilidade (CDC, artigo 18). Sendo a família o espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação da criança com os outros e o meio envolvente, e uma vez que a criança não existe isolada, apoiar a criança é apoiar a sua família e apoiar as famílias é promover relacionamentos saudáveis entre as crianças e os seus adultos de referência. As famílias são, ou deveriam ser, o melhor meio para fornecer relacionamentos afetuosos e seguros e ainda para criar ambientes estimulantes que promovam a saúde física, o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional e moral das suas crianças (Shonkoff, 2003).

Devido à sua proximidade com as crianças e ao envolvimento comunitário da população em geral, as Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ) têm legitimidade de intervenção na promoção dos direitos e na proteção da criança e jovem, atuando mais facilmente de modo a prevenirem situações de risco (Ramião, 2006).

Assim, com o intuito de perceber de que modo, na prática, uma ECMIJ atua realmente na prevenção do perigo, foram conduzidas várias entrevistas a uma instituição escolar no concelho de Cascais, através de entrevistas a membros da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação

Inclusiva (EMAEI) e às educadoras de infância, que trabalham diariamente com as crianças sinalizadas à equipa da ABLA, em particular. Pretende-se perceber que apostas faz esta instituição na prevenção de situações de perigo e na promoção e proteção dos direitos da criança. As famílias devem ser parte integrante de qualquer processo que inclua os seus filhos, pelo que este estudo também pretende saber como é a relação com as famílias e como lida uma instituição que apoia tanta criança, com todas elas.

2. Enquadramento Teórico e Conceptual

2.1 Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano

A Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner surge da necessidade sentida em relação aos estudos referentes ao desenvolvimento humano, na época, que focavam o indivíduo isoladamente, sem ter em conta o contexto onde estavam inseridas. Assim, a perspetiva ecológica do desenvolvimento, fala não só da conceção da pessoa em desenvolvimento e do seu ambiente, mas especialmente da interação, em evolução, entre os dois. O ambiente ecológico é concebido, portanto, como um conjunto de estruturas aninhadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. (Bronfenbrenner, 1979). De um modo geral, o autor fala sobre como o indivíduo se desenvolve não apenas a partir da sua carga genética ou da educação que recebe em casa, mas que nesse desenvolvimento coexistem elementos em diferentes ambientes que também têm um impacto no seu crescimento. Os seres humanos são seres relacionais, o que significa que somos moldados em grande parte pelas características dos sistemas em que vivemos.

Após a definição do Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema, Bronfenbrenner afirma que o desenvolvimento é um processo que envolve estabilidades e mudanças nos indivíduos durante o curso de sua vida e também através de gerações, pelo que também é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo. O desenvolvimento ocorre mediante processos gradativamente mais complexos de interação recíproca de um sujeito ativo e os outros sujeitos, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato. Esse processo de reciprocidade é chamado de processo proximal, que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo. Assim, foram consideradas quatro dimensões que interagem entre si, como o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Bronfenbrenner e Morris, 2006).

Segundo os autores, a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais que produzem o desenvolvimento variam sistematicamente em função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento, do contexto ambiental, em que os processos vão ocorrendo, e as continuidades sociais e mudanças que ocorrem ao longo do tempo ao longo da vida e do

período histórico em que a pessoa viveu; e, claro, a natureza dos resultados de desenvolvimento em consideração (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

2.1.1 o caos e o modelo bioecológico

O caos diz respeito a uma atividade frenética, à falta de estrutura, à imprevisibilidade nas atividades do dia a dia e ainda a altos níveis de estimulação ambiental. Um estudo de Ackerman (1999 *cit in* Bronfenbrenner & Evans, 2000) classificou como sistemas ambientais caóticos o número de casas por onde a criança tenha vivido; o número de parceiros íntimos da mãe; o número de famílias com quem a criança viveu; doenças da criança; eventos negativos na vida da mãe (morte de familiares próximos, perda de emprego...). À medida que os níveis de instabilidade aumentavam, também o nível de stress psicológico das crianças (de ambos os sexos) aumentava.

Os autores referem, por exemplo, que ambientes familiares caóticos caracterizados por altos níveis de estimulação social e física, combinados com a desorganização estão associados a processos proximais disfuncionais, como pais de crianças em idade pré-escolar, menos responsivos (Matheny et al., 1995 *cit in* Bronfenbrenner & Evans, 2000). Neste sentido, os autores concluem que o caos tem o potencial de interferir no desenvolvimento e manutenção de processos proximais que promovem a competência e o caráter, podendo ainda levar diretamente a processos proximais que tendem ao desenvolvimento social disfuncional.

Vivendo numa sociedade cada vez mais caótica e imprevisível, onde o impensável se torna mundano e é visto como um “novo normal”, é imperativo criar ambientes o mais harmoniosos possíveis, para o bom desenvolvimento psicológico e físico das nossas crianças, principalmente nos primeiros anos de vida.

2.2 A importância dos primeiros anos de vida

Durante muito tempo pensou-se que os genes com que nascemos determinam o nosso desenvolvimento cerebral e o modo como o cérebro se desenvolve determina a nossa forma de interagir com o mundo. Contudo, as investigações na área das neurociências vêm demonstrar que ao longo de todo o processo de desenvolvimento, o cérebro é afetado por condições

ambientais, sendo que o impacto do ambiente é intenso, não apenas na forma como afeta a direção geral do desenvolvimento, mas em particular, ao afetar o modo como o complexo circuito cerebral se instala (Shore, cit in Portugal, 2008). Os rápidos avanços das ciências biológicas fornecem agora provas concretas de que as bases do desenvolvimento ao longo da vida são construídas precocemente, com evidências crescentes da importância do período pré-natal e dos primeiros anos de vida após o nascimento. Sabe-se que o que acontece durante este período pode ter efeitos substanciais tanto nos resultados a curto como a longo prazo na aprendizagem, no comportamento e na saúde física e mental (National Scientific Council on the Developing Child, 2020). Os primeiros anos de vida constituem um período crítico no desenvolvimento futuro da criança, uma vez que ela é extremamente sensível às influências ambientais, o que afetará a estrutura e função do cérebro, positiva ou negativamente. Assim, algumas das experiências cruciais da criança terão o seu máximo efeito no desenvolvimento ou aprendizagem de determinado comportamento ou competência (Carvalho et al, 2016).

É durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida. O número de sinapses aumenta com extraordinária rapidez durante este período mantendo-se essa densidade neuronal até cerca dos 10 anos de idade. A partir da primeira década de vida o desenvolvimento cerebral ocorre em dois sentidos: as sinapses várias vezes ativadas em virtude das experiências repetidas na infância tenderão a tornar-se permanentes; as sinapses não suficientemente utilizadas tenderão a ser eliminadas. A poda de sinapses que não são estimuladas permite ao cérebro manter as conexões neuronais que asseguram determinadas respostas aumentando a eficiência com que o cérebro faz o que necessita fazer. Contudo, a poda excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de interações sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos. Por isso, as experiências mais precoces da criança são cruciais ao seu desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental. Portanto, as experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas (Portugal, 2008).

Quando as crianças não desenvolvem essas experiências positivas ou não têm oportunidade de se apegarem a um adulto de confiança, o seu desenvolvimento pode deteriorar-se rápida e

dramaticamente. Embora virtualmente, todas as crianças criem relação com os seus cuidadores, os relacionamentos diferem pelo sentimento de segurança que eles fornecem. Existe um vínculo seguro quando o bebé explora confortavelmente na presença do seu cuidador, acompanha e procura proximidade com o cuidador, mostra estar feliz e ansiosamente procura contato depois de terem sido separados. De um modo geral mostra sinais de confiança e prazer na presença do cuidador. Pelo contrário, as crianças cuja brincadeira exploratória é interrompida porque estão preocupados com o cuidador, que evitam ou resistem contato após a separação, exibem aflição e raiva sobre o reencontro, e não são facilmente consolados, sendo considerados inseguros. Contudo um vínculo inseguro não é o mesmo que não ter vínculo, pois até mesmo uma criança insegura quanto ao seu cuidador, obtém apoio emocional importante na sua presença, que não obtém de mais ninguém (Shonkoff & Phillips, 2000).

2.3 A família multidesafiada

A definição de família tem vindo a mudar ao longo dos anos, mas em 1994 a OMS ao definir família foca-se nas relações e ultrapassa a ideia de laços biológicos ou legais como o casamento ou até mesmo o género do parceiro sexual ou a adoção. Assim, a família abrange todos os grupos cujas relações assentam na confiança, no apoio mútuo e num projeto de vida comuns (Alarcão, 2000). A família é, portanto, um conjunto de pessoas consideradas como unidade social, como um todo sistémico onde se estabelecem relações entre os seus membros e o meio exterior, sendo considerada um local privilegiado para a aprendizagem e interação, essenciais ao desenvolvimento humano. A definição de família remete para duas funções que deverá cumprir, de modo a proporcionar um desenvolvimento harmonioso dos seus membros, protegendo-os e dando-lhes ao mesmo tempo autonomia e permitindo uma boa integração social e cultural (Alarcão & Gaspar, 2007).

O aparecimento de determinadas formas de (re)composição familiar tem vindo a tornar possível que outros ocupem um lugar de destaque em muitas famílias, como os avós, os tios, padrastos ou madrastas. Em alguns casos surgem de forma abrupta, sem que haja espaço para a integração de novas relações de autoridade ou até mesmo a reconstituição dos afetos rompidos. No decorrer das trajetórias familiares, surgem também elementos individual e socialmente considerados desviantes pelo sistema de regulação social. A família revela então a necessidade de procurar

respostas para as diferentes situações e problemas sociais com que é confrontada (Cruz & Carvalho, 2011). Há famílias para as quais os estes processos de adaptação, que ocorrem naturalmente ao longo do ciclo vital, são mais desafiantes e por isso são consideradas como famílias multidesafiadas (Summer, McMann & Fuger, 1997 cit in. Serrão et al, 2016). Estas estão mais vulneráveis à desorganização e ao caos, observando-se uma comunicação também ela desorganizada, com uma fragilidade de ação e baixa autonomia nas respostas aos desafios. É fulcral que as famílias tenham o poder de decidir a mudança em si mesmas e que sejam elementos ativos dessa mudança. É essencial que a intervenção com estas famílias lhes dê voz, de modo a que se obtenham diferentes visões e que se perceba o que é realmente importante para a família como um todo e, de igual forma, o que é relevante para as partes que a constituem (Serrão et al, 2016).

A formação de pais poderá ser uma estratégia a utilizar com esta famílias, e que consiste no conjunto de práticas que permite fornecer aos adultos que as educam, conhecimentos específicos e estratégias para ajudar a promover o desenvolvimento adequado da criança (Coutinho, 2004). Este termo refere-se a atividades sistemáticas implementadas por profissionais para auxiliar os pais a alcançar objetivos ou resultados específicos com seus filhos. Os objetivos típicos da educação para pais incluem ensinar aos pais estratégias para ajudar os filhos a alcançar competências de desenvolvimento, ajudar os pais a gerir o comportamento dos filhos, no decorrer das rotinas diárias, melhorar as competências dos pais em se envolverem com os seus filhos em jogos e atividades de interação social (Mahoney et al., 1999). Estes programas são definidos como modelos estruturados, nos quais os objetivos se relacionam diretamente com o desenvolvimento das competências parentais, o que indiretamente se refletirá no comportamento e consequente desenvolvimento da criança. (Coutinho, 2004).

A organização da educação parental tem de ter em conta não só as necessidades e capacidades evidenciadas pelos pais, bem como os desafios, a vulnerabilidade e a resiliência do grupo familiar. Assente nesta perspetiva, o apoio ao papel parental e à prática da parentalidade positiva requer um conhecimento dos diferentes níveis ecológicos em que a família se enquadra, tendo ainda presente a necessária conjugação de apoios informais, semiformais e formais que proporcionem a satisfação de necessidades em situações quotidianas e de crise. A estruturação da intervenção parental, com a construção de programas com conteúdos e metodologias

previamente definidos, tem vantagens, contudo é crucial que nesta estruturação haja espaço para adequar a intervenção às necessidades e características das famílias. É importante contribuir para que os cuidadores se sintam respeitados, aceitos e compreendidos e para que percepcionem esta formação como uma resposta útil por parte dos serviços que os acompanham (Abreu-Lima, et al., 2010).

2.4 Fatores de risco e fatores de proteção

Define-se como risco, a presença de um ou mais fatores ou influências que aumentam a probabilidade de um resultado negativo para uma criança ou jovem, sendo que este podem ser de origem biológica, ecológica ou biosocial (Ribeiro & Sani, 2009). A presença de fatores de risco não significa automaticamente estarmos perante uma situação de risco, nem representam diretamente a causa para os maus tratos infantis, contudo, principalmente quando conjugadas, aumentam a probabilidade de a criança ou jovem ser exposta a situações de risco. O efeito dos fatores de risco é diferente em cada família e varia consoante os recursos ou fatores protetores compensatórios que cada uma dispõe (APAV, 2011; Santos et al, 2011). O quadro seguinte (quadro 1) sintetiza alguns dos fatores de risco, divididos em individuais, familiares, comunitários e escolares/de pares (APAV, 2011; Ribeiro & Sani, 2009).

Quadro 1 - Síntese de alguns fatores de risco

Fatores de risco	
Individuais	Idade; Fraco controlo comportamental; Envolvimento com álcool ou drogas; História de comportamento agressivo precoce; Perturbações do desenvolvimento; História de vitimização ou envolvimento com violência; Exposição a violência na família; Elevado stress emocional.

Familiares	Baixo envolvimento parental; Práticas disciplinares rígidas, desleixadas ou inconsistentes; Monoparentalidade; Baixa vinculação emocional aos pais ou cuidadores; Baixos rendimentos; Baixo nível de educação parental; Criminalidade ou uso de substâncias parental.
Comunitários	Contexto comunitário violento; Oportunidades económicas diminutas; Elevado nível de disruptão familiar; Baixos níveis de participação comunitária; Vizinhanças socialmente desorganizadas.
Escola/de pares	Rejeição social pelos pares; Baixos resultados académicos; Falta de envolvimento em atividades convencionais; Associação com pares delinquentes.

Por seu lado, os fatores protetores são características individuais ou condições ambientais que ajudam as crianças e jovens a resistir ou então a contrabalançar os riscos aos quais estão expostas, melhorando ou alterando a resposta de uma pessoa, na presença de um risco ambiental que por si só predispõe a resultados inadequados (Aisenberg & Herrenkohl, 2008). Um efeito protetor melhora uma condição problemática, ou seja, baixa a probabilidade de um resultado negativo para cada nível de condição de risco. Quando um fator protetor interage com o risco, forma-se um efeito amortecedor. No quadro 2 encontram-se vários fatores de proteção, utilizando a mesma divisão apresentada no quadro anterior (Ribeiro & Sani, 2009).

Quadro 2 - Síntese de alguns fatores de proteção

Fatores de proteção	
Individuais	Atitude intolerante face à violência; Elevado QI ou bons resultados escolares;

	Orientação social positiva; Elevada autoestima; Características resilientes; Competências de autorregulação emocional; Valorização do envolvimento em atividades religiosas; Expectativas positivas em relação ao futuro; Atitudes positivas face à escola.
Familiares	Ambiente familiar positivo; Altas expectativas parentais percebidas face ao desempenho escolar; Atividades partilhadas com os pais frequentemente; Estilos parentais positivos; Condições de habitação adequadas; Envolvimento em atividades sociais.
Comunitários	Coesão social; Expectativas positivas por parte da comunidade; Comunidades economicamente estáveis; Ambientes promotores de segurança e saúde.
Escola/de pares	Relação positiva com os pares; Aprovação dos amigos pelos pais; Escolas de elevada qualidade; Envolvimento em atividades sociais; Atitude positiva face à escola.

São as intervenções eficazes que mudam o equilíbrio entre o risco e proteção, alterando assim as desvantagens a favor de melhores resultados na adaptação da criança, o que vai permitir que o curso do desenvolvimento seja alterado positivamente, ainda em idades precoces (Shonkoff & Phillips, 2000).

2.5 Situações de risco e perigo

A distinção entre risco e perigo surge numa linha muito ténue, contudo é bastante importante perceber a sua diferenciação, uma vez que estas condicionam a intervenção com as famílias e crianças/jovens. Segundo a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPCJ), o conceito de risco de ocorrência de maus tratos em crianças é mais amplo e abrangente do que o das situações de perigo, tipificadas na Lei, podendo ser difícil a demarcação entre ambas. As situações de risco implicam um “*potencial perigo para a concretização dos direitos da criança (e.g.: as situações de pobreza), embora não atingindo o elevado grau de probabilidade de ocorrência que o conceito legal de perigo encerra*”.

Segundo Penha (1996), as crianças, pelo simples facto de serem crianças estão expostas a riscos acrescidos, contudo considera como crianças em risco, aquelas que pelas suas características biológicas ou pelas características da família ou do contexto onde se inserem, estão mais sujeitas a vir a sofrer de omissões e privações que comprometem a satisfação das suas necessidades básicas e assim produzir efeitos negativos sobre o seu processo de desenvolvimento.

Desta forma, quando em situações de risco, a intervenção foca-se na tentativa de ultrapassar o mesmo, de modo a que não evolua para perigo, contudo, conforme nos indica a CNPDPCJ:

nem todas as situações de perigo decorrem necessariamente de uma situação de risco prévia, podendo instalarem-se perante uma situação de crise aguda (e.g.: morte, divórcio, separação). É esta diferenciação entre situações de risco e de perigo que determina os vários níveis de responsabilidade e legitimidade na intervenção, no nosso Sistema de Promoção e Proteção da Infância e Juventude (2011, p. 44).

Nas situações de risco, a intervenção foca-se na eliminação do mesmo, tendo em vista uma prevenção primária e secundária das situações de perigo, através de políticas, estratégias e ações dirigidas à população em geral ou a grupos específicos de famílias em situações de vulnerabilidade, como por exemplo, campanhas de informação e prevenção; ações promotoras de bem-estar social; projetos de formação parental; respostas de apoio à família, à criança e ao jovem, Rendimento Social de Inserção (RSI), habitação social, entre outros.

Quanto à situação de perigo e, segundo a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 01 de setembro, sendo a alteração mais recente a Lei n.º 26/2018, de 05 de julho), artigo 3º, é considerada uma criança em perigo aquela que:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição, adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetam gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetam gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto, se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação;
- h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

Nestas situações a mesma lei (artigo 4º) prevê que a intervenção obedeça aos seguintes princípios orientadores:

- a) Interesse superior da criança e do jovem, dando-se continuidade às relações de afeto de qualidade e significativas, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses;
- b) Privacidade, pois deverá haver respeito pela privacidade da criança ou jovem, reservando-se a sua vida privada;
- c) Intervenção precoce, tendo a intervenção de ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida;

- d) Intervenção mínima, devendo ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do jovem em perigo;
- e) Proporcionalidade e atualidade, sendo a intervenção necessária e adequada à situação de perigo em que a criança ou jovem se encontram no momento da tomada de decisão.
- f) Responsabilidade parental, pois a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o jovem;
- g) Primado da continuidade das relações psicológicas profundas, onde deverá ser respeitado o direito da criança à preservação das relações afetivas estruturantes de grande significado e de referência para o seu saudável e harmónico desenvolvimento, devendo prevalecer as medidas que garantam a continuidade de uma vinculação securizante;
- h) Prevalência da família, quer seja a sua família biológica, quer promovendo a sua adoção ou outra forma de integração familiar estável;
- i) Obrigatoriedade da informação, informando-se a criança e o jovem, os pais, o representante legal ou a pessoa que tenha a sua guarda de facto, dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa;
- j) Audição obrigatória e participação, onde a criança e o jovem, em separado ou na companhia dos pais ou de pessoa por si escolhida, bem como os pais, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção;
- k) Subsidiariedade, pois a intervenção compete às ECMIJ, às comissões de proteção de crianças e jovens e aos tribunais, sucessivamente.

2.6 Entidades com Competência na Matéria de Infância e Juventude

As ECMIJ são entidades públicas ou privadas como as autarquias, as escolas, as Instituições Particulares de Solidariedade Social, forças de segurança e serviços de saúde, entre outras e de acordo com o princípio da subsidiariedade (Lei nº 147/99, de 01 de setembro), a intervenção deve ser efetuada sucessivamente pelas ECMIJ, pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e, em última instância, pelos tribunais (figura 1). A intervenção das ECMIJ é efetuada de modo consensual com os pais, representantes legais ou com quem tenha a guarda

de facto da criança ou do jovem, dependendo ainda da não oposição da criança ou do jovem com idade igual ou superior a 12 anos. A oposição da criança com idade inferior a 12 anos é considerada relevante de acordo com a sua capacidade de compreensão do sentido da intervenção.

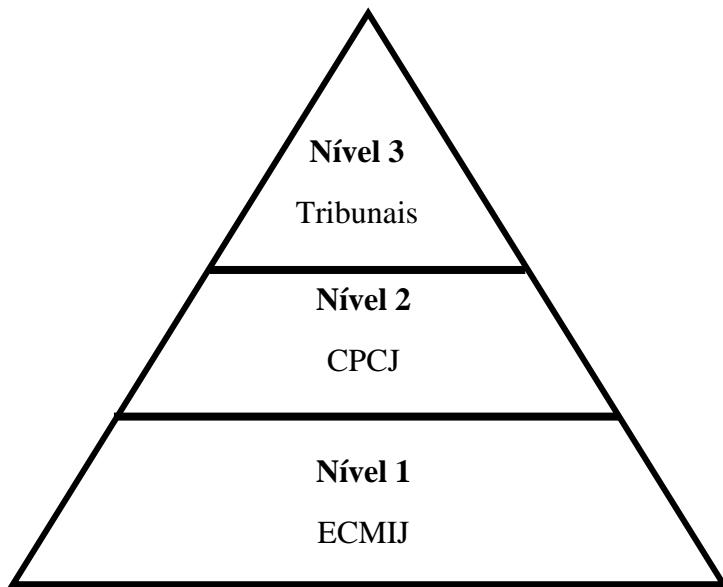


Figura 1 - Intervenção segundo o princípio da subsidiariedade

No primeiro nível de intervenção, as ECMIJ são as entidades públicas ou privadas, que têm ação privilegiada em áreas como as da saúde, educação, formação profissional, ocupação dos tempos livres, segurança pública, entre outros e estão em contacto mais direto e frequente com a criança ou jovem. Segundo a Lei nº 147/99, as ECMIJ, no âmbito da sua intervenção:

- a) Promover ações de prevenção primária e secundária, nomeadamente, mediante a definição de planos de ação local para a infância e juventude, visando a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem;
- b) Promover e integrar parcerias e a elas recorrer, sempre que, a sua intervenção isolada não se mostre adequada à efetiva promoção dos direitos e proteção da criança ou do jovem.
- c) Avaliar, diagnosticar e intervir em situações de risco e perigo;

- d) Implementar estratégias de intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou eliminação dos fatores de risco;
- e) Acompanhar a criança, jovem e respetiva família em execução de plano de intervenção definido pela própria entidade, ou em colaboração com outras entidades idênticas;
- f) Executar os atos materiais inerentes às medidas de promoção e proteção aplicadas pela comissão de proteção ou pelo tribunal, de que sejam incumbidas, nos termos do acordo de promoção e proteção ou da decisão judicial;
- g) Elaborar e manter um registo atualizado, do qual conste a descrição sumária das diligências efetuadas e respetivos resultados.

A intervenção das CPCJ, no nível 2, tem lugar quando não seja possível às ECMIJ atuar de forma adequada e suficiente a remover o perigo em que a criança se encontra. Também as CPCJ dependem do consentimento expresso dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto da criança ou jovem e da não oposição dessas mesmas crianças ou jovens.

Por sua vez, a passagem para o último nível da pirâmide, que contempla a atuação dos tribunais, acontece quando:

- a) Não esteja instalada nenhuma CPCJ com competência no município ou na freguesia da respetiva área da residência ou a comissão não tenha competência, nos termos da lei, para aplicar a medida de promoção e proteção adequada;
- b) A pessoa que deva prestar consentimento, tenha sido indiciada pela prática de crime contra a liberdade ou a autodeterminação sexual que vitime a criança ou jovem carecidos de proteção, ou quando, contra aquela tenha sido deduzida queixa pela prática de qualquer dos referidos tipos de crime;
- c) Não seja prestado, ou, seja retirado o consentimento necessário à intervenção da CPCJ, quando o acordo de promoção e de proteção seja reiteradamente não cumprido ou quando ocorra incumprimento do referido acordo de que resulte situação de grave perigo para a criança;
- d) Não seja obtido acordo de promoção e proteção, mantendo-se a situação que justifique a aplicação de medida;
- e) A criança ou o jovem se oponham à intervenção da comissão de proteção;

- f) A comissão de proteção não obtenha a disponibilidade dos meios necessários para aplicar ou executar a medida que considere adequada, nomeadamente por oposição de um serviço ou entidade;
- g) Sucedidos seis meses após o conhecimento da situação pela CPCJ não tenha sido decretada qualquer decisão e os pais, representante legal ou as pessoas que tenham a guarda de facto da criança ou jovem requeiram a intervenção judicial;
- h) O Ministério Público (MP) considere que a decisão da comissão de proteção é ilegal ou inadequada à promoção dos direitos ou à proteção da criança ou do jovem;
- i) O processo da comissão de proteção seja apensado a processo judicial, nos termos da lei;
- j) Na sequência da aplicação de procedimento urgente;
- k) Quando, atendendo à gravidade da situação de perigo, à especial relação da criança ou do jovem com quem a provocou ou ao conhecimento de anterior incumprimento reiterado de medida de promoção e proteção por quem deva prestar consentimento, o MP, oficiosamente ou sob proposta da comissão, entenda, de forma justificada, que, no caso concreto, não se mostra adequada a intervenção da comissão de proteção (Lei nº 147/99, artigo 11º).

2.7 Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

Enquanto ECMIJ, as da área da educação, desde as creches ao ensino básico, secundário ou profissional, têm um papel fulcral por acompanharem as crianças e jovens durante grande parte da sua vida. De modo a que todos os alunos tenham resposta às suas necessidades e potencialidades, a EMAEI tem um papel crucial, assegurando que a escola¹ adota uma visão estratégica, missão, princípios e valores orientados para a inclusão. É no Decreto-Lei 54/2018, que tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a maior valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa,

¹ O termo “escola” é utilizado como referência a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas profissionais e estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.

que vem descrita as EMAEI como um recurso organizacional específico fundamental na implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Segundo o artigo 12º, do Decreto-Lei 54/2018, em cada escola é constituída uma EMAEI, composta por elementos permanentes e elementos variáveis. Os elementos permanentes incluem um dos docentes que coadjuva o diretor; um docente de Educação Especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e ainda um psicólogo. Já dos elementos variáveis, fazem parte o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno (consoante o caso), outros docentes do aluno, técnicos do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI) e outros técnicos. Com um conjunto de atribuições e competências transversais, a diversidade de profissionais que a compõem permite uma intervenção holística junto do aluno e do contexto educativo. Segundo o Manual de Apoio à Prática, para uma educação inclusiva (ME & DGE, 2018), criado na sequência do Decreto-Lei 54/2018, compete às EMAEI:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem, a mobilizar, em cada caso identificado;
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem;
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- e) Elaborar o Relatório Técnico- Pedagógico (RTP), e, se aplicável, o Programa Educativo Individual (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT);
- f) Acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação. As medidas propostas estão enquadradas numa abordagem multinível (figura 2), em medidas universais, seletivas e adicionais. A determinação das mesmas segue procedimentos específicos de tomada de decisão, baseada nos dados ou evidências, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes.

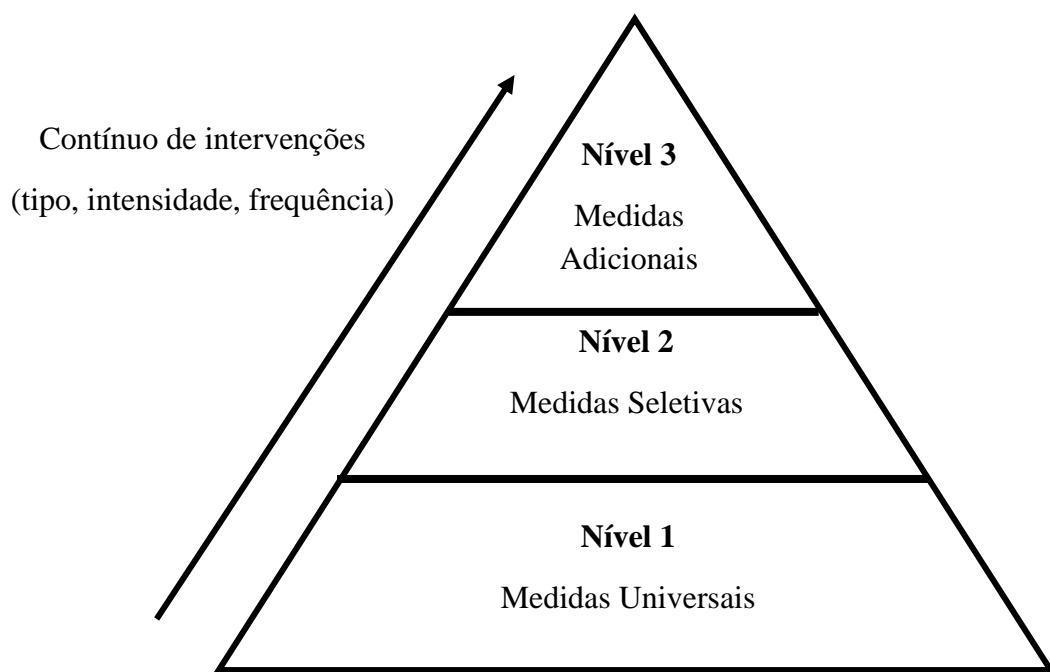


Figura 2 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Também os pais/cuidadores têm um papel importante e devem ser envolvidos no processo escolar, uma vez que um dos princípios orientadores da educação inclusiva é o envolvimento parental e o direito dos pais/cuidadores à participação e à informação relativamente a todos os processos que dizem respeito ao seu educando. Os encarregados de educação têm o direito de participar e cooperar ativamente em tudo o que esteja relacionado com a educação dos seus educandos, incluindo as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL 54/2018).

2.8 A prevenção como atuação

Segundo o dicionário português, prevenir significa: *dizer ou fazer antes; antecipar; acautelar; precaver; advertir; informar; evitar e impedir*. Quando falamos de risco e perigo, podemos afirmar que a prevenção é um conjunto de atuações, cujo objetivo é o de impedir o aparecimento de um problema, aumentando os fatores protetores e reduzindo os fatores de risco.

A tipologia clássica da prevenção desenvolvida por Caplan (1964), no campo da saúde mental, diferencia três tipos de prevenção: a prevenção primária, secundária e terciária. A prevenção primária caracteriza-se como o conjunto de medidas que reduzem a incidência de problemas

durante um certo período de tempo, atuando nos contextos onde pode ocorrer. A prevenção secundária refere-se às tentativas de reduzir a prevalência de um problema, em populações de risco específicas. Já a prevenção terciária refere-se a ações que diminuem a extensão do problema na população atualmente afetada e aumentam a extensão do funcionamento contínuo do papel na população que já se recuperou.

No campo da prevenção, as ECMIJ, desempenham um papel relevante no desenvolvimento de programas específicos de promoção dos direitos da criança (prevenção primária); no desenvolvimento de programas preventivos, junto de grupos identificados relativamente a diferentes problemáticas (prevenção secundária); e ainda na identificação e intervenção atempada de situações de perigo, ou maus tratos a crianças e jovens (prevenção terciária). A prevenção primária tem como objetivo promover o bem-estar das crianças, através da educação e da transformação social, que é dirigida à comunidade em geral. Aqui a prevenção não tem como foco apenas evitar situações de maus tratos, mas atua como um veículo para promover uma parentalidade positiva em todas as famílias. São realizadas campanhas de sensibilização, informação e formação de modo a mudar as atitudes da comunidade face aos direitos da criança. Já no que diz respeito à prevenção secundária, as ECMIJ têm como objetivo identificar as famílias com maior probabilidade de risco para as suas crianças e desenvolver programas e estratégias específicas de apoio a essas famílias, e dirigidas, também, à promoção das competências parentais. A prevenção terciária tem como objetivo o eliminar as situações de risco, assim como providenciar proteção e reparação no sentido de alterar as dinâmicas familiares (CNPDPCJ, 2011).

Segundo Ornelas & Moniz (2007) estas parcerias comunitárias (como as ECMIJ) são um meio privilegiado para a construção e implementação de intervenções preventivas, uma vez que estão direcionadas para a estruturação de programas orientados para dimensões sociais múltiplas, abrangendo diferentes grupos sociais, pessoas em etapas diferenciadas do seu desenvolvimento e desempenhando uma variedade de papéis sociais. No âmbito da prevenção primária, as parcerias podem funcionar como instrumentos de agregação e estruturação de intervenções sociais que são por natureza complexas e envolvem níveis ou sectores múltiplos da comunidade, pois quando falamos de crianças em risco ou perigo não nos podemos esquecer que estão inseridas na comunidade e por isso, também esta terá de ser tida em conta numa intervenção.

Desenvolver competências e práticas parentais positivas, é uma das formas de prevenção, uma vez que aumenta a probabilidade de os pais serem capazes de desenvolver comportamentos adequados nas crianças, bem como gerir os comportamentos disruptivos (Rodrigues, 2019). Como já referido, este desenvolvimento de competências pode ser feito através da formação parental, podendo incluir todos os pais de uma forma geral neste processo, prevenindo-se assim futuras situações de dificuldades de gestão de comportamento e más práticas parentais ou através da formação de pais que já tenham sido identificados como tendo dificuldades nesta área.

3. Metodologia

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de pesquisa, que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais (Coutinho, 2014). Sendo que os métodos “*constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico*” e os procedimentos “*servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação*” (Bisquerra, 19889 cit in. Coutinho, 2014). Para a realização deste estudo, optou-se por recorrer ao estudo de caso, ainda que de uma amostra bastante reduzida, de modo a ser possível responder às questões que suscitaram este estudo. Foram realizadas entrevistas aos membros permanentes da EMAEI e a quatro educadoras de infância, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), com dois estabelecimentos de ensino, no concelho de Cascais. Foi feita uma análise de conteúdo das entrevistas, de modo a tentar alcançar os objetivos propostos neste estudo.

3.1 Caracterização da instituição

A Associação de Beneficência Luso-Alemã (ABLA), é uma IPSS e uma ONGD que tem como missão servir a comunidade envolvente, local e internacionalmente, desenvolvendo as competências do indivíduo ao longo do ciclo de vida. A visão desta instituição é trabalhar para que todos possam alcançar plenamente as suas potencialidades numa sociedade mais justa. O combate à exclusão social, à violência doméstica, ao abandono escolar precoce e ao isolamento dos idosos, bem como o investimento na proximidade das famílias das crianças que acolhem, são alguns dos seus focos.

A ABLA tem várias áreas de trabalho, desde a educativa, à sénior ou social, sendo a área educativa a que mereceu a nossa especial atenção. Esta organização tem dois Centros Infantis, no concelho de Cascais, que dão resposta a cerca de 365 crianças, dos 3 meses aos 6 anos, distribuídos pelas respostas sociais de creche, creche familiar e pré-escolar.

Foi criado, há cerca de 2 anos, o projeto ABLA (Des)envolve, que procura intervir junto de crianças, jovens e adultos, ajudando-os a desenvolver o seu potencial através de diversos serviços especializados, onde se inclui as consultas de psicologia, de terapia da fala, de terapia ocupacional, de fisioterapia ou até mesmo de psiquiatria da criança e do adolescente. Os serviços

são prestados à comunidade, a preços reduzidos. Com a atribuição do prémio BPI Infância 2021, este serviço permitiu implementar um programa de apoios terapêuticos especializados a 60 crianças de contextos socioeconómicos vulneráveis, ao mesmo tempo que iniciou um trabalho de competências parentais de 30 pais dos mesmos contextos com o programa “Anos Incríveis”.

O programa “Anos Incríveis” para pais (Webster-Stratton, 2005), tem como objetivo diminuir os fatores de risco familiar através da promoção de competências parentais, do fortalecimento das famílias e do aumento da sua compreensão acerca de vários aspectos do desenvolvimento infantil e das diferentes características temperamentais da criança, nomeadamente:

- a) Aumentar as abordagens parentais positivas e, consequentemente, a cooperação e obediência da criança e a confiança e competência parentais;
- b) Promover a relação e a vinculação entre pais e filhos;
- c) Desenvolver a capacidade dos pais para promover, através da brincadeira, o desenvolvimento da linguagem e das competências emocionais, sociais, académicas e de persistência da criança;
- d) Diminuir as estratégias parentais negativas baseadas na crítica e violência e substituí-las por estratégias positivas;
- e) Aumentar e promover a rede de suporte da família;
- f) Estreitar a relação entre os contextos familiar e escolar.

No ano de 2019, a ABLA foi ainda distinguida com o Selo Protetor, iniciativa da CNPCJR, que retrata uma oportunidade dirigida às ECMIJ para autodiagnóstico e capacitação no âmbito da promoção e proteção dos Direitos da Criança, de acordo com o previsto no artigo 7º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Inspirado em experiências nacionais e internacionais cientificamente validadas, particularmente pelo modelo australiano *The Blue Card System*, o selo protetor foi desenhado para fornecer informação e orientação às entidades que trabalham com crianças e jovens na implementação de boas práticas dos direitos da criança de uma forma inovadora e preventiva, sendo atribuído por um período de dois anos sucessivos, renovável conforme a entidade mantenha os requisitos para a sua atribuição (CNPCJR, 2021).

Esta distinção tem como objetivo garantir um ambiente seguro a todas as crianças e jovens, assim como capacitar as ECMIJ para uma atuação com base na governação integrada, assentes na liderança, colaboração/participação, comunicação e monitorização/avaliação. Pretende-se ainda incentivar uma estreita colaboração entre as ECMIJ e as CPCJ, na modalidade de funcionamento alargada, assim como integrar as diretrizes internacionais no âmbito das Nações Unidas e fortalecer a ideia de que é necessária toda a comunidade para a defesa dos direitos da criança numa cultura preventiva. Para que uma entidade obtenha o Selo Protetor é necessário que cumpra certos requisitos, dentro dos quais incluem-se: terem um plano estratégico de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens; um plano de gestão de atividades de alto risco; políticas e procedimentos para sinalizar e gerir situações de maus-tratos; e ainda um plano estratégico de comunicação e colaboração e uma equipa coordenadora do sistema de gestão do risco (CNPCJR, 2021).

3.2 Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivos gerais:

- Perceber a importância das ECMIJ como parceiro comunitário;
- Perceber a metodologia de atuação da ECMIJ;
- Compreender de que modo atuam na prevenção de situações de perigo.

Já como objetivos específicos, definiu-se:

- Caracterizar o perfil da equipa;
- Identificar as estratégias definidas para a prevenção de crianças em risco;
- Perceber as implicações da atribuição do Selo Protetor nas práticas pedagógicas da organização;
- Identificar os procedimentos utilizados após deteção de sinais de alerta;
- Caracterizar a atuação e medidas aplicadas aos alunos acompanhados pela EMAEI;
- Entender como é a relação com as famílias;
- Identificar os benefícios de ter uma EMAEI na instituição;
- Conhecer as ações de capacitação de outras instituições na comunidade.

3.3 Participantes

Participaram neste estudo os membros permanentes da EMAEI, (duas diretoras pedagógicas de cada um dos equipamentos sociais, Carcavelos e Parede, uma psicóloga e uma assistente social) e quatro educadoras de infância, duas de cada resposta social da instituição, de creche e pré-escolar, que no último ano letivo 2021/2022, tenham tido alunos acompanhados pela EMAEI e que se voluntariaram para participar no estudo.

3.4 Procedimentos

As entrevistas foram formalmente organizadas, tendo em conta os objetivos estipulados e foram conduzidas online, através da plataforma zoom. Cada uma das oito entrevistas teve uma duração de cerca de 40 minutos.

4. Resultados

Pretende-se dar a conhecer os resultados obtidos nas entrevistas realizadas, tentando desta forma dar resposta aos objetivos do trabalho. Os resultados deste estudo dizem única e exclusivamente respeito à ECMIJ ABLA, não podendo ser feita uma generalização para as outras entidades, pois só esta foi estudada.

4.1 A EMAEI da ABLA

A EMAEI da ABLA é constituída pelas duas diretoras pedagógicas de ambos os centros infantis, por uma psicóloga, uma assistente social e uma socióloga como membros da equipa permanente e as educadoras, cujos casos sejam acompanhados pela equipa, como membros variáveis. Na ABLA, a constituição da equipa com estes membros de áreas tão distintas, mas que se complementam, atua de uma forma mais global, permitindo assim ajudar a criança e a sua família, não se ficando apenas por medidas aplicadas em sala de aula, ainda que essa seja a maioria dos casos. Por serem uma instituição com vários serviços, desde o apoio social a diversos recursos para a comunidade, complementam a área educativa e ajudam a que a criança ou a sua família se desenvolva da melhor forma, mobilizando vários recursos.

“(...) tem muito contacto com as famílias e consegue perceber também ao nível social quais as necessidades, e como trabalha em rede em parcerias aqui no concelho, sabe para onde encaminhar, caso as famílias necessitem de mais apoio (...)” (membro EMAEI 1)

“Felizmente nós na ABLA temos uma equipa muito qualificada e muito vasta.” (membro EMAEI 2)

A EMAEI ainda é um conceito relativamente novo, com cerca de 4 anos de existência, e reúne consenso, junto das educadoras, acerca dos seus benefícios.

“Quando não havia EMAEI era pior, mais difícil (...) Eles apoiam-nos na intervenção com as crianças e permitem o apoio terapêutico, sem que as famílias tenham de procurar lá fora.” (educadora 1)

“Tem vantagens, pois o caso é discutido com um grupo de colegas, feitas propostas de intervenção para aplicar na sala e que posso ir mudando conforme vai fazendo sentido”

conforme as respostas que a criança dá e assim consigo ter uma maior consciência da evolução da criança.” (educadora 2)

“Agora na escola temos algumas ferramentas que antes não tínhamos, porque aguardávamos muito pela ELI e outras entidades externas que também demoraram a chegar.” (educadora 3)

Contudo, existem alguns apontamentos feitos à EMAEI, que variam conforme a entrevistada. Houve quem apontasse o facto de a EMAEI ter de apoiar muitas crianças e ter poucos recursos, ou o facto de as medidas que as crianças têm, terem de ser aplicadas em sala de aula pela educadora, o que por vezes é difícil, tendo em conta todas as outras crianças.

“Ainda não é o modelo ideal, mas está muito melhor.” (educadora 1)

“(...) Agora com a EMAEI os apoios terapêuticos são pagos, porque os técnicos que trabalham na escola é um trabalho à parte e apesar das bolsas e projetos, é pago. Na sala eu aplico as medidas definidas pela EMAEI, mas não há nenhum técnico que me ajude em sala.” (educadora 2)

“Portanto eu penso que a EMAEI está num bom caminho, apesar de ainda ter coisas para melhorar, mas não só aqui na ABLA.” (educadora 3)

“O que eu sinto muito é que há muitas medidas que são comuns a vários meninos em sala, mas nós é que estamos todo o dia com eles e isso é muito complicado.” (educadora 4)

4.2 Caracterização das crianças acompanhadas

No ano letivo passado, foram acompanhadas cerca de 357 crianças na resposta de creche e pré-escolar, e 42 foram acompanhadas pela EMAEI. Deste total, 192 crianças dizem respeito ao equipamento de Carcavelos, onde 23 são acompanhadas pelas EMAEI (gráfico 1) e 165 crianças estão no equipamento da Parede, acompanhando a EMAEI 19 dessas crianças (gráfico 2).

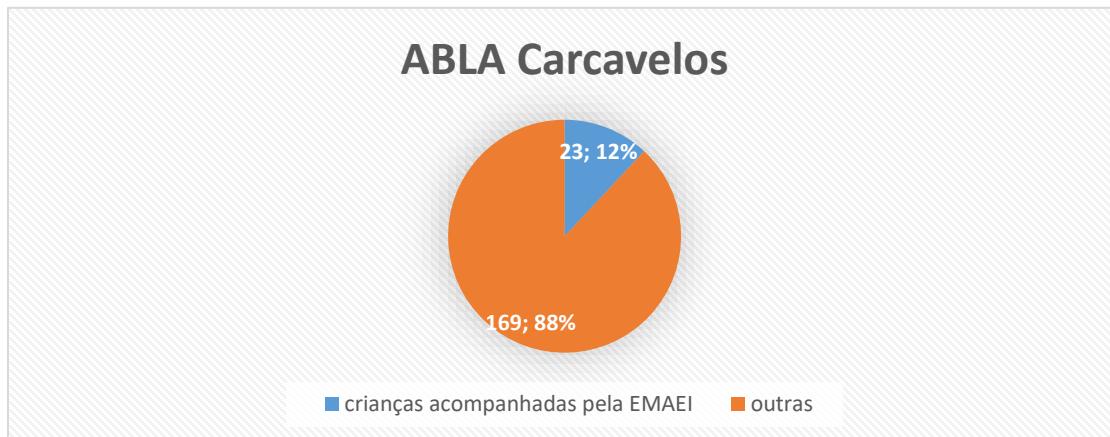


Gráfico 1 – número de crianças acompanhadas pela ABLA Carcavelos



Gráfico 2 – número de crianças acompanhadas pela ABLA Parede

Através dos gráficos 1 e 2 é possível verificar que apesar de os dois equipamentos sociais terem um número diferente, quer de crianças apoiadas, quer de crianças acompanhadas pela EMAEI, a percentagem de casos é a mesma. Em ambos, o número de crianças acompanhadas pela EMAEI diz respeito a 12% e o de outras crianças, aos restantes 88%.

Já das crianças que são acompanhadas pela EMAEI, do total de 42, 10 são crianças em risco, sendo que 6 dizem respeito ao centro infantil em Carcavelos (gráfico 3) e 4 ao centro infantil na Parede (gráfico 4).



Gráfico 3 – número de crianças acompanhadas pela EMAEI da ABLA Carcavelos



Gráfico 4 – número de crianças acompanhadas pela EMAEI da ABLA Parede

Nesta distribuição é possível verificar que apesar de ambos os equipamentos terem, em percentagem, o mesmo número de crianças apoiadas pela EMAEI, no equipamento de Carcavelos existe um maior número de crianças em risco, tendo em conta o número de crianças acompanhadas.

O facto de as crianças acompanhadas pela EMAEI, que não crianças em risco, ser um valor mais alto (entre 74% a 79%), não surpreende, tendo em conta as entrevistas feitas às educadoras,

cujos relatos de crianças sinalizadas à EMAEI no ano letivo passado, serem todas por dificuldades ao nível do desenvolvimento e aprendizagem.

“Aquisições e desenvolvimento esperados para a idade que não foram alcançados.”
(educadora 1)

“(...) claro atraso a nível da linguagem.” (educadora 2)

“(...) isolamento, a ausência de fala com os adultos e pares.” (educadora 3)

“Todos, foi em contexto de sala que foi necessário sinalizar.” (educadora 4)

4.3 Identificação dos procedimentos

Quando são detetados casos de alerta, em algum dos centros infantis da ABLA, existem procedimentos que têm de ser seguidos, desde a pessoa que deu pelo sinal de alerta (normalmente educadora) até chegar à EMAEI. Na instituição existem documentos próprios e que devem ser preenchidos para que o processo de referenciação seja o mesmo para todas as crianças. O primeiro documento a preencher denomina-se “Fatores que afetam de forma significativa o progresso e desenvolvimento do aluno”, que foi construído baseado no Manual de Apoio à Prática da Educação Inclusiva, e que é preenchido pelas educadoras de infância e tem como objetivo identificar os fatores que facilitam e que impedem o progresso do aluno. Após o preenchimento deste documento, segue-se o que é preenchido juntamente com as famílias, “Processo de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, onde se registam as dificuldades detetadas pela educadora ou pela terapeuta, os níveis de desempenho do aluno, os antecedentes escolares relevantes e os fatores que de forma significativa influenciam o desenvolvimento, sejam fatores escolares, familiares, ou do próprio aluno. Os documentos são comuns para a creche e pré-escolar, contudo existem tópicos, que por não se aplicarem à creche, não são preenchidos. Posteriormente criam-se as “Acomodações curriculares”, que incluem as medidas definidas em sala de aula e apoios terapêuticos, para que a criança ultrapasse as suas dificuldades, tais como a localização do aluno na sala de aula, como deve ser feita a apresentação do conteúdo pedagógico, que tipo de tarefas e material de apoio deverá ter, como deve ser feita a avaliação ou estratégias para a organização do seu

comportamento e das suas competências organizativas e emocionais. Todo este processo é feito com o parecer das famílias.

“(...) nós temos uns documentos internos que preenchemos para fazer a referenciação para a EMAEI. Depois dos documentos preenchidos, temos uma reunião com os pais, para autorizarem que a criança possa ser referenciada para a EMAEI (...)” (educadora 2)

“Falei com a minha coordenadora e quando é para referenciar, é-nos dado um pequeno questionário que preenchemos com as preocupações, os pontos fortes e fracos, as dificuldades. Tudo falado com a família, porque precisamos da autorização da família para que estes pontos sejam levados até à EMAEI.” (educadora 3)

“Quando chega a este documento é porque já houve as reuniões intermédias e os pais já deram o consentimento para que o documento fosse levado à EMAEI” (membro EMAEI 2)

4.4 Relação com as famílias

O tipo de relação que se estabelece com as famílias que se apoia, pode ser motivo para que tudo corra bem ou para que muito corra mal. Quando as famílias confiam na instituição que escolheram para cuidar dos seus filhos, tudo é mais fácil e o processo mais natural. Na ABLA, apesar de saberem que todas as famílias são únicas e diferentes, existe o pressuposto de que tem de existir uma grande proximidade às famílias, havendo uma confiança mútua que irá permitir o sucesso da intervenção com as crianças. O facto de, quando há o acolhimento de novas crianças, existir sempre uma reunião cerca de 1 mês após o início das aulas, demonstra à família que a instituição está atenta e quer partilhar as conquistas e o percurso inicial das suas crianças, e mostra que é uma instituição que valoriza a interação com as famílias.

“De facto, nós temos uma organização interna que nos aproxima muito das famílias” (membro EMAEI 1)

Existe também um projeto em que as famílias mais carenciadas levam kits com brinquedos e jogos para casa, criados pela instituição com base no desenvolvimento de cada criança e que pressupõe que a família, quando a criança já não brincar, devolva tudo em boas condições. Aqui

vemos a confiança que a ABLA tem nas suas famílias, ou que pretende promover, mostrando-lhes que confiam neles para lhes devolverem os kits nas mesmas condições que foram entregues.

“(...) criamos kits de acordo com o interesse e necessidades da criança, fazemos um kit para lhes emprestar.” (membro EMAEI 2)

A instituição promove também uma ação chamada “*Family Games*”, que apesar de não estar diretamente relacionado com os centros infantis, é aberta a toda a comunidade e visa proporcionar a inclusão social e a diminuição do isolamento das famílias, através de jogos e dinâmicas desportivas em família, fomentando valores como a união e empatia, entre outros.

O facto de serem uma instituição com várias áreas de intervenção, permite que consigam ajudar as famílias de um modo mais global, não se focando apenas nos cuidados às crianças, mas também por exemplo, com a distribuição de alimentos pelo gabinete de Ação Social, que presta auxílio à comunidade, sendo que muitas são as pessoas que procuram esta resposta por motivo de desemprego, doença ou ausência de suporte familiar.

“Nós conseguimos ajudar através do banco alimentar ou conseguimos apoiar em alguma fatura (...)” (membro EMAEI 4)

Além dos projetos acima mencionados, um dos objetivos da instituição é o de promover a participação ativa das famílias no processo educativo dos seus filhos, para que haja uma ação educativa complementar. Promovem ainda “Encontro de Pais”, onde é incentivada a partilha de conhecimentos e a troca de saberes entre o preletor e os pais, pelo menos duas vezes por ano.

“(...) e acredito que só temos tido o sucesso que temos tido, precisamente por esta grande proximidade que criamos com as famílias.” (membro EMAEI 2)

4.5 Formação da equipa pedagógica

Os centros infantis da ABLA têm como projeto educativo 2021-2023 o tema “sou único, capaz e insubstituível...！”, acreditando que cada ser humano é um ser único e especial, integrado numa família igualmente única e especial, sendo a própria instituição também única e especial. É a formação que esta instituição única e especial, proporciona à sua equipa pedagógica, que lhes

permite mais uma vez serem melhores no seu trabalho e continuarem a oferecer os melhores cuidados às crianças e às famílias que neles confiam os seus filhos.

Além do trabalho em rede, que permite a partilha de experiências e conhecimentos, é também a aposta contínua na formação de cada membro da instituição, docente e não docente, que faz a diferença.

O último projeto, incluído no plano de atividades de 2022, foi o “Sentidos à flor da pele”, que pretendeu dotar os profissionais de competências e conhecimentos, proporcionando oportunidades e experiências multissensoriais, com uma sala *Snoezelen*. A equipa também teve formação com a Fundação Brazelton/Gomes-Pedro, no modelo *Touchpoints*, cuja abordagem teórica e prática é focada no bebé/criança e centrada na família, que visa potenciar a competência parental na construção da relação pais-filhos e também criar uma aliança entre os pais e os profissionais que fazem parte do seu sistema. Tiveram já também formação no suporte básico de vida.

“E tem sido estes projetos que nos têm possibilitado de ter estas formações que são tão ricas e que têm mudado muito a nossa ação. E integramos sempre as educadoras e auxiliares sempre nas formações, para depois a ação fazer mais sentido.” (membro EMAEI 2)

Todos os entrevistados concordaram com a importância das formações dadas pela instituição como parte integrante do crescimento técnico e profissional da equipa.

“É indispensável que haja este tipo de formações.” (educadora 1)

“Todos os anos temos 40h de formação dados pela ABLA. É sempre bom, ainda o ano passado tivemos formação em primeiros socorros.” (educadora 2)

“(...) este ano estamos a fazer as jornadas da Câmara de Cascais, que está muito ligada às creches e primeira infância.” (educadora 3)

“É a ABLA que promove para auxiliares e educadoras e é muito importante.” (educadora 4)

Apesar da constante e variada formação, as educadoras não têm formação na temática específica das crianças e jovens em risco, (além da que tiveram na sua formação académica, na licenciatura em Educação) antevendo-se uma necessidade para as próximas formações a desenvolver. Afinal, apesar de haver procedimentos específicos de atuação na instituição, existirem manuais

de deteção e sinalização das situações de risco, a exploração de conteúdos nesta temática, que seriam certamente uma mais valia.

“Eu tive formação na graduação, na licenciatura, mas em específico em programa de continuação não tive.” (educadora 1)

“Eu quando tive a tirar a licenciatura, estagiei em intervenção precoce. Mas mais recentemente acho não tive nenhuma” (educadora 2)

“Fora a vertente académica, não.” (educadora 3)

“Nesta área não (...)” (educadora 4)

Quando questionadas sobre alguma necessidade de formação específica, algumas das educadoras responderam que gostariam de ter formação sobre a temática das crianças e jovens em risco, outras falaram da gestão comportamental e outras ainda sugeriram as necessidades educativas especiais.

“Tendo em conta o meu grupo, acho que o que eu mais vejo são crianças que têm dificuldades comportamentais porque os pais não conseguem gerir e lidar. Há formação de apoio parental, mas a adesão dos pais é muito pequena.” (educadora 1)

“Eu gostava de aprofundar os meus conhecimentos nesta área das necessidades educativas especiais, porque é uma área onde cada vez mais temos na sala crianças assim.” (educadora 2)

“Cada vez mais nós e as auxiliares que também estão em sala, muitas vezes nós não estamos preparadas para lidar com as crianças que vêm e com as problemáticas que têm. Então eu acho que não só nós, mas também as nossas colegas têm de ter formação para saber lidar com este tipo de crianças e não as colocar de parte.” (educadora 3)

“Sim, nesta questão das crianças em risco (...)” (educadora 4)

4.6 A importância dos parceiros comunitários

A ABLA tem uma boa relação com a CPCJ e EMAT de Cascais, que lhes encaminham muitas crianças em risco, crianças essas que têm prioridade na admissão na instituição. Esta parceira tem permitido o reconhecimento pelo trabalho de excelência feito há anos.

“somos uma escola que tem alguns casos de crianças acompanhadas quer pela CPCJ, quer pela EMAT.” (membro EMAEI 1)

“(...) Temos também muita solicitação por parte das EMAT e CPCJ, e esses têm prioridade em relação aos outros.” (membro EMAEI 2)

O trabalho em rede é crucial nesta instituição e só assim é possível um trabalho de excelência, e a Câmara Municipal de Cascais (CMC) é um dos parceiros imprescindíveis. A CMC é a entidade promotora da plataforma “Crescer em Cascais”, rede concelhia constituída por várias entidades com resposta social de creche, promotoras de respostas educativas de qualidade e inclusão social. Segundo o site da CMC, esta plataforma assenta no compromisso partilhado de valorizar a primeira infância, qualificar as organizações e os profissionais, através de uma experiência de democracia colaborativa e no ano letivo 2020/2021 já contava com 1600 crianças de creche e 350 profissionais (entre educadores e auxiliares). Em 2016 criou-se também a rede local “Educar melhor em Cascais”, destinada ao pré-escolar que, segundo a mesma fonte:

surgiu de um desafio lançado à autarquia por uma equipa de dirigentes e educadores de infância de instituições do concelho, que se uniram com o propósito de criar uma comunidade de partilha e cooperação para impulsionar práticas educativas inovadoras, possibilitando a otimização de recursos através da partilha de projetos e de formação, bem como proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional dos agentes educativos que a integram.

“Estarmos no concelho de Cascais é uma mais valia, porque a própria Câmara envolve todas as instituições numa plataforma, e (...) financia anualmente projetos de intervenção ou apresentação de novas práticas” (membro EMAEI 2)

“Temos uma boa relação aqui com os parceiros. A rede social de Cascais, tendencialmente, funciona bem, portanto acabamos por conseguir aqui articular com os parceiros (...).” (membro EMAEI 3)

Existe também na ABLA um programa de apadrinhamento, que permite apoiar de forma regular crianças provenientes de famílias com necessidades socioeconómicas, com um valor mensal, no mínimo, de 28€. Este programa permite a aquisição de material escolar para as crianças e outras despesas como por exemplo, as mensalidades do jardim infantil, aquisição de óculos, entre

outros. Este acompanhamento das crianças pelos padrinhos, não implica necessariamente um contacto direto, podendo ser feito através de correspondência ou visitas ao jardim infantil da ABLA. Assim, estes padrinhos são também parceiros desta instituição ao apoiarem uma criança e a sua família.

“(...) o programa de apadrinhamento, que tem quase tantos anos como os da instituição e consiste em uma pessoa individual, apesar de agora turmas e empresas também aderiram, são mais pessoas individuais, que decide apadrinhar e dar um valor mensal a X família”. (membro EMAEI 4)

Também a Equipa Local de Intervenção precoce (ELI) é um dos parceiros fundamentais da ABLA, pois além de aplicarem medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, promovem ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

“(...) nós víamos uma necessidade na criança e referenciávamos à ELI, a ELI vinha, observava a criança e se ela tivesse necessidade de apoio terapêutico, davam-lhe (...)” (educadora 2)

“Paralelamente muitas vezes, também aproveitamos e se são crianças que vêm até nós pela primeira vez, que são crianças de creche e fazemos logo referenciação para a ELI e fazemos dois em um.” (membro EMAEI 1)

“Nós somos uma instituição que somos constantemente solicitados pela ELI, e como sabem como nós trabalhamos e consideram que de facto, trabalhamos bem, então encaminham-nos muitas crianças.” (membro EMAEI 2)

4.7 Implicação na atribuição do selo protetor

As plataformas que permitem que as instituições do concelho trabalhem em parceira, tem trazido inúmeros benefícios, sendo um deles o facto de terem traduzido um manual de boas práticas para a prevenção de situações de risco, que a ABLA implementou na sua instituição e que era um dos aspetos importantes a ter para concorrer à atribuição do Selo Protetor. Apesar de muitos dos procedimentos necessários à candidatura do selo protetor já serem implementados na ABLA

há muito tempo, esta atribuição trouxe um maior reconhecimento por parte das famílias, de que esta instituição está desperta para os direitos da criança, numa cultura preventiva.

“Acho que a ABLA sempre trabalhou nos moldes do selo protetor, mesmo antes de lhe ser atribuído (...)” (educadora 1)

“Eu sinceramente acho que só mudou o reconhecimento, porque o trabalho já era feito. Sempre tivemos muito despertas para estas questões do sinalizar e atuar.” (educadora 4)

“Quando apareceu o selo protetor, foi muito fácil candidatarmo-nos porque, de facto, nós já cumpríamos, já tínhamos os requisitos e a maior parte daquilo que eles pedem, portanto, naturalmente fazia-nos sentido este reconhecimento.” (membro EMAEI 1)

“Sempre trabalhámos com esse olhar atento e, portanto, para nós fazia todo o sentido.” (membro EMAEI 2)

“Mas eu acho que enquanto equipa pedagógica eu acredito que isso traga alguma credibilidade para os pais, porque os pais querem cada vez mais conhecer o espaço, conhecer a abordagem da escola.” (membro EMAEI 4)

O Selo Protetor pretende identificar e difundir as boas práticas de promoção dos direitos das crianças desenvolvidas de forma inovadora e que fomentam uma cultura de prevenção, promovendo de todas as formas, um ambiente protetor para as crianças e jovens. É ainda objetivo do selo protetor, a capacitação das ECMIJ para uma atuação com base nos princípios da governação integrada, assentes em modelos colaborativos: liderança, participação, comunicação e avaliação.

4.8 Discussão dos resultados

O número de crianças acompanhadas pela EMAEI é de 12%, que é um número significativo e em crescimento, segundo a equipa entrevistada, pois a pandemia trouxe quer um número acrescido de famílias a necessitar de apoio social, quer crianças a necessitar de apoio terapêutico. A EMAEI veio clarificar os apoios de que as crianças necessitam para assim apoiá-las da melhor forma. Por isso, neste caso podemos afirmar que são 12% de crianças que têm um apoio

organizado, com a participação e conhecimento da família e que sem a EMAEI poderiam não ter desta forma.

O facto de três membros da EMAEI não serem diretamente da área educativa, numa instituição com tantos braços, faz todo o sentido, pois assim conseguem uma visão mais ampla, uma maior partilha de conhecimentos e um trabalho numa equipa multidisciplinar sendo mais eficaz para ajudar de modo transversal, as crianças e suas famílias. Cada membro é especialista na sua área, o que contribui para uma intervenção mais eficiente, consoante as dificuldades observadas da criança, identificadas primeiramente pela equipa pedagógica.

Muito importante é também o trabalho em rede, pois as parcerias fazem toda a diferença, não só pelo apoio financeiro que possam dar, mas também pela partilha de conhecimentos, de dúvidas e de experiências, rentabilizando também os recursos existentes.

Para uma instituição contribuir eficazmente para a prevenção no perigo, é necessário que tenha uma equipa com formação na área, bem organizada hierarquicamente, com protocolos de atuação bem definidos, quer seja para deteção quer seja de modo a que todos os membros saibam como agir, caso se deparem com alguma situação de alerta. Mas acima de tudo é trabalhar em conjunto com todas as famílias acompanhadas, independentemente de possíveis diferenças que possam existir. As intervenções não devem ser realizadas de modo unilateral, com um emissor e um receptor, mas sim em conjunto, pois só assim existirá uma verdadeira mudança.

5. Considerações Finais

Investir na educação e num bom desenvolvimento infantil é apostar na sociedade, pois só assim teremos adultos capazes, mental e fisicamente saudáveis, capazes de prosperar na vida, integrar o mercado de trabalho e assim ter mais poder de compra, contribuindo para o desenvolvimento do nosso país. É como se fosse o fechar de um ciclo, onde ao investirmos em crianças e suas famílias, iremos ter o retorno deste investimento através de uma vida inteira de produtividade e cidadania responsável. Contudo, quando deixamos de dar às crianças o que elas precisam para ter uma base sólida e se tornarem adultos autossustentáveis, pombos em risco o futuro da prosperidade do próprio país. Ou seja, é claramente mais rentável criar as condições certas para um desenvolvimento harmonioso, a partir do nascimento, do que abordar estes problemas numa idade adulta.

Este trabalho de promoção dos direitos da criança tem de ser feito, claramente, em rede, trabalhando não em concorrência, mas em estreita parceria com as outras entidades da zona, quer sejam instituições cujo objetivo de trabalho seja o mesmo, sejam as Câmaras e Juntas de Freguesia onde se localizam. É preciso uma constante formação e muita dedicação por parte de toda a equipa envolvida neste processo. As famílias têm de ser parte integrante deste processo e deste trabalho e não meros espectadores, cuja ação se quer ativa e não passiva. Os encarregados de educação têm de ser cada vez mais participativos no processo educativos dos seus filhos e não o deixar apenas para a escola, uma vez que a escola é a extensão da casa.

Quando realizei as entrevistas, percebi o enorme carinho e a entrega que esta equipa dá todos os dias, por parte de todos com quem tive o privilégio de falar, sem exceção. A ABLA é sem dúvida uma instituição riquíssima em recursos humanos qualificados e dedicados e simultaneamente os colaboradores são privilegiados por trabalharem diariamente numa instituição que investe na formação da sua equipa para que possa continuar a promover e proteger os direitos das crianças e das suas famílias. O facto de terem procedimentos definidos e codificados, a adotar em diferentes situações, quando detetados sinais de alerta, sejam eles quais forem, ajuda a uniformizar as ações e a tratar cada criança e cada família da mesma forma, mas atendendo às suas especificidades, dando-lhes a atenção que necessitam.

Por ser uma instituição com várias áreas de atuação, desde a educativa, à social, à terapêutica e atuarem desde a primeira infância à terceira idade, traz além de uma grande responsabilidade, uma enorme capacidade de ajuda, conseguindo por isso serem transversais no acompanhamento que dão às famílias que a ela recorrem.

A ABLA é uma instituição que aposta todos os dias na promoção e proteção dos direitos da criança e que tem como ambição, segundo os seus colaboradores, continuar a trabalhar em excelência para continuar a proporcionar os melhores cuidados e serviços, àqueles que a procuram.

6. Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., ... & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental – Relatório 2007-2010*. FMH, Universidade Técnica de Lisboa, FPCE, Universidade do Porto, FPCE, Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, ESE, Instituto Politécnico do Porto.
- Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community Violence in Context: Risk and Resilience in Children and Families. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(3), 296– 315.
- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. & Gaspar, M. F. (2007). *Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar*. Pesquisas empíricas. DOI:10.1590/S0103-863X2007000100009
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima - APAV (2011). *Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: compreender, intervir e prevenir*. Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development – Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge, London.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9, 1. Blackwell Publishers, Ltd.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Pinto, A. I., Serrano, A. M., ... & Pimentel, J. S., (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. 1^a ed. - Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. (2011) *Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças: Guia de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/_guias_guia_educacao.pdf

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2021). *Regulamento para atribuição do Selo Protetor*. Acedido em: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/documents/10182/16901/Regulamento+2021/f987265b-4a40-4b5b-9594-528e2edb53c1>

Convenção sobre os direitos da criança. Resolução da Assembleia da República nº20/90, de 12 de setembro. Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa.

Coutinho, M. T. B. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 55-64.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina.

Cruz, H. & Carvalho, M. J. L (2011). *Infância, família e educação parental*. Crianças e Jovens em Risco – a família no centro da intervenção. Fundação Calouste Gulbenkian.

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. “Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva”. *Diário da República n.º 129/2018, série I*. Assembleia da República. Lisboa

Lei 147/99, de 1 de setembro. “Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo”. *Diário da República n.º 204/1999, série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent Education in Early Intervention: A Call for a Renewed Focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3), 147-149. DOI:10.1177/027112149901900301

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.

National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University (2020). *Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood*

Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined Working Paper No. 15. Acedido em: <https://developingchild.harvard.edu/>

Ornelas, J., & Moniz, M. (2007). *Parcerias comunitárias e intervenção preventiva.* Análise Psicológica, 1 (XXV), 153-158.

Penha, M. T. (1996). *Crianças em risco.* Direção Geral da Ação Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos.* Conselho Nacional de Educação.

Ramião, T. (2006). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.* Lisboa: Quid Júris - Sociedade Editora.

Ribeiro, M., & Sani, A. (2009). Risco, proteção e resiliência em situações de violência, *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 6, 400–407.

Rodrigues, M. (2019). *Efeitos de um programa preventivo de orientação parental com base em práticas positivas.* Dissertação realizada para a obtenção do grau de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Santos, A. M.; Santos, M.; Ribeiro, C. (2011). *Novas oportunidades parentais. A formação parental para pais/cuidadores de crianças e jovens em risco.* Crianças e Jovens em Risco – a família no centro da intervenção. Fundação Calouste Gulbenkian.

Serrão, C.; Almeida, M.; Ferreira, M.; Souza, P. (2016). *A Educação Social e as famílias multidesafiadas: reflexões sobre um trajeto estimulado.* Revista Praxis Educare N 1/2016.

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: The National Academies Press.

Shonkoff, J.P. (2003) From Neurons to Neighborhoods: Old and New Challenges for Developmental and Behavioral Pediatrics. In *Developmental and Behavioral Pediatrics*. Vol. 24, No. 1, February 2003.

Webster-Stratton, C. (2005). *Os Anos Incríveis – guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilíbrios Edições.

Apêndices

Apêndice A

Exma. Sra. Presidente do Conselho de Administração da ABLA Dr^a Telma Teixeira,

Exmas. Diretoras Pedagógicas Sandra Lucena e Carla Simões,

Na ausência de adesão ao estudo inicial proposto “Famílias multidesafiadas: fatores que contribuem para a parentalidade (des)protetora”, foi necessário alterar o foco e os objetivos pretendidos, pelo que se pretende agora perceber a atuação das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude com o novo estudo: “Famílias multidesafiadas: a atuação das ECMIJ como prevenção no perigo”. Sendo a EMAEI um dos recursos criados pelo DL 54/2018, com um papel tão determinante quer no acompanhamento das crianças, quer na comunidade educativa no apoio à aprendizagem e inclusão, solicito uma entrevista quer aos elementos permanentes da EMAEI, quer a uma educadora de cada resposta social, de cada equipamento, como parte da equipa variável. Seria interessante entrevistar as educadoras com mais casos acompanhados pela EMAEI nas suas salas.

Toda a informação recolhida durante este estudo é confidencial e será utilizada estritamente para a realização deste estudo.

Estou disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Grata pela atenção de V. Exas., aguardo com expectativa a sua resposta.

Lisboa, 24 de maio de 2022



Sara Isabel Santos Ferreira

Apêndice B

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, aceito de livre vontade, participar no estudo “Famílias multidesafiadas: a atuação das ECMIJ como prevenção no perigo” realizado pela aluna de Mestrado Sara Ferreira, sob orientação da Professora Marta Carreira, do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Autorizo a realização e gravação áudio e/ou vídeo da entrevista para o referido estudo.

A informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial e apenas utilizada exclusivamente para o presente estudo.

Participante: _____

Investigador: _____

_____, ____ de _____ de 2022

Apêndice C

MEMBROS EMAEI

Entrevista a _____

Profissão _____

Função na EMAEI _____

Há quanto integra a EMAEI _____

Há quantos anos é colaborador(a) da ABLA _____

-
1. Como foi feita a seleção da equipa permanente e variável da EMAEI?
 2. Que tipo de situações podem ser acompanhadas pela EMAEI?
 3. Quantos casos foram acompanhados no ano letivo de 2021/2022, na sua escola?
 - a. Quantos são crianças em risco?
 - b. Quantos foram arquivados?
 4. Quais os procedimentos definidos, quando são detetados sinais de alerta numa criança?
 5. Qual a relação estabelecida entre a EMAEI e as famílias das crianças acompanhadas?
 6. Já teve casos em que a família não reconheceu necessidade de intervenção?
 - a. Se sim – quais as razões apontadas pela família?
 7. Quais as diferenças de colaboração das famílias das crianças acompanhadas pela EMAEI e das restantes?
 8. Observou algum aumento do número de casos de crianças em risco, na sequência da pandemia?
 9. Que ações de formação têm sido promovidas para a equipa pedagógica no âmbito da prevenção primária (p.e. crianças em risco, sinais de alerta no desenvolvimento)?

10. Relativamente aos parceiros da área da infância do concelho de Cascais, estão envolvidos em redes de parceria?
 - a. Como têm contribuído para a capacitação de outras ECMIJ?
11. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor na vossa instituição, quer nos procedimentos internos, quer na imagem externa?
12. Enquanto instituição pedagógica qual é a vossa maior ambição?

Apêndice D

EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Entrevista a _____

Quanto tempo de serviço _____

Há quantos anos é colaborador(a) da ABLA _____

Há quantos anos é educador(a) na ABLA _____

Resposta Social: Creche/Pré-Escolar _____

1. Quantas crianças da sua sala, no ano letivo de 2021/2022, foram acompanhadas pela EMAEI?
 2. Desses, alguma foi sinalizada por si?
 - a. Se sim – Quantas?
 - i. Quais foram os sinais de alerta detetados?
 - ii. Quais os procedimentos adotados?
 - b. Se não - E no caso de detetar sinais de alerta, qual o procedimento que adotaria?
 3. Qual a relação estabelecida com as famílias das crianças sinalizadas?
 4. Sente que as famílias participamativamente no processo de educação dos seus filhos? (participam da elaboração dos RTP, colaboraram na elaboração de trabalhos pedidos...)
 - a. Se sim, acha que essa participação é intuitiva por parte dos pais ou condicionada pela escola?
 - b. Se não, o que acha que falta para que haja mais participação e envolvimento dos pais?
 5. Já teve formação sobre a temática de crianças em risco e perigo?

- a. Se sim, foi promovida pela instituição ou feita por interesse pessoal no tema?
- b. Considera ser importante ser a instituição a promovê-la?
6. Ao nível da formação sobre esta temática, há alguma mais específica da qual sinta necessidade?
7. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor nas vossas práticas pedagógicas?
8. Como é a relação com a EMAEI (reuniões, conversas informais, formação...)?
9. Com que frequência tem tido necessidade de recorrer à EMAEI?
10. Quais os benefícios, para os alunos da ABLA, em existir uma EMAEI?
11. Se tivesse de sugerir algo para uma melhor intervenção da EMAEI, o que sugeria?
12. Estando há tanto tempo na primeira linha de intervenção na área da infância, como viu e vê a valorização da sua profissão e a importância da sua atuação?

Apêndice E

Educadora 1

1. Quantas crianças da sua sala, no ano letivo de 2021/2022, foram acompanhadas pela EMAEI?

Tive duas crianças que foram referenciadas, mas ainda não tiveram apoio por parte da EMAEI, porque estavam sobrecarregados com trabalho e não conseguiam dar resposta a todas as crianças. Esta semana, a equipa da EMAEI já entrou em contacto comigo para darmos seguimento ao processo destes dois meninos.

2. Dessas, alguma foi sinalizada por si? Quais foram os sinais de alerta detetados

Sim, as duas. Aquisições e desenvolvimento esperados para a idade que não foram alcançados.

a. Quais os procedimentos adotados?

Eu primeiro preparam um relatório descritivo e preencher alguns tópicos do que eu conheço e sei do histórico familiar, como por exemplo, se há questões neurológicas em algum familiar próximo, sou eu que preencho para informar a EMAEI. Este documento é enviado via online para a EMAEI e entra em fila de espera para ser avaliado. Se a EMAEI acha que o meu relatório se justifica, marca uma reunião com os pais e comigo para falarmos sobre a criança e depois disto começar a intervenção, no que for preciso.

3. Qual a relação estabelecida com as famílias das crianças sinalizadas?

Depende de cada família e de cada familiar em específico. Por exemplo, em um dos casos família o pai e a mãe têm opiniões diferentes, em que um parente está em negação e o outro concorda plenamente com o relato que eu tenho da criança. Já uma outra família, concordam e gostam de ter alguém a zelar pelo filho e são sempre muito atentos e levam em consideração as minhas recomendações e aquilo que eu lhes digo e senti que esta família ficou mais próxima de mim e partilham mais coisas. Há, portanto, diferença entre as famílias, umas vezes para bem outras para mal.

4. Sente que as famílias participam ativamente no processo de educação dos seus filhos?(participam da elaboração dos RTP, colaboram na elaboração de trabalhos pedidos...)

É muito individual, cada família reage de uma forma e é mais ou menos participativa, nada que seja diferente no reflexo do restante grupo. Nos outros meninos que não são acompanhados, também vou apanhar pais mais ou menos participativas, umas mais dispostas e outras não.

5. Já teve formação sobre a temática de crianças em risco e perigo?

Eu tive formação na graduação, na licenciatura, mas em específico em programa de continuação não tive.

a. Considera ser importante ser a instituição a promovê-la?

Sim, principalmente em creche ainda é bem desfasado a formação que eu noto nas colegas. Acontece também no pré-escolar, das colegas não notarem as crianças que têm pormenores, mas na creche é muito maior o número de crianças que tem sinais e passa despercebidas. É indispensável que haja este tipo de formações, acho que as creches não estão preparadas para perceber estes sinais e estas crianças. No pré-escolar são mais sensíveis do que na creche, porque na creche acham que os bebés ainda podem desenvolver e sabendo que a intervenção é melhor, quanto mais cedo, isto faz muita confusão.

6. Ao nível da formação sobre esta temática, há alguma mais específica da qual sinta necessidade?

Tendo em conta o meu grupo, onde eu trabalho, acho que o que eu mais vejo são crianças que têm dificuldades comportamentais porque os pais não conseguem gerir e lidar com a educação dos filhos. É de longe o que mais é preciso, pois às vezes nem os próprios pais aceitam que os filhos precisam de intervenção e apoio. Deveríamos fazer formação para consciencializar os pais neste sentido. Há formação de apoio parental, mas a adesão dos pais é muito pequena.

7. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor nas vossas práticas pedagógicas?

Acho que a ABLA sempre trabalhou nos moldes do selo protetor, mesmo antes de lhe ser atribuído, ou seja, as nossas práticas já eram as esperadas pelo selo protetor, por isso não houve diferença porque antes do selo já o fazíamos. Sempre fizemos alguns dos pormenores, como deixar as portas das casas de banho sempre abertas, já o fazímos.

8. Como é a relação com a EMAEI (reuniões, conversas informais, formação...)?

A EMAEI nunca se negou a falar connosco, contudo não conseguem dar resposta em tempo útil. Demoram a dar as respostas, mas não conseguem estar presentes a quantidade que precisávamos que estivessem.

9. Com que frequência tem tido necessidade de recorrer à EMAEI?

À EMAEI só se recorre em casos muito específicos onde já foram esgotadas todas as possibilidades em sala. Onde já não temos mais o que fazer para intervir com a criança e ela mesmo assim não está a atingir os marcos necessários. Não está presente para nos apoiar nas rotinas didáticas e pedagógicas, só quando há pontos de alerta e se esgotam as outras opções.

10. Quais os benefícios, para os alunos da ABLA, em existir uma EMAEI?

Quando não havia EMAEI era pior, mais difícil. Ainda não é o modelo ideal, mas está muito melhor. Eles apoiam-nos na intervenção com as crianças e permitem o apoio terapêutico, sem que as famílias tenham de procurar lá fora.

11. Se tivesse de sugerir algo para uma melhor intervenção da EMAEI, o que sugeriria?

A necessidade de mais membros, mais técnicas para trabalhar. Até de vez em quando seria bom, a opinião de mais do que uma colega sobre determinada criança, porque eu vejo que algumas técnicas, por diversos motivos, desvalorizam alguns sinais. Também acho que é preciso mais agilidade no processo. As equipas técnicas são fundamentais. Seria uma maior valia para as crianças e educadoras, se tivéssemos uma equipa técnica sempre na escola com as crianças e não viessem apenas quando são precisas. É algo bastante importante para ser referido.

12. Estando há tanto tempo na primeira linha de intervenção na área da infância, como viu e vê a valorização da sua profissão e a importância da sua atuação?

Eu não tenho nenhuma dúvida que há uma desvalorização imensa. Temos uma carga de trabalho enorme, bastante difícil, há exigências técnicas, temos de ser especialistas em educação e desenvolvimento e além disso há muitas crianças que exigem muito. Não somos valorizadas monetariamente, mas às vezes somos valorizadas socialmente pelas famílias das crianças com quem trabalhamos.

Educadora 2

1. Quantas crianças da sua sala, no ano letivo de 2021/2022, foram acompanhadas pela EMAEI?

Este ano tenho duas crianças que continuam do ano passado e, entretanto, ganhei outras duas este ano que já estavam referenciadas. O ano passado tinha as duas que se mantiveram comigo, e mais duas, uma que transitou para o 1º ano e outra que estava em observação.

2. Dessas, alguma foi sinalizada por si? Quais foram os sinais de alerta detetado

Foram referenciados os 4 do ano passado. Uma criança quando entrou para a minha sala, veio de casa e vinha com claro atraso a nível da linguagem, então foi referenciada para a EMAEI para poder receber apoio ao nível da terapia da fala e outras questões que estávamos a tentar perceber junto do pediatra do desenvolvimento. Outro caso, é de uma criança que não é portuguesa, os pais também não, havia muitas palavras que não se percebia então havia necessidade a apoio em terapia da fala e um apoio à mãe, no que diz respeito às competências parentais. Houve outra criança em que foi a mãe que veio junto de mim, pois sentiu necessidade de algum apoio ao nível da psicologia para a criança. Entretanto fizemos uma observação em sala e realmente era capaz de ser uma mais valia, ao nível do comportamento. Outro caso, da criança em observação era criança que até interagia com os colegas, mas com o adulto fechava-se e houve necessidade de compreender a necessidade de perceber o que se passava, até porque às vezes pedidos de tarefas simples, ela parecia não perceber o que era para fazer. Queríamos perceber se era a timidez que a bloqueava e a impedia de fazer o que lhe era pedido ou se havia alguma questão mais cognitiva.

a. Quais os procedimentos adotados?

Nós temos na equipa da EMAEI a nossa diretora e se houver alguma criança que seja necessário encaminhar para a EMAEI nós dirigimo-nos à coordenadora e apresentamos as nossas preocupações em relação aquela criança e de acordo com o aval dela, nós temos uns documentos internos que preenchemos para fazer a referenciação para a EMAEI. Depois dos documentos preenchidos, temos uma reunião com os pais, para autorizarem que a criança possa ser referenciada para a EMAEI, explicar o porque de ter sido tomada esta decisão, falamos dos documentos e do que foi preenchido e os pais assinam o documento em como autorizam que o

caso seja estudado pela equipa da EMAEI, e que sejam apresentadas algumas opções para ajudar a combater as necessidades que vimos na criança. Depois de os pais autorizarem, reunimos enquanto equipa, eu levo os documentos à equipa, apresento as preocupações, a equipa analisa e toma-se medidas, objetivos, o que fazer em cada situação. Depois há uma nova reunião com os pais em que se apresentam as medidas propostas pela equipa para ajudar a criança e as medidas são executadas na sala.

3. Qual a relação estabelecida com as famílias das crianças sinalizadas?

Depende de criança para criança e das suas necessidades e do levou ao encaminhamento da criança. Se há necessidade de apoio terapêutico ou não, por exemplo. Depende de cada caso, de cada situação...

4. Sente que as famílias participam ativamente no processo de educação dos seus filhos?(participam da elaboração dos RTP, colaboram na elaboração de trabalhos pedidos...)

Não consigo dizer que sim nem que não, porque acho que o ser ativo ou não, não está relacionado com o ser acompanhado pela EMAEI mas sim com outro tipo de fatores. As da EMAEI, os pais são iguais às outras, há os pais que fazem e os que não fazem. E os que não fazem, às vezes nem é por nem querer saber, é mais por questões culturais e a barreira da linguagem. Às vezes os pais não compreendem muito bem o que é pedido, e talvez seja por aí. O envolvimento dos pais não está relacionado com o facto de serem crianças referenciadas à EMAEI.

5. Já teve formação sobre a temática de crianças em risco e perigo?

Eu quando tive a tirar a licenciatura, estagiei em intervenção precoce. Mas mais recentemente acho não tive nenhuma. Todos os anos temos 40h de formação dados pela ABLA. É sempre bom, ainda o ano passado tivemos formação em primeiros socorros.

6. Ao nível da formação sobre esta temática, há alguma mais específica da qual sinta necessidade?

Eu gostava de aprofundar os meus conhecimentos nesta área das necessidades educativas especiais, porque é uma área onde cada vez mais temos na sala crianças assim e com um grupo tão grande, não é fácil dar resposta a todas as crianças do grupo, quanto mais a estas que têm se

calhar outro tipo de necessidades ainda por cima das necessidades normais das crianças. Por isso, às vezes, ter um bocadinho mais de formação nesta área sempre ajudaria e estratégias.

7. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor nas vossas práticas pedagógicas?

Desde que abrimos que trabalhamos para a excelência em cada ano e o resultado disso tem sido o termos conquistado esse selo e termos conquistado outras coisas, como este ano em que conquistamos o título “uma escola saudavelmente” das práticas de psicologia. Por isso acredito que o nosso objetivo em conseguirmos trabalhar cada vez melhor para a excelência, em conseguirmos dar resposta à necessidade de todas as crianças, ao máximo, também com a ajuda dos outros técnicos, nos tenha ajudado a conquistar esse selo.

8. Como é a relação com a EMAEI (reuniões, conversas informais, formação...)?

Sim, apesar de a EMAEI ser uma equipa com vários técnicos, e nós ali na escola temos uma psicóloga que não está na nossa escola, está em Carcavelos, por isso pessoalmente nem sempre é fácil contactar com as pessoas, mas por e-mail é sempre fácil. Ter o selo protetor dá-nos também aquele peso na consciência e de responsabilidade, então procuramos sempre melhorar e autoavaliar-nos e pensarmos o que estamos a fazer de errado, para ser temos de mudar alguma coisa, ou fazer mais correto. E juntas enquanto equipa pedagógica quando encontramos alguma que não esteja a ser tão correto, discutimos enquanto equipa e procuramos alterar e mudar.

9. Com que frequência tem tido necessidade de recorrer à EMAEI?

Geralmente só contactamos com os técnicos quando há esta necessidade de nos reunirmos em equipa e nunca aconteceu, pelo menos comigo, nenhuma criança ter regredido e termos de rever os pontos estratégicos para a ajudar. Se fosse necessário, o procedimento que tomaria era o de ir junto da diretora, ver o que ela tinha a dizer, uma vez que ela também faz parte da equipa, e então executar outro tipo de medidas na sala.

10. Quais os benefícios, para os alunos da ABLA, em existir uma EMAEI?

Eu acho que antes da EMAEI, nós víamos uma necessidade na criança e referenciávamos à ELI, a ELI vinha, observava a criança e se ela tivesse necessidade de apoio terapêutico, davam-lhe. Agora com a EMAEI os apoios terapêuticos são pagos, porque os técnicos que trabalham na escola é um trabalho à parte e apesar das bolsas e projetos, é pago. Na sala eu aplico as medidas definidas pela EMAEI, mas não há nenhum técnico que me ajude em sala. Mas também tem

vantagens, pois o caso é discutido com um grupo de colegas, feitas propostas de intervenção para aplicar na sala e que posso ir mudando conforme vai fazendo sentido conforme as respostas que a criança dá e assim consigo ter uma maior consciência da evolução da criança. Com os outros técnicos, como normalmente retiram a criança da sala, não sei o trabalho que é feito. Tem vantagens e desvantagens.

11. Se tivesse de sugerir algo para uma melhor intervenção da EMAEI, o que sugeria?

Eu gostava que houvesse mais ofertas às crianças e técnicos envolvidos na escola. Apesar de saber que tudo isto acarreta despesas, mas talvez haver mais parcerias, mais bolsas. Nós enquanto IPSS acolhemos crianças que nem sempre têm capacidades financeiras de ir pagar sessões de terapia da fala ou terapia ocupacional. Seria tudo mais fácil se tudo fosse menos burocrático. Tudo o que acaba por ser feito por instituições externas à escola, mas sabendo que isto é tudo muito utópico.

12. Estando há tanto tempo na primeira linha de intervenção na área da infância, como viu e vê a valorização da sua profissão e a importância da sua atuação?

Eu acho que ainda há muitas famílias a achar que nós não fazemos grande coisa, mas não me posso queixar. Mas o estado não valoriza a nossa profissão, de todo!

Educadora 3

1. Quantas crianças da sua sala, no ano letivo de 2021/2022, foram acompanhadas pela EMAEI?

Tive uma criança que foi referenciada e começámos o processo na EMAEI. Até porque normalmente nós só fazemos a referenciação para a EMAEI quando eles são um pouco mais velhos, e não com crianças tão pequeninas como a sala de um ano. A não ser que haja uma preocupação maior, como já algo de nascença.

2. Desses, alguma foi sinalizada por si? Quais foram os sinais de alerta detetados

Sim, a referenciação acabou por ser sempre após a avaliação por questões que fomos observando em sala que distinguímos das outras crianças. Como o isolamento, a ausência de fala com os

adultos e pares. Principalmente nestas idades, são sempre questões que vamos vendo aqueles pequenos pormenores.

a. Quais os procedimentos adotados?

É uma criança que já vinha comigo desde a sala de um ano, e eu só referenciai na sala de dois anos, até porque eles são muito pequeninos e antigamente o que era estranho, neste momento não é estranho. Portanto, poderia ser uma criança que era mais isolada, mas tendo em conta a questão do covid, que teve afastada de outras crianças, podia ser normal. Então demos este período, falando sempre com a família e a referênciação é feita sempre após conversa com a família. Depois de eu fazer a avaliação intercalar, observei que havia nesta criança muitas coisas não alcançadas, ao nível de autonomia, comunicação, socialização e aí falei com a família e eles, que até já tinham também reparado em certos pontos, aceitaram a referênciação e iniciámos o processo. Falei com a minha coordenadora e quando é para referenciar, é-nos dado um pequeno questionário que preenchemos com as preocupações, os pontos fortes e fracos, as dificuldades. Tudo falado com a família, porque precisamos da autorização da família para que estes pontos sejam levados até à EMAEI.

3. Qual a relação estabelecida com as famílias das crianças sinalizadas?

Com esta família, tive sempre uma boa relação e sempre que havia uma conquista fazíamos uma grande festa. A comunicação, com a família de todas as crianças, é importante.

4. Sente que as famílias participamativamente no processo de educação dos seus filhos?(participam da elaboração dos RTP, colaboram na elaboração de trabalhos pedidos...)

Eu acho que com o covid, acho que os pais começaram, de uma forma geral, a querer estar mais presentes. Como estiveram muito tempo longe da escola, o voltar a entrar na escola, o voltar a estar presente na educação dos filhos, trouxe uma maior participação dos pais. Mas também varia muito de pais para pais e a minha sala nisso, tive sorte.

5. Já teve formação sobre a temática de crianças em risco e perigo?

Fora a vertente académica, não. Sim, temos sempre 40h de formação anuais. O ano passado tivemos a dos primeiros socorros que foi muito importante, este ano estamos a fazer as jornadas da Câmara de Cascais, que está muito ligada às creches e primeira infância.

6. Ao nível da formação sobre esta temática, há alguma mais específica da qual sinta necessidade?

Sim. Cada vez mais nós e as auxiliares que também estão em sala, muitas vezes nós não estamos preparadas para lidar com as crianças que vêm e com as problemáticas que têm. Então eu acho que não só nós, mas também as nossas colegas têm de ter formação para saber lidar com este tipo de crianças e não as colocar de parte.

7. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor nas vossas práticas pedagógicas?

Eu acho que se calhar os pais podem começar a olhar a para a ABLA de outra forma, porque havia muitos pais que não tinham noção do nosso cuidado que ganhámos e quando falei este ano em reunião, muitos pais nem sabiam. A ABLA mereceu e a atenção que cada criança tem tido, nestes casos, é sempre muito grande e isso é proteger as crianças, proteger as famílias.

8. Como é a relação com a EMAEI (reuniões, conversas informais, formação...)?

As coisas são acessíveis, mas às vezes acaba por ser um pouco demorado, temos muitas salas e muitas crianças, é normal. Temos alguns encontros, mas a resposta é um pouco demorada. Mas a equipa sempre foi acessível sem algum problema.

9. Com que frequência tem tido necessidade de recorrer à EMAEI?

Foi mesmo só nesta vez. Na creche é diferente, alguma preocupação que possamos ter em creche, nós até falamos com os pais para alertarem os médicos de família, porque acabamos por dar um pouco da nossa opinião, mas não estamos certificados para fazer diagnósticos, então alertamos os pais sempre neste sentido.

10. Quais os benefícios, para os alunos da ABLA, em existir uma EMAEI?

A EMAEI é muito recente. Agora na escola temos algumas ferramentas que antes não tínhamos, porque aguardávamos muito pela ELI e outras entidades externas que também demoram a chegar. Portanto eu penso que a EMAEI está num bom caminho, apesar de ainda ter coisas para melhorar, mas não só aqui na ABLA.

11. Se tivesse de sugerir algo para uma melhor intervenção da EMAEI, o que sugeriria?

Eu acho que às vezes, mais do que as reuniões que temos para apresentar o caso, as observações, ter alguém que observe mesmo as crianças no seu contexto, eu acho que era fundamental. Eu

posso ir lá e descrever as situações e fazer tudo detalhadamente, mas observar para quem percebe do assunto é diferente, para quem tem o olho treinado.

12. Estando há tanto tempo na primeira linha de intervenção na área da infância, como viu e vê a valorização da sua profissão e a importância da sua atuação?

Acho que não somos valorizadas e principalmente educadoras de creche. Mas eu gosto de manter a esperança, acho que é uma luta, uma batalha e eu acho que se calhar um dia vamos vencer. Eu acho que se desvaloriza muito a criança de creche, quando nos primeiros anos de vida as janelas de oportunidade estão todas abertas e se há muita coisa que não for adquirida em creche, então cada ano que passa vai ser muito mais difícil. Portanto eu acho que os pais começam a ter mais consciência e a valorizar-nos, mas também começam a ter cada vez mais dificuldade em estar com eles em casa e por isso precisam cada vez mais de nós. Eu gosto muito do que faço e de creche, e isto é o mais importante.

Educadora 4

1. Quantas crianças da sua sala, no ano letivo de 2021/2022, foram acompanhadas pela EMAEI?

Tive cinco crianças acompanhados pela EMAEI.

2. Dessas, alguma foi sinalizada por si? Quais foram os sinais de alerta detetados

Todos, foi em contexto de sala que foi necessário sinalizar. Eu detetei em sala e achei que necessitam de um acompanhamento a mais do que apenas a educadora de sala e auxiliar. Um deles tinha a ver com a questão da agitação, da fala e da compreensão. Outro tinha a ver com inibição perante o adulto em sala de aula, a criança quando questionada pelo adulto não respondia, quando em brincadeiras com os colegas, era um pouco mais solto, mas mesmo assim retraía-se imenso e nem sempre falava. Outra criança tinha a ver com a concentração, pois em termos cognitivos era bastante bom, mas depois só em atividades que ele gostava muito é que era focado, tudo o resto como ouvir uma história ele não conseguia estar focado.

a. Quais os procedimentos adotados?

Nós temos sempre um primeiro período de observação, ou seja, nos primeiros meses de

adaptação temos de ver se há alguma questão que nos preocupa dentro dos parâmetros normais para a idade. Quando detetamos alguma dificuldade, ficamos em estado de alerta para quando temos estas reuniões da EMAEI que nos ajuda com estratégias em sala, podemos dizer o que nos preocupa e o porquê. Cada dificuldade sentida é dita numa reunião com a EMAEI e depois dão-nos estratégias para cada caso.

3. Qual a relação estabelecida com as famílias das crianças sinalizadas?

É sempre um desafio porque nunca é fácil dizer aos pais que temos um assunto relacionado com os seus filhos, que nos preocupa. Mas sem a ajuda das famílias, tudo é mais difícil e as aprendizagens delas fica muito aquém.

4. Sente que as famílias participam ativamente no processo de educação dos seus filhos? (participam da elaboração dos RTP, colaboram na elaboração de trabalhos pedidos...)

Há de tudo um bocadinho, depende de cada família e de como recebem as abordagens feitas. Umas concordam e colaboram e quando também detetam os mesmos sinais em casa, que nós na escola é tudo mais fácil. Quando não percebem o que nós dizemos porque a criança em casa não se comporta como na escola, é um pouco mais complicado. Há famílias que colaboram e às vezes precisam de um pouco de insistência. E quando temos os papéis para pedir permissão de intervenção e às vezes é só medidas em sala de aulas, ficam de pé atrás.

5. Já teve formação sobre a temática de crianças em risco e perigo?

Nesta área não, só em termos de formação para a parte sensorial, que também vai de encontro às dificuldades que por vezes encontramos em sala de aula, porque muitas vezes estas dificuldades de estar sentado, de estar atento... se calhar uma abordagem diferente seria muito bom. É a ABLA que promove para auxiliares e educadoras e é muito importante.

6. Ao nível da formação sobre esta temática, há alguma mais específica da qual sinta necessidade?

Sim, nesta questão das crianças em risco. Estes casos que cada educadora referencia vão ter claramente repercussões no futuro e por isso é importante perceber de que formar podemos ajudar estas crianças agora de modo a minimizar as consequências no futuro.

7. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor nas vossas práticas pedagógicas?

Eu sinceramente acho que só mudou o reconhecimento, porque o trabalho já era feito. Sempre tivemos muito despertas para estas questões do sinalizar e atuar. Demos a reconhecer s famílias que sabemos o que fazemos. Nós já fazíamos a nossa parte e o selo veio dar esse reforço aos pais.

8. Como é a relação com a EMAEI (reuniões, conversas informais, formação...)?

Nós normalmente fazemos uma reunião no final de dezembro e depois também em fevereiro e depois voltamos a ver, normalmente no outro ano letivo seguinte, nas crianças que transitam para ver se a coisa se mantém com as estratégias dadas, se há outras coisas que nos preocupam e outras que ficam para trás. É sempre feita esta avaliação. Cada criança tem as suas medidas, mas temos também uma grelha comum para as estratégias mencionadas, há uma individual e uma em conjunto.

9. Com que frequência tem tido necessidade de recorrer à EMAEI?

Normalmente o contacto é rápido porque os elementos da EMAEI são todos cá da escola e por isso eu consigo falar diretamente com eles facilmente, quando preciso de alguma ajuda ou de algum despiste.

10. Quais os benefícios, para os alunos da ABLA, em existir uma EMAEI?

Eu fui a que tive mais casos nos últimos anos, na minha sala, sempre 4 ou 5 casos em sala nos últimos anos, por isso ajuda ter uma equipa na escola que nos acompanha. O que eu sinto muito é que há muitas medidas que são comuns a vários meninos em sala, porque temos de ver o que conseguimos fazer em sala antes de avançarmos para os recursos das terapias, pois isso é uma vez por semana, mas nós é que estamos todo o dia com eles e isso é muito complicado.

11. Se tivesse de sugerir algo para uma melhor intervenção da EMAEI, o que sugeria?

Se calhar uma pessoa da equipa estar de vez em quando na sala para perceber a dificuldade que é sentida por um membro sozinho, porque nós concordamos com as medidas, mas em termos práticos às vezes é muito difícil. Porque às vezes é uma grande frustração não conseguir estar tão presente com a criança como eu gostaria. É bom ter uma ELI, uma terapia da fala ou ocupacional, mas isso nem sempre chega, porque são recursos pagos e nem todas as famílias têm essa possibilidade.

12. Estando há tanto tempo na primeira linha de intervenção na área da infância, como viu e vê a valorização da sua profissão e a importância da sua atuação?

O facto de termos vários tipos de família, vemos que há pais que nos valorizam e outros que não, que acham que só estamos ali para brincar, mas mesmo esses com o tempo e com aquilo que é feito começam a dar a mão à palmatória. Isso mostra que estamos a mudar o paradigma, apesar de ainda não ser o espectável, mas já temos algum reconhecimento por parte das famílias de que fazemos um trabalho de qualidade e não estamos só ali para “tomar conta”.

Membro EMAEI 1

1. Como foi feita a seleção da equipa permanente e variável da EMAEI?

Temos cinco membros permanentes. Foi olhar para os recursos que enquanto instituição tínhamos, pensando nos dois centros infantis. As duas diretoras faziam sentido, pois há o conhecimento que cada uma tem do seu próprio equipamento e das necessidades que dele advém; depois a nossa psicóloga, uma das nossas técnicas sociais, que é uma pessoa que tem muito contacto com as famílias e consegue perceber também ao nível social quais as necessidades, e como trabalha em rede em parcerias aqui no concelho, sabe para onde encaminhar, caso as famílias necessitem de mais apoio, e a nossa socióloga. É a equipa residente, desde o início e depois temos os membros variáveis que variam conforme as situações que forem apresentadas.

2. Que tipo de situações podem ser acompanhadas pela EMAEI?

Todas, todas as que couberem e que tivermos em conta que a inclusão, cabem todos. Desde os problemas ou constrangimentos que se possam sentir na aprendizagem, em termos emocionais, em termos de disfunção familiar. Portanto, eu penso que todas as crianças terão condições, em algum momento da sua vida, se assim for necessário, de serem situações que são passíveis de acompanhamento pelo equipa da EMAEI.

3. Quantos casos foram acompanhados no ano letivo de 2021/2022, na sua escola?

Só o ano passado, aqui na escola tivemos 19 crianças a serem acompanhadas pela equipa da EMAEI.

a. Quantos são crianças em risco?

São 4 crianças.

b. Quantos foram arquivados?

Houve 3 desistências durante o ano letivo, por motivos de mudança de residência e por isso foi encerrado o caso aqui connosco. Arquivar processos, só o fazemos quando reunimos no início do ano letivo e aí vemos se há necessidade ou não de arquivar, após deliberação e este ano ainda estamos na sinalização dos processos, ainda não reunimos.

4. Quais os procedimentos definidos, quando são detetados sinais de alerta numa criança?

Antes de os casos chegarem à EMAEI, há o período de adaptação das crianças. Algumas são novas, outras mudaram de valência, saíram da creche para o pré-escolar, portanto há o processo em que há o conhecimento das crianças e das famílias e agora está a ser o dado o passo de contactar as famílias no sentido de permitir que sejam referenciadas. Só com o consentimento das famílias é que nós podemos tratar deles na EMAEI.

Algumas crianças já trazem algumas preocupações por parte dos pais, este ano por exemplo, até já entraram para a creche por sugestão do médico, por haver alguma dificuldade ao nível da socialização ou um atraso no desenvolvimento global. Quando as famílias fazem reunião com a educadora já trazem esse tipo de preocupação, às vezes até mesmo sem diagnóstico. Outras vezes, são crianças que os seus pais, por serem pais de primeira viagem e não estão tão alertados para algum tipo de comportamentos ou ausência deles e a educadora neste período de adaptação vão-se apercebendo de alguns constrangimentos. Depois do período de adaptação, que é de mais ou menos um mês, temos sempre oportunidade de nos sentar com a família, para falar um pouco sobre como foi este período inicial de acolhimento, já à partida se há alguma coisa que nos deixa preocupada ou com uma atenção especial em alguma área, já são assuntos que são falados com a família no sentido de perceber que tipo de acompanhamento é que a criança tem ao nível da saúde, em termos familiares se existem preocupações... Esta conversa já é um primeiro aspecto que as educadoras têm oportunidade de falar com as famílias. Quando as preocupações são as mesmas, nós temos documentos que têm de ser elaborados primeiro pela educadora, que tem de olhar para a criança e para o próprio equipamento escolar e perceber os fatores facilitadores, os que podem impedir os progressos na aprendizagem e elas têm de olhar para a criança e perceber

o que as preocupa. Paralelamente quando terminam este diagnóstico, voltam a sentar-se com a família, para perceber ao nível familiar quais são as preocupações e o que é que está a ser uma oportunidade ou o que está a impedir o desenvolvimento e é elaborado uma ficha de referenciação para a EMAEI e onde os pais dão o consentimento de ser levado à equipa no sentido de tentar perceber quais os caminhos, quais as estratégias, que acomodações podemos pensar. Paralelamente muitas vezes, também aproveitamos e se são crianças que vêm até nós pela primeira vez, que são crianças de creche e fazemos logo referenciação para a ELI e fazemos dois em um.

5. Qual a relação estabelecida entre a EMAEI e as famílias das crianças acompanhadas?

De facto, nós temos uma organização interna que nos aproxima muito das famílias. Eu, por exemplo, estou todos os dias, se for necessário, principalmente nos primeiros meses, a receber os pais à porta. Isto torna-nos próximos uns dos outros e quando toca a haver questões relacionadas com o desenvolvimento, as educadoras vão dando sempre feedback, é uma coisa natural em nós, até para pedir conselhos, como fazer abordagens, isto de me integrarem sempre no processo. A proximidade é uma coisa que é muito própria nossa. Não há diferença entre as crianças acompanhadas por nós ou não, porque os procedimentos são os mesmos, a disponibilidade é a mesma...eu acho que também é por isso que quando há necessidade de uma referenciação, os pais estarem à vontade e acolherem bem, porque lá está, há este sentido de proximidade e pertença.

6. Já teve casos em que a família não reconheceu necessidade de intervenção?

A rejeitar não, mas a contestar eventualmente as medidas, sim. As famílias são soberanas e havendo algumas acomodações que a família não concorde, não se avança. Mas no universo todo, aconteceu apenas uma vez. Até porque a abordagem que se faz às famílias é no sentido de muito respeito, de muita empatia, no fundo tenta-se que não haja nenhuma desvalorização, muito pelo contrário. Lá está, tendo em conta que qualquer uma das crianças em qualquer altura pode incluída neste processo. A forma como é feita esta abordagem é de uma forma tranquila, honesta, verdadeira, sensível. Temos em conta o conhecimento que vamos tendo das famílias para que não se sinta isto como uma intromissão, no âmbito do que é o ambiente familiar.

7. Quais as diferenças de colaboração das famílias das crianças acompanhadas pela EMAEI e das restantes?

De uma forma geral, as famílias cujas crianças apresentem alguma necessidade de saúde específicas, são famílias que estão muito disponíveis, até porque na maioria dos casos, reconhecem que precisam de ajuda. De uma forma geral temos o envolvimento de todas as famílias, mas estas de um modo especial, estas ficam muito contentes porque incluímos sempre as crianças em tudo.

8. Observou algum aumento do número de casos de crianças em risco, na sequência da pandemia?

Não eu penso que não. Não teve diretamente a ver com o covid, porque nós só no primeiro confinamento é que estivemos fechados, nos outros estivemos sempre abertos e mesmo com o tempo que tivemos fechados, mantivemos uma grande proximidade das famílias. Tem havido muitas famílias que por opção os filhos têm estado muito resguardados, mas já antigamente também havia esse tipo de preocupações.

9. Que ações de formação têm sido promovidas para a equipa pedagógica no âmbito da prevenção primária (p.e. crianças em risco, sinais de alerta no desenvolvimento)?

A formação nós consideramos que é uma ferramenta essencial para a qualidade dos serviços que apresentamos. Os nossos colaboradores terem formação e informação sobre o que se passa é uma mais valia. Temos tido muita preocupação de fazer formação quer para educadoras quer para auxiliares, sobre o desenvolvimento dos meninos, sobre a necessidade que existe dos estímulos assertivos. Há pouco começámos mais uma formação ao nível dos sentidos... e ao nível da prevenção, como somos uma escola que tem alguns casos de crianças acompanhadas quer pela CPCJ, quer pela EMAT, há um conhecimento por parte da equipa, de quando fizemos o manual de procedimentos que temos para os casos de prevenção de risco. As pessoas sabem como agir, estão bastantes sensibilizadas para os sinais.

10. Relativamente aos parceiros da área da infância do concelho de Cascais, estão envolvidos em redes de parceria?

Nós já há cerca de vinte anos, penso que a propósito do certificado de qualidade, formou-se aqui em Cascais, a plataforma do “Crescer melhor em Cascais”, que é uma plataforma para as instituições que trabalham com creche. Neste âmbito, como fomos uma das instituições que desafiou a camara para, no concelho, promover o encontro das instituições, porque há saberes que as instituições vão construindo e que partilhando com os outros vai havendo um desenvolvimento de competências que eu acho que é fundamental. Sempre fizemos parte e a Câmara quando mobiliza recursos para formação, ia sempre de encontro aquilo que as instituições acabavam por sentir como necessidade. Mais tarde surgiu uma plataforma “Educar melhor em Cascais” que tem a ver com o pré-escolar e depois o primeiro ciclo e temos estado muito envolvidos nos órgãos de coordenação, no sentido de promover as práticas e dar formação no concelho de Cascais, sejam privadas, públicas ou IPSS. A Câmara tem estado disponível para colmatar as necessidades que as instituições tinham, mas muitas vezes não havia recursos para contratar técnicos, aproveitando os recursos que existem.

11. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor na vossa instituição, quer nos procedimentos internos, quer na imagem externa?

Somos uma instituição que tem um código de conduta e ética, e os colaboradores quando são contratados têm um conjunto de valores de comportamentos que têm de ser adotados. Para além disso já tínhamos um manual, que tínhamos construído há uns anos a propósito de uma formação que a Câmara fez connosco sobre violência doméstica e crianças em risco. Quando apareceu o selo protetor, foi muito fácil candidatarmo-nos porque, de facto, nós já cumpríamos, já tínhamos os requisitos e a maior parte daquilo que eles pedem, portanto, naturalmente fazia-nos sentido este reconhecimento, porque de facto ao longo dos anos tínhamos esta preocupação acerca dos nossos procedimentos. Por isso a atribuição foi só mesmo o reconhecimento. Outra coisa que não está aqui referida, foi que em junho deste ano, porque tínhamos a EMAEI constituída, porque tínhamos o selo protetor, porque temos procedimentos que cuidam do bem-estar e promovem a parte emocional das crianças, concorremos para a Ordem dos Psicólogos à “Escola Saudavelmente” e ganhamos também este galardão. É um reconhecimento das práticas que

desenvolvemos enquanto instituição que promovem não só a aprendizagem, mas que protegem e cuidam daquilo que é o bem-estar de todos, não só das crianças, mas das equipas e das famílias.

12. En quanto instituição pedagógica qual é a vossa maior ambição?

É continuar a cuidar, a apoiar e a educar com um sentido de excelência muito grande, com uma proximidade muito grande e com muito respeito e sensibilidade, pois só juntos é que conseguimos fazer o melhor. En quanto escola temos um lema de que cada criança é especial e única porque é ela. Cada família é igualmente especial e única e nós como escola, também de alguma forma, também somos especiais e únicos, por causa das crianças e famílias que temos e porque de alguma forma tentamos tratar os outros com cuidado e respeito. A ambição maior é continuar a promover este desenvolvimento de qualidade, que se pretende para todos. Somos uma escola de todos e para todos.

Membro EMAEI 2

1. Como foi feita a seleção da equipa permanente e variável da EMAEI?

Felizmente nós na ABLA temos uma equipa muito qualificada e muito vasta, porque a ABLA não é só trabalho com infância, tem também a área social, portanto temos técnicas sociais, temos psicólogas. Então são as diretoras pedagógicas das nossas duas casas, uma socióloga, uma técnica social e temos uma psicóloga. Os variáveis são as educadoras que acompanham as crianças e são chamadas para as reuniões e trabalhamos em conjunto.

2. Que tipo de situações podem ser acompanhadas pela EMAEI?

Nós somos uma instituição que somos constantemente solicitados pela ELI, e como sabem como nós trabalhamos e consideram que de facto, trabalhamos bem, então encaminham-nos muitas crianças. Nós como IPSS também sentimos essa responsabilidade, de dar resposta às famílias. Temos também muita solicitação por parte das EMAT e CPCJ de Cascais, e esses têm prioridade, em relação aos outros. Os centros comunitários também nos procuram e por isso temos mesmo muitas situações. Temos também muitas crianças no espetro do autismo, com questões da agitação, falta de concentração e emocionais, com atraso do desenvolvimento e a nível da linguagem também. O covid trouxe um número crescente de pedidos de terapia da fala. São referenciadas crianças da creche e pré-escolar e muitas vezes esta referenciação para a

EMAEI é acompanhada logo da referenciação para a ELI. Só que nós sabemos que estão cheias de trabalho e não conta de tudo e como nós temos aqui esta equipa multidisciplinar, tentamos ver de que modo é que conseguimos dar resposta. Há situações que quando são pela questão familiar, o que tentamos fazer é conversar com a família e dizer quais os meios que temos à disposição, como a terapia familiar, para tentar ajudar. Tivemos um programa financiado durante dois anos pelo BPI, que foi o programa Etapa, onde tivemos o programa “Anos Incríveis”, onde podemos, de uma forma gratuita, referenciar muitas famílias para este programa. Este programa era abrangente e também permitia ter apoios terapêuticos quase gratuitos. Abrimos também há dois anos um gabinete que se chama “ABLA (Des) envolve”, em que tem uma psicóloga que é a responsável pelo gabinete e temos terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, já tivemos uma pedopsiquiatra. Portanto é um gabinete que tem vindo a crescer e com a pandemia cada vez somos mais procurados.

3. Quantos casos foram acompanhados no ano letivo de 2021/2022, na sua escola?

O número total é de 23 meninos.

a. Quantos são crianças em risco?

Foram 6 crianças.

b. Quantos foram arquivados?

Houve alguns que saíram da instituição, que foram sete. E arquivados tenho alguma dificuldade porque ainda não conseguimos este ano letivo reunir. Neste momento eu sei que à priori, há duas situações que serão arquivadas, porque foram ultrapassadas as dificuldades. Mas há muitos mais para entrar agora...

4. Quais os procedimentos definidos, quando são detetados sinais de alerta numa criança?

Nós temos um primeiro documento que criámos que se chama “fatores que afetam de forma significativa o progresso e desenvolvimento do aluno”, que no fundo é para percebermos quais os fatores que facilitam e quais os que, na nossa opinião, impedem o progresso e é preenchido pelas educadoras. No início tivemos formação sobre a formação das EMAEI e então deram-nos umas luzes que nos permitiram criar este documento, com base no que nos sugeriram. Depois de preencheres e percebermos estes pontos, temos um outro documento que preenchemos juntamente com as famílias, que é o “processo de identificação da necessidade de medidas de

suporte à aprendizagem e à inclusão”. Algumas vezes as famílias não estão de acordo connosco e aí fica registado o parecer deles. Neste documento estão as dificuldades detetadas pela educadora ou pela terapeuta, os níveis de desempenho do aluno, os antecedentes escolares relevantes e os fatores que de forma significativa influenciam o desenvolvimento. Quando chega a este documento é porque já houve as reuniões intermédias e os pais já deram o consentimento para que o documento fosse levado à EMAEI. Nós generalizamos os documentos para creche e pré-escolar, mas há coisas que não são preenchidas pela creche porque não se aplica. Quando chega o documento à EMAEI, a equipa reúne para ver quais as medidas atribuídas à criança, se universais, se as seletivas, se as adicionais. Depois em conjunto criamos as acomodações curriculares, para vermos em contexto de sala o que fazemos para ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades. Desde a localização do aluno na sala, a apresentação dos conteúdos, o material de apoio, que tipo de avaliação é que vamos ter e outros pontos. Nós apoiámo-nos muito no manual de apoio à prática, de quando saiu o Decreto-lei para fazer estes documentos. Quando as crianças vão para a escola temos de fazer os Relatórios Técnico Pedagógicos.

5. Qual a relação estabelecida entre a EMAEI e as famílias das crianças acompanhadas?

Nós temos como pressuposto, e sempre tivemos este princípio na nossa instituição, de que tanto direção pedagógica como as educadoras, temos uma grande proximidade com as famílias. Eu conheço todas as famílias e tenho sempre a porta aberta para que sintam à vontade de lá ir. É a cultura da ABLA, estarmos próximos da família e termos esta abertura, e isso é meio caminho andado para que elas se sintam seguras e sintam que não estão sozinhas e nós sentimos uma grande abertura por parte das famílias, em que percebem que queremos dar uma resposta melhor às suas necessidades. Quando nós percebemos que algumas famílias têm poucas poses, ou os brinquedos que têm não são os mais adequados, criamos kits de acordo com o interesse e necessidades da criança, fazemos um kit para lhes emprestar. É feito um registo de tudo o que foi e algumas vezes as educadoras até têm necessidade de criar instruções de trabalho. Quando as famílias começam a perceber que os meninos já não têm interesse naquilo que levaram, têm o compromisso de devolver as coisas em boas condições. Foi também uma forma que encontrámos de mostrar as famílias o que é mais adequado para os seus filhos, da próxima vez que forem ao supermercado, porque muitas vezes não têm muita noção.

6. Já teve casos em que a família não reconheceu necessidade de intervenção?

É raro, mas já aconteceu uma mãe não querer. Nós aceitamos, mas pedimos para a mãe assinar uma declaração a dizer que não quer que a criança seja acompanhada pela EMAEI. Quando existe algum rastreio, fazemos o mesmo. Primeiro tentamos sempre conversar com a família, perceber se não quer o apoio porque acha que a criança não precisa ou por questões financeiras. Depois tentamos fazê-la perceber a importância desse apoio, mas se não quer pedimos que assinem uma declaração a dizer que rejeitam o apoio recomendado.

7. Observou algum aumento do número de casos de crianças em risco, na sequência da pandemia?

Sim! Por exemplo, crianças que vimos no berçário em 2018 e eram miúdos muito ativos e desembaraçados, de repente voltaram e agora vemo-los com pouca vontade de interagir com os outros, com pouca vontade de comunicar. Ou seja, ou a sala não é suficientemente aliciante para eles, porque estão tão estimulados com ecrãs, que as outras coisas se calhar não têm tanto interesse. É um bocadinho assustador. Vemos miúdos muito agitados. Sentimos que em termos de motricidade grossa, eles estão muito limitados. Mas com o tempo têm conseguido ultrapassar estas dificuldades e vamos deixando de sentir isso.

8. Que ações de formação têm sido promovidas para a equipa pedagógica no âmbito da prevenção primária (p.e. crianças em risco, sinais de alerta no desenvolvimento)?

Temos tido muitas formações, muito boas, de quase 50h, e uma específica por causa da EMAEI e foi a ELI que nos deu formação, sobre como é que podemos de uma forma mais precoce intervir, sinalizar e referenciar, como é que tem de ser o nosso olhar. Depois trouxemos casos para serem discutidos nas equipas.

9. Relativamente aos parceiros da área da infância do concelho de Cascais, estão envolvidos em redes de parceria?

Estarmos no concelho de Cascais é uma mais valia, porque a própria Câmara envolve todas as instituições numa plataforma, “Crescer melhor em Cascais” que abrange as creches e o “Educar melhor em Cascais”, que abrange o pré-escolar e primeiro ciclo. A Câmara financia anualmente projetos de intervenção ou apresentação de novas práticas, portanto temos a possibilidade de

concorrer a 4000€ que a Câmara nos dá para desenvolver o projeto e temos tido práticas transformadas à conta destes projetos. Por exemplo, começamos o ano passado com uma sala de integração sensorial, que tivemos uma terapeuta ocupacional que nos teve a dar formação e esteve em contacto com os meninos. Tivemos também formação com a Fundação Brazelton, no modelo Touchpoints e da importância de cada vez mais envolver as famílias na escola e mudar um bocadinho o paradigma, pois os pais é que são os maiores especialistas nos seus filhos e nós temos de estar aqui a ter esta cascata de cuidados, a cuidar dos seus filhos, mas valorizando sempre o que eles trazem para a ação. E tem sido estes projetos que nos têm possibilitado de ter estas formações que são tão ricas e que têm mudado muito a nossa ação. E integramos sempre as educadoras e auxiliares sempre nas formações, para depois a ação fazer mais sentido.

Temos há mais de cinco anos, o apoio da CMC com os programas do PAT e PAP. A CMC promovei que era de apoio às instituições que já tinham gabinete terapêutico aberto, onde as famílias com rendimentos mais reduzidos podiam ter acesso às terapias a preços simbólicos, de acordo com o escalão da segurança social. Nenhuma criança ficava impedida de ter o apoio terapêutico porque tínhamos esse recurso. Mas este ano a Câmara mudou a política e as instituições que trabalhavam com este programa, agora não foi aberto programa para nós e ficam os apoios centrados apenas em 2 ou 3 instituições, em vez da cerca de 15 que eram antes, organizadas por freguesias. Mas estamos sempre à procura de soluções para as nossas crianças, a candidatarmo-nos a outros concursos, à procura de novos programas e novas formas de financiamento.

Nada é feito da Câmara para nós, é sempre feito envolvendo todos no processo e isso faz mais sentido, pois não estamos ali só para receber, mas também para dar o nosso contributo. Coisas tão simples como, estávamos em pandemia e tudo sem saber o que fazer, pedimos ao “Crescer em Cascais” e de uma semana para a outra eramos quase 300 membros das instituições a partilhar como fazíamos quer fosse na entrada na sala, se havia troca de sapatos, por exemplo. Já temos uma relação muito próxima uns com os outros.

10. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor na vossa instituição, quer nos procedimentos internos, quer na imagem externa?

Não, porque há cerca de quase 20 anos atrás, através do “Crescer melhor em Cascais” chegou-nos à mão um documento que tinha sido feito no Reino Unido e uma equipa com educadores,

psicólogos, e com membros da CPCJ, traduzimos o documento e adaptamos à realidade portuguesa. Portanto, já fazímos há imenso tempo os procedimentos internos em termos de prevenção se situações de risco e sempre foi uma prática instituída na nossa instituição. Por isso para nós foi pensar que já fazímos isto tudo e como existia o selo, foi concorrer. Sempre trabalhámos com esse olhar atento e, portanto, para nós fazia todo o sentido.

11. Enquanto instituição pedagógica qual é a vossa maior ambição?

O que nós queremos é que todas as crianças e famílias que vêm até nós, nós acreditamos que se eles estão cá é porque há um propósito, e nós somos uma instituição cristã e acreditamos que há um propósito em tudo e se mesmo determinadas famílias vieram bater à nossa porta, é porque tinha de ser. Nós é que temos a obrigação de conquistas estas famílias, de as fazer sentir amadas, seguras, de fazê-los sentir parte deste processo, que isto é a extensão da casa deles. E tem sido a nossa bandeira esta preocupação de estarmos próximos das famílias, e acredito que só temos tido o sucesso que temos tido, precisamente por esta grande proximidade que criamos com as famílias. É um processo que requer grande empenho e envolvimento e darmos muito de nós, mas é a nossa obrigação. O lema do nosso projeto é de que cada criança é única e insubstituível e especial, e está integrada numa família que também é única e especial, mas também está integrada numa instituição que também é única e especial.

Membro EMAEI 3

1. Que tipo de situações podem ser acompanhadas pela EMAEI?

As situações que têm sido acompanhadas são sobretudo ao nível da aprendizagem, quando há alguns meninos que precisam de algumas estratégias específicas. Mas não só a aprendizagem, ao nível do desenvolvimento global, com características ao nível social. Meninos que tragam algum tipo de preocupação, normalmente levam até à EMAEI. Às vezes também acontece quando o sistema familiar é um bocadinho frágil, de as educadoras levarem a situação à EMAEI, apesar de não saber bem se é o âmbito da EMAEI, mas entendo perfeitamente quando as educadoras fazem isso, porque de facto, situações de preocupação, trazem todas as crianças.

2. Qual a relação estabelecida entre a EMAEI e as famílias das crianças acompanhadas?

Eu pessoalmente não tenho relação direta, mas estou a aplicar um programa de educação parental e convidei todas as famílias do infantário. Todos receberam um e-mail e várias famílias inscreveram-se, portanto eu acabo por ter uma relação indireta, com as famílias que se inscreveram, e também com as famílias dos meninos que precisam do nosso acompanhamento. Mas não tenho relação com todas as famílias, porque não passam por mim, não estou afeta diretamente ao infantário, apenas dou este apoio na EMAEI.

3. Já teve casos em que a família não reconheceu necessidade de intervenção?

Como este processo é feito através das educadoras e do infantário, quando os casos chegam até nós, EMAEI, já têm isto tudo definido.

4. Observou algum aumento do número de casos de crianças em risco, na sequência da pandemia?

Sim, não só em psicologia, mas em terapia da fala também. Na minha prática enquanto psicóloga noto que o covid trouxe muitos casos com depressão e ansiedade, e não só, as questões sociais também. Na terapia da fala vemos muitos pedidos por causa da linguagem, por causa do uso das máscaras.

5. Que ações de formação têm sido promovidas para a equipa pedagógica no âmbito da prevenção primária (p.e. crianças em risco, sinais de alerta no desenvolvimento)?

Nós estamos a fazer o “Anos Incríveis”, através de um programa financiado do BPI, que nos permitiu adquirir o programa e com eu já tinha formação desde há uns anos, e assim permitiu-nos ter as sessões gratuitas para os pais, em três grupos diferentes. Apesar de não ser um programa diretamente aqui para os nossos alunos, em primeiro lugar mandei e-mail para os nossos alunos e para a ação social e gabinete de reinserção social aqui da nossa instituição e esgotei as inscrições no primeiro grupo. No segundo grupo já tive pessoas de fora, apenas através do passa a palavra, sem grande divulgação. No terceiro grupo, num espaço de um ano, abri para as comissões, para a equipa de pedopsiquiatria aqui no concelho de Cascais, para as EMAT, para as escolas.... Temos uma boa relação aqui com os parceiros. A rede social de

Cascais, tendencialmente, funciona bem, portanto acabamos por conseguir aqui articular com os parceiros e encaminham pessoas também.

6. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor na vossa instituição, quer nos procedimentos internos, quer na imagem externa?

Eu não estou tão por dentro dos procedimentos da escola, mas a minha opinião é de que os tornou mais claros.

7. Enquanto instituição pedagógica qual é a vossa maior ambição?

A nossa ambição tem muito a ver com o serviço ao outro ao longo da vida. Estamos aqui a falar dos pequeninos, mas a ABLA é muito mais que só as crianças e adolescentes... É o serviço ao longo do ciclo da vida. Seja dos pequeninos que chegam cá com três meses, seja a terceira idade, através do serviço de apoio domiciliário. E procurar também apoiar aqueles que estão em maior fragilidade social e não só. O meu serviço também é um bocadinho ajudar nas dificuldades específicas para que de alguma forma, possam estar mais integrados no seu contexto, seja escolar, seja social com os amigos, seja mental.

Membro EMAEI 4

1. Que tipo de situações podem ser acompanhadas pela EMAEI?

Na maioria dos casos não estão tão relacionados com crianças em situação de risco, mas crianças com necessidades especiais e que necessitam de terapia da fala. Eu reúno para o caso de haver alguma situação da área social. Sou também sou responsável pela distribuição alimentar e aqui qualquer família pode pedir ajuda à ABLA desde que seja aqui da nossa área de intervenção, Carcavelos, Parede e São Domingos de Rana. Até mesmo as famílias do infantário, nós para as apoiar nesta área de distribuição social, têm de ser residentes aqui na zona, senão nós encaminhamos para a instituição da zona de residência da família em questão. Assim apoiamos as crianças não diretamente, porque apoiamos o agregado.

2. Qual a relação estabelecida entre a EMAEI e as famílias das crianças acompanhadas?

Nós temos um programa que é o programa de apadrinhamento, que tem quase tantos anos como os da instituição e consiste em uma pessoa individual, apesar de agora turmas e empresas também aderiram, são mais pessoas individuais, que decide apadrinhar e dar um valor mensal de 25€ a X família, mas isso não quer dizer que tenham contacto direto com a criança. Aí é onde temos mais contacto com as crianças aqui na escola, fora isso só situações em que as próprias colegas educadoras venham ter connosco e peçam ajuda neste sentido.

3. Já teve casos em que a família não reconheceu necessidade de intervenção?

Até à data só me surgiu um caso de apoio social. Eu atendi a mãe da criança em questão, e encaminhei-a para o Espaço V, cujo objetivo é combater a violência doméstica. Fazem um trabalho muito bom e é a entidade com quem nós temos mais contacto nas situações de violência doméstica. A APAV tem sempre imensos pedidos e com o espaço V temos tido um bom relacionamento. Depois fui articulando com o psicólogo de lá até a situação estar resolvida.

4. Observou algum aumento do número de casos de crianças em risco, na sequência da pandemia?

Na altura houve imensos pedidos principalmente de banco alimentar. Entretanto algumas pessoas já regularizaram a sua situação, mas houve pessoas que mantiveram. Ainda por cima agora na situação que estamos a viver...Há famílias que provavelmente nunca se vão autonomizar, é importante a pessoa ter esta consciência. Os ordenados são tão reduzidos, e o valor das rendas, alto. Agora tem sido uma procura muito grande, estão constantemente a marcar atendimentos, e depois partilham connosco que a área mais difícil é, sem dúvida, a procura de casa e nós não temos solução. Nós conseguimos ajudar através do banco alimentar ou conseguimos apoiar em alguma fatura, temos também um protocolo com a Câmara Municipal de Cascais, para apoiar nas receitas da farmácia, onde as pessoas ou pagam 50% ou não pagam. Nós temos um protocolo global com a Câmara onde eles atribuem uma verba consoante o número de famílias que nós apoiamos e depois esse valor é distribuído para diferentes vertentes.

5. Que ações de formação têm sido promovidas para a equipa pedagógica no âmbito da prevenção primária (p.e. crianças em risco, sinais de alerta no desenvolvimento)?

Eu acho que nunca fiz uma formação com a equipa pedagógica, porque cada área tem formações mais específicas, claro. As do infantário umas, nós outras, os colegas da RSI outras... Sempre que existe divulgação de formações, nós recebemos isso mensalmente e depois cabe a cada um de nós escolher o que lhe for mais favorável. Eu por exemplo estive a participar num grupo de partilha do espaço V e foi muito interessante porque acabamos por ir conhecer a Casa Pilar, em Cascais, que é um local onde as pessoas se podem dirigir para fazer queixas especificamente de violência doméstica. E isto veio na sequência deste grupo de partilha, pois achamos que seria uma mais valia conhecer o local que aconselhamos.

6. Relativamente aos parceiros da área da infância do concelho de Cascais, estão envolvidos em redes de parceria?

Nós somos apoiados financeiramente para desenvolver projetos sociais, este ano por exemplo, um projeto sobre as diferentes culturas. Aqui a ideia é que tentem compreender a cultura uns dos outros. Muitas destas famílias vivem em bairros sociais onde existem muitas culturas e isto às vezes é muito complicado de gerir. São englobadas todas as famílias que são acompanhadas por nós, mas nem todas conseguem ir porque trabalham.

7. Que impacto teve a atribuição do Selo Protetor na vossa instituição, quer nos procedimentos internos, quer na imagem externa?

Enquanto apoio social, muitas das famílias nem tem bem a noção daquilo que nós fazemos, porque a ABLA abrange tantas valências que acabam por não ter noção de todas as áreas onde nós atuamos. Mas eu acho que enquanto equipa pedagógica eu acredito que isso traga alguma credibilidade para os pais, porque os pais querem cada vez mais conhecer o espaço, conhecer a abordagem da escola. E o selo traz alguma segurança, reconhecimento e credibilidade de deixarem cá os meninos.

8. Enquanto instituição qual é a vossa maior ambição?

Eu acho que é chegar às diferentes gerações, porque nós aqui no apoio social apoiamos desde a pessoa mais idosa, a adultos, a famílias monoparentais com crianças e jovens e também sermos

reconhecidos pela excelência do nosso trabalho. Eu gosto de chegar a casa e pensar que fiz o melhor por aquela família, que dei o máximo e não só o mínimo, fiz o melhor que podia fazer dentro das nossas possibilidades. O sermos reconhecidos pela excelência do nosso trabalho é sem dúvida a maior ambição da ABLA.