

Educação e Proteção. A articulação das Escolas com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

Education & Protection. The articulation of Schools with the Committees for the Protection of Children and Young People

Educación y Protección. La articulación de las Escuelas con las Comisiones de Protección de los Niños y Jóvenes

*Paulo DELGADO, *Carina COELHO, **João CARVALHO, *Pedro DUARTE e
***Ana Isabel MOREIRA

*Instituto Politécnico do Porto, **Universidade Portucalense e
*** Colégio Externato Imaculada Conceição, Maia

Data de receção: 26.VII.2023
Data de revisão: 25.X.2023
Data de aceitação: 04.XII.2023

PALAVRAS-CHAVE:

Escolas;
comissões de
proteção de
crianças e jovens;
parcerias em
educação;
cidadania;
inclusão.

RESUMO: A aprendizagem e exercício da cidadania é uma exigência ética que se coloca aos centros educativos, no âmbito da sua responsabilidade social e que só é garantida quando todos os alunos pertencem e podem participar na comunidade educativa. Os alunos abrangidos pelos processos de proteção têm mais problemas com o comportamento e o desempenho académico, abandono escolar e menor sucesso escolar e exigem, por isso, uma resposta diferenciada. A intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e dos Agrupamentos de Escolas (AE) junto das crianças em situações de perigo pretende assegurar a inclusão e o bem-estar deste grupo particularmente vulnerável. A intervenção compete, numa primeira linha, às entidades com competência em matéria de infância e juventude, como é o caso dos AE. As CPCJ correspondem a uma segunda linha de intervenção especializada que antecede a intervenção de terceiro nível dos tribunais. A finalidade central deste estudo é caracterizar a articulação entre as CPCJ e os AE e analisar as ações decorrentes desta parceria. Este artigo analisa os dados recolhidos em entrevistas exploratórias com uma amostra de quatro pares de CPCJ e AE, em quatro concelhos do distrito do Porto, de cariz urbano e semiurbano. Esta análise estará na base da preparação de inquéritos por questionário, que serão aplicados a nível nacional a todas as CPCJ e AE. Entre os principais resultados destacam-se as dificuldades de comunicação provocadas pela burocracia, pela necessidade de maior contacto presencial e pela ausência de *feedback* sobre os processos por parte das CPCJ; o trabalho em equipa e a prontidão de resposta das CPCJ aos pedidos dos AE; a escassez de técnicos nas CPCJ e de profissionais da área social nos AE; a relevância do envolvimento da comunidade na resposta coletiva, com tudo o que implica em termos de convivência e de inclusão.

<p>KEYWORDS: Schools; commissions for the protection of children and young people; partnerships in education; citizenship; inclusion.</p>	<p>ABSTRACT: Learning and exercising citizenship is an ethical requirement placed on educational centres within the scope of their social responsibility. When all students belong and can participate in the educational community, then this citizenship is guaranteed. Students covered by protection processes have more problems with behaviour and academic performance, drop out of school, have lower academic success and, therefore, require a different response. The intervention of the Commissions for the Protection of Children and Young People (CPCYP) and School Groups (AE) with children in dangerous situations aims to ensure the inclusion and well-being of this particularly vulnerable group. The intervention is primarily the responsibility of entities with competence in childhood and youth, as in AEs. The CPCYP corresponds to a second line of specialised intervention that precedes the third-level intervention of the courts. This study's central purpose is to characterise the articulation between the CPCYP and the AE and analyse the actions resulting from this partnership. This article analyses data collected in exploratory interviews with a sample of four pairs of CPCYP and AE in four municipalities in the Porto district, with an urban and semi-urban nature. This analysis will be the basis for preparing questionnaire surveys, which will be applied nationally to all CPCYP and AE. Among the main results are the communication difficulties caused by bureaucracy, the need for more significant face-to-face contact and the lack of feedback on the processes from the CPCYP; teamwork and the CPCYP's readiness to respond to AE requests; the shortage of technicians in CPCYP and social professionals in AE; and the relevance of community involvement in the collective response, with all that it implies in terms of coexistence and inclusion.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: Escuelas; comisiones de protección de los niños y jóvenes; alianzas en educación; ciudadanía; inclusión.</p>	<p>RESUMEN: Aprender y ejercer la ciudadanía es una exigencia ética que se impone a los centros educativos, en el ámbito de su responsabilidad social, y que sólo se garantiza cuando todos los estudiantes pertenecen y pueden participar en la comunidad educativa. Los estudiantes acogidos a procesos de protección tienen más problemas de conducta y rendimiento académico, abandonan los estudios y tienen menor éxito académico y por tanto requieren una respuesta diferente. La intervención de las Comisiones de Protección a la Infancia y la Juventud (CPCJ) y de los Grupos Escolares (AE) con niños en situación de peligro tiene como objetivo garantizar la inclusión y el bienestar de este colectivo especialmente vulnerable. La intervención es principalmente responsabilidad de entidades con competencia en materia de infancia y juventud, como es el caso de las Escuelas. El CPCJ corresponde a una segunda línea de intervención especializada que precede a la intervención de tercer nivel de los tribunales. El objetivo central de este estudio es caracterizar la articulación entre el CPCJ y las Escuelas y analizar las acciones resultantes de esta asociación. Este artículo analiza los datos recogidos en entrevistas exploratorias con una muestra de cuatro pares de CPCJ y Escuelas, en cuatro municipios del distrito de Porto, de carácter urbano y semiurbano. Este análisis será la base para la elaboración de encuestas tipo cuestionario, que se aplicarán a nivel nacional a todos los CPCJ y Escuelas. Entre los principales resultados se encuentran las dificultades de comunicación provocadas por la burocracia, la necesidad de un mayor contacto presencial y la falta de retroalimentación de los procesos por parte del CPCJ; el trabajo en equipo y la disposición del CPCJ para responder a las solicitudes de EA; la escasez de técnicos en el CPCJ y de profesionales del ámbito social en las Escuelas; la relevancia de la implicación comunitaria en la respuesta colectiva, con todo lo que implica en términos de convivencia e inclusión.</p>

A cidadania na e da infância: participação e comunidades

Como tem sido reconhecido por diferentes autores (e.g., Biesta, 2023), sentem-se diferentes processos de erosão da educação democrática e cidadã, ora condicionados pelo modo como o pensamento dominante enquadra os processos educativos, ora resultado da forma como, socialmente, os valores da democracia, da participação, do compromisso coletivo e do bem-comum perdem destaque e conduzem a uma degradação democrática de diferentes regimes contemporâneos. Estes desafios impelem-nos a problematizar os fundamentos e finalidades axiológicas e ontológicas dos diferentes processos educativos. Na sequência deste pensamento, importa destacar três ideias.

Em primeiro, a centralidade da democracia e da dimensão pública nas dinâmicas educativas. Em vários trabalhos (e.g., Biesta, 2023; Oylar, 2023), identifica-se que a educação se está a converter num bem privado, marcado por lógicas de mercado, de seleção e de usufruto individual. Na senda deste alinhamento, as crianças veem-se reduzidas a meros consumidores ou beneficiários das práticas educativas. Importa, contudo, revitalizar a democracia subjacente às experiências pedagógicas, sendo caracterizada pelo envolvimento e compromisso comum (Krzywosz-Rynkiewicz, 2023), transversal às práticas educativas (Fabián-Maroto, 2009), assente na agência, no diálogo e no conflito (Cocburn, 2013), e baseada em valores como a justiça, a dignidade, a responsabilidade comum (Dewey, 2007). Por outras palavras, é

fundamental que a educação se estabeleça com uma preocupação e vocação pública, isto é, as organizações e dinâmicas pedagógicas deverão estar implicadas num envolvimento social mais abrangente, que não se limite a responder, acrítica e apressadamente, às suas exigências, mas antes afirme a possibilidade de a modificar (Biesta, 2023). Tal postura requer um certo ideal utópico e “un colectivo solidario capaz de cuidar que nadie sea dejado de lado” (Meirieu, 2022, p.61).

Em segundo, a centralidade do reconhecimento da cidadania da infância e dos processos de participação das crianças (Duarte, 2023). Nas palavras de Dewey (2007, p.82), a educação suporta-se na “ideia de reconstrução contínua da experiência, uma ideia que se diferencia da educação como preparação para o futuro remoto, como desdobramento, como formação externa e como recapitulação do passado”. Tal postura requer a consideração efetiva da cidadania da infância, e não apenas a ideia de cidadania do futuro, ou decorrente de uma inferiorização do estatuto de cidadania das crianças. Assim, a reflexão educativa contemporânea necessita de partir do pressuposto que as crianças são agentes sociais que cuidam de outras pessoas, que assumem responsabilidades privadas e públicas e, acima de tudo, que são detentoras de estatuto e direitos políticos. Como tal, é inadequado circunscrevê-las a uma ideia limitada de proteção, sendo estruturante a afirmação das crianças como agentes pertencentes a uma comunidade, que ajudam a reconstruí-la pelo seu sentido de agência e por nela participarem democrática e ativamente (Cokcurn, 2013).

Como terceiro aspeto, é preciso afirmar que o sentido de pertença e de compromisso com a sociedade constrói-se, no quotidiano, com a participação educativa e comunitária, como base essencial para o desenvolvimento e prática de uma cidadania inclusiva, que se configura numa lógica de cooperação entre a escola, a família e a comunidade (Barranco, 2021). De facto, existe quase uma impossibilidade ontológica de se compreender a educação com vocação pública e democrática, sem participação (Maroto, 2009). A este propósito, destaca-se como a Educação Social, concebida como uma intervenção social de perfil pedagógico (Caride e Trillo, 2010), decorre nos contextos que proporcionam relações de encontro, base e fonte da aprendizagem, no decurso dos processos participativos, da vida em comunidade e da mediação sociocultural (Vieira, 2016).

A participação, do ponto de vista ético, traduz-se na aprendizagem da cidadania, quando admite a discordância, a procura de alternativas e se situa

criticamente relativamente aos seus pressupostos e significados. Um espaço, em suma, de ação criativa, emancipatória, potencialmente geradora de dificuldades e conflito, que importa resolver de modo implicado e orientado pelos princípios democráticos e pelos valores dos direitos humanos (Marí, 2021). Ou seja, implica encarar as crianças como seres humanos plenos, capazes de criar e transformar saberes necessários à produção de conhecimento democrático (Alves, 2022).

Dada a tradição escolar de legitimar um certo ofício do aluno, marcado pela obediência e pela passividade (Sarmiento, 2019), assim como os atuais condicionalismos impostos aos estabelecimentos de ensino focados na *indústria global da medição educacional* (Biesta, 2023), há maior dificuldade em se legitimarem modos democráticos e participativos de pensar a experiência escolar, o que torna mais urgente e pertinente esta discussão.

A articulação dos AE com as CPCJ no sistema de proteção

Os princípios fundamentais da igualdade de acesso à escola e de oportunidade de sucesso escolar só se concretizam, plenamente, se englobarem todas as crianças, independentemente das suas características, perfis ou percursos (Maroto, 2009). Neste contexto, as crianças em perigo constituem um dos grupos mais vulneráveis da sociedade, com elevados indicadores de exclusão e insucesso escolares (Araújo & Monteiro, 2020; CNPDPCJ, 2022). As situações de perigo suscitam a intervenção protetora de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), de modo a evitar a intervenção judicial por parte dos tribunais (Tomás e Fonseca, 2004; Carvalho, 2013), tendo por finalidade cessar a situação de perigo, assegurando a recuperação de situações de exploração ou abuso, e garantindo as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança (Autor/es, 2020). Em comparação com a população em geral, os resultados de vários estudos indicam que as crianças abrangidas pelos processos de proteção têm mais problemas com o comportamento e o desempenho académico, abandono escolar prematuro e menor sucesso escolar (Cassarino-Perez et al., 2020; Jackson e Cameron, 2014; Melendro, 2007; Montserrat et al., 2015; Townsend et al., 2023).

A intervenção protetora suscita a aparição do trabalho socioeducativo no âmbito escolar e reivindica a colaboração entre colegas de várias áreas e culturas profissionais, assim como a construção de alianças educativas interinstitucionais (Blaya et al., 2019; Marcel et al., 2007). O surgimento de problemáticas

sociais no seio da escola reivindica a ação da educação social na escola, em articulação com a intervenção comunitária (Martins, 2020). Os profissionais da área social e os docentes devem formar uma aliança que promova o trabalho em equipa, lidando e gerindo obstáculos como a falta de tempo ou de formação e o (re)conhecimento da outra área envolvida (Denecheau e Blaya, 2013; 2014). A colaboração interprofissional necessita de espaços de conhecimento recíprocos e da apropriação de saberes experienciais (Marcel et al., 2007), tendo em vista clarificar as funções e os papéis de cada uma, para uma assunção recíproca das competências e complementaridades que exigem uma colaboração concreta e efetiva. Um dos desafios para esta parceria consiste em passar de uma colaboração superficial para processos que permitam a professores e profissionais da área social desenvolver, conjuntamente, estratégias de intervenção que facilitem o desenvolvimento da inclusão de todos os alunos, apoiando a identidade profissional, a autoestima e o sentimento de eficácia dos agentes envolvidos. Esta estratégia de atuação em parceria só será efetiva se as crianças forem mais do que consumidores ou beneficiários das práticas educativas. Como comentámos no ponto anterior, a participação reflete o exercício de um direito, de uma escolha, de uma partilha de poder, eventualmente contestatária, no desenvolvimento e co-construção de processos inclusivos que se afastam do sujeito «menor», e confluem para o conceito de cidadania (Dewey, 2007; Cockburn, 2013).

Relativamente às crianças abrangidas por processos de proteção, trata-se de desenvolver medidas que evitem “que os seus itinerários educativos sofram sucessivos atrasos e que o seu rendimento se afaste progressivamente da média” (Montserrat et al., 2015, p. 186).

No entanto, embora a inclusão dependa da aprendizagem, esta não se pode reduzir ao domínio cognitivo, abrangendo também a solidariedade, o sentido crítico, a criatividade e os laços afetivos (Silva, 2009).

No caso das crianças em perigo, a intervenção face às situações de maus-tratos compete, de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo portuguesa, numa primeira linha, à comunidade, onde vive a criança e a sua família. Nesta integram-se as entidades com competência em matéria de infância e juventude, todas as que trabalham no âmbito da infância e se relacionam com as crianças e as suas famílias na atividade que desenvolvem, como é o caso dos AE.

As CPCJ, que correspondem à segunda linha de intervenção, encontram-se distribuídas pela totalidade do território nacional e a sua

intervenção especializada face às situações de maus-tratos antecede a intervenção de terceiro nível, que cabe aos tribunais e às equipas que os assessoram. No desenvolvimento da atividade colaborativa das CPCJ com as entidades que desenvolvem a sua atividade na primeira linha do sistema de proteção, verifica-se que os estabelecimentos de ensino ocupam o segundo lugar, entre as entidades comunicantes das situações de perigo às CPCJ, a seguir às forças de segurança. O desrespeito pelo direito à educação, onde se incluem o absentismo e o abandono escolar, é a quarta categoria de perigo mais comunicada, a seguir à violência doméstica, à negligência e aos comportamentos de perigo na infância e juventude (CNPDPJ, 2022).

Neste âmbito, é essencial estudar a articulação entre as CPCJ e os AE, analisar as ações decorrentes desta parceria e averiguar os seus resultados na inclusão escolar destas crianças. Assim, as questões de investigação deste estudo foram as seguintes:

1. Como se concretiza o relacionamento/ parceria/comunicação entre as CPCJ e as organizações escolares neste domínio?
2. Qual é o papel desempenhado pelo representante da educação nas CPCJ (restrita e alargada) e dos profissionais da área social nos AE, no relacionamento e articulação entre as CPCJ e os AE?
3. Qual é o papel desempenhado pelo responsável nos AE pela articulação com as CPCJ?
4. Quais as perceções dos agentes das CPCJ e dos AE sobre as vantagens, os constrangimentos e as dificuldades na cooperação entre estas instituições?
5. Como se pode aperfeiçoar a intervenção das CPCJ e dos AE junto das crianças em situações de perigo que frequentam a escola?

Método

Este estudo exploratório visa substanciar empiricamente um estudo alargado a nível nacional a todas as CPCJ e AE, através de inquéritos, que permitam uma abordagem de caráter mais conclusivo sobre a temática da articulação entre as CPCJ e os AE.

Assim, nesta primeira fase, realizou-se um estudo piloto em quatro concelhos do distrito do Porto urbanos e suburbanos, através de entrevistas semiestruturadas com os respetivos agentes das CPCJ e AE locais. Pretendeu-se, para além da caracterização socioprofissional dos inquiridos, dar resposta às questões de investigação, procurando saber o que estes

agentes pensam sobre as ações decorrentes da parceria CPCJ/AE assim como saber que medidas proporião para melhorar as dinâmicas analisadas.

A amostra envolveu 12 profissionais, incluindo três Técnicas da área Psicossocial e Educativa, três Professoras, três Representantes do Ministério da Educação, dois membros do Apoio técnico do Ministério da Educação, e um Presidente de CPCJ. Foram entrevistados três homens e nove mulheres, com uma média de idades de 54 anos, sendo um doutorado, três mestrados e oito licenciados, com uma média de anos nas instituições de 13 anos e, em média, mais de 10 anos de experiências nos sistemas de promoção.

A análise dos dados das entrevistas seguiu o modelo habitual: as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo depois realizada uma análise de conteúdo por todos os autores, com base numa categorização previamente definida, alinhada com a orientação teórica e os objetivos do estudo que fundamentaram a elaboração do guião das entrevistas. Após o processo de categorização, foi realizada a consensualização em relação às unidades de significado a incluir como ilustrativas das categorias encontradas.

Para a realização deste estudo, foi solicitada a aprovação da Comissão de Ética do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), a qual deu um parecer favorável ao projeto de investigação (PA01/CE/23).

Ao longo do processo de recolha de dados, os investigadores explicaram o estudo aos intervenientes, garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas, bem como a não obrigação de responder ao inquérito ou, respondendo, a possibilidade de não responder a qualquer pergunta quando não se sinta preparado ou confortável. Os investigadores obtiveram o consentimento informado de todos os envolvidos no processo de recolha dos dados.

Resultados

A análise de conteúdo foi realizada através de um procedimento misto (Amado, 2013), a partir das questões de investigação, integrando categorias temáticas emergentes do discurso das pessoas entrevistadas (Tabela 1).

Relacionamento/parceria entre o AE e a CPCJ

Os entrevistados apresentam diferentes perspetivas acerca do relacionamento entre AE e CPCJ, as quais variam em função do grau de proximidade estabelecido, desde muita proximidade a alguma proximidade. O grau de

proximidade tende a surgir associado à celeridade com que decorrem os processos de comunicação, a qual, por sua vez, tende a decorrer da gravidade da situação ou do facto de conhecerem os profissionais que trabalham na instituição parceira.

É uma relação de alguma proximidade, (...) mas que normalmente acontece quando há casos para tratar, não há assim uma relação muito mais próxima (E7).

É uma ligação muito estreita, primeiro porque conhecemos os colegas que trabalham lá e isso é um elemento facilitador. (...) também tem essa rapidez quando há alguma situação que seja grave e que tenha de ser no momento resolvida (E5).

Em dois dos casos o grau de proximidade remete para uma colaboração que vai além da partilha de informação para resolução e acompanhamento de processos.

Nos primeiros anos limitávamos-mos a articular em termos dos processos que iam existindo (...) essa parte continua, mas há também já um maior envolvimento na programação das atividades, na planificação anual, no tipo de acompanhamento a fazer (E6).

Comunicação

No que diz respeito à comunicação, encontramos, igualmente, diferentes perspetivas, embora prevaleça a valorização de modos de contacto direto, pessoal e presencial.

As formas de contacto predominantes são o email e a chamada telefónica, esta última reconhecida como uma forma ágil e quase em tempo real de obter informações.

Se precisamos de qualquer informação, podemos pegar no telefone e falar diretamente com uma das professoras que trabalham lá e, portanto, o reporte é feito de forma bastante facilitada, de uma forma muito ágil (E5).

Para além do pedido e envio de informações, é referido ainda o estabelecimento de comunicação, neste caso presencial e no espaço físico dos AE, para apresentação de documentação, esclarecimento sobre o funcionamento das CPCJ e para a assinatura de acordos. Estes momentos são mencionados como importantes para o reforço do sentido de colaboração e de confiança entre as várias partes.

Nós precisamos de lá ir por causa disso, para dizer o que somos, o que é que fazemos e de que forma é que eles podem comunicar connosco e confiar em nós (CPCJ-AP V1).

Evolução/Alterações no relacionamento

Nos discursos dos profissionais, prevalece a perspetiva de que tem havido uma evolução positiva no relacionamento entre AE e CPCJ.

Os aspetos positivos surgem em grande parte, direta ou indiretamente, relacionados com o facto de ter passado a haver estruturas nas escolas com mais profissionais da área psicossocial.

Eu penso que sim. Estou convencido que cada vez mais, porque percebem que estamos a ajudar. E temos a grande vantagem que temos as tais estruturas, dentro da escola, que também lhes dizem que nós existimos (...) têm esse suporte interno e estão muito mais sensibilizados, percebem muito mais o que nós fazemos (E7).

É também reconhecido um maior conhecimento dos professores sobre o papel das CPCJ, que poderá estar na base da diminuição de receios e de resistências no estabelecimento de contacto e comunicação com as CPCJ.

Muitas, primeiro somos vistos de outra maneira (...) mandar para cá não significa que vão ser castigados. (...) Fazemos parte do conselho geral de duas escolas e foram eles a pedir (...) Há uma evolução muito positiva, é fácil chegar ao professor que não era fácil (E12).

As exceções a esta perspetiva de evolução positiva são referidas apenas por representantes de AE e reportam-se ao período da pandemia, nomeadamente à diminuição das reuniões e contactos presenciais, entre profissionais das instituições parceiras e também entre estes e as famílias.

Depois da pandemia, não se voltou a fazer essas reuniões, essa partilha, esses momentos mesmo com as famílias. Vai se fazendo muito por base dos telefones, de contatos não presenciais (E2).

Papel desempenhado no relacionamento

Todos os profissionais entrevistados são interlocutores na comunicação CPCJ-AE. Não obstante, sobre as funções que desempenham neste relacionamento, encontramos referências a funções de articulação não apenas entre as instituições parceiras, mas também dentro da própria instituição de pertença.

No que diz respeito aos AE, o trabalho de articulação interna que desenvolvem com os educadores e professores, nomeadamente para a sinalização de casos.

No AE, trabalho conjunto com os DT; TT; Professores 1º CEB e Educadoras; GAF (...) apoio direto aos docentes, para fazer uma sinalização mais completa (E2).

No que diz respeito às CPCJ, mencionam o papel que, enquanto representantes do ME, desempenham dentro da própria equipa da CPCJ, apoiando a agilização da comunicação de outros colegas/técnicos com os respetivos AE.

A nossa função enquanto professores e representantes do Ministério também passa por: havendo na equipa outras colegas que gerem processos, ajudarmos também na comunicação com as escolas. Somos os elementos que tem maior proximidade com os elementos das escolas (E10).

Aspetos positivos no relacionamento

A partilha de informações importantes para a concretização dos papéis de cada instituição no sistema de promoção e proteção, assim como o trabalho colaborativo e a relação de proximidade e de confiança são aspetos reconhecidos como positivos por profissionais de ambas as instituições.

Fica sempre alguma coisa para eles e alguma coisa para nós, sempre, sempre. (...) É preferível nestas conversas, que nós começamos a falar de tudo, como estamos aqui a falar e depois aparece alguém que sabe como se resolve, ou dá pistas de como resolver. Estes debates são muito importantes, muito importantes. (...) Conseguem-se quando estamos sentados. Quando estamos uns com os outros (...) e todos nós começamos a trabalhar para o mesmo objetivo e isso é muito, muito importante (E7).

A prontidão com que atendem a qualquer pedido de colaboração que nós solicitamos. Depois a relação de alguma cumplicidade e proximidade que já se criou com a equipa (E5).

Um dos profissionais de um AE refere a importância de existir um interlocutor nos AE para fazer a articulação com a CPCJ e dois profissionais de uma CPCJ destacam o perfil dos profissionais responsáveis pela articulação em cada uma das instituições parceiras.

A entrada da comissão na escola é muito mais fácil através de uma pessoa que depois difunde e orienta aos colegas (E6).

Enquanto elementos também do ensino se calhar, conseguimos ter uma perspetiva diferente do trabalho que a escola faz (...) compreender melhor os seus problemas (...) percebemos melhor os contextos (...) ajuda[mos] na leitura dos relatórios (E10).

Desvantagens e/ou dificuldades no relacionamento

A morosidade no estabelecimento da comunicação surge como uma preocupação reconhecida por ambas as partes. O facto de os canais formais serem demorados é mencionado por profissionais das duas instituições, assim como a perda de contacto pessoal/presencial que surgiu com a pandemia.

Acho que há muita formalidade, (...) perde-se muita informação, muito tempo (E1).

Nós nunca temos contacto direto com o técnico (...) Temos de enviar sempre para um geral da CPCJ e depois é encaminhado para o técnico do caso (E4)

Por parte dos profissionais das CPCJ, sobre a questão da morosidade são mencionados aspetos que têm que ver com os interlocutores dos AE, apontando para questões de dimensão ora individual ora institucional. Na primeira dimensão, reportam-se a um perfil menos ágil na comunicação ou a uma menor disponibilidade para a colaboração (embora destaquem que são exceções). Na segunda dimensão, inclui-se a referência ao número de intermediários envolvidos no processo, nomeadamente nos casos em que o interlocutor do AE não faz parte da direção e de AE com maior dimensão.

A pessoa em si. Com a disponibilidade dessa pessoa querer colaborar. (...) Claro que todos esses intermediários têm funções, mas têm também essa função de articular com as comissões e estar disponível para aquilo que as comissões necessitam (E10).

se ele [interlocutor] for um professor, ela não tem capacidade de decisão (...) primeiro vai falar com a direção, ou seja, isto tem de ser mais rápido. Essa acho que é uma grande dificuldade (E12).

A dificuldade exclusivamente identificada por profissionais da CPCJ refere-se à não sinalização ou sinalização tardia. Estes problemas surgem associados a uma outra dificuldade identificada: o parco conhecimento, parte de alguns professores, da lei de promoção e proteção de crianças e jovens, do funcionamento das CPCJ e das suas responsabilidades neste sistema.

A maior dificuldade no seu todo é, ainda a pouca formação. A escola é um todo. Tem muitos professores e há falta de formação e sentido de responsabilidade face à infância. (...) infelizmente, muitos deles observam situações de perigo e não comunicam nem ao gabinete de apoio ao aluno, nem à direção (...) há muitas situações de perigo que são sinalizadas à Comissão (E3).

Os próprios agrupamentos entenderem o nosso trabalho. (...) ainda há aquela ideia de que nós temos de acompanhar os processos dos O aos 18. (...) normalmente quando há uma informação positiva, uma transição... nós arquivamos os processos. (...) às vezes há um desconhecimento da lei que nos rege e isso também pode ser aqui, de certa forma, alguma barreira. Não têm muito interiorizado como funcionamos (E10).

Os profissionais dos AE, por sua vez, indicam como principal desvantagem a ausência de informação sobre os processos, nomeadamente sobre o seu início e finalização, bem como sobre o trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças e as famílias.

Acho que o maior constrangimento é haver um desconhecimento do trabalho que é feito pela CPCJ com as crianças que são sinalizadas pelo agrupamento (...) não tem reporte da CPCJ para poder saber se a melhoria resulta do acompanhamento que foi feito pela Comissão ou não? (...) Eu acho que [o impacto] é algum descrédito em relação à Comissão. (...) alguns colegas (...) não têm grandes expectativas em relação à Comissão (E5).

Outras dificuldades identificadas por profissionais dos AE dizem respeito à própria legislação, cujos critérios de sinalização “obrigam” a sinalizar casos que sabem que não são verdadeiramente de perigo; à pouca articulação entre CPCJ numa zona de confluência de várias freguesias; aos baixos níveis de conhecimento por parte das famílias do papel das CPCJ e ao reconhecimento da grande dificuldade que é conseguir alterar situações de absentismo que têm subjacente problemas familiares e sociais de grande complexidade e que são geralmente transgeracionais.

Dizem-nos que um aluno ao fim de 3 dias de faltas injustificadas tem de ser sinalizado (...) depois vem a CPCJ dizer-nos: “nós só tratamos de crianças em perigo”. (...) Portanto, esta legislação que às vezes não encaixa (E6).

Causas associadas às dificuldades

O elevado e crescente número de sinalizações e de processos é uma das causas referidas por profissionais das duas instituições parceiras.

Face a este aumento, e atendendo ao número de técnicos, é referido um condicionamento na capacidade de resposta das CPCJ, nomeadamente em termos de celeridade e também no desenvolvimento de ações de prevenção no âmbito da comissão alargada. A esta última, por sua vez, é

associado o risco de poder estar a contribuir para o aumento de casos, configurando-se assim um efeito de “bola-de-neve”.

Nós falhamos numa coisa a nível nacional, tenho a certeza, que é na prevenção. Um pouco das nossas tarefas era estar na escola, mais do que estar aqui. (...) porque se houver essa intervenção, em princípio, depois há menos casos. Mas nós isso não fazemos. Nós somos aqui um técnico de papel (E7).

Os profissionais dos AE referem-se ainda à disponibilidade que estes processos exigem aos professores já sobrecarregados com a multiplicidade de funções atribuídas à escola no cumprimento da sua missão educativa e social. Identificam também a burocracia como uma dificuldade, embora reconheçam que os processos não são altamente burocráticos.

A burocracia do processo que embora não seja muita é. (...) depois o problema dos professores (...) às vezes é preciso uma disponibilidade para atender a estes casos que o professor muitas vezes não tem, nem tem que ter (...) a escola depara-se com tudo, vem tudo ter à escola (E6).

Ações para solucionar as dificuldades identificadas

Da questão sobre ações para solucionar as dificuldades identificadas sai reforçado o reconhecimento da importância da existência de mais técnicos, da presença dos profissionais das CPCJ nos AE, assim como o trabalho colaborativo entre os profissionais dos AE, entre estes e os profissionais das CPCJ, sendo mencionado também a abertura da parceria a outras instituições do território.

Se calhar, mais técnicos da CPCJ. (...) Mais assistentes sociais nas escolas, para começar a haver esse hábito da informação ser partilha de técnico para técnico (E1).

No início trabalhávamos só praticamente a escola e comissão. Neste momento há muito maior envolvimento das juntas de freguesia, da psicologia, da assistência social, dessas entidades que podem colaborar e que são uma mais-valia na relação (E6).

Do trabalho presencial e colaborativo entre profissionais dos AE e entre estes e as CPCJ destaca-se o seu contributo para uma compreensão mais contextualizada e complementar dos casos, uma maior compreensão e visibilidade da intervenção das CPCJ, nomeadamente em

articulação com os AE, e uma maior celeridade na resolução de algumas situações.

Acho que havendo uma reunião presencialmente, há sempre muito maior partilha do que através de um documento. Até porque, aí, há a possibilidade de, além de conhecer o espaço-escola que o jovem frequenta, conhecer o diretor de turma, pode conhecer algum professor que tenha uma relação mais próxima (E1). Era muito importante que se estabelecesse essa relação (...) muito mais próxima junto da direção e da sala dos professores. Nós podíamos perceber o que lá está a acontecer, poderíamos debater isto aqui e podíamos tentar ajudar a resolver. Se calhar muitos casos (...) não chegavam às CPCJ (E7).

Algumas das propostas de ações a desenvolver no âmbito da colaboração interinstitucional remetem para as funções de promoção e prevenção atribuídas à comissão alargada.

Seria positivo, por exemplo, criarmos aqui espaços de reflexão entre a escola (quem dirige a escola) e mesmo a comissão, ao nível da modalidade alargada (...) que fossem mensais... porque eles são necessários. O registo, por exemplo, de eventos críticos (...) estratégias de resolução (...) existir uma forma de procedimento. (...) E depois uma estratégia conjunta para ensinar às crianças qual o papel da comissão (E3).

Por parte dos profissionais dos AE há também o reforço da importância de lhes ser devolvida alguma informação sobre os processos que estão a ser acompanhados pelas CPCJ.

Já me vou repetir mais uma vez, mas acho que era importante fornecerem (...) por muito simples que fosse, uma informação sobre o acompanhamento (E5).

Discussão

AE e CPCJ trabalham em parceria, numa relação de proximidade, que se acentua e otimiza em circunstâncias que requerem respostas urgentes ou quando a relação pessoal se soma à relação institucional (Delgado, 2020). A interação pode ser aperfeiçoada se o conhecimento pessoal for cultivado, se houver tempo e disponibilidade para uma maior aproximação e envolvimento na planificação e no acompanhamento das atividades que as duas entidades desenvolvem no âmbito das suas competências e que podem (e devem) resultar, em determinadas circunstâncias e ações, de um trabalho conjunto (Blaya et al., 2019).

Deste processo de aproximação pode igualmente beneficiar a comunicação entre AE e CPCJ, que sendo descrita como fluída, pode melhorar com visitas presenciais mais frequentes aos espaços físicos de cada entidade, permitindo o esclarecimento e a partilha sobre modos de atuação e funcionamento, reforçando-se em simultâneo a colaboração e a confiança entre as partes (Marcel et al, 2007). O conhecimento de proximidade, assente na confiança, agiliza a comunicação e promove a relevância da intervenção conjunta, que pode ainda ser potenciada com a existência de um interlocutor institucional, responsável pelo estabelecimento do contacto com a CPCJ. A este interlocutor pode caber também o estabelecimento de uma articulação interna, na escola, apoiando diretamente e trabalhando em conjunto com os docentes, nomeadamente para assegurar que a sinalização de casos é feita quando o AE esgota as suas possibilidades de resolução do caso. No caso dos AE, este docente deverá idealmente pertencer à direção, para tornar mais rápida e eficaz a intervenção. Contactos diretos, conhecimento pessoal e maior presença, através de visitas e partilha de atividades, parecem ser caminhos a seguir para a obtenção de bons resultados para a parceria, no respeito pelo papel e competências de cada um.

No contexto pós-covid, a evolução no relacionamento tem sido positiva, em parte devido ao trabalho desenvolvido nos AE pelas equipas de profissionais da área socioeducativa, possibilitando um melhor desempenho das responsabilidades enquanto agentes de proteção, uma melhor colaboração interinstitucional, um conhecimento mais contextualizado das famílias e das suas necessidades, bem como uma abertura da parceria a outros atores do território, que podem colaborar na resolução dos casos (Marato, 2009), como é o caso das juntas de freguesia ou dos núcleos locais do Instituto da Segurança Social.

Outra área relevante é a divulgação, por parte da CPCJ, do âmbito da sua intervenção, bem como o alargamento da participação da CPCJ no território do AE, nomeadamente a integração por convite no Conselho Geral dos AE.

Dos testemunhos recolhidos, destaca-se a disponibilidade, a capacidade empática e o conhecimento da área da intervenção socioeducativa. Ou seja, nos AE o interlocutor das CPCJ deve ter no seu perfil as competências relacionais atrás descritas associadas ao conhecimento do sistema de proteção das crianças e jovens, nas suas finalidades, estrutura, processos e âmbitos de intervenção. De igual

modo, o profissional que trabalha com os AE deve ter o necessário conhecimento especializado sobre o sistema educativo e sobre as escolas como organizações, nas suas finalidades, currículo, processos e estruturas de administração (Delgado, 2008).

Para além das desvantagens resultantes da ausência de contacto pessoal/presencial, já referidas, as dificuldades no relacionamento surgem por razões burocráticas, pela morosidade e pela ausência de contacto direto.

Do ponto de vista dos AE, as CPCJ são organizações opacas, em parte, fruto do desconhecimento pessoal e de uma comunicação impessoal, como por exemplo através do envio de mensagens para o endereço eletrónico geral da CPCJ em detrimento do envio para o email de um profissional. Os docentes protestam quanto à ausência de informação sobre os processos, sobre o seu início, desenvolvimento e finalização, o que pode comprometer a mais-valia que o conhecimento que os docentes têm das crianças e das suas famílias pode significar, quanto aos resultados da intervenção socioeducativa (Candeias, 2020; Barranco, 2021). A existência de *feedback* e da divulgação aos docentes dos efeitos da intervenção, pode ser um mecanismo poderoso para a construção de um trabalho em equipa e para a promoção da inclusão e do sucesso escolar. É necessário encontrar soluções que articulem esta divulgação com o respeito pelo princípio de sigilo, que orienta estes processos e tem de ser legalmente cumprido.

Os profissionais da CPCJ reclamam interlocutores nas escolas que sejam disponíveis e ágeis na comunicação, com poder de decisão, que evite somar novos intermediários ao processo, atrasando a decisão. Conhecedores e se possíveis com experiência no sistema de proteção, capazes de evitar sinalizações tardias, a não sinalização de casos que o deveriam ser ou o excesso na ação, isto é, a sinalização de situações que não o deveriam ser.

Os excertos apresentados justificam uma maior articulação entre CPCJ em zonas de confluência de várias freguesias, uma maior divulgação do papel e das competências da CPCJ junto da comunidade em paralelo com um trabalho preventivo, constante, de combate ao absentismo e ao abandono escolar, nomeadamente no âmbito da Comissão Alargada da CPCJ, que reverta comportamentos transgeracionais profundamente enraizados. É a este trabalho conjunto ou aliança interinstitucional que se referem autores como Denecheau e Blaya (2013) ou Martins (2020). Sublinhe-se o papel que o Diretor de Turma, em articulação com o interlocutor com a CPCJ do AE, pode ter, atendendo ao conhecimento e

proximidade que poderá manter com as famílias dos estudantes.

As dificuldades assinaladas nos excertos, para lá das já mencionadas, acentuam-se com o elevado número de sinalizações e com a escassez de recursos humanos, sobrecarregados pela multiplicidade de tarefas que têm de cumprir, nas duas instituições parceiras (CNPDPJC, 2022). Uma aposta efetiva na prevenção e na resolução das situações de perigo, justifica o reforço das equipas dos docentes que articulam com a CPCJ, quanto ao número de elementos e ao tempo disponível; e reclama mais disponibilidade dos profissionais da CPCJ para estarem na escola, para se reduzir, gradualmente, deste modo, o número de sinalizações. Este trabalho em equipa deve envolver, em primeira instância, os AE e as CPCJ, assim como outras entidades da comunidade, promovendo encontros, espaços de conhecimento e partilha, bem como espaços formativos, de preferência presenciais. Um dos testemunhos refere precisamente a possibilidade de realização de ações de sensibilização nas escolas, para as famílias, sobre as CPCJ e a finalidade da sua intervenção, no sentido de mudar preconceitos tendencialmente negativos. Noutro caso, identifica-se a pertinência de encontros regulares entre a Presidência da CPCJ e o Diretor do AE para reflexão, debate e produção coletiva de procedimentos a adotar.

A organização escola tem características muito próprias (Dewey, 2007), por isso a presença dos profissionais das CPCJ nos AE, do ponto de vista dos profissionais dos AE, poderia contribuir para um conhecimento mais contextualizado do espaço escolar das crianças e de profissionais que possam ter com ela uma relação de maior proximidade. Poderia contribuir também para uma maior visibilidade da articulação das CPCJ com os AE junto das famílias (Barranco, 2021). Por parte dos profissionais da CPCJ, esta presença, num registo e contexto de maior informalidade, facilitaria também o esclarecimento de questões, um apoio mais imediato aos professores e a possibilidade de diminuir o número de casos que chegam às CPCJ.

A análise das respostas permitiu ainda identificar quatro dimensões que reforçam ou complementam as dimensões presentes nos discursos sobre as ações para solucionar as dificuldades mencionadas – a saber, contacto presencial, *feedback* aos AE e trabalho colaborativo –, e que passamos a elencar:

- uniformização de procedimentos entre CPCJ com proximidade territorial ou a que pertençam crianças de um mesmo AE, nomeadamente em termos de formulários utilizados;

- distribuição de processos por técnicos das CPCJ feita em função dos AE de pertença das crianças, ou seja, haver uma atribuição de casos de um AE ao mesmo técnico ou conjunto de técnicos;
- consideração de alguns critérios na seleção dos profissionais a trabalhar nesta parceria, valorizando-se competências relacionais e empáticas, experiência e/ou formação em áreas próximas das problemáticas socioeducativas das crianças e das famílias com quem trabalharão;
- reforço da participação organizacional, nos diferentes contextos, como forma de participação cidadã das crianças e das famílias abrangidas pelos programas discutidos.

Conclusões

O estudo realizado corresponde a um trabalho preliminar de uma investigação que se espera mais extensa. Trata-se de um avanço exploratório, sem preocupações de generalizar resultados, que procura compreender o modo como decorre a articulação entre as duas instituições que, em todo o território nacional, têm de lidar com as situações de perigo que afetam a vida das crianças, dando voz a docentes e profissionais das CPCJ. Decorrente de tal ideia, este trabalho apresenta como principal limitação a concentração geográfica dos participantes, sediados num único distrito do país, o que pode, de algum modo, condicionar os resultados obtidos. O trabalho alargado que se segue englobará todos os AE e CPCJ a nível nacional e permitirá recolher um retrato completo e detalhado do universo em estudo.

As diferentes estruturas e organizações, nomeadamente as vocacionadas para o trabalho com crianças, necessitam de assumir um compromisso sólido e efetivo que se consubstancie não só no reconhecimento da cidadania da infância, mas na criação de condições que permitam a cada uma delas a consciencialização da sua cidadania, da sua agência e da sua possibilidade de participar democraticamente (Duarte, 2023). Por esse motivo, é fundamental retirar-se as crianças de um estatuto de *invisibilidade social*, que se continua a estabelecer como um dos “paradoxos persistentes da condição social da infância contemporânea: as crianças estão presentes na vida em sociedade, mas mal se dá por elas” (Sarmiento, 2022, p.9).

A apresentação de um conjunto de medidas que concorrem para a melhoria da intervenção das CPCJ e das EA, apresentadas neste estudo,

procura contribuir para o reforço da colaboração interprofissional. Uma colaboração que seja concreta e efetiva, que permita a professores e profissionais da área social desenvolver

conjuntamente estratégias de intervenção que facilitem o desenvolvimento do bem-estar e da inclusão de todos, na comunidade educativa.

Contribuições

Contribuições	Autores
Conceção e desenho do trabalho	Autor 1 e 3
Pesquisa documental	Autor 1, 4 e 5
Recolha de dados	Autor 1, 2, 4 e 5
Análise e interpretação crítica dos dados	Autor 1, 2, 3, 4 e 5
Revisão e aprovação de versões	Autor 1, 2 e 3

Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).
<https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram que não existe qualquer conflito de interesses.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, H. (2022). Crianças e adolescentes como sujeitos de conhecimento: uma crítica do saber para um saber democrático. *Revista Educação Popular*, 21(1), 154-171 <https://doi.org/10.14393/REP-2022-62924>
- Araújo, M. J. e Monteiro, H. (Org.). (2020). *Direitos das crianças interpretados pelos adultos. A propósito dos 30 anos da Declaração dos Direitos das Crianças*. Editora Afrontamento.
- Caride, J. e Trillo, F. (dir.) (2010). *Dicionario Galego de Pedagogía*. Xunta de Galicia e Editorial Galaxia.
- Carvalho, M. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNPDPJC (2022). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2021*. CNPDJC.
- Barranco, R. (2021). Escuela, familia y comunidad. In R. Marí & R. Barranco (Coord.), *La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales* (pp. 61-70). Editorial Graó.
- Biesta, G. (2023). Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school. In C. Anders Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 148-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-11>
- Blaya, C., Christinat, C. T. e Angelucci, V. (2019). *Au coeur des dispositifs d'accrochage scolaire: Continuité et alliances éducatives*. EME Editions.
- Cassarino-Perez, L., Montserrat, C. e Sarriera, J. C. (2020). Fatores Protetivos e de Risco na Transição entre o Acolhimento Institucional e a Vida Adulta. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794>
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137292070>
- Delgado, P. (2008). A criança em risco e a relação escola-família. Proteção e Sucesso. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitária* 15, 113-122. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.09
- Delgado, P. (2020). Realidades e desafios. A proteção das crianças na Convenção dos Direitos da Criança. In M. J. Araújo e H. Monteiro (org.), *Direitos das crianças interpretados pelos adultos* (pp. 145 – 162). Edições Afrontamento.

- Duarte, P. (2023). *Felizmente há escola!: a escola como espaço para e em cidadania*. Furar o Cerco.
- Denecheau, B. e Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. Une population à haut risque de décrochage scolaire. *Éducation & formation*, e-300, 53-62.
- Denecheau, B. e Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 47(4), 65-87.
- Dewey, J. (2005). *Democracia e educação*. Didáctica editora.
- Maroto, J. L. F. (2009). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. In M. A. Santos Guerra (Coord.), *Escuelas para la democracia : cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 185-208). Wolters Kluwer España.
- Jackson, S. e Cameron, C. (eds.) (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice*. Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.1177/1475725714565256>
- Krzywoszw-Rynkiewicz, B. (2023). Measuring the status of democracy and citizenship activity: Survey development and trialing. In B. Krzywoszw-Rynkiewicz e K. J. Kennedy (eds.), *Reconstructing Democracy and Citizenship Education : Lessons from Central and Eastern Europe* (pp. 15-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003140528-3>
- Marcel, J., Dupriez, V., PérissetBagnoud, D. e Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
- Marí, R. (2021). La participación educativa : una praxis de ciudadanía. In R. Marí e R. Barranco (Coord.), *La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales* (pp. 21-30). Editorial Graó.
- Martins, E. C. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 41-55. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.03>
- Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*. UNIPE - Editorial Universitaria,
- Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias Educativas com adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Montserrat, C., Casas, F. e Baena, M. (2015). *La Educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Oyler, J. (2023). 'Publicness' in pedagogical thinking. In C. Anders Säfström e G. Biesta (eds.), *The New Publicness of Education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 55-67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-5>
- Sarmiento, M. J. (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: de novo, o insucesso escolar em questão. In A. J. Afonso e J. A. Palhares (Org.), *Entre a Escola e a Vida: A condição do jovem para além do ofício de aluno* (pp. 31-48). Fundação Manuel Leão.
- Sarmiento, M. J. (2022). Infância e pandemia: (In)visibilidade e voz: a criança e os seus direitos. *Revista do Instituto de Apoio à Criança*. 4, 8-11.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 19-42). Porto Editora.
- Tomás, C. e Fonseca, D. (2004). Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, 47(2), 383-408.
- Townsend, I., Berger, E. e Reupert, A. (2023). Students in out-of-home care: Their experiences of Transforming Educational Achievement for Children at Risk, an Australian education programme. *Child & Family Social Work*. 28, 77-85. <https://doi.org/10.1111/cfs.12942>
- Vieira, A. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições.

COMO CITAR O ARTIGO

Delgado, P., Coelho, C., Carvalho, J., Duarte, P. e Moreira, A. I. (2024). Educação e proteção. A articulação das escolas com as Comissões de proteção de crianças e jovens. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 117-130. DOI:10.7179/PSRI_2024.44.07

ENDEREÇO DOS AUTORES

Paulo Delgado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. pdelgado@ese.ipp.pt.

Carina Coelho. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. carinacoelho@ese.ipp.pt

João M. S. Carvalho. REMIT-Universidade Portucalense. R. António Bernardino de Almeida, 541 – 4200-072 Porto, Portugal. joao.carvalho@upt.pt

Pedro Duarte. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. R. Dr. Roberto Frias 602, 4200-465 Porto, Portugal. pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira. CITCEM; Colégio Externato Imaculada Conceição, R. do Calvário 307, 4470-028 Maia. ana_mOreira@hotmail.com

PERFIL ACADÊMICO**PAULO DELGADO**

<https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Licenciado em Direito, Mestre em Administração da Educação e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, com Agregação em Ciências da Educação na UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Prof. Coordenador Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Coordenador do Curso de Mestrado em Educação. Presidente do Conselho Pedagógico desde Abril de 2017. Membro integrado e pertencente à Direção do INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESEP. Área científica principal: Pedagogia Social; Direitos da Criança; Proteção de Crianças e Jovens em perigo; Acolhimento Familiar.

CARINA COELHO

<https://orcid.org/0000-0003-0802-4966>

Doutorada em Ciências da Educação, é atualmente Professora Adjunta Convidada na Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico do Porto e investigadora colaboradora do Centro de Inovação em Educação (inED) da mesma instituição. Tem desenvolvido a sua atividade como investigadora, docente, formadora e avaliadora em domínios como políticas educativas e avaliação em educação, relação escola-família-comunidade, educação de adultos e desenvolvimento comunitário.

JOÃO M. S. CARVALHO

<http://orcid.org/0000-0003-0683-296X>

É Professor Associado da Universidade Portucalense. É investigador do REMIT – Investigação em Economia, Gestão e Tecnologias de Informação (Universidade Portucalense); no CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (Universidade Nova de Lisboa e Universidade do Minho); no CEG – Centro de Estudos Globais (Universidade Aberta); e no InED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto). É formador profissional da Associação Nacional de Jovens Empresários e da Ordem dos Engenheiros. É licenciado em Gestão de Empresas, pós-graduado em Gerontologia Social, mestre em Economia e doutorado em Ciências Empresariais.

PEDRO DUARTE

<http://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Docente na Escola Superior de Educação do P. Porto, na unidade técnico-científica de Ciências da Educação. Investigador integrado do Centro de Investigação e Inovação em Educação e investigador colaborador no Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». A sua produção tem visado sobretudo temáticas como o currículo, a organização educativa, a educação cidadã e a formação e identidade profissional docente.

ANA ISABEL MOREIRA

<http://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Docente de Português e História e Geografia de Portugal (2.º ciclo) no Colégio Externato Imaculada Conceição, Maia (Portugal). Investigadora integrada do Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», no grupo Educação e Desafios Sociais. A sua produção tem visado sobretudo temáticas como narrativas históricas, consciência histórica, práticas educativas e identidade profissional docente.