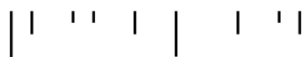


A participação das crianças na
Componente de Apoio à Família: Um
estudo sobre as representações de
profissionais de uma Junta de
Freguesia

Sara Azevedo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de
Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

2024-2025



A participação das crianças na
Componente de Apoio à Família: Um
estudo sobre as representações de
profissionais de uma Junta de
Freguesia

Sara Azevedo

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de
Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

Júri

Presidente: Professora Doutora Joana Campos
Arguente: Professora Doutora Helena Luís
Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

É com imensa gratidão que início estes agradecimentos, reconhecendo a todos/as aqueles/as que tornaram este percurso possível.

À Professora Doutora Catarina Tomás, minha orientadora, agradeço profundamente pela orientação, pelo apoio e pela motivação constantes. A sua dedicação, paciência e incentivo foram determinantes para a realização desta dissertação.

Agradeço à Professora Doutora Joana Campos e ao Professor Doutor André Pombo pelo incentivo à investigação, pela orientação e pelo apoio ao longo destes anos, contribuindo para o meu aprendizado e desenvolvimento académico.

Um agradecimento especial aos meus pais e aos meus avós, pelo apoio incondicional, confiança e amor que sempre me proporcionaram.

Uma grande obrigada a todos os meus amigos, mas com especial enfoque às minhas amigas Andreia, Cristiana, Érica e Liliana, companheiras de risos, partilhas e desafios, agradeço do fundo do coração por terem tornado estes cinco anos de ensino superior inesquecíveis, sem vocês não teria sido possível.

Por fim, quero agradecer a mim própria, por não ter desistido, mesmo perante momentos difíceis, e por ter mantido a determinação e coragem necessárias para concluir este percurso, valorizando cada aprendizagem e cada conquista ao longo do caminho.

Resumo

A dissertação “*A participação das crianças na Componente de Apoio à Família: representações de profissionais de uma Junta de Freguesia e perspetivas da Educação Social*” analisa as representações de três profissionais de uma Junta de Freguesia sobre o direito de participação das crianças em contextos de educação não formal, tomando como estudo de caso a Componente de Apoio à Família (CAF). Ancorada na Educação Social e na Sociologia da Infância, a investigação procura compreender de que modo as profissionais concebem e concretizam a participação infantil nas decisões e práticas quotidianas.

De natureza qualitativa, o estudo combina análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas a uma educadora social, à coordenadora da CAF e à vogal do pelouro da educação. A análise de conteúdo permitiu identificar representações, práticas e constrangimentos associados à participação das crianças. O Estado da Arte confirmou a relevância e atualidade do tema, evidenciando a escassez de estudos centrados nas CAF a partir das perspetivas da Educação Social e dos direitos da criança, o que reforça a pertinência e o contributo desta investigação.

Os resultados mostram que, embora os documentos institucionais assegurem os direitos de proteção e desenvolvimento, o direito à participação permanece ausente do enquadramento formal. As profissionais valorizam a escuta e a expressão das crianças, mas essas práticas são pontuais e dependem da iniciativa individual. Persistem obstáculos estruturais e culturais — falta de tempo, recursos e formação — coexistindo com fatores facilitadores, como a coesão das equipas, a confiança nas relações e algumas experiências de cidadania ativa. Conclui-se que a participação infantil na CAF se mantém residual e simbólica, condicionada por lógicas institucionais de controlo adulto. A Educação Social afirma-se, assim, como espaço privilegiado para promover práticas de escuta e decisão partilhada, exigindo formação específica, clarificação de papéis e a integração formal da participação infantil nas dinâmicas quotidianas.

Palavras-chave: Modos de participação das crianças; Representações sociais de profissionais; Componente de Apoio à Família; Junta de Freguesia.

Abstract

The dissertation entitled “*Children’s participation in the Componente de Apoio à Família [Family Support Component]: representations of professionals from a Parish Council and perspectives from Social Education*” analyses the representations of three professionals from a Parish Council regarding children’s right to participate in non-formal educational contexts, taking the Family Support Component (CAF) as a case study. Grounded in Social Education and the Sociology of Childhood, the research seeks to understand how the professionals conceive and implement children’s participation in everyday decision-making and practices.

Adopting a qualitative approach, the study combines documentary analysis with semi-structured interviews conducted with a social educator, the CAF coordinator, and the councillor responsible for education. Content analysis enabled the identification of representations, practices, and constraints associated with children’s participation. The review of the State of the Art confirmed the relevance and timeliness of the topic, highlighting the scarcity of studies addressing the CAF from the perspectives of Social Education and children’s rights, thereby reinforcing the pertinence and contribution of this research.

The findings indicate that, although institutional documents safeguard children’s rights to protection and development, the right to participation remains absent from the formal framework. The professionals acknowledge the importance of listening to and valuing children’s opinions, yet such practices are occasional and largely dependent on individual initiative. Structural and cultural barriers persist — such as limited time, resources, and training — alongside facilitating factors including team cohesion, trusting relationships with children, and some experiences of active citizenship. It is concluded that children’s participation within the CAF remains residual and mostly symbolic, constrained by institutional and cultural dynamics of adult control. Social Education thus emerges as a privileged field for fostering listening and shared decision-making practices, requiring specific training, clear role definition, and the formal integration of children’s participation into CAF regulations and everyday practices.

Keywords: Children’s participation; Professionals’ social representations; Family Support Component; Parish Council.

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2. INFÂNCIA, DIREITOS E EDUCAÇÃO - ENQUADRAMENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL | 14 |
| 2.1. Os Direitos das crianças no contexto português (1976 a 2025)..... | 15 |
| 2.2. Participação das crianças: Análise conceptual..... | 25 |
| 3. EDUCAÇÃO SOCIAL E A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA (CAF) | 31 |
| 3.1. A Educação Social e a sua relação com a CAF | 32 |
| 3.1.1. Os/as Educadores/as Sociais enquanto promotores/as da participação das crianças | 36 |
| 3.2. Caracterização sociohistórica da CAF e evolução dos documentos orientadores em Portugal..... | 38 |
| 4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E POSICIONAMENTOS ÉTICOS..... | 41 |
| 4.1. Pesquisar para saber: Estado da arte | 42 |
| 1. Dados de enquadramento - Análise quantitativa..... | 42 |
| 2. Dados de conteúdo - Análise qualitativa..... | 47 |
| 4.3. Caraterizar para conhecer: A Junta e as participantes | 66 |
| 4.3.1. Caracterização do contexto..... | 67 |
| 4.3.2. Caracterização das participantes entrevistadas..... | 68 |
| 4.4. Posicionamentos éticos assumidos na investigação..... | 69 |
| 4.5. Principais limitações da pesquisa | 72 |
| 5. COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CAF A PARTIR DAS VOZES DAS PROFISSIONAIS DA JUNTA DE FREGUESIA..... | 74 |
| 5.1. Definição e fundamentação da problemática de investigação | 75 |
| 5.1.1. O direito à participação das crianças no Regulamento das AAAF e CAF da Junta | 75 |
| 5.1.2. A participação das crianças: Conceções..... | 77 |
| 5.1.3. A participação das crianças: Práticas | 79 |
| 5.1.4. A participação das crianças: Promotores..... | 80 |
| 5.1.5. A participação das crianças: fatores facilitadores e constrangedores..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.6. Participação das crianças: O papel do/a Educador/a Social | 83 |
| 5.1.7. Participação das crianças: Possíveis melhorias..... | 84 |
| | 6. |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| 7. REFFERÊNCIAS..... | 92 |
| 8. ANEXOS | 107 |

Índice de figuras

Figura 1. Mapa com as localizações onde se realizaram as investigações em análise.53

Índice de Tabelas

| | |
|----------------------|-----------|
| Tabela 1..... | 43 |
| Tabela 2..... | 46 |
| Tabela 3..... | 47 |
| Tabela 4..... | 49 |
| Tabela 5..... | 51 |
| Tabela 6..... | 55 |
| Tabela 7..... | 58 |
| Tabela 8..... | 59 |

Lista de Abreviaturas

AAAF — Atividades de Animação e Apoio à Família

AIEJI — Associação Internacional de Educadores Sociais [*International Association of Social Educators*]

ATL — Atividades de Tempos Livres

CAF — Componente de Apoio à Família

CATL — Centro de Atividades de Tempos Livres

CDC — Convenção sobre os Direitos da Criança

CNPDPJCJ — Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

CPCJ — Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE — Direção-Geral da Educação

FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia

IPSS — Instituições Particulares de Solidariedade Social

LTE — Lei Tutelar Educativa

NAEI — Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (designação usada em contextos educativos)

OCPE — Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS — Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (*Sustainable Development Goals*)

ONU — Organização das Nações Unidas

TEIP — Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UAEI — Unidade de Apoio à Escola Inclusiva

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

UTI — Universidade da Terceira Idade

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

A infância constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada por intensos processos de aprendizagem, socialização e construção identitária. Neste percurso, as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos, dotadas de voz própria e de capacidade para participar nas decisões que influenciam a sua vida quotidiana. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) representa um marco neste reconhecimento, ao consagrar o direito à participação como princípio estruturante da cidadania infantil e como referência ética para a ação educativa e social.

Em Portugal, a reflexão e a prática em torno da participação das crianças têm vindo a consolidar-se nas últimas décadas, acompanhando a evolução das políticas públicas e dos discursos profissionais sobre os direitos da infância. No entanto, a efetiva concretização da participação continua a representar um desafio, sobretudo nos contextos de educação não formal, onde coexistem finalidades de apoio às famílias e de promoção do desenvolvimento das crianças. A Componente de Apoio à Família (CAF) constitui um desses espaços híbridos: complementar à educação formal, mas com potencial educativo próprio, orientado para o bem-estar, a autonomia e a implicação ativa das crianças nas rotinas diárias.

A presente investigação centra-se na análise das representações de profissionais de uma Junta de Freguesia sobre a participação das crianças na CAF, procurando compreender de que modo estas se refletem nas práticas quotidianas e nas formas de escuta e valorização das vozes infantis. Pretende-se, simultaneamente, explorar de que forma a Educação Social, em diálogo com a Sociologia da Infância, pode contribuir para o fortalecimento de práticas participativas e para a construção de contextos educativos mais democráticos e inclusivos.

Partindo do reconhecimento da criança enquanto ator social e sujeito ativo de direitos, definem-se como objetivos principais:

- (i) Analisar de que modo a participação infantil é prevista e regulada nos documentos orientadores nacionais e institucionais das CAF;
- (ii) Mapear as produções académicas existentes sobre esta temática, de forma a compreender como as CAF têm sido abordadas pela investigação científica, identificando tendências, lacunas e enfoques predominantes.
- (iii) Compreender as representações e práticas de três profissionais de uma Junta de Freguesia de Lisboa relativamente ao significado e às formas de participação das crianças neste contexto.

A metodologia adotada assume uma natureza qualitativa, exploratória e descritiva, recorrendo à análise documental e à entrevista semiestruturada como principais técnicas de recolha de dados. A análise documental permitiu identificar o enquadramento da participação infantil nos documentos de referência, enquanto as entrevistas possibilitaram explorar as representações associadas à temática. Todo o processo de investigação foi conduzido segundo princípios éticos de respeito, confidencialidade e valorização das perspetivas dos participantes.

Esta dissertação procura, assim, contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a participação das crianças em contextos de educação não formal, sublinhando o papel do/a educador/a social como mediador/a e promotor/a de processos participativos. Ao discutir as representações profissionais e o enquadramento institucional das CAF, pretende-se reforçar a necessidade de construir espaços educativos mais participativos, nos quais as crianças sejam reconhecidas como agentes de mudança e cidadãs de pleno direito.

Finalmente, dizer que para sustentar a pertinência do problema e afinar o foco analítico, procedeu-se a um mapeamento sistemático da produção académica sobre CAF/AAAF (2000–2024) no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCCAP). Este estado da arte fundamentou os objetivos e orientou as opções metodológicas e analíticas da investigação.

2. INFÂNCIA, DIREITOS E EDUCAÇÃO - ENQUADRAMENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL

| | ' ' | | | ' ' |

2.1. Os Direitos das crianças no contexto português (1976 a 2025)

A evolução dos direitos das crianças em Portugal reflete as profundas mudanças políticas, sociais e legais que acompanharam a transição para um regime democrático, bem como o compromisso do país com os princípios internacionais de proteção e promoção da infância.

Historicamente, as crianças eram vistas como versões reduzidas dos adultos, responsáveis pelos seus comportamentos e necessitando de cuidados e proteção (Àries, 1973, citado por Tomás, 2011).

Só a partir do século XX é que a criança ganhou especial importância e a sua voz começou a fazer-se ouvir. Este século foi marcado como “o século da criança”, no qual começaram a surgir as primeiras legislações de proteção à infância em várias partes da Europa. A criança deixou de ser vista apenas como questão privada da família para passar a constituir uma responsabilidade do Estado (Martins, 2014).

De acordo com Albuquerque (s.d), a *primeira* menção aos direitos da criança num documento jurídico internacional remanescente de 1924 foi quando a Assembleia da Sociedade das Nações aprovou uma resolução que endossava a Declaração dos Direitos da Criança, promulgada no ano anterior pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância [*Save the Children International Union*], uma organização não governamental. Este documento, que ficou conhecido como Declaração de Genebra, apelou aos membros da Sociedade das Nações para que orientassem como suas ações de acordo com os princípios nele contidos.

A Declaração de Genebra sublinha que as crianças devem ser protegidas, independentemente da etnia, nacionalidade ou tradição. Determina ainda que estes devem receber apoio, com respeito pela integridade familiar, e estar colocados em condições de se desenvolver de forma saudável, tanto materialmente como moralmente e espiritualmente. O documento afirma que as crianças devem ser alimentadas, protegidas, amparadas e educadas, prevendo igualmente a proteção e o acolhimento de órfãos e de crianças abandonadas. Em situações de necessidade, as crianças devem ser as primeiras a receber ajuda. Além disso, sublinha-se que estes devem ser qualificados para garantir a sua subsistência no futuro, protegidos contra a exploração e educados para colocar as suas melhores qualidades ao serviço da sociedade (Albuquerque, s.d).

Segundo a autora, após a Segunda Guerra Mundial, o Conselho Económico e Social da ONU recomendou a Declaração de Genebra (1946) para enfrentar os problemas

das crianças, criando o UNICEF no mesmo ano. Em 1948, foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reconheceu direitos especiais à infância e à maternidade. Em 1959, foi promulgada pela Assembleia Geral das Nações a Declaração dos Direitos da Criança, a mesma estabeleceu direitos fundamentais, como proteção especial, educação gratuita, amor, cuidados médicos e proteção contra negligência e exploração, mas sem força jurídica (Albuquerque, s.d).

A Revolução de 1974, que pôs fim ao regime do Estado Novo, marcou um momento decisivo na sociedade portuguesa, trazendo novas abordagens para a proteção social, incluindo a proteção da infância. Após o 25 de abril, começou um processo de democratização e modernização do país, o que também levou à reavaliação das políticas públicas direcionadas às crianças.

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa marcou o início da formalização dos direitos das crianças. Com a transição para um regime democrático, a Constituição passou a reconhecer pela primeira vez a proteção da infância como uma prioridade do Estado. Embora a Constituição não tenha tratado diretamente dos direitos das crianças, ela criou bases necessárias para que, posteriormente, fosse possível desenvolver uma legislação mais voltada para a proteção e promoção desses direitos.

De acordo com o ponto 1 do artigo 69.º do Decreto de Aprovação da Constituição, de 10 de abril, "As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições".

Segundo Nogueira (2005), a Constituição de 1976 teve um papel crucial ao assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos, permitindo uma nova visão sobre a criança, que passou a ser reconhecida como um indivíduo com direitos próprios e não apenas como uma responsabilidade familiar.

Nesse mesmo ano, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou que 1979 seria o Ano Internacional da Criança. O objetivo principal desse evento era promover os direitos e os interesses das crianças, além de sensibilizar o público e os governantes para as suas necessidades específicas. Este ano foi concebido como um período de ação a nível nacional, destinado a melhorar as condições de vida das crianças. Durante essa ocasião, foi apresentado o rascunho inicial de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

De acordo com Albuquerque (s.d), a proposta para que as Nações Unidas adotem uma Convenção sobre os Direitos da Criança foi formalmente apresentada pelo Governo da Polónia durante a 34.^a sessão da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, realizada em 1978. O objetivo central da iniciativa polaca era garantir que a Convenção fosse aprovada em 1979, designada Ano Internacional da Criança. Para facilitar um consenso alargado e permitir a sua adoção no prazo previsto, o texto inicialmente proposto pelo Governo da Polónia segue de perto os princípios estabelecidos na Declaração de 1959.

Outro fator que contribuiu para a semelhança entre a proposta da Convenção e a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 foi a natureza tardia da iniciativa polaca, que refletia as prioridades e a visão das autoridades da época em matéria de infância. No entanto, em 1979, a Comissão dos Direitos Humanos decidiu não apenas dar especial atenção à proposta da Convenção, mas também submetê-la a uma análise detalhada e a um processo de revisão substancial. Nesse sentido, foi criado um Grupo de Trabalho de Composição Ilimitada sobre a Convenção dos Direitos da Criança, permitindo a participação de todos os Estados-membros da Comissão, bem como de outros Estados-membros das Nações Unidas na qualidade de observadores. Além disso, organizações intergovernamentais e não governamentais com estatuto consultivo junto do ECOSOC (Conselho Económico e Social das Nações Unidas) também foram autorizadas a intervir e a participar nas discussões do Grupo de Trabalho.

Entre 1980 e 1987, o Grupo de Trabalho reuniu-se anualmente, intensificando os seus esforços em 1988, com duas sessões realizadas nesse ano, de modo a permitir que o texto da Convenção fosse finalizado e adotado em 1989, assinalando o 10.^o aniversário do Ano Internacional da Criança. O processo de redação inicial foi particularmente desafiador, dada a polarização política entre os blocos de Leste e Oeste. No entanto, a fase final das negociações beneficiou significativamente o clima de mudança política proporcionado pela *Perestroika* na União Soviética.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) foi por fim aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e aberta à assinatura, ratificação ou adesão em Nova Iorque a 26 de janeiro de 1990. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990, conforme previsto no seu artigo 49.^o. A data de adoção da CDC, a 20 de novembro de 1989, não foi arbitrária, a mesma coincide com o 30.^o aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada em 1959. Além disso, a

ONU estabeleceu este dia como o Dia Universal da Criança, simbolizando o compromisso global com a proteção e promoção dos direitos das crianças.

Com a entrada da CDC, estabeleceu-se um novo paradigma que trouxe uma série de mudanças significativas para a compreensão da infância. A criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura que apenas precisa de proteção e passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos, os quais são estabelecidos e promovidos pelos Estados-membros, pela comunidade e pelas famílias. Segundo Santos et al. (2011):

A criança não é apenas um cidadão em potência, é já um cidadão que apenas não dispõe de alguns direitos políticos e jurídicos. A Convenção dos Direitos da Criança à qual o Estado português está vinculado reconhece-lhe essa cidadania e ainda, expressamente, o direito à participação em matérias que lhe digam respeito (p.6).

Esta Convenção baseia-se em quatro princípios principais: a não discriminação; o interesse superior da criança; o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento; e o direito de expressar a sua opinião, ou seja, a sua voz deve ser considerada e respeitada em todas as questões que envolvam seus direitos. Introduziu-se também um novo direito, o direito à participação, que, somando aos direitos de provisão e proteção, formou o conceito dos 3 P's (Fernandes, 2009). Para Hammarberg (1990) os direitos de provisão são os que envolvem os direitos sociais da criança (saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura), os direitos de proteção são relativos à discriminação (abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflitos) e os direitos de participação são os que incluem os direitos civis e políticos das crianças (direito ao nome e identidade, a serem consultadas e ouvidas, a ter acesso à informação, à liberdade de expressão, opinião e tomada de decisões). John (2003) propõe ainda uma análise da Convenção sobre os Direitos da Criança ao introduzir um quarto "P", o de poder. A autora argumenta que, para entender os tradicionais 3 "P's", provisão, proteção e participação, é necessário considerar também o poder, a fim de compreender a posição das crianças no contexto global deste século. A mesma destaca as crianças em situação de rua, observando que elas muitas vezes não têm acesso aos direitos de proteção e provisão, mas, no entanto, essas crianças trabalham para sua própria subsistência, protegem-se mutuamente e as suas ações desafiam a visão dominante da infância (John, 2003).

Neste sentido, a CDC foi o primeiro documento de direito internacional a atribuir validade jurídica internacional aos direitos das crianças e a inaugurar a categoria de participação. Com o reconhecimento global de que todas as crianças são titulares de

direitos, mesmo que ainda dependam de cuidados, podemos dizer que se iniciou uma nova fase na história da infância.

“Com o fim de examinar os progressos realizados pelos Estados Partes no cumprimento das obrigações que lhes cabem nos termos da presente Convenção, é instituído um Comité dos Direitos da Criança” (artigo 43.º da CDC), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989.

A sua primeira recomendação foi admitida durante a sua 19.ª sessão, que ocorreu entre 21 de setembro e 9 de outubro de 1998, e teve como foco o tema as crianças e conflitos armados (Albuquerque, s.d), designando-a de Protocolo Facultativo à CDC relativo à participação de crianças em conflitos armados (ONU, 2000a). O Protocolo enfatiza que os direitos da criança exigem proteção especial, promovendo melhorias contínuas em suas condições de vida, desenvolvimento e educação em contextos de paz e segurança. Visa também apoiar a recuperação física e psicossocial, bem como a reintegração social de crianças afetadas por conflitos armados (ONU, 2000a).

Em 1996, com o Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças, chegou-se à conclusão de que eram essenciais esforços adicionais para combater a exploração sexual na sua totalidade, considerando também o impacto significativo e prejudicial da globalização e da crescente mobilidade humana na proteção dos direitos das crianças.

Desta forma, entre 28 de setembro e 8 de outubro de 1999, o Comité adotou uma segunda recomendação na sua 22.ª sessão, sobre o tema da "Justiça Juvenil", na qual pede aos Estados Partes que adotem todas as ações legislativas, administrativas e outras necessárias para assegurar a total implementação das disposições da Convenção e de outras normas internacionais sobre a justiça juvenil (Albuquerque, s.d). Em resposta ao aumento da exploração infantil em escala global, o Manual sobre o Protocolo Facultativo relativo à venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil indica que foi considerada adequada a adoção de um protocolo à Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) com o objetivo de fortalecer a proteção das crianças contra a venda, a exploração sexual e a produção de material pornográfico infantil (ONU, 2000b). Dessa forma originou-se o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à Venda de Crianças, Prostituição Infantil e Pornografia Infantil e a Jurisprudência do Comité dos Direitos da Criança (ONU, 2000b). Este protocolo enfatiza que é essencial intensificar os esforços para aumentar a conscientização pública, de modo a reduzir a procura por parte dos consumidores por comércio de crianças, exploração

sexual infantil e pornografia infantil. Destaca-se também a importância de fortalecer a colaboração global entre todos os envolvidos e de aprimorar a aplicação das leis a nível nacional.

O mesmo estabelece um mecanismo internacional de proteção dos direitos da criança, permitindo que crianças, grupos de crianças ou seus representantes apresentem denúncias formais ao Comité dos Direitos da Criança caso considerem que os seus direitos foram violados e todas as vias legais nacionais tenham sido esgotadas (Ministério Público, 2013). O protocolo também prevê que o Comité possa conduzir investigações em situações de violações graves ou sistemáticas, mediante autorização do Estado. A adesão ao protocolo implica que o Estado-Parte se compromete a respeitar os direitos da criança e a ser responsabilizado perante a comunidade internacional, reforçando a posição das crianças como sujeitos ativos de direitos.

A partir do início do século XXI, a proteção dos direitos das crianças em Portugal passou a incluir um conjunto mais abrangente de medidas focadas na sua participação, desenvolvimento e integração social. O princípio do interesse superior da criança tornou-se um guia para as decisões judiciais e administrativas, reconhecendo a crescente autonomia das crianças, especialmente no âmbito legal.

Sarmiento (1999) considera que o século XXI é fundamental para a promoção de uma imagem de criança-cidadã e que, atualmente, a cidadania das crianças constitui um desafio para a alteração das estruturas políticas e sociais, para a atualização das instituições e para a transformação cultural, estando relacionada com três objetivos principais: 1) as condições fundamentais para garantir uma inclusão social de todas as crianças; 2) a criação de instituições que promovam e respeitem o melhor interesse das crianças; 3) o reconhecimento da opinião das crianças como uma forma legítima de participação na sociedade. Neste sentido, “toda a criança nasce cidadã, mas [que] a cidadania constrói-se mediante a acção” (Le Gal, 2006, p.72), ou seja, se entendermos que um cidadão é alguém que exerce a sua cidadania, participando de forma responsável e ativa na vida pública, então, mesmo com a sua imagem frágil e vulnerável, a criança deve ter a oportunidade de ser envolvida nos assuntos que a afetam, tendo acesso ao direito de dialogar, expressar suas opiniões e tomar decisões de maneira consciente.

O conceito de participação da criança, enfatizado na CDC, envolve o exercício pleno e genuíno da cidadania e pode assumir diferentes formas e significados nas crianças. A criação de espaços autênticos de participação infantil permite a inclusão social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e participação ativa. Para Hart

(1992), esses espaços de socialização incluem a família, a escola e a comunidade, sendo fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de participação das crianças.

De acordo com Tomás (2007), a percepção da infância tem evoluído ao longo do tempo, refletindo diferentes concepções históricas e sociais. A autora identifica quatro paradigmas centrais que ainda influenciam a maneira como as crianças são vistas nas sociedades contemporâneas: o paternalismo, a proteção/controlo, a periculosidade e a biologização/medicalização. Esses modelos tendem a representar a criança como dependente e passiva, sujeita à autoridade adulta e à tutela. A mesma também propõe um paradigma alternativo que entende a infância como uma etapa de cidadania ativa, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e participantes sociais com voz própria.

Em janeiro de 2001, entrou em vigor a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/1999), direcionada para a proteção e prevenção de situações que colocam a criança em perigo, através de mecanismos reguladores para a intervenção social do Estado e da comunidade, evitando assim situações “de perigo, que se acreditava conduzirem, naturalmente, ao desenvolvimento de condutas marginais” (Ramião, 2010). No que diz respeito às suas Medidas de Promoção dos direitos e de proteção das crianças e dos jovens em perigo, esta Lei, visa, conforme o artigo 34º:

Afastar o perigo em que estes se encontram; b) Proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral; c) Garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso. (Lei n.º 147/1999, artigo 34º).

Desta forma, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo trouxe uma nova abordagem, criando as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), que substituíram as antigas comissões de proteção de menores. Estas comissões são apoiadas e avaliadas pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ), entrando em vigor a 10 de agosto pelo Decreto-Lei n.º 159/2015, alterado e republicado a 10 de novembro pelo Decreto-Lei n.º 139/2017. Segundo a CNPDPCJ (2017), as CPCJ “definem-se como instituições oficiais não judiciárias, com autonomia funcional, que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”. Além disso, esta lei introduziu a possibilidade de uma intervenção judicial mais eficaz em casos de maus-tratos e abuso.

Carvalho (2017) destaca que as CPCJ têm um papel fundamental na coordenação entre diversas instituições, como escolas, serviços de saúde, forças de segurança e serviços sociais. A criação dessas comissões marcou o estabelecimento de um novo modelo de intervenção social, que enfatiza a colaboração entre diferentes áreas para assegurar a proteção infantil.

Em 2001, também entrou em vigor a Lei Tutelar Educativa (LTE; Lei n.º 166/1999, de 14 de setembro), centrada na educação dos jovens para o direito, surgindo como resultado de diversos estudos, trabalhos e legislação que reforçavam a proteção jurídica dos jovens. Esta lei aplica-se, segundo o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 166/1999, “aos menores com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos que tenham praticado facto qualificado pela lei penal como crime” (Lei n.º 166/1999, art. 2.º).

De acordo com Gomes (2003), a LTE é uma abordagem jurídica e educativa que tem como objetivo reintegrar a criança que comete uma infração na sociedade, através de medidas educativas, evitando que o sistema de justiça penal tradicional dificulte ainda mais as condições sociais e psicológicas das crianças.

Em 2015, através da Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, foi necessário modificar a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJ), modificando diversos artigos e introduzindo novos. Estas alterações tiveram como finalidade melhorar o funcionamento das entidades responsáveis nesta área, fortalecer o papel das instituições sociais na prevenção de situações de risco para crianças e jovens e melhorar a coordenação da intervenção no terreno, sempre com o propósito de promover os direitos das crianças e dos jovens (Lei n.º 142/2015).

Posteriormente, a Lei n.º 23/2017, de 23 de maio, introduziu a terceira alteração à LPCJ, originalmente aprovada pela Lei n.º 147/1999, de 1 de setembro, permitindo a extensão do período de proteção até aos 25 anos. De acordo com o artigo 5.º-A da LPCJ, considera-se criança ou jovem qualquer pessoa com menos de 18 anos, bem como indivíduos até aos 21 anos que solicitem a continuidade da intervenção iniciada antes da maioridade. A proteção pode ainda ser estendida até aos 25 anos nos casos em que a pessoa esteja a frequentar processos educativos ou de formação profissional (Lei n.º 147/1999, art. 5.º-A).

Entre 2020 e 2025, várias medidas legislativas e estratégicas reforçaram o compromisso nacional com a proteção e os direitos das crianças. Por exemplo, a Lei n.º 21/2020 tornou obrigatória a formação contínua dos magistrados sobre direitos

humanos, exigindo que a sua formação inclua a Convenção sobre os Direitos da Criança e a violência doméstica (Lei n.º 21/2020).

No mesmo período, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020 instituiu a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança (ENDC) para o período 2021-2024, definindo como prioridades o bem-estar e a igualdade de oportunidades, a parentalidade positiva, a participação infantil e a prevenção da violência contra crianças e jovens (Conselho de Ministros, 2020; Presidência do Conselho de Ministros, 2020). A implementação operacional da estratégia foi posteriormente aprofundada no Plano bianual 2023-2024, que definiu ações e metas concretas para a sua execução (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens [CNPDPJC], 2023).

Em 2021, a CNPDPCJ promoveu a campanha para o Dia Europeu de Proteção das Crianças contra a Exploração Sexual e o Abuso Sexual, com o lema “Tornar o círculo de confiança verdadeiramente seguro para as crianças” (CNPDPJC, 2021). A Estratégia do Conselho da Europa para os Direitos da Criança 2022-2027 definiu objetivos estratégicos como a liberdade das crianças à violência, a igualdade de oportunidades, uma justiça adaptada às crianças e a proteção dos seus direitos em situações de crise (Conselho da Europa, 2022).

Em 2023, o Secretário de Estado Adjunto e da Justiça destacou a urgência de combater a violência contra crianças “sem reservas”, reforçando o papel das políticas públicas e das instituições na proteção infantil (Ministério da Justiça, 2023). Nesse mesmo ano, a UNICEF Portugal promoveu ações de sensibilização e educação sobre os direitos das crianças, reforçando a importância de espaços educativos inclusivos e seguros (UNICEF Portugal, 2023).

Em 2024, a Direção-Geral da Política de Justiça publicou uma análise nacional sobre violência infantil em Portugal, reunindo dados de inquéritos e processos judiciais envolvendo menores (Direção-Geral da Política de Justiça, 2024). Ainda nesse ano, a CNPDPCJ destacou o tema “Tecnologias emergentes: ameaças e oportunidades para a proteção das crianças contra a exploração sexual e o abuso sexual” e lançou o livro *O abuso sexual – Proteger crianças compete a tod@s* (CNPDPJC, 2024).

Em 2025, a Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) anunciou a criação de um canal prioritário de interação no seu site para que crianças e jovens apresentem queixas sobre conteúdos digitais de grande violência, garantindo um tratamento urgente dessas queixas (CNPD, 2025). Nesse mesmo ano, a CNPDPCJ abriu candidaturas para a

8.^a edição do Selo Protetor (2025-2027), destinado a entidades com práticas de excelência na promoção dos direitos das crianças e jovens (CNPDPJCJ, 2025).

De acordo com o Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2024, 13.373 crianças e jovens necessitaram da aplicação de medidas de promoção e proteção, sendo a negligência (19.107 casos) e a violência doméstica (17.295 casos) as categorias mais frequentes. Observou-se ainda um aumento nos comportamentos de risco na infância e juventude, com 11.795 comunicações dessas situações às CPCJ (CNPDPJCJ, 2025).

No mesmo ano, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 158/2025 aprovou o Plano de Ação da Estratégia Única dos Direitos das Crianças e Jovens 2025-2030 (PAEUDCJ), que promove a articulação entre diferentes entidades governamentais para assegurar uma intervenção coordenada e consistente em políticas de infância e juventude (Presidência do Conselho de Ministros, 2025).

No campo educativo, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) encontra-se disponível em versões acessíveis, incluindo Braille e audiolivro, com o objetivo de tornar a informação sobre os direitos das crianças mais acessível (CNPDPJCJ, 2021). Em 2023, a UNICEF Portugal organizou o encontro *Direitos ao Futuro – Diálogos e transformações na Educação*, contando com mais de 400 participantes, incluindo profissionais da educação, especialistas, crianças e jovens (UNICEF Portugal, 2023).

Em 2025, foram abertas as inscrições para o programa *Escolas pelos Direitos da Criança*, para o ano letivo de 2025/2026, promovendo a participação ativa das crianças e a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança nas escolas (UNICEF Portugal, 2025). Nesse mesmo ano, a UNICEF Portugal, em parceria com a AXA, lançou a campanha *Segurança na Rede: Rede de Segurança*, destinada a sensibilizar famílias, educadores e crianças para práticas digitais seguras (UNICEF Portugal & AXA, 2025).

Entre 2020 e 2025, Portugal implementou diversas políticas e programas voltados para a proteção e participação das crianças, incluindo medidas educativas, iniciativas de segurança digital e programas de promoção dos direitos infantis, refletindo um compromisso institucional com os direitos da criança, ainda que a efetividade prática varie conforme os contextos e recursos disponíveis (CNPDPJCJ, 2020; UNICEF Portugal, 2023, 2025).

2.2. Participação das crianças: Análise conceptual

Ao longo deste capítulo irei abordar conceitos centrais da minha investigação, inseridos no campo da Sociologia da Infância, nomeadamente: ação social, agência, participação, voz e autonomia. Estes conceitos estão interligados, pois permitem compreender a infância como um espaço onde as crianças são atores sociais competentes, capazes de interpretar, participar e transformar o ambiente à sua volta, exercendo os seus direitos. A ação social ajuda a compreender como as crianças se relacionam com o mundo e com os outros; a agência evidencia a capacidade de agir intencionalmente e influenciar o seu contexto; a participação possibilita que se envolvam nas decisões que lhes dizem respeito; a voz permite expressar opiniões; e a autonomia desenvolve a capacidade de tomar decisões próprias. Compreender estes conceitos de forma articulada permite analisar a infância como um espaço em que as crianças são participantes ativas na construção do seu mundo.

O conceito de ação social refere-se a comportamentos humanos influenciados pelo contexto social e pelas interações com outros. Stoecklin (2021) explica que “uma ação é social na medida em que é dirigida por um self reflexivo que é capaz de sentir como os outros podem avaliar essa ação” (p. 24). Diferencia-se de ações naturais, pois envolve consciência e interpretação das normas e expectativas sociais.

Durkheim (1982, citado por Stoecklin, 2021, p. 24) enfatiza que ações sociais seguem “modos de agir, pensar e sentir, externos ao indivíduo, que são investidos de um poder coercivo”. Weber (1968, citado por Stoecklin, 2021, p. 24) complementa que a ação social depende do significado atribuído pelo próprio ator: “Falaremos de ação [Handeln] na medida em que o indivíduo atuante atribui um significado subjetivo ao seu comportamento”. Essa perspetiva permite compreender diferentes motivações humanas, incluindo ações instrumentais, valor-rationais, afetivas e tradicionais.

Na infância, a ação social revela que as crianças são atores ativos. Corsaro (1997, citado por Stoecklin, 2021, p. 25) observa que, através de brincadeiras e interações, as crianças reproduzem e reinterpretam normas sociais, mostrando que não são apenas receptoras de regras, mas participantes na construção do seu mundo. Assim, a ação social infantil integra intencionalidade, reflexão e interação com o ambiente, sendo central para compreender conceitos como agência, participação e autonomia, pois todas estas dimensões se manifestam a partir de como as crianças se envolvem intencionalmente com os outros e com o seu contexto.

A agência infantil refere-se à capacidade das crianças de agir de forma reflexiva, considerando como os outros podem reagir às suas ações. Oswell (2021) sublinha que, no programa forte da agência, as crianças não são meramente passivas; elas participam na construção da sociedade, moldando e determinando estruturas sociais (James & Prout, 1990, citado por Oswell, 2021). Esse enfoque enfatiza que a agência das crianças depende das suas interações com adultos e pares, mostrando que a percepção das reações humanas influencia decisões, comportamentos e formas de ação.

O “infra-paradigma” ou “nova onda” amplia esta visão ao considerar que a agência infantil se distribui por redes de atores humanos e não humanos (Oswell, 2021, p. 32). Aqui, a ênfase está nas interações complexas e nas situações sociais concretas em que as crianças se encontram, reconhecendo que suas ações dependem da observação e interpretação das respostas de outros. Estudos evidenciam que a agência infantil muitas vezes é tática e adaptativa, moldando-se continuamente às reações e limitações do contexto social (Oswell, 2021).

A participação infantil refere-se à capacidade das crianças de se envolverem de forma ativa e significativa em decisões, atividades e processos que afetam as suas vidas. Larkins (2021) destaca que a participação está relacionada com voz, agência, poder e influência, variando segundo contextos familiares, educativos, comunitários e sociais mais amplos. Diferentes níveis de participação são reconhecidos, desde o “tokenismo”, em que a opinião da criança é pouco considerada, até à participação efetiva, em que as crianças iniciam ideias, são consultadas ou lideram projetos (Hart, 1992, citado por Larkins, 2021, p. 388). A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) assegura que a opinião da criança seja ouvida e considerada em todos os assuntos que a afetem, promovendo a participação como direito efetivo (ONU, 1989, citado por Larkins, 2021, p. 388).

Além disso, a participação deve ser entendida de forma relacional, considerando não apenas o que a criança verbaliza, mas também o que comunica através de ações, escolhas e silêncios. Larkins (2021) afirma que a verdadeira participação se distingue da mera presença ou conformidade, enfatizando a importância de contextos sociais, culturais e materiais que permitam às crianças contribuir efetivamente, desenvolver agência e autonomia, e serem reconhecidas como atores sociais competentes. A participação infantil é central nos Estudos da Infância, relacionada com a voz, agência, envolvimento e poder das crianças. Segundo Larkins (2021), a participação envolve a capacidade das crianças de influenciar decisões e processos que afetam a sua vida, sendo uma forma de

reconhecimento do seu papel como atores sociais. A conceitualização de Hart (1992), citado por Larkins (2021), utiliza a metáfora da escada da participação, descrevendo diferentes níveis de envolvimento das crianças, desde o tokenismo, em que a presença da criança é meramente simbólica, até à participação efetiva, em que a criança contribui ativamente para decisões, mostrando autonomia e agência.

A relevância da participação vai além da expressão de opiniões; está intimamente ligada ao desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. Como destaca Tomás (2013), a participação cidadã e ativa das crianças promove o sentido de responsabilidade, autoestima e competência social, permitindo-lhes negociar, colaborar e influenciar o seu contexto. A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), especialmente no Artigo 12.º, reforça este princípio, ao afirmar que as opiniões das crianças devem ser consideradas nas decisões que as afetam. Lansdown (2005), citado por Tomás (2013), acrescenta que a participação democrática é também um direito processual, essencial para que as crianças possam exercer outros direitos, influenciar resultados e denunciar injustiças. Assim, a participação transforma-se num instrumento de desenvolvimento integral, que prepara as crianças para a cidadania ativa e consciente.

A participação infantil deve ser entendida como um processo complexo, marcado por relações de poder e contextos estruturais. Larkins (2021) alerta para os riscos da participação manipulada ou simbólica, em que a presença das crianças é usada apenas para cumprir formalidades ou objetivos de adultos. Tomás (2013) complementa, observando que, apesar das limitações estruturais e técnicas, é essencial criar espaços em que as crianças possam participar de forma genuína, exercendo agência e voz, com impacto real nas decisões que as envolvem. Dessa forma, a participação torna-se não apenas um direito, mas um mecanismo de desenvolvimento e empoderamento, reconhecendo a criança como sujeito ativo e capaz de contribuir para a sociedade.

O conceito de voz das crianças tem-se afirmado como um elemento central nos Estudos da Infância, funcionando como um poderoso legitimador do empoderamento infantil (p. 466). Ele permite que as crianças expressem os seus pontos de vista e participem na tomada de decisões que afetam as suas vidas (Hanna & Lundy, 2021). Ao longo do tempo, o conceito evoluiu desde a simples escuta das crianças até à sua participação ativa em processos de investigação, incluindo metodologias que as reconhecem como especialistas das suas próprias experiências. Contudo, a noção de voz não é isenta de limitações: muitas vezes implica uma voz singular, ignorando as complexas subjetividades individuais, os contextos e as assimetrias de poder entre

crianças e adultos (Spyrou, 2016, citado por Lundy & Hanna, 2021; Lewis, 2010, citado por Lundy & Hanna, 2021).

O conceito de voz deve ser compreendido numa perspectiva de direitos humanos, estando intimamente ligado ao artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, que garante às crianças o direito de expressar livremente as suas opiniões e de serem ouvidas em todos os assuntos que as afetem (Lundy, 2007, citado por Lundy & Hanna, 2021). Nesse sentido, atenção deve ser dada não apenas ao que é explicitamente comunicado, mas também ao silêncio, que pode refletir escolhas, preferências ou resistências das crianças, constituindo igualmente uma forma de expressão (Spyrou, 2016, citado por Lundy & Hanna, 2021). Portanto, a voz das crianças não se limita àquilo que é verbalizado, mas abrange um continuum entre comunicação ativa e silenciosa, reforçando a importância de processos reflexivos e participativos que permitam às crianças influenciar efetivamente os contextos em que estão inseridas.

Neste sentido, a voz das crianças representa tanto um direito quanto uma metodologia de investigação participativa, incentivando uma abordagem crítica e reflexiva que valorize a experiência infantil como central para a construção do conhecimento e para a tomada de decisões socialmente relevantes. O reconhecimento da voz das crianças contribui para o desenvolvimento das suas capacidades, autonomia e agência, reforçando o seu papel como atores sociais ativos e participantes nos diversos.

Os autores Ryan e Deci (2000) afirmam que a criança tem uma vontade natural de explorar o mundo e de sentir autónoma, no entanto, a autonomia é algo que não aparece de forma autêntica, sendo que é necessária ser fomentada e encorajada pelo adulto. Dessa forma, é fundamental que as crianças sejam estimuladas a tomar decisões e a terem uma voz e participação ativa em relação à sua vida, aos aspetos relacionados com a mesma e aos seus processos de desenvolvimento, uma vez que ao longo da sua vida terão de tomar variadas decisões sobre diversos aspetos.

De acordo com Trueba (2015), a autonomia é definida como a capacidade das pessoas de agir de acordo com as suas próprias regras e de manter opiniões bem fundamentadas. No caso das crianças, a autonomia baseia-se principalmente nas escolhas que podem fazer entre opções previamente disponibilizadas e na execução de tarefas do quotidiano, sendo estas oportunidades que lhes permitem exercer liberdade de decisão (Basic, 2015). Além disso, Chokler (2015) salienta que, para promover a autonomia infantil, é importante permitir que as crianças ajam por iniciativa própria e estimular a sua curiosidade durante as diversas descobertas que fazem sobre o mundo que as rodeia.

Deste modo, ação social, agência, participação, voz e autonomia são conceitos interdependentes: a ação social evidencia que a criança interage intencionalmente com o mundo; a agência demonstra que pode influenciar e adaptar essas interações; a participação garante que essas ações tenham impacto real; a voz permite a expressão das suas experiências e opiniões; e a autonomia materializa-se na capacidade de tomar decisões próprias. Compreender estes conceitos de forma articulada é, assim, central para analisar a infância como um espaço de agência, empoderamento e direitos plenos.

Apresenta-se, em seguida, uma síntese (Tabela 1) dos conceitos-chave que sustentam a dissertação.

Tabela 1

Conceitos-chave da dissertação

| Conceito | Síntese conceptual | Autor/a |
|------------------|--|----------------------|
| Ação social | Refere-se aos comportamentos humanos influenciados pelo contexto social e pelas interações com os outros. Envolve dimensões conscientes e inconscientes e resulta da articulação entre estrutura e agência. | Stoecklin (2021) |
| Agência | Diz respeito à capacidade das crianças de agirem no mundo social e influenciarem o seu contexto. Implica reconhecer as crianças como participantes ativas na construção das relações e estruturas sociais. | Oswell (2021) |
| Voz das crianças | Representa o direito das crianças a expressar opiniões e a serem ouvidas, enfatizando o reconhecimento das suas experiências e perspectivas na vida social e política. | Hanna e Lundy (2021) |
| Participação | Envolve o envolvimento ativo das crianças em decisões que as afetam, reconhecendo-as como parceiras nos processos sociais e políticos. | Larkins (2021) |
| Autonomia | A autonomia das crianças baseia-se, principalmente, nas decisões que podem tomar entre as opções disponíveis e na execução de tarefas do quotidiano. Ou seja, as crianças recebem essencialmente alternativas pré-estabelecidas, a | Basic (2015) |

| | | |
|--|--|--|
| | partir das quais podem exercer a sua liberdade de escolha | |
|--|--|--|

Nota. Fonte: Tomás et al. (2021).

3. EDUCAÇÃO SOCIAL E A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA (CAF)



3.1. A Educação Social e a sua relação com a CAF

A presente investigação realiza-se no âmbito da Componente de Apoio à Família (CAF), inserindo-se no contexto da educação não formal. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o papel da Educação Social e dos/as educadores/as sociais em contextos de educação não formal, com especial destaque para a CAF.

A Educação Social, tal como a conhecemos atualmente, é uma profissão relativamente recente em Portugal. De acordo com Azevedo e Correia (2013), a sua origem está ligada à industrialização e aos problemas sociais decorrentes da mesma, especialmente as desigualdades, o que exigiu respostas inovadoras para lidar com os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa. A industrialização trouxe profundas mudanças sociais, alterando a perceção sobre o trabalho: empregos estáveis passaram a ser associados a uma integração segura na sociedade, enquanto a precariedade laboral, ligada à vulnerabilidade, aumentava o risco de exclusão social.

O crescimento da complexidade social, aliado ao aumento da pobreza nos grandes centros urbanos, intensificou os fenómenos de marginalização e exclusão, conforme destaca Ramos (2006). No entanto, segundo Azevedo e Correia (2013), embora estes fatores tenham contribuído para o surgimento da Educação Social, a sua expansão resultou também de outros elementos, como o surgimento de novos movimentos sociais e a reformulação do papel do Estado, mais consciente da sua responsabilidade perante os problemas sociais e com políticas sociais que se afastam das práticas meramente assistencialistas. O trabalho social deixou de se limitar a fornecer recursos materiais, passando a promover a autonomia, o *empowerment* e a emancipação dos indivíduos, rompendo com abordagens baseadas apenas na caridade ou na ajuda de emergência. A exigência dos sistemas de proteção social tornou-se o principal motor da Educação Social enquanto intervenção psicossocial e educativa (Azevedo e Correia, 2013).

Em Portugal, a Educação Social emergiu como resposta à necessidade de novas políticas educativas no âmbito do trabalho social, visando a superação de um paradigma assistencialista tradicional, desprovido de estrutura permanente e incapaz de fomentar competências pessoais, sociais e profissionais, bem como a autonomização dos indivíduos. O modelo de Educação Social implementado no país caracteriza-se por sua

polivalência e pela integração de influências das correntes germânica e espanhola, nas quais a Pedagogia Social constitui a matriz disciplinar, oferecendo suporte epistemológico e metodológico às práticas socioeducativas. Simultaneamente, incorpora elementos do paradigma francófono, que define o educador especializado como profissional responsável por ações de caráter social fundamentadas na Pedagogia Social (Pérez Serrano, 2003; Carvalho & Baptista, 2004; Rosendal, 2009).

Outro fator determinante para o surgimento da Educação Social relaciona-se com a transformação do próprio conceito de educação. Esta deixa de ser entendida como algo restrito ao espaço escolar e passa a assumir novas responsabilidades de natureza mais social. Para além da educação formal, reconhece-se igualmente a importância da educação não formal e informal, o que significa que o processo educativo ocorre ao longo da vida e em múltiplos contextos, abrangendo todas as pessoas, incluindo aquelas que se encontram em situação de maior vulnerabilidade ou exclusão (Azevedo e Correia, 2013).

A Educação Social pode ser compreendida como uma forma de educação voltada para a promoção de valores, assumindo responsabilidades na formação cívica dos indivíduos, o que envolve uma diversidade ampla e complexa de aprendizagens. Esta prática atua em múltiplos campos de intervenção, que só são eficazes quando se inserem num modelo de interação integrado e sociopedagógico, centrado na pessoa (Azevedo, 2011; Azevedo & Correia, 2013).

Carvalho e Baptista (2004) afirmam que a Educação Social é “um espaço profissional desenhado no ponto de encontro, e de cruzamento, entre a área de trabalho social e da área da educação” (p. 83).

Segundo Pérez (1999, citado por Gohn, 2010), a educação social integra o campo da educação não formal. O autor descreve-a como um conjunto estruturado e fundamentado de práticas educativas que não seguem os modelos convencionais e que ocorrem preferencialmente, embora não exclusivamente, em contextos de educação não formal. Esta prática tem como finalidade promover o desenvolvimento competente dos indivíduos e responder às suas necessidades e problemas de carácter social.

De acordo com Libâneo (2014), o mesmo define a educação não formal como atividades de carácter intencional que possuem um propósito pedagógico, mas que não seguem um formato formalizado, sendo menos estruturadas e sistemáticas.

Segundo Gohn (2015), a educação não formal é compreendida como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (p. 16).

A autora defende que as práticas de educação não formal desenvolvem-se para além do espaço escolar formal, ocorrendo em organizações sociais, movimentos comunitários e programas formativos ligados aos direitos humanos, à cidadania, às identidades sociais e às lutas contra as desigualdades e exclusões. Para a autora, este tipo de educação constitui o núcleo das atividades das ONGs, sobretudo em projetos de inclusão social nos domínios da Arte, da Educação e da Cultura. A autora afirma ainda que a principal área de atuação da educação não formal situa-se no domínio da formação para a cidadania (Gohn, 2009).

O Técnico Superior de Educação Social utiliza a educação não formal como instrumento central da sua prática profissional, dado que este modelo educativo valoriza o empoderamento do indivíduo, fornecendo-lhe conhecimentos e promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Taborda e Dias, 2016).

O educador social tem a capacidade de ampliar oportunidades de transformação em favor de uma educação mais inclusiva, atuando em estreita articulação com a escola, a família e a comunidade (Candeias, 2020; Frigola, 2021). Considerando que a intervenção deste profissional se desenvolve em contacto direto com crianças, jovens, suas famílias e a comunidade, ele consegue estabelecer relações de confiança e proximidade. Dessa forma, pode desempenhar o papel de facilitador de mudanças significativas no contexto escolar, promovendo um acompanhamento próximo e personalizado.

A Componente de Apoio à Família (CAF) consiste num conjunto de atividades organizadas para garantir o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, tanto antes como depois das componentes curriculares e durante os períodos de interrupção letiva (Regulamento n.º 607/2024, art. 2.º, n.º 3). Estas atividades destinam-se a complementar o tempo letivo, proporcionando um acompanhamento estruturado fora do horário escolar formal.

A Componente de Apoio à Família (CAF) exemplifica a articulação entre educação não formal e prática socioeducativa. Ao diferenciar-se do tempo curricular, a

CAF oferece um ambiente flexível, descontraído e centrado nas necessidades sociais e emocionais das crianças, permitindo-lhes livre escolha, convívio e fruição. O documento orientador sublinha que a CAF deve “colocar a criança como sujeito interveniente e com opções de escolha no modo como tira prazer dos seus ‘tempos livres’” (Ministério da Educação, 2002, p. 8).

O mesmo defende ainda que

que todo o ambiente educativo se deve organizar num contexto de vida democrática em que a cooperação é simultaneamente uma estratégia formativa e um objectivo privilegiado. A criança é sujeito e não objecto do processo educativo, desempenhando um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. É também clara a necessidade de uma relação formativa feita de respeito atenção por cada uma e por todas as crianças, como seres únicos portadores de saberes vários que, só na troca com outros, consolidam a sua própria individualidade (Ministério da Educação, 2002, p.9).

Esta valorização da participação ativa está alinhada com a conceção da animação sócio-educativa como um tempo “mais solto e íntimo, menos estruturado, vocacionalmente mais aberto à informalidade” (Ministério da Educação, 2002, p. 16).

Em suma e de acordo com a literatura apresentada, a Educação Social, enquanto campo profissional e educativo, encontra na educação não formal um espaço privilegiado para a concretização dos seus princípios e finalidades. A evolução histórica da profissão, marcada pela superação de práticas assistencialistas e pela afirmação de modelos centrados na autonomia, no empowerment e na participação, revela uma forte ligação a contextos educativos flexíveis, intencionais e próximos da vida quotidiana, características que definem precisamente a educação não formal (Azevedo & Correia, 2013; Ramos, 2006).

A educação não formal, tal como defendem os autores citados, assume-se como um processo pedagógico e sociopolítico orientado para a cidadania, para a inclusão e para a promoção de competências pessoais e sociais. Estas características aproximam-se diretamente das finalidades da Educação Social, cujo enfoque no desenvolvimento integral do indivíduo e na intervenção sociopedagógica centrada na pessoa exige

ambientes educativos menos rígidos e mais abertos à participação ativa (Gohn, 2009, 2015; Libâneo, 2014).

Neste sentido, a Componente de Apoio à Família (CAF) surge como um exemplo concreto de contexto não formal onde os princípios da Educação Social podem ser plenamente desenvolvidos. Ao proporcionar um ambiente flexível, descontraído, democrático e respeitador da individualidade de cada criança, a CAF materializa um espaço educativo que valoriza a livre escolha, a cooperação e a expressão pessoal, dimensões que se articulam diretamente com as práticas socioeducativas descritas pela Educação Social (Ministério da Educação, 2002).

Deste modo, a intervenção do educador social encontra na CAF um campo de atuação coerente com a natureza da sua profissão. As suas competências na promoção de relações de confiança, na dinamização de experiências formativas e no acompanhamento próximo de crianças e famílias permitem transformar a CAF num espaço educativo significativo, que favorece o desenvolvimento social, emocional e cívico das crianças. Assim, percebe-se que Educação Social, educação não formal e CAF se articulam de forma contínua. (Candeias, 2020; Frigola, 2021; Taborda & Dias, 2016). A Educação Social assenta nos mesmos princípios que definem a educação não formal, princípios esses que moldam também as práticas da CAF. Este alinhamento oferece ao educador social um contexto favorável para desenvolver uma intervenção pensada, inclusiva e orientada para a autonomia e participação.

3.1.1. Os/as Educadores/as Sociais enquanto promotores/as da participação das crianças

Os profissionais da educação desempenham um papel central na promoção da cidadania, uma vez que o processo educativo contribui para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e para a sua integração na sociedade, num contexto marcado por constantes mudanças e pela necessidade de adaptação. Conforme destacam Carvalho e Baptista (2004), a educação deve priorizar a transformação de comportamentos e o desenvolvimento de competências que potencializem a ação ativa dos sujeitos, alinhando-se com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que serve como referência para toda a prática socioeducativa.

Neste sentido, a Educação Social vai ao encontro das expectativas colocadas aos profissionais da educação, uma vez que se configura como um processo contínuo e progressivo de formação do indivíduo, destinado a promover o seu desenvolvimento pessoal, a sua autonomia e a sua plena participação na sociedade (Ortega, 1999). A participação torna-se, assim, o conceito central no trabalho social e educativo do educador, pois é através dela que o indivíduo se integra no seu meio social, desenvolvendo capacidade crítica para compreender, melhorar e transformar a realidade que o rodeia (Timóteo, 2013).

Retoma-se aqui a Declaração de Barcelona da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI) (2003, citado por Delgado, Correia, Martins, & Azevedo, 2014), a qual define o educador social como um profissional reflexivo, atuando com base na premissa de que a finalidade da ação educativa é capacitar os indivíduos para a vida social, promovendo a sua participação ativa.

Nesse sentido, todos os sujeitos “devem ter a oportunidade de exercer o direito e a responsabilidade de participar nos assuntos da comunidade em que vivem, envolvendo-se ativamente na resolução dos seus próprios problemas” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 53). A participação, portanto, constitui tanto uma condição quanto um resultado do desenvolvimento social, partindo do pressuposto de que é voluntária, responsável e expressa-se através de contributos, concordantes ou discordantes, nos processos de desenvolvimento da comunidade (Delgado, 2006).

Ferreira e Azevedo (2011) defendem que a atuação do educador social deve centrar-se na implementação de estratégias que promovam a participação ativa de todos os indivíduos, independentemente da sua etnia, sexo, género ou idade. Em conformidade, Noguero e Solís (2003) defendem que o objetivo final deste profissional é fomentar a

participação de todos os membros do grupo com o fim de transformar a realidade. (...) supõe a criação de um processo de ensino – aprendizagem de uma série de valores, atitudes e estratégias que estejam de acordo com o espírito crítico, a participação ativa, a transformação social, etc. (p.6).

Em concordância, Antunes (2018) afirma que o educador social enfrenta o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa das pessoas na vida comunitária, favorecendo a formação de cidadãos críticos e comprometidos. A sua intervenção procura promover não só o desenvolvimento intelectual, mas também o reforço de valores como o respeito, a solidariedade, a empatia e a responsabilidade social.

Na perspetiva infantil, Prada, Novo e Lima (2025) destacam que o educador social contribui para que “as crianças e jovens sejam protagonistas das suas histórias, nas quais todos se sintam ouvidos e escutados e possam contribuir com os seus pontos de vista e experiências” (p. 6). Os autores acrescentam que, para tal, é fundamental promover ambientes que incentivem a escuta atenta e a participação genuína, responsável e crítica, extrapolando o espaço da sala de aula e abrangendo outros contextos frequentemente pouco valorizados, onde as crianças e jovens possam assumir papéis significativos

A análise da literatura evidencia que o educador social desempenha um papel determinante na promoção da participação ativa dos indivíduos, assumindo-se como mediador de experiências educativas que estimulam a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade social (Carvalho & Baptista, 2004; Timóteo, 2013; Delgado, 2006). A sua intervenção não se limita à transmissão de conhecimentos, mas centra-se na criação de ambientes inclusivos e estimulantes, nos quais todos possam contribuir ativamente para a vida comunitária, expressando opiniões, assumindo responsabilidades e participando na resolução de problemas (Ferreira & Azevedo, 2011; Noguero & Solís, 2003; Antunes, 2018).

No caso das crianças e jovens, a atuação do educador social é especialmente relevante, pois permite que sejam protagonistas das suas próprias histórias, desenvolvendo competências para se fazerem ouvir e influenciar o seu meio social de forma crítica e responsável (Prada, Novo & Lima, 2025). Dessa forma, o educador social torna-se um agente essencial na construção de cidadãos ativos, conscientes e capazes de intervir de maneira significativa na sociedade, demonstrando que a promoção da participação ativa depende, em grande medida, da sua ação intencional e orientadora.

3.2. Caracterização sociohistórica da CAF e evolução dos documentos orientadores em Portugal

Inserindo-se no domínio da Componente de Apoio à Família (CAF), esta investigação exige uma leitura sociohistórica e institucional deste dispositivo educativo, de modo a compreender a sua génese, finalidades e enquadramento político-pedagógico. Torna-se igualmente pertinente examinar de que forma o princípio da participação infantil, consagrado na CDC, é incorporado, ou não, nos documentos reguladores da CAF.

Segundo o Ministério da Educação (2002), a CAF surgiu em Portugal como resposta às transformações estruturais da sociedade e da família nas últimas décadas do século XX. De acordo com o mesmo, “a evolução do quadro social e familiar tem influenciado as medidas de orientação política, no que diz respeito à educação pré-escolar” (p. 5), num contexto em que ambos os progenitores passaram a trabalhar fora de casa e as redes de apoio familiar tradicionais tornam-se mais frágeis.

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, consagrou o direito das famílias a horários flexíveis e à oferta de atividades de apoio nos estabelecimentos de educação. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho, regulamentou essa flexibilidade, reforçando a necessidade de assegurar “a qualidade de todo o tempo que os pais precisarem efetivamente de as ter no estabelecimento” (Ministério da Educação, 2002, p. 11).

Neste sentido, a CAF foi concebida como uma resposta social e educativa, procurando garantir continuidade educativa que integrasse todos os tempos de permanência da criança na escola. O documento aponta que este tempo deve proporcionar “fruir por parte da criança, aliado à sua segurança e bem-estar, privilegiando-se a livre escolha e a brincadeira espontânea” (Ministério da Educação, 2002, p. 6). A ideia de fruição, livre escolha e espontaneidade integra uma visão da infância que reconhece o valor intrínseco do jogo e da autonomia, situando a criança como protagonista na construção do seu quotidiano.

Esta perspetiva é reforçada de forma explícita no texto introdutório, onde se afirma que “é transversal a todo o documento a preocupação de colocar a criança como sujeito interveniente e com opções de escolha no modo como tira prazer dos seus ‘tempos livres’” (Ministério da Educação, 2002, pp. 7–8). Esta declaração aproxima-se das orientações da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), ao sublinhar que as crianças têm o direito a participar, escolher e influenciar a organização das experiências que lhes dizem respeito. Embora o documento não utilize uma linguagem teórica formal sobre participação infantil, o reconhecimento da criança como sujeito interveniente é um dos elementos estruturantes desta conceção.

O Ministério da Educação (2002) enfatiza igualmente a importância da escuta ativa. O documento afirma que é essencial “escutar as crianças, para saber quais os seus interesses e desejos” (p. 44), destacando a necessidade de que a planificação das atividades e a organização dos ambientes respondam verdadeiramente às preferências e motivações das crianças. Esta orientação implica observar, dialogar e interpretar os sinais

da criança, permitindo que a sua voz tenha impacto real na configuração dos tempos de CAF.

A participação infantil surge também associada à organização dos espaços e das atividades. O documento questiona diretamente: “Qual o contributo das crianças para a escolha do(s) espaço(s) e para a sua organização?” (Ministério da Educação, 2002, p. 55), evidenciando que os ambientes não devem ser estruturados apenas pelos adultos, mas sim construídos em articulação com os interesses e formas de estar das crianças. Esta preocupação materializa-se ainda na valorização da escolha livre, quando se afirma que “as crianças têm possibilidade de brincar espontaneamente, de escolher livremente o que desejam fazer” e que, sendo atividades de natureza livre, é pertinente “permitir que sejam as crianças a organizar-se” (Ministério da Educação, 2002, p.59). Estas orientações reforçam a ideia de que a autonomia não é apenas uma escolha individual, mas uma forma de participação no quotidiano coletivo, permitindo às crianças gerir os seus tempos, interesses e interações.

No entanto, o documento alerta também para práticas que ainda limitam essa participação, reconhecendo que, em alguns contextos, “nem sempre estas oportunidades são oferecidas às crianças, nem se lhes pergunta o que querem fazer” (Ministério da Educação, 2002, p. 71). Esta afirmação revela a consciência de que a participação infantil não é automática: exige intencionalidade, disponibilidade dos adultos e uma organização pedagógica que reconheça valor às escolhas e iniciativas das crianças.

Assim, a leitura do documento *Organização da Componente de Apoio à Família* permite concluir que a CAF integra um conjunto significativo de princípios que valorizam a voz, a autonomia e a participação infantil. Sem recorrer a uma linguagem teórica formal, o Ministério da Educação (2002) apresenta uma visão que reconhece as crianças como sujeitos competentes, capazes de expressar opiniões, tomar decisões e influenciar a organização do seu quotidiano. Ao promover a escuta, a livre escolha, a fruição e a corresponsabilidade na construção dos tempos e espaços, a CAF pode constituir um contexto educativo que concretiza práticas democráticas desde a primeira infância e que contribui para a formação de crianças autónomas, seguras e participativas. Estes princípios aproximam o quotidiano escolar das orientações internacionais de defesa dos direitos da criança, reforçando a importância de ambientes educativos que respeitem e promovam a agência infantil.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E POSICIONAMENTOS ÉTICOS



4.1. Pesquisar para saber: Estado da arte

Tendo em conta a escassez de pesquisas que abordem a Componente de Apoio à Família (CAF) a partir da perspectiva da Educação Social e dos direitos da criança em Portugal, tornou-se pertinente incluir, entre os objetivos desta investigação, o mapeamento da produção académica existente sobre esta temática. Este levantamento permite compreender de que forma estes contextos têm sido objeto de investigação científica, bem como identificar tendências, lacunas e abordagens predominantes no campo, contribuindo para uma visão mais ampla sobre o modo como a infância e a participação das crianças são conceptualizadas nas CAF.

O recurso à pesquisa e análise documental online focou-se no levantamento de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento em que o contexto de investigação seja no âmbito de CAF e AAAF, entre 2000 e 2024. A pesquisa documental incidiu no RCAAP, de modo a identificar Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento em que a sua investigação se foque em contexto de CAF e AAAF, através de palavras de busca no título como “CAF”, “AAAF”, “Componente de Apoio à Família” e “Atividades de Animação e Apoio à Família”. Ainda que o objeto central desta dissertação seja a CAF, considerou-se pertinente incluir as AAAF na pesquisa, dado que ambas se orientam por finalidades educativas e sociais próximas, nomeadamente o prolongamento do tempo de acolhimento das crianças e o apoio às famílias. Esta opção permite ampliar o olhar sobre o modo como a infância e a participação das crianças são entendidas e tratadas em contextos de educação não formal dinamizados por autarquias e outras entidades locais.

As informações descritivas e substantivas das Dissertações e Teses identificadas foram organizadas numa base de dados e sujeitas à análise. A base de dados é composta por sete trabalhos académicos.

1. Dados de enquadramento - Análise quantitativa

● Números de publicações académicas anuais

A tabela apresenta o número de publicações académicas anuais, oferecendo uma visão geral das produções científicas ao longo dos anos. Esses dados permitem identificar tendências na pesquisa, avaliar o crescimento das produções académicas e compreender a evolução das investigações no contexto de CAF e AAAF.

Tabela 1.

Número de publicações acadêmicas anuais encontradas no RCAAP

| Anos | 2007 | 2008 | 2010 | 2013 | 2014 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Nº total | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |

Nota: Fonte Própria

A tabela apresenta o número de publicações acadêmicas anuais entre os anos de 2007 e 2014. O ano com o maior número de publicações foi 2010. Nos demais anos registados (2007, 2008, 2013 e 2014), houve apenas uma publicação por ano. Os dados sugerem uma produção acadêmica irregular, com alguns anos sem publicações. Outra conclusão que podemos retirar do *corpus* de análise é que o número de trabalhos académicos em âmbito de CAF e AAAF é muito reduzido. As publicações também não são recentes porque os registos iniciais na tabela datam de 2007 e 2008. Considerando que estamos em 2025, essas publicações ocorreram há mais de 15 anos. Além disso, mesmo a publicação mais recente da tabela, de 2014, já tem mais de uma década. Isso demonstra que os dados apresentados refletem produções académicas algo datadas, sem registos mais atuais.

- **Localização das investigações**

Mapa com as localizações onde se realizaram as investigações em análise

Figura 1

Mapa com as localizações onde se realizaram as investigações em análise



Nota: Fonte própria

As localizações representadas no mapa correspondem apenas aos pontos cuja posição exata foi possível identificar, nomeadamente Viana do Castelo, Bragança, Cascais, Sintra e Sesimbra. Alguns topónimos identificados nas fontes apresentavam designações vagas ou genéricas (por exemplo, “Concelho do Mar”, “Ria” ou “Praia”), sem correspondência clara com municípios atuais. Por não ser possível aferir a sua localização precisa, optou-se por excluir esses pontos do mapa, de modo a assegurar o rigor científico e a coerência espacial da representação.

A análise da distribuição das investigações revela uma concentração desigual pelo território, com algumas regiões claramente mais representadas do que outras.

De acordo com o *corpus* de análise, verifica-se uma expressiva concentração de estudos na Área Metropolitana de Lisboa, com três investigações realizadas nas localidades de Sintra, Cascais e Sesimbra. Em contraste, na região Norte e no Interior do país, existem apenas dois estudos: um em Viana do Castelo, no Norte, e outro em Bragança, no Interior, representando exceções à predominância lisboeta.

No Centro, observam-se dois estudos realizados na região da Ria de Aveiro, incluindo uma Tese de Doutoramento, enquanto nas áreas costeiras e marítimas, referidas como Conselho do Mar, e na região da Praia da Vitória (Concelho da Praia, Açores) ainda não se registam investigações significativas.

Adicionalmente, constata-se que o Sul do país permanece praticamente desprovido de trabalhos académicos registados.

- **Graus Académicos**

A composição do *corpus* de análise conta com sete Dissertações de Mestrado, uma é uma Tese de Doutoramento, o que evidencia uma predominância de investigações de nível de mestrado.

Isso sugere que a maioria dos estudos que se debruçaram sobre esta questão é produzida em cursos de mestrado. Essa predominância pode indicar que o tema tem sido abordado de forma mais prática e contextualizada, característica comum dos trabalhos de mestrado, enquanto as investigações mais aprofundadas, típicas das teses de doutoramento, ainda são escassas.

O facto de o *corpus* de análise contemplar sete estudos sobre o tema evidencia uma amostra pequena, o que pode limitar a generalização dos resultados e indicar que o assunto ainda é pouco explorado na literatura académica. Essa limitação sugere que há espaço para investigações mais aprofundadas, especialmente ao nível de doutoramento, que possam ampliar e diversificar o conhecimento sobre a temática.

- **Áreas Científicas e de Especialização**

É possível constatar que existe uma predominância de estudos nas Ciências da Educação. Dentro da área das Ciências Sociais, a subárea das Ciências da Educação tem uma frequência de 7, o que indica que todas as produções analisadas pertencem a esta subárea. Nenhuma outra subárea dentro das Ciências Sociais tem registo de produções.

- **Áreas científicas, áreas de especialização e orientações**

A tabela apresenta informações relativas à instituição de ensino, à subárea científica, conforme a classificação da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), à área de

especialização das teses e dissertações, bem como aos orientadores responsáveis pelas respetivas orientações, incluindo o número de orientações realizadas.

Tabela 2.

Principais orientadores por instituição, área científica e de especialização

| Instituição | Subárea (FCT) | Área de especialização | Orientadores/as | Nº de Orientações |
|-----------------------------------|----------------------|--|----------------------------------|--------------------------|
| Universidade de Lisboa | Ciências da Educação | Análise Social e Administração da Educação | João Pinhal | 1 |
| | | Educação Intercultural | Ana Paula | 1 |
| Universidade de Lisboa | Ciências da Educação | Administração Educacional | Madalena Fontoura | 1 |
| Instituto Politécnico de Bragança | Ciências da Educação | Educação Pré-Escolar | Angelina Sanches | 1 |
| Universidade de Aveiro | Ciências da Educação | Administração da Educação | Jorge Adelino Rodrigues da Costa | 2 |
| | | Doutoramento em Ciências da Educação | | |

Nota: Fonte Própria

Através da tabela, verifica-se que, em todos os casos, a subárea científica (de acordo com a classificação da FCT) é “Ciências da Educação”. Isto indica que, independentemente da instituição, o domínio científico de enquadramento é comum, reforçando o foco na investigação educacional. Embora existam diversas áreas de especialização, a Administração Educacional destaca-se como a mais relevante.

No que concerne aos orientadores, destaca-se o Jorge Adelino Rodrigues da Costa, que orientou uma Dissertação e uma Tese de Doutoramento na Universidade de Aveiro.

2. Dados de conteúdo - Análise qualitativa

Na análise qualitativa, apresento os temas centrais, os sujeitos, as problemáticas identificadas, os enquadramentos teóricos, as conclusões/considerações finais, as metodologias de investigação adotadas, assim como os métodos e técnicas de recolha de informação.

- **Temas centrais**

As palavras-chave em artigos científicos permitem identificar os conceitos centrais e facilitam a indexação, sendo normalmente incluídas no momento da submissão do manuscrito (Day & Gastel, 2012).”

A tabela que se segue apresenta as diversas palavras-chave identificadas ao longo do *corpus* em análise, juntamente com a respetiva frequência de ocorrência nas diferentes Dissertações e Teses de Doutoramento.

Desta forma, é possível observar quais os temas que constituem foco de interesse nos trabalhos estudados.

Tabela 3.

Palavra-chave e frequência de ocorrência no Corpus analisado

| Palavras-chave | Frequência de repetição de palavra-chave ao longo das produções académicas |
|---|---|
| Educação Pré-Escolar | 5 |
| Instituições particulares de solidariedade social | 1 |
| Gestão escolar | 1 |
| Trabalho de equipa | 1 |
| Animação socioeducativa | 2 |
| Supervisão Pedagógica | 1 |
| Componente de Apoio à Família | 6 |
| Supervisão Pedagógica | 1 |
| Brincadeiras e jogos | 1 |
| Aprendizagem lúdica | 1 |
| Autarquias | 1 |
| Associações de pais | 2 |

| | |
|------------------------|---|
| Educação Intercultural | 1 |
| Cultura | 1 |
| Diversidade | 1 |
| Tempos livres | 1 |

Nota: Fonte Própria

Os temas centrais que mais se destacam são a “Componente de Apoio à Família” (CAF) e a “Educação Pré-Escolar”, seguidos de “Animação Socioeducativa” e “Associações de Pais”.

A recorrência desses termos sugere que a maioria das dissertações se centra na análise de contextos educativos orientados para o apoio às famílias e ao desenvolvimento infantil, seja através da CAF, que assegura o acompanhamento das crianças do 1.º CEB antes e/ou depois da componente letiva.

Apesar de se referirem a níveis educativos distintos – CAF e AAF –, ambos os conceitos convergem no propósito de conciliar a vida familiar e educativa, contribuindo para o bem-estar das crianças e para o apoio às famílias. Assim, a frequência elevada desses temas pode indicar um interesse académico contínuo na articulação entre os serviços de apoio

familiar e as respostas educativas, refletindo a importância dessas estruturas na educação e socialização infantil.

- **Sujeitos das produções acadêmicas**

A tabela apresenta os sujeitos principais nas produções acadêmicas analisadas, divididos em duas categorias principais: Adultos/as e Crianças.

Tabela 4.

Os principais sujeitos das produções acadêmicas analisadas

| Sujeitos | | Referência a estes sujeitos |
|-----------------|---|------------------------------------|
| Adultos/as | Educadores/as de Infância | 1 |
| | Direções dos Agrupamentos de Escolas | 1 |
| | Associações de pais | 2 |
| | Representante da Autarquia | 2 |
| | Coordenadores/as Pedagógicos das CAF | 3 |
| | Monitores/as Animadores/as da CAF e Outros/as Técnicos/as que trabalham em CAF | 4 |
| | Encarregados/as de Educação | 2 |
| | Instituições Particulares de Solidariedade Social | 1 |
| Crianças | Crianças do Pré-Escolar; Crianças que participam no Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL) | 3 |
| | Crianças do 1.º CEB | 1 |

Nota: Fonte Própria

Os dados analisados sugerem que as investigações se concentraram principalmente nos/as profissionais envolvidos na CAF (Coordenadores, Monitores/Animadores e Técnicos), seguidos pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação.

A tabela inclui uma gama diversificada de sujeitos adultos, que abrange tanto profissionais do setor educativo (como Educadores de Infância, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos que atuam em contexto de CAF) quanto representantes institucionais (Associações de Pais, Membros dos Conselhos Executivos, Representantes da Autarquia e IPSS).

Os grupos “Coordenadores Pedagógicos da CAF” (3 referências) e “Monitores/Animadoras da CAF e Outros/as Técnicos/as” (4 referências) representam uma parcela expressiva dos sujeitos adultos. Isso pode indicar que as investigações têm um foco específico nas dinâmicas, desafios e práticas dos/as profissionais que atuam diretamente com as atividades de tempo livre.

No que concerne à criança enquanto sujeito das produções académicas, verifica-se que, em quatro dessas produções, as crianças assumiram centralidade. Outro dado relevante, derivado das produções académicas analisadas, é o facto de que apenas uma em sete dissertações envolve investigação com crianças do 1.º CEB.

- **Problemática**

A presente tabela apresenta as problemáticas identificadas nas produções académicas; cinco são citações diretas e duas indiretas.

Tabela 5.*Problemáticas identificadas no corpus em análise*

| Ano | Autores/as | Instituição de Ensino Superior | Problemática |
|------------|-------------------|---------------------------------------|---|
| 2007 | Madail (2007) | Universidade de Aveiro | “verificar qual o papel das associações de pais na sua implementação e na relação que estabelecem com os agrupamentos de escolas, com os educadores de infância, com as autarquias e com outros parceiros.” (p.11) |
| 2008 | Duque (2008) | Universidade de Lisboa | “aprofundar o nível da gestão dos espaços e recursos de forma a garantir à componente de apoio à família um espaço e uma identidade própria.” (p.5) |
| 2010 | Silva (2010) | Universidade do Minho | “compreender como é que as crianças que frequentam o Jardim-de-Infância e ainda o prolongamento de horário vêm o brincar, ou seja, o que elas entendem por brincar tendo em conta todas as actividades que lhes são propostas ao longo do dia.” (p.63) |
| 2010 | Conceição (2010) | Universidade de Lisboa | No relatório, a problemática identificada pela autora prende-se com a gestão dos espaços e recursos na Componente de Apoio à Família. Em específico, a autora destaca que, para que essa componente cumpra eficazmente o seu papel de apoiar as famílias e promover a socialização e aprendizagem das crianças, é fundamental que dispuser de um espaço próprio e de uma identidade distinta. No entanto, na prática, o espaço destinado à CAF muitas vezes é partilhado com outras atividades (como o refeitório) e não possui as condições ideais para criar um ambiente diferenciado e dinâmico, o |

| | | | |
|------|------------------|-----------------------------------|---|
| | | | que compromete a eficácia das intervenções socioeducativas. Essa situação levanta a necessidade de repensar a gestão física e a alocação de recursos, de forma a garantir que a CAF possa desenvolver toda a sua potencialidade como um espaço de apoio e animação para as famílias, contribuindo para uma melhor integração e participação da comunidade educativa. |
| 2010 | Gonçalves (2010) | Instituto Politécnico de Bragança | “conhecer e caracterizar questões associadas às novas tarefas que vieram a ser integradas no exercício de funções dos educadores como sejam as da supervisão e acompanhamento da componente de apoio à família.” (p.44) |
| 2013 | Madail (2013) | Universidade de Aveiro | “Quais as lógicas de acção presentes na Componente de Apoio à Família tendo em conta os diferentes prestadores de serviços, designadamente: Associações de Pais, Autarquias e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)?” (p.186) |
| 2014 | Farinha (2014) | Universidade de Lisboa | Na visão da autora, a problemática que motiva a sua tese situa-se na carência de espaços educativos que consigam responder às novas dinâmicas familiares e sociais. Dessa forma, o desafio que a autora identifica consiste em desenvolver e implementar um projeto inovador que, atuando no ambiente escolar, consiga criar condições para que as crianças se tornem cidadãs ativas e críticas, capazes de valorizar a diversidade cultural e de participar de forma democrática na sociedade. Essa intervenção pretende também integrar as famílias e a comunidade educativa num processo colaborativo, reforçando os laços sociais e a coesão comunitária, essenciais para uma |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | educação verdadeiramente inclusiva e intercultural. |
|--|--|--|---|

A análise das problemáticas apresentadas na tabela revela preocupações centrais relacionadas com a CAF, a gestão de espaços e recursos e a integração entre escola, família e comunidade. As investigações desenvolvidas ao longo dos anos evidenciam desafios estruturais e conceptuais na implementação da CAF e no reforço do papel da escola como espaço de inclusão e apoio às famílias.

Uma das questões levantadas prende-se com o papel das associações de pais e das parcerias institucionais. Em 2007, um estudo de Madail (2007) analisou a importância dessas associações na sua relação com os agrupamentos de escolas, os educadores, as autarquias e outros parceiros. Esta temática volta a ser explorada, em 2013, pela mesma autora com um foco na atuação da CAF e na forma como diferentes prestadores de serviços, nomeadamente associações de pais, autarquias e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), influenciam a sua dinâmica.

Outro ponto identificado é a gestão de espaços e recursos destinados à CAF. Em 2008, Duque (2008) destaca a importância de garantir que esta componente tenha um espaço próprio, de forma a cumprir eficazmente o seu papel de apoio às famílias e promoção da socialização das crianças. No entanto, um novo estudo, realizado em 2010 por Conceição, evidencia que, na prática, os espaços destinados à CAF são frequentemente partilhados com outras atividades, o que compromete a criação de um ambiente adequado e diferenciado.

Ainda no âmbito do funcionamento da CAF, Silva (2010) analisa a forma como as crianças que frequentam o jardim de infância e o prolongamento de horário percebem o ato de brincar. A investigação procura compreender a visão das crianças sobre essa atividade, tendo em conta todas as propostas realizadas ao longo do dia. Este estudo reforça a necessidade de garantir que as práticas educativas respeitem as perspetivas e necessidades das crianças, assegurando momentos de lazer e aprendizagem equilibrados.

No mesmo ano Gonçalves (2010) destaca a importância de compreender e analisar as questões relacionadas com as novas responsabilidades atribuídas aos educadores, incluindo a supervisão e o acompanhamento do apoio às famílias.

Por fim, a investigação realizada em 2014 por Farinha destaca a carência de espaços educativos que respondam às novas dinâmicas familiares e sociais. A autora identifica como desafio a criação de um projeto inovador que, ao atuar no ambiente escolar, consiga promover a participação ativa e crítica das crianças, valorizando a diversidade cultural e incentivando a sua integração democrática na sociedade. Além disso, sublinha a

importância de envolver as famílias num processo colaborativo, fortalecendo os laços sociais e promovendo a coesão comunitária, elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

Em suma, as problemáticas analisadas apontam para dificuldades estruturais na implementação da CAF e na sua relação com a escola e a comunidade. Entre os principais desafios identificados destacam-se a falta de articulação entre os diferentes agentes educativos, as limitações na gestão dos espaços e recursos, a necessidade de considerar a visão das crianças no planeamento das atividades e a urgência de criar ambientes educativos mais participativos, inclusivos e inovadores.

- **Enquadramento Teórico**

Esta tabela exhibe o agrupamento dos temas abordados nos enquadramentos teóricos das produções académicas analisadas. Os temas foram organizados em categorias, tendo em consideração as suas semelhanças e convergências conceituais.

Tabela 6.

Categorias dos temas abordados no enquadramento teórico do corpus analisado

| Categorias | Temas e Capítulos Correspondentes |
|--|--|
| Políticas Educativas e Sistema | Políticas educativas para a educação pré-escolar em Portugal; Sistema Educativo ao nível Local; Políticas educativas para a educação pré-escolar |
| Organização e Gestão Escolar | Organização da educação numa perspetiva local; Organização escolar; Autonomia das escolas; Agrupamento de escolas; Autonomia das escolas; Agrupamento de escolas; Gestão local da educação; Organização; Gestão da Componente de Apoio à Família |
| Componente de Apoio à Família (CAF) | A Componente de Apoio à Família; Supervisão Pedagógica; Organização, Funcionamento; Gestão Lógicas de Ação nas CAF |
| Contextos e Desenvolvimento da Criança | Brincar na sociedade atual; Contextos de vida das crianças; Desenvolvimento e aprendizagem da criança; Brincar; Desenvolvimento emocional; Aprendizagem significativa |
| | Autarquias e educação; Competências das autarquias; Enquadramento legal; Gestão local da educação |

| | |
|----------------------------------|---|
| Autarquias e Enquadramento Legal | |
| Participação e Comunidade | Escola, família e comunidade; Participação democrática; Participação das famílias; Educação pré-escolar como complemento da ação familiar |

Nota: Fonte Própria

A forma como os temas foram agrupados revela que os diversos estudos, apesar de suas abordagens particulares, partilham preocupações centrais e convergentes. Em particular, evidencia-se que a Componente de Apoio à Família (CAF) constitui um eixo integrador de todas as investigações.

Esta organização temática demonstra que, independentemente da metodologia ou do contexto específico analisado, os estudos convergem para questões comuns, nomeadamente:

- A importância das políticas e estruturas organizacionais que influenciam a prática educativa;
- A relevância da CAF, para garantir uma aprendizagem de qualidade e para promover o desenvolvimento integral da criança, sobretudo no contexto da educação pré-escolar;

Para finalizar, a interligação entre a CAF e a Educação configura-se como o fio condutor que une os diferentes documentos analisados, reforçando a ideia de que a qualidade da educação depende, em grande medida, da articulação entre políticas, práticas pedagógicas e o envolvimento ativo das famílias na vida escolar.

● **Conclusões/ Considerações finais**

As conclusões/considerações finais apresentadas derivam do *corpus* analisado. Os presentes resumos apresentam as principais conclusões identificadas nas produções académicas analisadas, segundo os/as próprios autores.

A análise das diferentes investigações sobre a CAF revela padrões claros e recorrentes que permitem delinear uma visão abrangente sobre a sua organização, implementação e impactos. Um dos aspetos centrais identificados é o papel determinante dos atores humanos, como associações de pais, monitores, educadores e técnicos, cuja dedicação e comprometimento se revelam essenciais para o sucesso e a eficácia do programa. Sem a intervenção ativa destes agentes, torna-se difícil assegurar a correta

organização e supervisão das atividades, bem como a adequação às necessidades das crianças e das famílias.

Outro ponto que se destaca é a necessidade de uma articulação mais eficaz entre os diferentes intervenientes e serviços. Os autores verificam, recorrentemente, que a falta de coordenação entre autarquias, associações, IPSS, educadores/as e outros profissionais compromete a qualidade da prestação do serviço. Esta desconexão entre atores, aliada a uma implementação que nem sempre acompanha o enquadramento legal existente, evidencia uma discrepância entre teoria e prática.

A atenção às crianças como sujeitos ativos constitui outro elemento comum a várias investigações. As crianças não são apenas destinatárias passivas da CAF. A sua participação, escuta e capacidade de decisão sobre as atividades são fatores determinantes para o seu desenvolvimento integral, promovendo a consolidação de valores como a autonomia, a inclusão e o respeito pela diversidade cultural.

O papel dos recursos e das infraestruturas surge também como fator determinante. A escassez de meios humanos e materiais, bem como a inadequação dos espaços interiores e exteriores, pode limitar a diversidade de experiências oferecidas às crianças e comprometer a qualidade do serviço prestado. Ao mesmo tempo, a existência de redes de parceria e colaboração entre autarquias, associações, IPSS, escolas e comunidade contribui para o fortalecimento da coesão social, para a promoção da participação ativa das famílias e para a construção de respostas mais democráticas e inclusivas.

Em síntese, a análise transversal evidencia uma evolução gradual da compreensão da CAF enquanto resposta educativa e social, mas confirma a persistência de lacunas na formação dos profissionais, na articulação institucional e na efetivação do direito à participação das crianças.

A produção académica sobre a temática permanece escassa, fragmentada e com predomínio de abordagens descritivas, sinalizando a necessidade de aprofundar investigações ancoradas numa perspetiva interdisciplinar.

- **Metodologias**

Na seguinte tabela é possível observar as abordagens metodológicas adotadas nas diferentes investigações no *corpus* analisado.

Tabela 7.

Frequência das opções metodológicas utilizadas ao longo do corpus analisado

| Opções Metodológicas | Frequência de metodologias ao longo do corpus: |
|---------------------------------|---|
| Investigação-Ação | 2 |
| Investigação-Ação Participativa | 1 |
| Estudo de Caso | 4 |

Nota: Fonte Própria

As metodologias identificadas incluem a Investigação-Ação, a Investigação-Ação Participativa e o Estudo de Caso, cada uma com níveis distintos de ocorrência que refletem diferentes orientações epistemológicas e graus de envolvimento dos participantes. A predominância do Estudo de Caso revela uma tendência para abordagens descritivas e compreensivas de contextos específicos, enquanto a menor incidência de Investigação-Ação e Investigação-Ação Participativa indica uma aposta reduzida em estratégias de intervenção e coconstrução de conhecimento com os sujeitos envolvidos

O Estudo de Caso, com quatro ocorrências, destaca-se como a metodologia mais utilizada, evidenciando a preferência por uma análise aprofundada de fenômenos em contextos delimitados. Esta metodologia permite uma abordagem qualitativa detalhada, frequentemente apoiada em entrevistas, observações e análise documental.

Por outro lado, o corpus inclui apenas duas produções enquadradas na Investigação-Ação e uma na Investigação-Ação Participativa, revelando a sua menor representatividade. Esta distribuição sugere que os estudos privilegiaram a observação e a interpretação dos contextos, em detrimento de abordagens mais interventivas que visam transformar a realidade estudada.

Do ponto de vista metodológico, verifica-se assim uma preferência por métodos que enfatizam a descrição e compreensão dos fenômenos. Perante este cenário, seria pertinente questionar as razões para a baixa adesão a metodologias participativas e interventivas, bem como analisar de que forma a predominância do Estudo de Caso influencia a produção académica. Poderia ainda ser relevante discutir as vantagens de uma maior diversificação metodológica no campo da CAF e da AAAF.

- **Métodos e técnicas de recolha de dados**

Dentro do conjunto de produções académicas que fazem parte do *corpus* de análise, foi possível identificar os métodos e as técnicas utilizadas.

Tabela 8.

Frequência dos métodos e técnicas de pesquisa utilizados

| Métodos e técnicas | Frequência |
|----------------------------|-------------------|
| Análise Documental | 6 |
| Observação | 7 |
| Inquérito por Questionário | 4 |
| Entrevistas | 7 |
| Registo Fotográfico | 1 |

Nota: Fonte própria

A análise dos dados permite identificar as abordagens metodológicas mais recorrentes nas produções académicas.

A análise documental, a observação e as entrevistas destacam-se como os métodos mais utilizados, o que indica que a recolha e interpretação de documentos, assim como a obtenção de perceções diretas dos participantes, são estratégias centrais nestas investigações. Além disso, o inquérito por questionário (4) indica a presença de abordagens quantitativas ou mistas, permitindo a recolha de dados estruturados junto de um maior número de participantes.

No geral, há uma predominância de métodos e técnicas que assumem um foco na abordagem qualitativa.

O levantamento do *corpus* permitiu demonstrar a relevância e a atualidade da problemática e orientar decisões substantivas e metodológicas desta dissertação. Em concreto, o estado da arte. Em primeiro lugar, evidenciou a lacuna de estudos recentes e a escassez global de investigações focadas nas CAF a partir da Educação Social e dos direitos da criança, justificando a pertinência dos objetivos definidos para esta dissertação. Em segundo lugar, possibilitou tomar de forma informada as opções metodológicas. Por fim, ancorou a contribuição da investigação ao mostrar de que modo a Educação Social pode contribuir para promover processos de participação das crianças na CAF.

4.2. Opções Metodológicas

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por investigar fenómenos sociais específicos no seu contexto natural, sendo o investigador considerado o principal instrumento na interpretação desses fenómenos, ao se envolver ativamente no processo de análise e ao adotar uma postura propositiva e posicionada. Os mesmos autores identificam cinco características essenciais da investigação qualitativa: a recolha de dados em ambiente natural, o carácter descritivo, o interesse pelos processos em detrimento dos resultados, a análise indutiva e a importância do significado.

Nesse sentido, Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), o termo “investigação qualitativa” é usado de forma abrangente, podendo referir-se tanto ao tipo de dados recolhidos como aos métodos e pressupostos associados.

Gonçalves, Gonçalves e Marques (2021) destacam que, entre as particularidades desta metodologia, a interação do investigador com o objeto de estudo sobressai, considerando-o como um elemento estruturante da investigação, assim como a integração dos procedimentos de recolha e interpretação dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados. Estas características assumem especial relevância na análise das relações sociais, uma vez que, face às mudanças sociais e à diversidade daí resultante, surgem novos contextos que exigem a realização de estudos exploratórios e/ou de aprofundamento significativo.

De acordo com Pocinho e Matos (2022), a investigação qualitativa “procura compreender de forma aprofundada os pontos de vista dos participantes, substituindo hipóteses (testadas estatisticamente) por questões orientadoras (questões mais detalhadas)” (p.9). Para a aplicação desta metodologia, devem ser considerados alguns critérios: deve ser utilizada quando o conhecimento sobre o fenómeno é limitado; quando a população em estudo é reduzida e não é necessária a amostragem; quando não se pretende realizar generalizações ou previsões; e quando o investigador possui experiência em pesquisa bibliográfica e trabalho de campo (Pocinho, 2012).

Desta forma, a investigação qualitativa distingue-se pela diversidade de métodos e técnicas aplicados. No âmbito do presente estudo, a abordagem metodológica selecionada consistiu na utilização do método de estudo de caso como suporte para a investigação.

Yin (2005) defende que o **estudo de caso** constitui apenas uma das diversas abordagens utilizadas para a investigação em ciências sociais. Com o progresso das ciências sociais, este método ganhou destaque devido à sua capacidade de abordar a subjetividade inerente ao mundo social, através da interpretação dos significados e das experiências dos indivíduos.

No estudo de caso, analisa-se um caso ou um pequeno conjunto de casos de forma detalhada e aprofundada, situando-os no seu contexto natural. Este método reconhece a complexidade das situações estudadas e recorre a todos os métodos considerados adequados. Segundo Yin (2005), este método permite ao investigador utilizar técnicas variadas de recolha de dados, tanto quantitativas como qualitativas, destacando-se a predominância das abordagens qualitativas quando enquadradas numa perspetiva humanístico-interpretativa.

Um aspeto fundamental deste método é a clara delimitação do caso, sendo toda a dinâmica da investigação conduzida em torno do mesmo. Pardal e Correia (1995) descrevem o estudo de caso como uma abordagem que implica uma análise intensiva de uma situação específica. Da forma semelhante, Lüdke e André (1986) destacam que o investigador, ao conduzir um estudo de caso, procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa situação ou problema, abordando-a de forma holística (p. 19). Tal como outros métodos, o estudo de caso apresenta vantagens e desvantagens. De acordo com Bell (1997),

a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico, ou situação, e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações. (Bell, 1997, p. 23).

Segundo Madail (2013), para alguns, o estudo de caso é frequentemente criticado pela alegada falta de rigor científico, especialmente devido às generalizações que podem ser realizadas a partir dos resultados desses estudos. Embora as generalizações sejam, de facto, limitadas, Pardal e Correia (1995) argumentam que “não é só o poder de generalização que dá autenticidade a uma metodologia” (p. 24), enfatizando que o valor de um método vai além da possibilidade de generalização.

Para Madail (2013), o principal objetivo do estudo de caso é retratar a realidade de forma detalhada e profunda, explorando a multiplicidade de dimensões presentes na

situação analisada e abordando-a como um todo. Este método procura compreender as estratégias adotadas pelos atores, tanto individuais como coletivos, no contexto em que se inserem, permitindo captar a complexidade das interações sociais.

Além disso, no que respeita às estratégias e procedimentos utilizados, o estudo de caso recorre frequentemente à combinação de várias técnicas, como a observação participante, entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas e a análise documental (Madail, 2013). O objetivo desta combinação é compreender as situações sociais a partir da perspectiva dos próprios participantes, garantindo uma interpretação mais rica e contextualizada dos fenómenos estudados.

Após definir o estudo de caso como metodologia de investigação, foi utilizada a **entrevista** como uma das técnicas principais de recolha de dados. Esta técnica é utilizada para compreender as perceções das entrevistadas, a Vogal da Junta de Freguesia responsável pelo pelouro da Educação, a Coordenadora da CAF e a Educadora Social que intervém em contexto de CAF sobre a partição das crianças.

Devido à sua flexibilidade, a entrevista constitui uma técnica fundamental de investigação em diversos domínios. Profissionais que lidam com questões humanas, como psicólogos, sociólogos, pedagogos e assistentes sociais, recorrem a esta técnica não apenas para a recolha de dados, mas também com finalidades relacionadas com o diagnóstico e a orientação. Assim, uma parte significativa do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas deve-se à utilização da entrevista (Gil, 2008).

Segundo Duarte (2004) defende que a entrevista permite compreender a subjetividade do indivíduo através do seu depoimento, captando a forma como o sujeito observa, experiencia e analisa o seu tempo histórico, o momento que atravessa e o seu contexto social. Trata-se de um ponto de vista entre muitos possíveis. Extrair do sujeito o que é pessoal e subjetivo possibilita refletir numa dimensão colectiva, permitindo compreender a lógica das relações estabelecidas no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado faz ou fez parte, num determinado tempo e espaço.

Neste contexto, a relação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado é considerada uma característica central da entrevista qualitativa, por permitir a negociação de diferentes visões da realidade, resultantes da dinâmica social, na qual os participantes constroem conhecimento e procuram atribuir sentido ao mundo que os rodeia (Minayo, 2010). Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir de forma activa, demonstrando interesse pelo relato e pelas emoções do entrevistado, colocando novas questões e confirmando, através de gestos, que está a ouvir atentamente e pretende compreender o

que lhe é transmitido, mas sem influenciar o discurso. Este procedimento permite aprofundar o relato do participante e captar detalhes relevantes (Belei et al., 2008).

Como forma de interação social, a entrevista funciona como um diálogo assimétrico, em que o investigador procura recolher dados e o entrevistado se apresenta como fonte de informação. Neste contexto, a entrevista valoriza o uso da palavra, símbolo privilegiado das relações humanas, através do qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os envolve (Gil, 2008; Flick, 2002).

De acordo com Lobiondo-Wood e Haber (2001), a entrevista é um instrumento previamente estruturado e elaborado com o objetivo de recolher dados junto de indivíduos sobre os seus conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos, podendo ser entendida como uma conversa orientada para um fim específico, distinguindo-se pela forma como é organizada. Em concordância, Minayo e Costa (2018) defendem que a entrevista é entendida tanto como uma forma de comunicação verbal quanto como um método específico de produção de conhecimento sobre um tema, sendo a técnica mais empregada na pesquisa qualitativa empírica. Configura-se como um diálogo entre duas ou mais pessoas, iniciado pelo entrevistador, com a finalidade de gerar informações relevantes para o objeto investigado.

Segundo Minayo (2015), é importante destacar que a entrevista, enquanto forma central de interação na investigação social, está sujeita às mesmas dinâmicas que caracterizam as relações existentes na sociedade ou no grupo que constitui o objeto de estudo. A autora observa que a entrevista:

torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas, é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um portavoz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor" (Minayo, 2015, p.63).

Gil (2008) afirma que tal como qualquer técnica de investigação, a entrevista apresenta vantagens e limitações. No caso da investigação qualitativa, uma das principais vantagens é a possibilidade de explorar os temas de forma aprofundada. O aprofundamento refere-se às questões adicionais colocadas quando o discurso do entrevistado aborda determinados assuntos apenas superficialmente, mas indica que uma exploração mais detalhada seria pertinente (Szymanski, 2011). Em estudos de

levantamento, a profundidade de compreensão proporcionada pela entrevista qualitativa pode oferecer informação contextual importante, contribuindo para clarificar resultados específicos (Gaskell, 2014).

Entre os diferentes tipos de entrevista, a semiestruturada situa-se entre os modelos estruturado e não estruturado, caracterizando-se pela flexibilidade na ordem e na forma das questões, adaptando-se ao fluxo natural da conversa (Bogdan & Biklen, 1984; Quivy & Champenhoudt, 1992; Bell, 1997). Contudo, de forma geral, a entrevista apresenta algumas limitações, como o tempo elevado que exige e a dificuldade de aplicação em grandes universos de estudo, o que pode restringir a recolha de informação (Bell, 1997; Pardal & Correia, 1995).

No que respeita à recolha de dados, o guião de perguntas utilizado nas entrevistas à Educadora Social e à Coordenadora da CAF foi idêntico (consultar Anexo A), dado que ambas exercem funções em contacto direto com as crianças e partilham experiências de intervenção no terreno. Já a entrevista à Vogal da Junta de Freguesia, pela natureza mais administrativa e distanciada da ação direta, baseou-se num guião (Anexo B) menos detalhado em alguns aspetos. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, manteve-se uma postura flexível, colocando questões adicionais ao longo das conversas, pelo que algumas perguntas foram dirigidas apenas a uma ou duas das entrevistadas, conforme a pertinência dos temas abordados.

Os objetivos específicos de análise definidos foram:

- Compreender as conceções e significados atribuídos à participação das crianças, enquanto direito, por cada entrevistada.
- Analisar as práticas atuais de participação nas atividades da Componente de Apoio à Família (CAF), identificando instrumentos, rotinas e estratégias mencionadas.
- Interpretar a perceção da relevância e da prioridade atribuída à participação infantil no contexto da CAF, em função da posição ocupada (educadora social, coordenadora e gestora pública).
- Identificar os atores envolvidos e as respetivas responsabilidades na promoção da participação, bem como o eventual suporte institucional (regulamentos, programas, orientações).
- Explorar as propostas e sugestões apresentadas pelas entrevistadas para o fortalecimento da participação das crianças na CAF.

Após a realização das entrevistas, também se recorreu à **análise documental** como técnica de recolha de dados, tal como tinha sido feito para a análise das dissertações e teses e para os documentos estruturantes da Junta de Freguesia.

De acordo com Bardin (1977) afirma que “o objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento”. (p.46). Em concordância, Pardal e Correia (1995) destacam que “a recolha de informação através de documentos é necessária em qualquer investigação e constitui uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (p.74), reforçando que esta técnica é particularmente útil quando complementa informações obtidas por outros métodos.

Bardin (1977, p. 31) acrescenta que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que recorre a procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever as mensagens. Estas técnicas utilizam indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, que possibilitam a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e receção (variáveis inferidas) dessas mensagens. De acordo com Dala Valle e Ferreira (2025), uma das técnicas mais utilizadas na análise de dados qualitativos na área da educação é a análise de conteúdo. Esta técnica é compreendida como um conjunto de procedimentos que procuram interpretar os significados expressos pelos participantes de uma investigação, bem como por documentos ou outras formas de expressão. Afirmam ainda que “A análise de dados qualitativos em educação tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais (...)” (p.5).

A análise do conteúdo tem-se revelado como um dos métodos mais recorrentes em estudos no contexto educacional. Por exemplo, Gläser-Zikuda, Hagenauer e Stephan (2020), no artigo “*O Potencial da Análise de Conteúdo Qualitativa para a Pesquisa Educacional Empírica*”, salientam que a mesma é frequentemente utilizada em investigações educacionais empíricas para examinar fenómenos complexos e multifacetados, recorrendo tanto a abordagens indutivas como dedutivas para a construção de categorias e códigos analíticos. De forma semelhante, Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo constitui uma ferramenta metodológica sólida e amplamente reconhecida, sendo amplamente empregue em pesquisas qualitativas na área da educação.

No âmbito deste estudo, o processo analítico desenvolveu-se em três etapas principais. Seguindo o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977), a primeira etapa, correspondente à pré-análise, consistiu numa leitura flutuante e

exploratória de todo o material recolhido, permitindo uma familiarização com o conteúdo e a definição das categorias iniciais de análise. Na segunda etapa, procedeu-se à codificação, fase em que os textos foram segmentados em unidades de registo e categorizados segundo critérios temáticos, de forma a identificar padrões, regularidades e divergências entre os discursos. Por fim, na terceira etapa, realizou-se o tratamento e interpretação dos dados, organizando as categorias em eixos analíticos que refletiram as dimensões centrais emergentes: representações, barreiras e possibilidades.

Relativamente à validação interna do processo foi assegurada através da triangulação dos dados provenientes das entrevistas e da análise documental, complementada pela revisão cruzada das categorias, garantindo maior fiabilidade e coerência interpretativa.

4.3. Caracterizar para conhecer: A Junta e as participantes

Inicialmente, o objetivo da dissertação consistia na realização de um projeto de intervenção numa escola do concelho de Vila Franca de Xira, na localidade onde resido e trabalho, no contexto de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Contudo, devido a uma mudança de emprego, tornou-se inviável concretizar a dissertação sob a forma de projeto de intervenção. Apesar desta alteração, decidiu-se manter o tema, dado o seu elevado interesse pessoal.

Em conjunto com a orientadora, procurámos alternativas que permitissem trabalhar o tema sem ser necessário estar presente no local, tendo em conta que, como trabalho a tempo inteiro, isso impossibilitava a implementação de um projeto de intervenção noutra escola em contexto de AAAF. A realização de um projeto em contexto de AAAF dependeria do alinhamento do meu horário profissional com o da instituição, o que se revelou inviável.

Deste modo, optou-se por desenvolver uma investigação, de carácter exploratória, centrado numa AAAF que integrasse um/a educador/a social na sua equipa de intervenção. Foram enviados contactos a todas as juntas de freguesia de Lisboa, responsáveis pela gestão das AAAF e CAF, com o intuito de identificar instituições que tivessem um/a Educador/a Social a desempenhar funções nesse contexto. Das respostas recebidas, apenas uma junta indicou a presença de uma Educador/a Social nas equipas, mas este/a exercia funções no contexto de CAF. Assim, o contexto da investigação teve

de ser ajustado para CAF, mantendo-se o foco na intervenção do/a Educador/a Social e na sua relevância na promoção da participação infantil.

4.3.1. Caracterização do contexto

De acordo com o site oficial da Junta “Y” (n.d.), este território é uma das freguesias mais antigas de Lisboa e possui uma história antiquíssima. A freguesia chega ao século XXI com características muito distintas das originais. Atualmente, abrange um território extenso e diverso, com aproximadamente 50.000 habitantes e 47 mil habitantes (Censos de 2021).

Segundo o site oficial da Junta, a instituição disponibiliza diversos serviços à comunidade, organizados em diferentes pelouros (exemplo, pelouro do desporto, pelouro da gestão financeira e patrimonial, pelouro da educação, entre outros), com o objetivo de apoiar os residentes em várias áreas. Entre esses serviços, destacam-se alguns relacionados à educação e à dinamização cultural e desportiva:

A AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família para crianças de jardins de infância com idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos; a CAF – Componente de Apoio à Família para crianças dos 6 aos 10 anos, o “X” Jovem para jovens do 2.º CEB; o CAF-BCV – Centro de Artes e Formação para crianças e jovens dos 8 aos 18 anos; a Universidade da Terceira Idade (UTI).

De acordo com o site oficial da Junta (n.d.), as valências infantis assentam em 5 objetivos. O primeiro é garantir a segurança e o bem-estar das crianças, proporcionando um ambiente seguro e adequado para o seu desenvolvimento. O segundo é promover momentos de atividade lúdica e criativa, estimulando a imaginação e o prazer nas interações, com foco no desenvolvimento integral da criança. Valorizar a criança como o principal agente no processo educativo, **incentivando a sua participação ativa** e o **protagonismo nas atividades propostas**, também é outro objetivo e objeto de estudo da dissertação. O quarto assenta em satisfazer a necessidade de flexibilizar a rotina, oferecendo um ambiente de qualidade durante as atividades de animação socioeducativa, com foco no divertimento, dinamização e apoio a jogos e brincadeiras e o último é garantir o acompanhamento das crianças antes e depois das atividades letivas, bem como durante os períodos de interrupção letiva, atendendo às necessidades das famílias e proporcionando um suporte contínuo às crianças.

As Atividades de Apoio à Família e a Componente de Apoio à Família da freguesia, há mais de duas décadas, eram uma fundação e, segundo o site da Junta, estava dependente de uma associação independente, mais tarde essa fundação deu origem à Componente de Apoio à Família, através de um protocolo que foi assinado com a Câmara Municipal.

Atualmente, segundo o site oficial da Junta (n.d.), as mesmas são direcionadas para crianças que frequentem as escolas dos agrupamentos da freguesia. Estas são iniciativas lúdicas e educativas organizadas pela Junta, no âmbito de um contrato de delegação de competências com a Câmara Municipal, com o objetivo de responder às necessidades das famílias cujas crianças estão a frequentar a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e 2º ciclo.

As atividades socioeducativas de ocupação de tempos livres ocorrem diariamente, antes e depois das sessões/aulas, ao longo do ano letivo, bem como durante as interrupções escolares.

4.3.2. Caracterização das participantes entrevistadas

As entrevistas foram realizadas a três mulheres, com formações e trajetórias profissionais distintas, que ocupam diferentes posições no campo institucional da Componente de Apoio à Família (CAF) na Junta. Essa diversidade de perfis permite observar como a posição hierárquica, o percurso formativo e o capital profissional influenciam as conceções e práticas relativas à participação das crianças.

A primeira entrevistada, Alexandra, Educadora Social de 22 anos, é licenciada em Ciências da Educação e Educação Social. Encontra-se em início de carreira profissional, com seis meses de experiência no trabalho com crianças, em contexto da CAF. A sua intervenção é, portanto, recente, representando o início do seu percurso profissional nesta área.

A segunda entrevistada, Paula, de 47 anos, é licenciada em Psicopedagogia e possui uma pós-graduação na área da Educação Especial. Detém uma experiência profissional de aproximadamente 23 anos na área da educação e intervenção não formal, estando há 17 anos ligada à Junta de Freguesia. O seu percurso inclui ainda sete anos de trabalho em projetos de prevenção da toxicod dependência, o que demonstra uma atuação diversificada e uma forte ligação à intervenção socioeducativa e comunitária. Atualmente,

desenvolve funções de coordenação na CAF e, nos últimos três anos, também na AAAF no contexto da educação pré-escolar.

A terceira entrevistada, Joana, 40 anos, é licenciada em Filosofia e encontra-se a concluir uma pós-graduação em Contratação Pública. Está ligada à freguesia desde 2021, ano em que assumiu funções autárquicas, mas possui uma experiência prévia no domínio da Educação desde 2011. A sua intervenção na CAF teve início aquando da sua tomada de posse, em 2021.

As entrevistas às três participantes permitem compreender o funcionamento da CAF a partir de três níveis complementares de análise, identificados com base nas funções e discursos de cada uma: o nível micro da prática direta com as crianças (Alexandra), o nível meso da coordenação e supervisão (Paula) e o nível macro da decisão política e administrativa (Joana). Esta categorização emergiu da análise dos conteúdos das entrevistas, onde se observou a diferenciação de papéis e responsabilidades entre as três participantes.

4.4. Posicionamentos éticos assumidos na investigação

Ao longo da história, a produção de conhecimento tem sido uma busca constante por parte da humanidade. Segundo Zagzebski (2008), o conhecimento caracteriza-se como uma relação entre um sujeito consciente e uma determinada parcela da realidade, podendo ser adquirido por diferentes vias, com destaque, nos dias de hoje, para a ciência. Contudo, esta procura incessante pelo conhecimento exige prudência, nomeadamente no que diz respeito às questões éticas.

Atualmente, segundo Cabana et al. (2022), a ética constitui um dos temas centrais no âmbito da investigação científica, embora tal preocupação nem sempre tenha sido evidente. Inicialmente, o rigor metodológico era considerado suficiente para justificar as decisões dos investigadores, sendo, por conseguinte, as suas ações raramente questionadas do ponto de vista ético. Hutz (1999) salienta que, nesse contexto, os investigadores detinham total autonomia para avaliar a adequação ética das suas investigações. Contudo, esta visão foi amplamente criticada, conduzindo a mudanças significativas. Assim, tais críticas obrigaram os cientistas a questionar a separação tradicional entre ciência e ética, de modo a discutir, de forma explícita, as suas posições

éticas e os objetivos principais das suas práticas de investigação (Bell & Wray-Bliss, 2009).

Este contexto originou um aumento significativo das discussões no domínio da ética. Mas, afinal, o que é ética? De acordo com Vázquez (2005), filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles e Epicuro abordaram este conceito sob diferentes perspetivas. Aristóteles (2001), por exemplo, associa a ética à ideia de “fazer o bem”, o que está diretamente relacionado com a conduta dos indivíduos. Segundo o filósofo, o objetivo último das ações humanas consiste em alcançar o bem. Apesar de não ser a única abordagem sobre o tema, esta partilha com outras ideias da filosofia clássica a noção de que cabe ao indivíduo, em função do seu caráter, a responsabilidade de procurar o “bem”.

Face ao ritmo acelerado das descobertas científicas, torna-se indispensável refletir sobre as questões éticas, sobretudo nas investigações que envolvem seres humanos. A história é testemunha de inúmeros episódios em que, em nome do progresso científico, foram cometidas tragédias (Bell & Wray-Bliss, 2009).

Neste contexto, de acordo com Cabana et al. (2022), surge a questão: quem é responsável por harmonizar o progresso científico com o bem-estar da humanidade? A responsabilidade recai sobre cada cientista? Se assim for, confrontamo-nos com a diversidade de valores que varia de acordo com os contextos sociais, culturais e científicos dos investigadores. Em resposta a estas preocupações, foram criadas entidades como os comités de ética, que estabeleceram padrões mínimos de conduta ética. Hoje, os investigadores devem prestar contas a entidades legalmente constituídas. Embora esta padronização tenha promovido avanços significativos, importa considerar as especificidades de cada área de investigação para evitar o bloqueio do progresso científico. Além disso, como defende Bauman (2007), a ética transcende a aplicação de regras fixas, sendo uma reflexão contínua e dinâmica. Por conseguinte, as normas éticas não devem ser vistas apenas como um conjunto de obrigações formais, mas como uma orientação no sentido de garantir a validade e a integridade da investigação científica, promovendo simultaneamente o bem-estar humano (Cabana et al., 2022).

Segundo o *Código de Conduta Ética na Investigação do CIED-ESELx* (n.d.), a ética na investigação assume um papel central na promoção da integridade científica, garantindo a confiança na produção de conhecimento e a proteção de todos os intervenientes no processo. Este documento institucional da ESELx foi escolhido por refletir diretamente o contexto académico e institucional em que a presente investigação se insere. Trata-se de um instrumento estruturante que define princípios e práticas

essenciais para assegurar uma conduta ética rigorosa e responsável. Tem como objetivo primordial proteger a dignidade, a segurança e o bem-estar dos participantes, salvaguardar os direitos dos investigadores e fomentar a qualidade científica, aplicando-se a todas as atividades de investigação.

A sua abrangência estende-se a todas as atividades de investigação.

Os códigos de conduta ética nacionais e internacionais que orientam a investigação em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente os da Comissão Europeia, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), da Associação Portuguesa de Sociologia, da Associação Portuguesa de Técnicos/as Superiores de Educação Social, entre outros, estabelecem como princípios fundamentais da investigação científica a responsabilidade, a honestidade, a fiabilidade e o rigor, a objetividade e a integridade. Como futura educadora social, reconheço a importância fundamental dos princípios éticos que orientam a nossa prática profissional. O compromisso com a ética, consagrado no *Código Deontológico dos Educadores Sociais*, é essencial para garantir o respeito pela dignidade humana, a justiça social e a integridade no trabalho com as comunidades.

O *Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social* (APTESES, n.d.) estabelece um conjunto de princípios que orientam a prática profissional e investigativa, sustentados na dignidade humana, na justiça social e na responsabilidade ética. O respeito por cada pessoa, independentemente das suas diferenças, é apresentado como valor central, exigindo do educador social uma atuação promotora dos direitos humanos e da inclusão. A justiça social implica o compromisso com a equidade e a transformação das estruturas que perpetuam a exclusão, enquanto a confidencialidade assegura a proteção da privacidade e o uso responsável das informações obtidas no exercício profissional.

A integridade e a honestidade orientam a conduta do/a técnico/a, que deve agir com transparência, evitar conflitos de interesse e basear a sua intervenção em conhecimento atualizado e fundamentado. No âmbito da investigação, o Código reforça o dever de garantir o consentimento livre e esclarecido, a proteção da privacidade e dos dados recolhidos e a observância do princípio da não maleficência, prevenindo qualquer forma de dano físico, psicológico ou social. Por fim, sublinha-se a responsabilidade social da investigação, que deve contribuir para o bem-estar coletivo e para a promoção da justiça social, assegurando que o conhecimento produzido tem impacto positivo nas comunidades envolvidas.

Estes princípios éticos orientaram todas as etapas da investigação que aqui se apresenta, desde a definição dos objetivos e dos instrumentos de recolha até à análise dos dados e, em breve, do processo de divulgação da dissertação, garantindo o respeito pela dignidade das participantes, pela confidencialidade dos dados e pela integridade científica do processo investigativo.

Posteriormente, a dissertação será disponibilizada às pessoas que participaram nas entrevistas, como forma de partilhar os resultados obtidos e reconhecer a sua contribuição para o desenvolvimento deste trabalho.

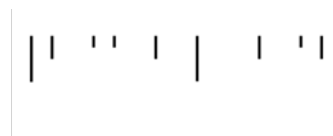
4.5. Principais limitações da pesquisa

Um aspeto amplamente debatido na investigação qualitativa é a definição da amostra. Nesse contexto, existem diferenças claras entre abordagens qualitativas e quantitativas. Com amostras pequenas, torna-se difícil identificar relações significativas e fazer generalizações a partir dos dados, uma vez que análises estatísticas exigem amostras maiores para assegurar que os resultados reflitam de forma representativa os grupos de pessoas, objetos ou processos estudados (Price & Murnan, 2004). A amostra é intencional, composta por três participantes com funções diferenciadas. Esta seleção visou assegurar heterogeneidade funcional, possibilitando o cruzamento de perspetivas políticas, técnicas e pedagógicas sobre o mesmo fenómeno assegurando suficiência informacional para o objetivo exploratório, já que a convergência de discursos permite identificar padrões e discrepâncias relevantes.

O facto de o processo de recolha de dados da investigação ter sido realizado apenas numa CAF constitui uma limitação deste estudo. A seleção deste contexto resultou da disponibilidade e recetividade da instituição em acolher a realização da investigação, baseando-se, portanto, em critérios de acessibilidade e disponibilidade institucional. Esta condição pode ter influenciado a diversidade de perspetivas recolhidas e limita a generalização dos resultados a outros contextos semelhantes. Ainda que esta limitação não comprometa a validade interna do estudo, importa reconhecer que os dados obtidos refletem uma realidade específica, situada num determinado enquadramento organizacional e relacional. Apesar disso, esta escolha revelou-se adequada aos objetivos exploratórios da investigação qualitativa, que privilegia a profundidade da análise e a

compreensão contextualizada dos fenómenos em detrimento da amplitude da amostra (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005).

**5. COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS NA CAF A PARTIR DAS
VOZES DAS PROFISSIONAIS DA JUNTA
DE FREGUESIA**



5.1. Definição e fundamentação da problemática de investigação

Compreender as representações das três profissionais ligadas à gestão e implementação da CAF numa Junta de Freguesia da AML: Educadora Social, à Coordenadora das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF), e à Vogal da Junta de Freguesia responsável pelo pelouro da educação, sobre o significado da participação infantil e os modos como esta se concretiza (ou não) no quotidiano institucional, constituiu um dos objetivos centrais deste estudo.

Este capítulo visa, assim, analisar de que forma a participação ativa das crianças está prevista e valorizada nos documentos orientadores da CAF, bem como compreender de que modo essa participação é percecionada e operacionalizada pelas profissionais entrevistadas. A análise articula, portanto, duas dimensões complementares: o enquadramento normativo e institucional e a interpretação subjetiva e prática das participantes envolvidas na gestão e implementação das atividades e na promoção da participação das crianças.

No subcapítulo seguinte, procede-se à análise do Regulamento das AAAF e CAF da Junta de Freguesia, com o intuito de identificar em que medida o direito à participação das crianças está contemplado e traduzido em orientações concretas de atuação. No capítulo subsequente será apresentada a análise do conteúdo resultante das entrevistas realizadas.

5.1.1. O direito à participação das crianças no Regulamento das AAAF e CAF da Junta

O Regulamento das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e da Componente de Apoio à Família (CAF) da Junta, aprovado recentemente, define as regras de funcionamento destas atividades dirigidas às crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB. O documento estabelece o enquadramento institucional, as responsabilidades das entidades envolvidas e os direitos e deveres dos diferentes intervenientes, incluindo encarregados de educação, equipas de trabalho e crianças.

No que concerne aos direitos das crianças, o Regulamento consagra um conjunto de exigências que visam garantir a sua proteção, bem-estar e desenvolvimento integral. O artigo 17.º, sob a epígrafe “Direitos e Deveres”, reconhece às crianças o direito a serem respeitadas na sua dignidade pessoal e na confidencialidade dos seus dados, o direito a

frequentar todas as atividades do programa, o direito a usufruir de um conjunto de experiências enriquecedoras que contribuam para a sua formação enquanto cidadãos e que proporcionem momentos de diversão e alegria, bem como o direito a serem assistidas em caso de acidente ou doença. Estes direitos demonstram uma preocupação com o respeito, a segurança e o desenvolvimento global das crianças, enquadrando-se numa lógica de promoção do seu bem-estar e de valorização da dimensão educativa e social das atividades.

Apesar disso, o Regulamento apresenta uma estrutura predominantemente organizativa e protetiva, não contemplando o direito à participação das crianças nas decisões que dizem respeito ao seu quotidiano na AAAF e CAF. Em nenhum artigo se prevê que as crianças possam ser ouvidas, expressar opiniões ou contribuir para a planificação e avaliação das atividades em que estão envolvidas. Não existem referências à escuta ativa, à valorização das suas perspetivas ou à criação de espaços formais de diálogo e consulta.

Esta ausência torna-se particularmente relevante à luz do artigo 12.º da CDC (ONU, 1989), que estabelece o direito de todas as crianças a expressarem livremente a sua opinião sobre as questões que lhes dizem respeito. Trata-se de um princípio essencial da abordagem em que a criança assume centralidade, reconhecendo a sua capacidade de participação e o seu papel ativo nos contextos da sua vida quotidiana e comunitária (Hart, 1992)

No contexto do Regulamento em análise, as crianças são consideradas destinatárias da participação nas atividades definidas pelas entidades organizadoras, mas não são identificadas como intervenientes com voz própria no processo de construção das mesmas. A ausência de mecanismos de consulta e de expressão infantil indica que a sua participação é entendida sobretudo de forma implícita, através da frequência e do envolvimento nas atividades, e não como um direito reconhecido e promovido.

À semelhança da ampla literatura internacional e nacional sobre a temática da participação das crianças, chama a atenção para esta dimensão ainda com um foco teórico e instrumental. Conforme defendem Percy-Smith e Thomas (2009), embora os direitos de participação das crianças estejam cada vez mais reconhecidos, persistem barreiras sociais, institucionais e culturais que dificultam a sua efetiva concretização e o seu reconhecimento como atores com competência e influência nas decisões que lhes dizem respeito. Tomás (2011) argumenta que a falta de reconhecimento compromete a concretização de práticas e serviços realmente orientados pelos direitos da criança.

Em síntese, o Regulamento das Atividades de Animação e de Apoio à Família e da Componente de Apoio à Família desta Junta de Freguesia consagra direitos que asseguram o respeito pela dignidade, a proteção, a segurança e o bem-estar das crianças, refletindo uma preocupação com o seu desenvolvimento integral. Contudo, não contempla o direito à participação, nem faz referência à escuta ativa das crianças, conforme previsto no artigo 12.º da CDC. Desta forma, o documento valoriza sobretudo a dimensão protetiva e organizacional, permanecendo ausente uma vertente participativa que reconheça plenamente as crianças como sujeitos de opinião e de intervenção no seu quotidiano educativo.

5.1.2. A participação das crianças: Conceções

A análise das entrevistas possibilita afirmar que as três entrevistadas, Alexandra, Paula e Joana, demonstram ter **conhecimento sobre os Direitos da Criança**. No entanto, diferem significativamente quanto à origem, profundidade e forma de mobilização desse saber.

Alexandra, a Educadora Social, afirma que o seu conhecimento advém maioritariamente da formação académica inicial. Paula, a coordenadora, afirma que vem da formação contínua e da reflexão crítica sobre a sua experiência profissional. Já para Joana, a Vogal da Junta, o conhecimento adquirido em contextos institucionais do corpus legislativo.

A Educadora Social adota uma visão essencialmente positiva, afirmando que “neste momento, onde eu trabalho, está tudo bem” e que “não há um direito que tenha sido negligenciado”, destacando ainda o apoio constante da Junta. Esta resposta revela confiança na atuação local e no respeito pelos direitos das crianças, embora não aprofunde aspetos específicos da sua aplicação prática. A Coordenadora da CAF, por outro lado, introduz uma leitura mais crítica e pragmática. Afirma que “discorda um bocadinho da Alexandra”, justificando essa divergência pela sua experiência e visão mais ampla do funcionamento institucional. Reconhece que, apesar das boas intenções, “nem sempre se consegue ter esse respeito e essa inclusão”, sobretudo quanto à valorização das opiniões das crianças. Admite que, por vezes, os/as adultos/as “induzem uma resposta” ou “fecham os olhos” a certas questões, como o uso das redes sociais. A mesma defende a necessidade de maior sensibilização e vigilância relativamente à proteção e promoção dos direitos das crianças. A mesma sugere que, embora existam práticas positivas, há lacunas ao nível da

escuta ativa e da formação dos profissionais. Já a Vogal da Junta apresenta uma perspectiva mais prática e institucional. Refere que a Junta “Eu tenho e acho que pomos em prática” esses direitos e que existe uma boa comunicação entre técnicos, monitores, pais e crianças, afirmando que “elas são muito vocais e, portanto, vão sempre dizer aquilo que pensam”. Destaca ainda a existência de caixas de sugestões para os pais e reconhece a importância de criar espaços semelhantes para as crianças, propondo que, para as mais novas, se possam usar desenhos como forma de expressão, ideia que afirma querer “levar à próxima reunião”. Esta reflexão evidencia abertura à inovação e vontade de adaptar as práticas à idade e à capacidade das crianças, reforçando uma postura participativa e inclusiva.

Quando questionadas sobre o **conhecimento acerca do Artigo 12.º da CDC**, que determina que as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões, que devem ser consideradas nos assuntos que as envolvam, as três também evidenciam diferentes níveis de conhecimento e envolvimento com o tema, revelando graus distintos de consciência e prática.

A Educadora Social afirma: “Sei do artigo, mas também nunca o abordei assim.” Esta resposta demonstra que possui algum conhecimento sobre a existência do artigo, mas nunca o explorou de forma concreta ou o integrou explicitamente nas suas práticas profissionais. A Coordenadora da CAF responde: “Sim.” Embora esta resposta confirme o conhecimento do artigo, não acrescenta qualquer informação sobre a sua aplicação ou relevância prática no contexto da CAF. No que concerne à Vogal da Junta, apresenta uma resposta concreta. Destaca a importância de transmitir às crianças que “a opinião delas é importante” e que devem “procurar ter opinião”. Refere ainda a existência de um programa piloto, “Viva a Democracia, Conhece a tua Freguesia”, dirigido a crianças do 1.º CEB, que procura incentivar a participação e o pensamento crítico, promovendo a noção de que todas as decisões têm consequências. Apesar de valorizar esta prática, a vogal reconhece que não tem a certeza se a intenção se concretiza plenamente no terreno: “não consigo garantir se depois... resulta assim.”

5.1.3. A participação das crianças: Práticas

Em relação ao significado da participação das crianças e como ela se materializa **no contexto onde trabalham**, as três entrevistadas partilham a valorização da opinião das crianças, mas diferem quanto à escala e ao nível de formalização desse processo. A Educadora Social e a Coordenadora focam-se no dia a dia operacional, com ferramentas como caixas de sugestões e assembleias adaptadas ao grupo local. Quanto à Vogal da Junta, aborda a participação num enquadramento institucional e cívico, salientando a participação num programa piloto que simula processos democráticos reais e envolve múltiplas valências e escolas. Enquanto a Educadora e a Coordenadora desenham mecanismos sobretudo internos e imediatos, a Vogal propõe uma visão estratégica, orientada para a construção de competências de cidadania e para o envolvimento comunitário, ainda que em fase experimental. Em conjunto, estas perspetivas ilustram diferentes níveis de aprofundamento do princípio da participação consagrado no Artigo 12.º da CDC.

Todas valorizam a participação das crianças, mas igualmente com ênfases e graus de formalização distintos. A Educadora Social vê-a como alicerce do dia a dia, centrando-se no acolhimento emocional e numa escuta constante que assegura o bem-estar individual de cada criança, num ambiente que qualifica como “segunda família”. Já a Coordenadora reconhece a importância teórica desse princípio, mas identifica falhas na sua institucionalização, apesar de já ter estado escrito no regulamento interno, entende ser urgente reintroduzir e reforçar a participação das crianças de forma vinculativa, garantindo a sua aplicação prática. Por fim, a Vogal da Junta projeta a participação em eventos de grande escala (Festival e festa de Natal) onde as crianças podem criar e tomar decisões em relação à atuação da sua valência.

A análise das três perspetivas permite reconhecer diferentes modos de conceber e concretizar a participação das crianças, revelando tensões entre o reconhecimento simbólico da infância e a sua efetiva agência social. A Educadora Social expressa uma visão quotidiana e relacional, centrada na escuta e no acolhimento afetivo, o que traduz uma atenção genuína à voz e ao bem-estar individual de cada criança. Segundo Corsaro (2005), a noção de reprodução interpretativa revela que as crianças participam ativamente em rotinas culturais ao interpretarem e reinventarem elementos da cultura adulta para formarem as suas próprias culturas de pares, embora esse processo ocorra dentro das estruturas sociais existentes que lhe impõem limites. Neste sentido as crianças

reinterpretam a cultura adulta e criam suas próprias formas de brincar e interagir, mas continuam influenciadas pelas regras e decisões dos adultos.

Já a Coordenadora evidencia uma consciência mais institucional e crítica da participação, ao reconhecer a importância do princípio e a necessidade de reforçar a sua aplicação de forma estruturada e vinculada. Esta posição encontra-se em conformidade com Fernandes (2009), que sublinha que a participação não se esgota na retórica normativa, exigindo condições reais e institucionais para o exercício do direito de expressão e influência das crianças nas decisões que lhes dizem respeito. Por sua vez, a Vogal da Junta associa a participação a momentos públicos e festivos, em que as crianças são chamadas a participar. Esta forma de visibilidade remete para o que Alanen (2011) identifica como uma dimensão performativa da infância, em que o reconhecimento social não se traduz necessariamente em um poder efetivo de intervenção. Em conjunto, estas três perspetivas revelam racionalidades distintas, afetiva, institucional e simbólica, que coexistem e, por vezes, se tensionam, refletindo a complexidade dos modos de governação e representação social da infância nas práticas educativas e comunitárias contemporâneas.

Segundo Alanen (2011), embora as crianças possam ser reconhecidas socialmente, isso não significa que tenham sempre pleno poder para intervir nas decisões que lhes dizem respeito. As suas ações e participações estão mediadas por estruturas sociais e relações intergeracionais, refletindo a complexidade das dinâmicas afetivas, institucionais e simbólicas que moldam a infância.

5.1.4. A participação das crianças: Promotores

Quando questionadas sobre quem considera que deve ter um papel mais ativo na promoção da participação das crianças na CAF, a Educadora Social salienta o carácter colaborativo e intuitivo da sua equipa, baseado numa cultura de respeito mútuo que legitima a voz de cada monitor, valorizando sobretudo a dinâmica de proximidade e a confiança entre colegas, entende que daí resulta um ambiente propício à participação infantil. A Coordenadora descreve um modelo mais formalizado e hierarquizado, centrado em reuniões de planeamento, registos e relatórios mensais e transmissão de informação aos técnicos até chegar às crianças. Relativamente à Vogal, a mesma partilha a visão de que o esforço deve ser coletivo, mas acrescenta um foco especial nos monitores

de referência e na necessidade de lhes garantir estabilidade para que construam, ao longo do tempo, relações sólidas que promovam a participação das crianças. Em suma, ambas reconhecem a promoção da participação como responsabilidade das equipas técnicas.

5.1.5. A participação das crianças: fatores facilitadores e constrangedores

A análise das entrevistas permite identificar um conjunto de fatores que influenciam a promoção da participação ativa das crianças nas atividades da CAF. Estes fatores distribuem-se em três dimensões principais: relacional e humana, estrutural e organizacional e cultural, esta última associada à forma como os/as adultos/as concebem e operacionalizam o direito das crianças a participar.

Alexandra, a Educadora Social, destaca dimensões relacionais, de que o seguinte excerto é exemplificativo: “a coesão e o bom funcionamento do grupo de trabalho são fundamentais para garantir um ambiente seguro e estável”. Sublinha ainda o valor da reflexão e da aprendizagem coletiva, ao afirmar que “é importante aprender com o que correu bem e com o que correu mal nas CAF anteriores”. A Coordenadora da CAF reforça o papel central da relação e da escuta, afirmando que “a base de qualquer processo de participação está nas relações de confiança” e para isso é essencial “pensar, falar e brincar com as crianças”. Tal como refere Lansdown e O’Kane (2014), a participação das crianças só se torna significativa quando ocorre em contextos de confiança, reciprocidade e respeito mútuo. A coordenadora introduz ainda um elemento essencial de transformação cultural, a expressão “os monitores têm mesmo de mudar o chip”. Esta ideia representa a necessidade de uma alteração paradigmática na forma como os/as adultos/as concebem e reconhecem o papel da criança no contexto educativo, passando de destinatária passiva das decisões para agente ativa do processo. Esta mudança aproxima-se do que Shier (2001) afirma, a participação das crianças deve ir além de oportunidades ocasionais e ser incorporada de forma estruturada nas práticas institucionais, garantindo que os adultos criem condições para que a voz e as opiniões das crianças sejam efetivamente consideradas.

Além disso, esta perspetiva converge com o modelo proposto por Lundy (2007), que define quatro dimensões interdependentes da participação: espaço, voz, audiência e influência, como condição para que esta seja autêntica e não meramente consultiva. A

reflexão da coordenadora reforça, assim, a necessidade de que os adultos reconheçam as crianças como sujeitos competentes e ativos de direitos.

No plano estrutural, Joana, a Vogal da Junta de Freguesia, destaca a importância das condições materiais e organizativas para a concretização da participação. Afirma que “é preciso ter recursos e atividades apelativas, ajustadas às idades das crianças”, embora reconheça que “fora do período letivo, a falta de verba limita muito o que se pode oferecer”. Estas limitações estruturais traduzem-se frequentemente em práticas pontuais e pouco sistematizadas, o que demonstra que a efetivação do direito à participação depende não apenas da vontade dos profissionais, mas também de condições que sustentem as práticas.

As entrevistadas identificam ainda diferentes instrumentos de promoção da participação. A Educadora Social refere a existência de uma “caixa de sugestões” e a Vogal menciona iniciativas como “O Melhor da Semana”, nas quais se procura recolher a opinião dos pais e das crianças. Contudo, a própria Coordenadora admite: “perguntamos sim o que é que vocês gostavam, mas não sei até que ponto a coisa se dá...”. Esta incerteza evidencia uma lacuna entre a recolha da voz e a concretização da participação, um aspeto essencial apontado por Lundy (2007), ouvir as crianças é apenas o primeiro passo, garantir que as suas opiniões têm impacto real é o que efetivamente constitui participação.

Apesar destes avanços, Joana (Vogal) reconhece a ausência de sistematização: “Não sei se há dias só para atividades escolhidas por eles”. Esta afirmação sugere que, embora existam experiências pontuais e boas práticas, a participação ainda não é uma rotina institucionalizada, mas sim dependente da iniciativa individual de alguns profissionais. Essa constatação reforça a importância da mudança de chip referida pela Coordenadora, uma transformação cultural que ultrapassa o domínio das intenções e se consolida nas estruturas, processos e valores da instituição. Esta realidade confirma a observação de Hart (1992), segundo a qual muitas organizações permanecem em níveis intermediários de participação, limitando-se à consulta simbólica.

Em síntese, os discursos analisados revelam que a participação das crianças na CAF é um processo em construção, sustentado por discursos assentes em intenções e experiências pontuais, mas ainda condicionado por limitações estruturais e por uma cultura institucional que tende a atribuir aos/às adultos/as o papel central nas decisões. A efetivação plena do direito à participação exige, assim, não apenas recursos e tempo, mas uma mudança cultural, tal como as entrevistadas identificam, para que as crianças deixem

de ser vistas como meras destinatárias das ações e se tornem efetivos sujeitos participativos. Os discursos das entrevistadas permitem, assim, identificar simultaneamente barreiras e elementos potenciadores da participação infantil, cuja análise crítica contribui para compreender as dinâmicas de escuta e de reconhecimento da participação presentes no contexto em estudo.

5.1.6. Participação das crianças: O papel do/a Educador/a Social

A análise das respostas relativas ao papel dos/as educadores/as sociais revela uma percepção ambígua. A formação do/a educador/a social é reconhecida como “uma mais-valia”, demonstrando consciência do potencial contributo do seu perfil profissional. Contudo, verifica-se que, na prática, esta formação nem sempre confere uma posição diferenciada ou maior influência dentro da equipa. Uma das entrevistadas, a educadora social, sublinha que existe “muita igualdade” entre todos os membros e que as decisões são tomadas de forma coletiva, com base em partilhas e consensos, permitindo que todos proponham ideias e discutam em conjunto. Este discurso revela um ambiente colaborativo, positivo para a dinâmica de equipa, mas indica a ausência de reconhecimento do papel técnico do/a educador/a social na promoção da participação infantil. Como a mesma afirma, “não é por eu ser educadora social que vou ter mais voz”, evidenciando que a formação especializada não garante maior legitimidade ou influência no desenho e execução das atividades e dinâmicas que fomentem a participação. A Paula (coordenadora) respondeu apenas “Sim” à questão sobre a liberdade dos/as educadores/as para promover a participação, sem detalhar de que forma o faz, enquanto Joana, Vogal da Junta, afirma que a promoção da participação “é completamente casualística, não chega”. A mesma salienta que, face ao elevado número de crianças (cerca de 1.700), é impossível garantir uma intervenção consistente e estruturada, sugerindo que a dimensão do problema é estrutural, marcada pela falta de recursos, tempo e enquadramento institucional. Apesar destas limitações, o/a educador/a social pode desempenhar um papel central. A partir da análise de Canastra e Malheiro (2008), pode entender que o educador social atua como mediador e articulador de recursos, contribuindo para a integração social e para a participação ativa de indivíduos e grupos na comunidade.

À semelhança, Pádua e Cortesão (2023) defendem que a participação das crianças no bem-estar comunitário deve ser entendida como um direito que reconhece a sua autonomia e agência, implicando que os/as educadores/as sociais facilitem ambientes em que as crianças possam atuar como agentes ativos nos contextos em que se inserem.

5.1.7. Participação das crianças: Possíveis melhorias

A análise das entrevistas sobre soluções e melhorias para a promoção da participação infantil nas CAF revela perspectivas complementares, mas também evidências de tensões entre a vontade de implementar práticas mais participativas e as limitações estruturais, organizacionais e culturais existentes no quotidiano. As três profissionais entrevistadas (Alexandra, Paula e Joana) apresentam visões em diferentes níveis de atuação, mas convergem na percepção de que a participação das crianças continua a depender, em larga medida, da postura e sensibilidade dos adultos. A Educadora Social adota uma abordagem pragmática, centrada na adaptação contínua às dinâmicas do grupo. Reconhece que a sua equipa tenta ajustar atividades ao interesse das crianças, mas admite sinais de “cansaço e saturação”. A sua expressão de esforço “tentamos ao máximo que isso aconteça” mostra uma intenção de promover participação, ainda que sem uma estratégia institucional sistemática. Isto demonstra que a fomentação da participação, dependente da sensibilidade dos adultos. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) salientam que a participação infantil frequentemente fica limitada por dispositivos institucionais frágeis e pela falta de institucionalização de práticas participativas.

A Coordenadora da CAF reforça essa ideia quando fala de “mudar o chip”: não se trata apenas de alterar procedimentos, mas de promover uma transformação cultural na forma como os adultos veem as crianças como parceiras. Esta visão vai ao encontro de Fernandes e Tomás (2011), é essencial que adultos vejam as crianças como agentes valiosos e estruturantes nas instituições. Por sua vez, a Vogal da Junta mostra uma orientação mais institucional e estruturante ao admitir a criação de canais formais de debate e decisão para as crianças. Inspirada pelo potencial dessas mudanças, ela manifesta vontade de propor essas ideias adiante. Esse reconhecimento da necessidade de estruturas formais de participação alinha-se com a reflexão de Tomás (2013), que defende uma

cidadania infantil ativa e crítica, sustentada por práticas e dispositivos institucionais que permitam a participação concreta das crianças.

A Educadora Social também menciona a assembleia semanal como momento privilegiado de escuta e reflexão, embora admita que as decisões finais continuam a ser tomadas pelos adultos. Isso mostra como a participação infantil é mediada: as crianças são ouvidas, mas não têm plena autonomia para tomar decisões. Essa dinâmica é compatível com a análise de Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), que destacam que a participação nem sempre se traduz em poder real, por falta de mecanismos institucionalizados eficazes. No planeamento do programa de verão, a Educadora Social confessa não saber se as crianças foram envolvidas, e a Coordenadora admite que a sua equipa não incluiu as crianças na elaboração do programa, devido à rotatividade. Essas barreiras como o tempo, recursos vão ao encontro de questões levantadas por Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) sobre as limitações estruturais que impedem a consolidação real de práticas participativas duradouras.

Todas as entrevistadas reconhecem que a formação é importante. Essa ideia de formação para a participação está de acordo com o que Tomás e Fernandes (2013) defendem que, para que a participação infantil seja efetiva, adultos e crianças precisam desenvolver juntos competências e atitudes que permitam uma interação democrática e colaborativa.

Quanto ao papel do educador social, a Educadora Social mudou um pouco a sua visão e afirma que “lá está, como não funciona ou não trabalho sozinha, acaba por secalhar demorar mais tempo, mas efetivamente acho que já fiz a diferença”, mas logo a seguir refere “Não sei se é por seu eu, Alexandra, ou se é por ser educadora social. Mas sim, sinto que consigo chegar não só às crianças, mas aos pais, ao resto da equipa, educadores auxiliares, tudo. Acho que consigo, sim, com a formação que tenho, conseguir chegar e fazer a diferença.” A mesma reconhece o papel do educador social enquanto mediador. Essa valorização da profissional como figura mediadora e transformadora corresponde à perspetiva de Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), que destacam a importância de equipas formadas e sensíveis para possibilitar a participação das crianças de forma efetiva e institucional.

A Coordenadora também reconhece a importância do educador social e de equipas multidisciplinares, destacando os benefícios dessa colaboração. A Vogal também

reconhece a importância, mas afirma que “a sociedade precisa de perceber isso. Sinceramente, enquanto junta, que é aquilo que eu posso dizer, eu acho que tem a ver com o baterem à porta com um projeto, dizerem eu sou Educadora Social, a minha formação permite-me aferir isto, certas coisas, quer dizer que eu sou uma mais-valia em certos aspetos, nós compramos.”

Em síntese, e de forma transversal a todos os subcapítulos, surgem pontos comuns que merecem destaque:

- A importância da formação e sensibilização de profissionais, identificada em várias entrevistas, é fator essencial para a promoção efetiva da participação das crianças.
- A necessidade de mudança cultural e profissional nas equipas reforça a centralidade da atitude dos/as monitores/as na implementação da participação das crianças.
- O papel do/a educador/a social como agente facilitador, reconhecido por todas, mas condicionado por barreiras estruturais e recursos limitados, ou seja, a interdependência entre recursos, planeamento e flexibilidade, mostrando que mesmo quando haja vontade e criatividade, a participação depende de condições concretas e da articulação entre equipas e instituições.
- A importância da criação de espaços formais e informais de participação, que permitem às crianças expressar opiniões, tomar decisões e sentir-se valorizadas, alinhando-se com práticas de cidadania ativa.

De salientar que as entrevistadas manifestaram a intenção de aproveitar algumas das ideias emergentes da entrevista como inspiração para o desenvolvimento de dinâmicas e atividades futuras que promovam a participação das crianças no contexto onde intervêm. Em suma, as entrevistas evidenciam que, embora exista consciência e vontade de promover a participação das crianças, a sua implementação efetiva enfrenta múltiplos obstáculos. Ao mesmo tempo, é possível observar práticas positivas e ideias inovadoras, sugeridas pelas próprias profissionais durante as entrevistas. Para concluir, a participação infantil nas CAF não deve ser apenas pontual ou simbólica, mas estruturada e contínua.

Refletindo sobre o capítulo do Estado da Arte, nomeadamente sobre as produções académicas analisadas, foi possível constatar que as mesmas, assim como as entrevistadas, referem os recursos da CAF e o espaço em que se insere como possíveis barreiras à participação infantil. Outro aspeto é a ideia de que, quando as crianças tomam

decisões e participam ativamente na escolha e no planeamento das atividades, a sua motivação aumenta significativamente.

Após o término da entrevista com a Educadora Social e com a Coordenadora da CAF. Durante um momento de entrevista-conversa, a coordenadora afirmou:

Eu gostei muito das questões que tu fizeste, e foi muito interessante, porque me fez pensar e refletir em coisas que, às vezes, nós pensamos individualmente em casa. (...) Se me conseguisses enviar um esboço das questões que fizeste, porque era interessante, nós um dia sentarmos em equipa, imagina aquela velha atividade: agora tiras tu um papel e vamos lá falar sobre isto. Acho que era mesmo muito importante fazermos isso. Temos mesmo de planear isso, por isso, se puderes mesmo partilhar.

Esta partilha foi particularmente significativa, pois demonstrou que o momento de entrevista também se constitui como espaço de reflexão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo teve como finalidade analisar de que forma a participação das crianças está prevista nos documentos orientadores nacionais da CAF e compreender as representações de três profissionais ligados à sua gestão e implementação numa Junta de Freguesia. Pretendeu-se, assim, contribuir para a reflexão sobre o lugar da criança enquanto sujeito de direitos e agente social, capaz de participar ativamente nos processos educativos e institucionais que lhe dizem respeito.

A investigação revelou que, apesar dos avanços registados no quadro legal e político em matéria de direitos da criança, persiste uma distância significativa entre o reconhecimento formal do direito à participação e a sua efetiva concretização nas práticas quotidianas desta CAF. Embora o documento orientador nacional das CAF estabeleça que as crianças devem ser ouvidas e que as suas opiniões devem ser tidas em conta nos processos de decisão que lhes dizem respeito, o regulamento interno da CAF em questão não evidencia essa preocupação. Apesar de enfatizar princípios de proteção, bem-estar e desenvolvimento integral, o regulamento mantém uma abordagem predominantemente organizativa e assistencial, sem prever mecanismos concretos de escuta ou de envolvimento das crianças nas decisões que afetam o seu quotidiano. Esta ausência de dispositivos participativos formais traduz-se numa limitação da cidadania infantil e reforça a necessidade de uma mudança de paradigma, que ultrapasse a lógica do “fazer para” e evolua para o “fazer com” as crianças.

Na revisão da literatura, apresentada no estado da arte, evidenciou a escassez de estudos que abordem especificamente o papel do/a educador/a social nas CAF. Não foi possível identificar investigações que explorem como estes profissionais contribuem para a promoção da participação infantil e para a construção de práticas mais inclusivas no contexto de CAF. Esta limitação reforça a importância do presente estudo, que permite compreender de forma direta a atuação do/a educador/a social na CAF analisada.

Do ponto de vista empírico, as entrevistas realizadas às diferentes intervenientes permitiram compreender que, neste caso, a conceção de participação infantil varia consoante as funções e as experiências profissionais. Os resultados obtidos apontam igualmente para a existência de constrangimentos estruturais e organizacionais que dificultam a concretização plena do direito à participação. Entre os fatores identificados destacam-se a escassez de recursos humanos e materiais e as dificuldades organizacionais e estruturais. Além disso, evidenciam-se também as representações dos/as técnicos/as e a falta de articulação entre diferentes atores, técnicos/as, autarquias, escolas e famílias, que colocam obstáculos a contextos realmente participativos.

A análise das entrevistas demonstrou também o papel central que a Educação Social pode desempenhar na dinamização de processos participativos e na promoção de uma cultura participativa e de cidadania. O/A educador/a social está habilitado/a a mediar relações, promover a escuta e a participação ativa, assim como incentivar a corresponsabilização de todos os intervenientes, fortalecendo a ligação entre escola, família e comunidade. Neste sentido, as entrevistadas, apesar de apontarem possíveis dificuldades à prática, reconhecem o contributo da Educação Social na CAF e na construção de práticas educativas mais participativas, democráticas e inclusivas.

Importa reconhecer, contudo, as limitações deste estudo. Um grupo reduzido de entrevistadas e o facto de se circunscrever a uma Junta de Freguesia impedem a generalização dos resultados. Além disso, a natureza qualitativa da investigação implica uma leitura interpretativa dos discursos, condicionada pelas especificidades contextuais e pelas perceções individuais do analisador. Ainda assim, os dados obtidos oferecem contributos relevantes para a compreensão das dinâmicas institucionais e para a identificação de caminhos possíveis de transformação.

Os resultados obtidos demonstram que há a necessidade de reforçar a formação contínua dos profissionais das CAF em temáticas relacionadas com a participação infantil, a escuta ativa e a cidadania. É igualmente essencial promover espaços de reflexão institucional que favoreçam a articulação entre educadores, técnicos, autarquias e famílias, assegurando que as vozes das crianças sejam efetivamente consideradas no planeamento de atividades e na avaliação das mesmas. A criação de conselhos de crianças, assembleias participativas ou outros mecanismos sugeridos pelas entrevistadas poderá ser um alicerce nesse sentido.

Por fim, esta investigação reforça a ideia de que a participação das crianças não deve ser entendida como um ato pontual, mas como um processo contínuo de aprendizagem e de construção cidadã. Valorizar a escuta e a intervenção das crianças implica reconhecer as suas competências, promover a sua autonomia e garantir que a sua voz é ouvida e tida em conta para tomar decisões do seu quotidiano. Trata-se de promover uma cultura institucional que veja a criança não apenas como destinatária de políticas, mas como protagonista ativa na construção de uma cidadania ativa.

Em síntese, o estudo permitiu compreender que a efetivação do direito à participação infantil nesta CAF continua a ser um desafio, mas também uma oportunidade. Desafio, porque é necessário existir uma revisão das práticas e dos modelos de gestão. Isto poderá oferecer a possibilidade de reinventar o espaço da CAF como lugar

de diálogo e escuta ativa. Assim, espera-se que esta investigação possa contribuir para inspirar novas práticas e novas investigações, orientadas para a construção de comunidades educativas mais democráticas.

7. REFFERÊNCIAS

| | ' ' | | | ' ' |

- Alanen, L. (2011). Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18(2), 147–150.
https://www.researchgate.net/publication/254081994_Critical_Childhood_Studies
- Albuquerque, C. (s.d.). *Os direitos da criança: As Nações Unidas, a Convenção e o Comité*. Gabinete de Documentação e Direito Comparado, Ministério Público.
- Antunes, C. (2018). *Educação não formal: Práticas pedagógicas e alternativas educativas*. Vozes.
- APTESES. (n.d.). *Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social*. Associação Portuguesa de Técnicos/as Superiores de Educação Social.
<https://apteses.pt>
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicômachos* (4. ed.). Universidade de Brasília.
- Assembleia da República. (1976, 10 de abril). *Decreto de aprovação da Constituição da República Portuguesa*. Diário da República n.º 86/1976, Série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Assembleia da República. (1997, 10 de fevereiro). *Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, 1.ª série, n.º 34.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Assembleia da República. (1997, 11 de junho). *Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho: regime jurídico de desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar*. Diário da República, 1.ª série, n.º 133.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>
- Assembleia da República. (1999, 1 de setembro). *Lei n.º 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. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/147-1999-581619>
- Assembleia da República. (1999, 14 de setembro). *Lei n.º 166/99, de 14 de setembro: Lei Tutelar Educativa*. Diário da República n.º 215/1999, Série I-A.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/166-1999-570567>
- Assembleia da República. (2015, 8 de setembro). *Lei n.º 142/2015: Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99*,

- de 1 de setembro. Diário da República, n.º 175/2015, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/142-2015-70215246>
- Assembleia da República. (2015, 10 de agosto). *Decreto-Lei n.º 159/2015: Cria a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens*. Diário da República n.º 154/2015, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2015-114089099-114192275>
- Assembleia da República. (2017, 10 de novembro). *Decreto-Lei n.º 139/2017*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2017-114177786>
- Assembleia da República. (2017, 23 de maio). *Lei n.º 23/2017: Terceira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alargando o período de proteção até aos 25 anos*. Diário da República, n.º 99/2017, Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2017-107061811>
- Assembleia da República. (2020, 2 de julho). *Lei n.º 21/2020, de 2 de julho — Assegura formação obrigatória aos magistrados sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança, e procede à quarta alteração à Lei n.º 2/2008, de 14 de janeiro*. Diário da República, Série I, n.º 127. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/21-2020-137022369>
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos superiores de educação social: Necessidade e pertinência de um estatuto social*. Fronteira do Caos.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A educação social em Portugal: Evolução da identidade profissional. *RES – Revista de Educação Social*, 17, 1–11. http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Basic, S. (2015). Educar crianças: proteção e autonomia. In L. Santos (Ed.), *Um lugar para a autonomia* (pp. 22–24). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Bauman, Z. (2007). *A vida fragmentada: Ensaio sobre a moral pós-moderna*. Relógio d'Água.
- Belei, R. A., et al. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187–199. <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>
- Bell, E., & Wray-Bliss, E. (2009). Research ethics: Regulation and responsibilities. In D. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The Sage handbook of organizational research methods* (pp. 78–92). Sage.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabana, R. del P. L., Pereira, J. A., Gouvêa, J. B., Avelhan, B. L., & Reinert-do-Nascimento, M. (2022). Dilemas sobre a ética na pesquisa qualitativa: Discussões e implicações para a área da administração. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(24), 233–252. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.24.401>
- Candeias, E. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 41–55. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7450>
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2008). O perfil profissional do educador especializado (social): Uma leitura sócio-histórica. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 61–80. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1925>
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Carvalho, M. T. (2017). *Direitos das crianças e jovens: Desafios contemporâneos*. Edições Universidade Católica.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED-ESELx). (n.d.). *Código de Conduta Ética na Investigação*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf

Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: Coerência entre teoria e prática. In H. Buric & Wasilewska-Gregorowicz (Eds.), *Um lugar para a autonomia* (pp. 9–11). APEI.

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDP CJ). (2017). *Relatório de atividades 2017*. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/documents/10182/15650/Relat%C3%B3rio+de+Atividades+2017/414e209f-3f7d-4977-a55c-525959ffd4f1>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2021). *Campanha 2021 – Dia Europeu da Proteção das Crianças contra a Exploração Sexual e o Abuso Sexual: “Tornar o círculo de confiança verdadeiramente seguro para as crianças*. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/149>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2023). *Plano bianual 2023-2024 da ENDC: Definição de ações e metas para a proteção e promoção dos direitos das crianças e jovens* (Plano bianual). <https://www.cnpdpdj.gov.pt/documents/10182/111710/ENDC+Plano+bianual+-+2023+-+2024/a68ff136-a232-4262-a3a7-05a6daa693fb>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2024). *Protecting Children Is Everyone’s Business — Campanha CNPDPCJ*. <https://www.cnpdpdj.gov.pt/campanha-protoger-criancas-compete-a-tod-s>

Comissão Nacional de Proteção de Dados. (2025, 11 de fevereiro). *CNPD pretende agilizar queixas de crianças e jovens sobre conteúdos digitais de grande violência*. <https://www.cnpd.pt/comunicacao-publica/noticias/cnpd-pretende-agilizar-queixas-de-criancas-e-jovens-sobre-conteudos-digitais-de-grande-violencia/>

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2025, maio). *Relatório anual de avaliação da atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens 2024* (ISSN 2184-559X). <https://cnis.pt/wp-content/uploads/2025/05/Relat%C3%B3rio-Anual-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Atividade-CPCJ-2024.pdf>

- Conselho da Europa. (2022). *Estratégia para os direitos da criança (2022–2027)*.
<https://www.coe.int/en/web/children/strategy-for-the-rights-of-the-child>
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
- Dalla Valle, P. R., & Ferreira, J. L. (2025). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *EDUR – Educação em Revista*, 41, e49377. <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>
- Day, R. A., & Gastel, B. (2012). *How to write and publish a scientific paper* (7th ed.). Cambridge University Press.
- Delgado, P., Correia, F., Martins, T., & Azevedo, S. (2014). *A educação social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional*.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6384/1/ART_DelgadoPaulo_2014.pdf
- Direção-Geral da Política de Justiça (DGPJ) & Instituto Nacional de Estatística (INE). (2024, 29 de novembro). *INE e DGPJ apresentam publicação sobre violência infantil em Portugal*. DGPJ. <https://dgpj.justica.gov.pt/Noticias-da-DGPJ/INE-e-DGPJ-apresentam-publicacao-sobre-violencia-infantil-em-Portugal>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213–225.
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T25SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>
- Duque, L. F. A. (2008). *A componente de apoio à família no Jardim-de-Infância de Alcabideche* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/891>
- Farinha, J. dos S. (2014). *Promover a cidadania vivenciando a interculturalidade num centro de atividades de tempos livres* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/20238/1/ulfpie047353_tm.pdf
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: Representação, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.

- Fernandes, N., & Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 25, 183–206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Participação infantil: Discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager, et al. (Eds.), *Práticas com crianças, jovens e adolescentes: Pensamentos decantados* (pp. 251–272). EDUEM.
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 114–126). Vozes.
- Frigola, J. (2021). La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 165–183. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/375355/482271>
- Gaskell, G. (2014). Entrevistas individuais e de grupos. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64–89). Vozes.
- Gonçalves, J. L. D. (2010). *Prática de ensino supervisionado em educação pré-escolar* [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança]. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/4072>
- Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1(1), 28–43. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não-formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez Editora.
- Gohn, M. (2015). *Educação não formal no campo das artes* (pp. 15–27). Cortez Editora.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (Coords.). (2021). *Manual de investigação qualitativa: Concepção, análise e aplicações*. Pactor.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). Atlas.
- Gomes, F. (2003). *A Lei Tutelar Educativa e o sistema de justiça juvenil*. Almedina.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12, 97–105. <https://doi.org/10.2307/762167>
- Hanna, A., & Lundy, L. (2021). Voz das crianças / Children’s Voices. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Leote de Carvalho, & N. Fernandes (Coords.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives* (pp. 465–468). UMinho Editora. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.58>
- Hart, R. A. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hutz, C. S. (1999). Problemas éticos na produção do conhecimento. In *Anais do 1º Congresso Norte-Nordeste de Psicologia*. Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- Instituto Nacional de Estatística (INE) & Direção-Geral da Política de Justiça (DGPJ). (2024, 29 de novembro). *Violência na infância: o que dizem os números – 2023*. https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=701040648&att_display=n&att_download=y
- John, M. (2003). *Children’s rights and power: Charging up for a new century*. Jessica Kingsley Publishers.
- Junta de Freguesia (s.d.). Junta de Freguesia.
- Junta de Freguesia (s.d.). Regulamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF).
- Junta de Freguesia de Estrela. (2024, 28 de maio). *Regulamento n.º 607/2024: Componente de Apoio à Família (CAF) e Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF)*. Diário da República, 2.ª série, n.º 103. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/regulamento/607-2024-867249695>
- Lansdown, G., & O’Kane, C. (2014). *A Toolkit for monitoring and evaluating children’s participation: Introduction (Booklet 1)*. Save the Children.

<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/toolkit-monitoring-and-evaluating-childrens-participation-introduction-booklet-1>

- Larkins, C. (2021). Participação / Participation. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Leote de Carvalho, & N. Fernandes (Coords.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives*. UMinho Editora.
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>
- Le Gal, J. (2006). *Los derechos del niño en la escuela: Una educación para la ciudadanía*. Editorial Graó.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Libâneo, J. (2014). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (pp. 86–93). Cortez Editora.
- Lobiondo-Wood, G., & Haber, J. (2001). *Pesquisa em enfermagem: Métodos, avaliação e utilização* (4. ed.). Guanabara Koogan.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice ’is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativa*. EPU.
- Madail, C. M. C. F. (2007). *A componente de apoio à família na educação pré-escolar: Estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4747>
- Madail, C. M. C. F. (2013). *A componente de apoio à família na educação pré-escolar: Contextos locais e lógicas de ação* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/11408>
- Martins, M. J. (2014). *História da Criança em Portugal*. Parsifal.
- Minayo, M. C. S. (2010). Técnicas de pesquisa: Entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In M. C. S. Minayo, *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12. ed., pp. 261–297). Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento* (14. ed.). Hucitec.

- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40).
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Ministério da Educação. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Departamento da Educação Básica / Núcleo de Educação Pré-Escolar
- Ministério Público. (2013). *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à instituição de um procedimento de comunicação*. Ministério Público. <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/protocolo-facultativo-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-relativo-instituicao-de-um>
- Nogueira, V. (2005). *A Convenção sobre os Direitos da Criança: A implementação em Portugal*. Instituto de Direitos Humanos.
- Noguero, F. L., & Solís, L. L. (2003). *El educador social como educador no formal: un gestor de grupos*. Universidad de Huelva.
- Organização das Nações Unidas. (1989, 20 de novembro). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organização das Nações Unidas. (2000a). *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à participação de crianças em conflitos armados*. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://dcjri.ministeriopublico.pt/instrumento/protocolo-facultativo-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-relativo-participacao-de-0>
- Organização das Nações Unidas. (2000b, 25 de maio). *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil*. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-child-sale-children-child>
- Ortega, J. (1999). Educação social especializada, conceito e profissão. In J. Ortega (Coord.), *Educação social especializada* (pp. 13–41). Ariel Educación.

- Oswell, D. (2021). Agência infantil / Children's agency. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Leote de Carvalho, & N. Fernandes (Coords.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives* (pp. 150–157). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1130-1>
- Pádua, A., & Cortesão, I. (2023). A participação das crianças no bem-estar comunitário: Um estudo de caso num contexto rural. *Saber e Educar*, 32(2). <https://doi.org/10.25767/se.v32i2.33229>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación cualitativa: Métodos y técnicas*. Editorial Docencia.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Eds.). (2009). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel
- Pocinho, M., & Matos, F. R. (2022). *Metodologias de pesquisa e de investigação: Qualitativa, quantitativa, quantiquantitativa, qualiquantitativa e revisões sistemáticas*. APTESES.
- Prada, A., Novo, R., & Lima, C. P. de. (2025). Construindo pontes: Contributos do educador social para a aprendizagem socioemocional no contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29, 1–14. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17532>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2020, 18 de dezembro). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro – Aprova a Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças 2021-2024*. Diário da República, Série I, n.º 245. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/112-2020-151557423>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2025, 13 de outubro). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 158/2025, de 13 de outubro – Aprova o Plano de Ação da Estratégia Única dos Direitos das Crianças e Jovens 2025-2030*. Diário da

República, Série I. de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/158-2025-939474962>

Price, J. H., & Murnan, J. (2004). Research limitations and the necessity of reporting them. *American Journal of Health Education*, 35(2), 66–67. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611>

Procuradoria-Geral da República, Departamento de Cooperação Judiciária e Relações Internacionais. (2000, 25 de maio). *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à participação de crianças em conflitos armados*. Início de vigência para Portugal: 19 de setembro de 2003. <https://dcjri.ministeriopublico.pt/instrumento/protocolo-facultativo-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-relativo-participacao-de-0>

Quivy, R., & Van Campenhout, V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Ramião, T. A. (2010). *Lei de protecção de crianças e jovens em perigo: Anotada e comentada*. Quid Juris.

Ramos, E. (2006). A formação dos educadores especializados em âmbito penitenciário na perspectiva da pedagogia social. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 129–152. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37419106.pdf>

Rosendal Jensen, N. (2009). Will social pedagogy become an academic discipline in Denmark? In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of social pedagogy in Europe: Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (pp. 189–210). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Teoria da autodeterminação e a facilitação da motivação intrínseca, desenvolvimento social e bem-estar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Santos, M. E. (Coord.), Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., & Fonseca, T. (2011). *Educação para a cidadania: Proposta curricular para os ensinos básico e secundário*. Direção-Geral da Educação. <https://abrir.link/czwdV>

- Sarmento, M. (1999). Sociologia da infância: Correntes, problemáticas e controvérsias. *Sociedade e Cultura 2. Cadernos do Noroeste*, 13(2), 145–164
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 25, 183–206. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/6b140679-0b72-4e24-91e5-cf64f8f45972/content>
- Silva, M. C. F. da. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres: Representações das crianças sobre o brincar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Universidade de Lisboa. <https://hdl.handle.net/1822/13826>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Stoecklin, D. (2021). Ação social / Social Action. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Leote de Carvalho, & N. Fernandes (Coords.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives* (pp. 200–207). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1129>
- Szymanski, H. (2011). *A entrevista na educação: A prática reflexiva* (4. ed.). Liber Livro.
- Taborda, M., & Dias, P. C. (2016). A práxis do técnico superior de educação social em escolas TEIP. *Revista da UI_IPSantarém*, 3(5), 390–417. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14416>
- Timóteo, I. (2013). A evolução da educação social: Perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12–18
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11), 119-134. <https://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>
- Tomás, C. (2011). O lugar da criança na participação: Tensões e possibilidades. In M. J. Sarmento & M. T. Sousa (Eds.), *Ações e participação das crianças* (pp. 31–54). Universidade do Minho.

- Tomás, C. (2013). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45–68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Revista Educação e Pesquisa*, 39(2), 357-372. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/e49939e8-501e-4f65-8e1f-b480d71ad146>
- Tomás, C., Trevisan, G., Leote de Carvalho, M. J., & Fernandes, N. (Coords.). (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas Globais / Key Concepts on Sociology of Childhood: Global Perspectives*. UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36>
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. In H. Buric & Wasilewska-Gregorowicz, *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 6–8). APEI.
- UNICEF Portugal. (2023). Resumo do encontro “Direitos ao Futuro – Diálogos e transformações na Educação”. https://www.unicef.pt/media/3972/resumo_encontro-direitos-ao-futuro_2023.pdf
- UNICEF. (1924, 26 de setembro). *Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>
- UNICEF Portugal. (2023). *Relatório Anual de Atividades e Contas 2023*. https://www.unicef.pt/media/4536/rac-2023_unicef-portugal.pdf
- UNICEF Portugal. (2025, 8 de julho). *Estão abertas as inscrições para o programa “Escolas pelos Direitos da Criança”*. UNICEF Portugal. <https://www.unicef.pt/atualidade/noticias/estao-abertas-as-inscricoes-para-o-programa-escolas-pelos-direitos-da-crianca/>
- UNICEF Portugal, & AXA. (2025). *Segurança na Rede: Rede de Segurança*. <https://www.unicef.pt/seguranca-na-rede/>
- Vázquez, A. S. (2005). *Ética*. Civilização Brasileira.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

Zagzebski, L. (2008). O que é conhecimento? In J. Greco & E. Sosa (Eds.), *Compêndio de epistemologia* (pp. 153–189). Loyola.

8. ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A – Guião de Entrevista

Destinatários/as: Educadores/as Sociais e Coordenadores/as da CAF

Objetivos:

- Analisar os discursos dos/as Educadores/as Sociais e Coordenadores/as da CAF

Tabela 1

Guião de Entrevista

| Designação dos Blocos | Objetivos Específicos | Questões |
|--|---|--|
| A – Legitimação da Entrevista e Motivação do/a Entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none">- Esclarecer de forma detalhada o tema em estudo e os objetivos da investigação, de modo a alinhar as expectativas do entrevistado com os propósitos do estudo.- Assegurar que todas as informações fornecidas pelo/a entrevistado/a serão tratadas com a máxima confidencialidade, preservando a sua privacidade e integridade dos dados.- Obter, de forma explícita e formal, o consentimento do/a entrevistado/a para proceder à gravação da entrevista, informando sobre as finalidades e o uso dos dados gravados. | <p>A1. Informar o/a entrevista/a sobre o tema ser investigado e sobre os objetivos da pesquisa;</p> <p>A2. Garantir o carácter confidencial das informações prestadas;</p> <p>A3. Pedir autorização para gravar a entrevista;</p> <p>A4. Informar sobre devolução das transcrições;</p> <p>A5. Agradecer a colaboração.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar que as transcrições resultantes das entrevistas serão posteriormente devolvidas ao/à entrevistado/a, permitindo-lhe verificar e, se necessário, corrigir as informações. - Expressar, de forma formal, o reconhecimento e agradecimento pela colaboração e participação ativa do/a entrevistado/a, salientando a importância da sua contribuição para o sucesso da pesquisa. | |
| <p>B- Caracterização do/a entrevistado/a</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Obter informação relativa ao género e à idade do/a entrevistado/a, contribuindo para a definição do seu perfil demográfico. - Verificar o nível de formação académica do/a entrevistado/a, de forma a contextualizar o seu percurso formativo. - Estabelecer há quanto tempo o/a entrevistado/a trabalha com crianças, de modo a aferir a sua experiência nesta área. - Determinar a duração da intervenção ou do trabalho do/a entrevistado/a na área de educação não-formal, contribuindo para a | <p>B1. Género e idade?</p> <p>B2. Quais são as suas habilitações académicas?</p> <p>B3. Há quanto tempo trabalha com crianças?</p> <p>B4. Há quanto tempo intervém/trabalha na área de educação não-formal?</p> <p>B5. Há quanto tempo intervém/trabalha em contexto de Componente de Apoio à Família - CAF?</p> <p>B6. Há quantos tempo trabalha nesta escola?</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>avaliação da sua experiência profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar há quanto tempo o/a entrevistado/a intervém ou trabalha no contexto de CAF, permitindo uma compreensão aprofundada do seu envolvimento nesta área. - Recolher dados relativos ao tempo de trabalho do/a entrevistado/a na escola, contribuindo para a análise do seu vínculo institucional e experiência no contexto escolar. | |
| <p>C- Concepções sobre da participação das crianças</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Analisar como o entrevistado caracteriza o seu conhecimento sobre os Direitos da Criança, identificando onde e como obteve essa informação. - Investigar, recorrendo a exemplos, a forma como o entrevistado avalia a situação dos direitos das crianças com quem trabalha no seu quotidiano profissional. - Confirmar se o entrevistado tem conhecimento do Artigo 12.º e compreender o nível de entendimento sobre o direito das crianças de expressar as suas opiniões nos assuntos que as envolvem. | <p>C1. Como caracteriza o conhecimento que tem sobre Direitos da Criança? Onde e como os obteve?</p> <p>C2. Como caracteriza, no seu quotidiano profissional, o estado dos direitos das crianças com quem trabalha? Pode dar exemplos, por favor?</p> <p>C3. Tem conhecimento do Artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, que determina que as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões, que devem ser consideradas nos assuntos que as envolvam?</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>- Explorar, segundo a perspectiva do entrevistado, o significado da participação das crianças e avaliar se esta se concretiza no contexto onde trabalha, com a devida justificação.</p> | <p>C4. Na sua opinião, o que significa a participação das crianças? Acontece no contexto onde trabalha? Justifique, por favor?</p> |
| <p>D- Perceções sobre a Participação em CAF</p> | <p>- Determinar se o/a entrevistado/a considera que, na CAF em que intervém/trabalha, as crianças participam, solicitando exemplos que ilustrem essa participação.</p> <p>- Investigar se o/a entrevistado/a entende que a participação das crianças constitui uma prioridade ou um eixo estruturante nas CAF e obter justificação para a sua resposta.</p> <p>- Determinar, segundo o/a entrevistado/a, quem promove o processo de participação das crianças no contexto das CAF.</p> <p>- Identificar quais os fatores que o/a entrevistado/a considera mais importantes para promover uma participação ativa das crianças.</p> <p>- Confirmar se na CAF em que intervém/trabalha existe algum regulamento ou orientação institucional que direcione a participação das crianças nas atividades ou decisões quotidianas.</p> | <p>D1. Considera que na CAF em que intervém/trabalha, as crianças participam? Pode dar exemplos, por favor?</p> <p>D2. Considera que a participação é uma prioridade ou um eixo estruturante nas CAF? Sim/Não, Por Quê?</p> <p>D3. Caso considere que existe participação das crianças no contexto de CAF onde trabalha, esse processo é promovido por quem?</p> <p>D4. Que fatores considera mais importantes para promover uma participação ativa das crianças?</p> <p>D5. Na CAF em que intervém existe algum regulamento ou orientação institucional que orienta a participação das crianças nas atividades ou decisões do seu dia a dia na CAF?</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Investigar se, segundo o/a entrevistado/a, as crianças têm uma voz ativa e participam efetivamente na definição e execução das atividades desenvolvidas, bem como noutros aspetos do seu dia a dia na CAF. - Analisar de que forma o/a entrevistado/a integra a participação das crianças no planeamento e execução das suas atividades diárias. - Recolher situações em que a participação dos beneficiários tenha sido considerada essencial para o sucesso de um projeto ou uma intervenção. - Determinar as metodologias e estratégias que o/a entrevistado/a utiliza para incentivar e promover a participação das crianças nas CAF. | <p>D6. As crianças nas CAF têm uma voz ativa e participação em relação às atividades desenvolvidas e outros aspetos relacionados com o seu dia a dia?</p> <p>D7. Se sim, como integra a participação no planeamento e execução das tuas atividades no dia a dia das crianças?</p> <p>D8. Tem exemplos de situações em que a participação dos beneficiários foi essencial para o sucesso de um projeto ou uma intervenção?</p> <p>D9. Que metodologias/estratégias utiliza para incentivar a participação das crianças?</p> |
| <p>E- Barreiras Participação em CAF</p> | <p>- Analisar, segundo a perceção do entrevistado, quais os principais fatores que podem dificultar ou promover a participação nos diferentes contextos de CAF, contribuindo para a identificação de barreiras e facilitadores na implementação de práticas participativas.</p> | <p>E1. Quais acredita serem os principais fatores que dificultam e que promovem a participação em alguns contextos de CAF?</p> <p>E2. Na sua experiência, os educadores sociais apresentam liberdade e apoio suficiente para promover a participação?</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>- Verificar, com base na experiência do entrevistado, se os educadores sociais dispõem da liberdade e do apoio necessários para promover a participação, permitindo identificar eventuais limitações ou pontos fortes no ambiente institucional que influenciam a eficácia das suas intervenções.</p> | |
| <p>F- Possíveis Soluções ou Melhorias</p> | <p>- Determinar quais as estratégias que podem ser implementadas para aumentar a participação nos contextos onde esta se encontra ausente, identificando barreiras existentes e oportunidades para intervenção.</p> <p>- Analisar se uma maior formação ou sensibilização para os benefícios da participação poderia, de facto, contribuir para a promoção de práticas mais participativas nas CAF.</p> <p>- Investigar como os próprios educadores sociais podem influenciar a mudança para práticas mais participativas, destacando as suas competências, iniciativas e o impacto potencial das suas ações na transformação do contexto institucional.</p> | <p>F1. Que estratégias poderiam ser implementadas para aumentar a participação nos contextos onde ela está ausente?</p> <p>F2. Acha que mais formação ou sensibilização para os benefícios da participação poderia fazer diferença nas CAF?</p> <p>F3. Que papel podem ter os próprios educadores sociais na mudança para práticas mais participativas?</p> |

Anexo B – Guião de entrevista

Guião de Entrevista

Destinatários/as: Vogal da Junta de Freguesia, responsável pelo pelouro da Educação.

Objetivos:

- Analisar os discursos da Vogal da Junta

Tabela 2

Guião de entrevista

| Pergunta | Categoria | Subcategoria | Participante | Respostas |
|---|--|--|---|---|
| C1. Como caracteriza o conhecimento que tem sobre Direitos da Criança? Onde e como os obteve? | Conceções sobre da participação das crianças | 1 – Fontes de conhecimento sobre os direitos e aprendizagem profissional sobre os mesmos | Educadora Social Subcategoria: 1 (Fontes de conhecimento sobre os direitos e aprendizagem profissional sobre os mesmos) | “Sinto que sei bastante e obtive pela licenciatura que eu tive mesmo uma cadeira sobre intervenção e direitos precisamente das crianças.” |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | <p>2 – Perceção positiva dos direitos na CAF com reconhecimento de lacunas e necessidade de maior sensibilização</p> | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 1</p> <p>(Fontes de conhecimento sobre os direitos e aprendizagem profissional sobre os mesmos)</p> | <p>“Olha, eu acho que, gostando do trabalho que faço, tinha mesmo essa obrigação de estar dentro de todos esses incentivos. Onde é que obtive? Eu tenho dois momentos, portanto, durante os meus estudos na faculdade, não se falava tanto. Mas há um sítio que me inspira muito, já lá fiz umas duas ou três formações, sempre diferentes, que é o Universo D, que pertence à Câmara Municipal de Lisboa, em que se trabalham realmente os direitos das crianças, tanto para crianças como também para técnicos.”</p> |
| | | <p>3 – Práticas e espaços de participação infantil</p> | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 1</p> <p>(Fontes de conhecimento sobre os direitos e aprendizagem profissional sobre os mesmos)</p> | <p>“Eu acho que tenho bons conhecimentos. O trabalho da Junta teve a ver com ir conhecer a legislação para poder fazer regulamentos e depois com trabalho que já vem da Assembleia, nomeadamente com as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Depois, pessoalmente, também agora estou envolvida no acolhimento familiar, até porque sou candidata ao Fundo de Acolhimento e acabei por ganhar uma outra noção.”</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>C2. Como caracteriza, no seu quotidiano profissional, o estado dos direitos das crianças com quem trabalha? Pode dar exemplos, por favor?</p> | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 2</p> <p>(Perceção positiva dos direitos na CAF com reconhecimento de lacunas e necessidade de maior sensibilização)</p> | <p>“Neste momento, onde eu trabalho, está tudo bem. Acho que não há um direito que tenha sido negligenciado e também pela Junta, que também nos dá o apoio em tudo.</p> |
| | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 2</p> <p>(Perceção positiva dos direitos na CAF com reconhecimento de lacunas e necessidade de maior sensibilização)</p> | <p>“Vou discordar aqui um bocadinho da Alexandra, porque já sou velha nisto. E eu percebo perfeitamente o que a Alexandra diz e se calhar enquanto também era monitora, também achava que, contudo, e se calhar o facto de estar a coordenar, tenho uma visão mais ampla (...) e pensar em comunidade escolar, eu acho que há realmente muito, onde eu também faço parte, e a Junta, e os técnicos, eu acho que nem sempre se consegue ter esse respeito, e essa inclusão muitas vezes, a inclusão em relação às opiniões deles.</p> <p>Muitas vezes, achei muita piada ao que ela disse em relação às atividades, mas nós muitas vezes</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>induzimos uma resposta, ou fechamos os olhos, por exemplo, ao uso das redes sociais, o não termos constantemente o alerta do que devemos ou não sinalizar e devíamos estar mais sensibilizados a essas questões.”</p> |
| | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 3</p> <p>(Práticas e espaços de participação infantil)</p> | <p>“Eu tenho e eu acho que nós pomos em prática. Enquanto vogal, aquilo que eu faço, eu acho que tenho uma boa equipa e já falou com as minhas técnicas, nomeadamente com a Paula, que é a minha coordenadora, que, por sua vez, depois tem os monitores de referência, que é assim que nós nos temos dividido. (...)... Elas são muito vocais e, portanto, elas vão sempre dizer aquilo que pensam. E são elas que vêm dizendo aos monitores o que pensam e aos pais o que pensam.</p> <p>E isso chega sempre até nós, porque os pais dizem-nos se elas estão a gostar, se elas não estão a gostar, se elas gostam mais assim, se gostam mais assado e, portanto, mesmo que nós não estivéssemos... Ou seja, mesmo que não seja consciente da ideia de que queremos saber... (Por</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | | <p>exemplo, nós temos caixas de sugestões para os pais, não é?) Por exemplo. E, se calhar, para as crianças, temos para as mais velhas. Naturalmente, não temos para as mais novas, que não sabem escrever e, eventualmente, é uma boa ideia, nunca tinha pensado nisso, mas podemos até lançar essa ideia a crianças de outra maneira, fazendo através de desenhos. Parece-me uma ideia engraçada. Vou levar à próxima reunião. Mas acaba sempre por ser assim, porque elas têm sempre um espaço onde podem partilhar as suas opiniões. E isso é inevitável.”</p> |
| <p>C3. Tem conhecimento do Artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, que determina que as crianças têm o</p> | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 2</p> <p>(Perceção positiva dos direitos na CAF com reconhecimento de lacunas e necessidade de maior sensibilização)</p> | <p>Sei do artigo, mas também nunca o abordei assim.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>direito de expressar as suas opiniões, que devem ser consideradas nos assuntos que as envolvam?</p> | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 2</p> <p>(Perceção positiva dos direitos na CAF com reconhecimento de lacunas e necessidade de maior sensibilização)</p> | <p>“Sim.”</p> |
| | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 3</p> <p>(Práticas e espaços de participação infantil)</p> | <p>“Eu acho, e eu não sei se é mais pessoal ou se é mais profissional, mas eu acho que tem a ver com a nossa função de lhes transmitir que a opinião delas é importante. Porque isto serve para a vida, não é? Elas devem saber que aquilo que elas pensam conta.</p> <p>Porque é a mesma coisa que lhes dizer que elas devem procurar ter opinião. Sempre. E que a opinião delas, podemos concordar mais ou concordar menos, naturalmente, depois, de acordo com as idades, enfim, aí já é um crescendo.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>Nós temos isto na Junta. Nós criámos um programa, que ainda é um programa piloto, que se chama, tem um nome assim muito pomposo, que é “Viva a Democracia, Conhece a tua Freguesia”, em que lançamos, já para crianças naturalmente, de primeiro ciclo, não é? Sim. Em que lançamos, por exemplo, e podem ser nossas de AAAF e CAF ou não, em que lançamos, por exemplo, temos aqui estas hipóteses, têm 50 mil euros. Ou seja, o que é que nós queremos? Queremos que elas percebam que devem ter uma opinião, devem construir essa opinião. E que todas as opiniões têm duas versões, de quem concorda e de quem não concorda, e que todas elas também têm consequências, e que a consequência faz parte da vida. Por exemplo, se eles escolherem brincar, saltar a corda, não vão jogar à macaca. É assim. Mas bom, terão de jogar no outro dia, portanto, eu acho que é isso. Eu não sei, não consigo garantir, estaria a mentir se lhe dissesse, eu não sei se depois os monitores se isto</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | | | depois, nas ondas de choque que as coisas levam, até chegar lá, resulta assim. Mas é isso que nós tentamos, não é?” |
| C4. Na sua opinião, o que significa a participação das crianças? Acontece no contexto onde trabalha? Justifique, por favor? | | | Educadora Social Subcategoria: 3 (Práticas e espaços de participação infantil) | “Sim, claro que sim. Então, principalmente a minha equipa, nós, quando... E é normal de ficarmos assim de cara sem ideias, nós perguntamos mesmo diretamente às crianças o que é que gostavam de fazer e também ter a opinião delas. E, inclusive, nós fizemos uma caixa de sugestões de atividades que é para elas sentirem que não estão ali para fazerem o que nós queremos, mas estão ali para se divertirem como nós.” |
| | | | Coordenadora da CAF Subcategoria: 3 (Práticas e espaços de participação infantil) | “Pegando um bocado no que a Educadora Social disse, é mesmo nesta participação ativa que eles podem ter. E realmente, nos CAF, pretende-se que isso seja feito. Sendo um espaço de educação não formal, portanto, temos alguns objetivos, mas não temos os mesmos objetivos nem uma |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>calendarização tão fixa como, por exemplo, existe a nível pedagógico nas escolas.</p> <p>Acho que há sempre espaço para que isso, para que eles opinem, para que eles deem a sua opinião sobre o que está a acontecer. Nas nossas atividades, pronto, o que a Alexandra disse, em alguns grupos existem mesmo quase concelhos de grupo, concelhos de turno, em que se reflete sobre o que aconteceu na semana anterior, em que se planeia a semana seguinte. As Assembleias.”</p> |
| | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 3</p> <p>(Práticas e espaços de participação infantil)</p> | <p>“Sem dúvida, disso eu tenho a certeza. Tenho a certeza porque vejo. É como lhe digo, nós agora, se há coisa que nós fizemos. Ainda ontem eles tiveram, num evento de bullying, criaram uma música sobre bullying, muito gira, que irá passar nas nossas redes sociais. No dia da freguesia, cada uma das valências, fez alguma coisa sobre a freguesia, ou seja, há momentos, em que são chamados a criar, e cada um faz como entende,</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | | com orientação dos monitores. Se eles dão opinião e fazem coisas, lá isso fazem.” |
| <p>D1. Considera que na CAF em que intervém/trabalha, as crianças participam? Pode dar exemplos, por favor?</p> <p>D.1. Vogal: A Junta tem conhecimento se, nas CAF e AAAF do território, as crianças são ouvidas e participam? Tem algum feedback?</p> | <p>Perceções sobre a Participação em CAF e práticas participativas</p> | <p>1 – Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças</p> | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“Sim. Um exemplo disso é a Assembleia.”</p> |
| | | <p>2 – Reconhecimento da participação, mas sem detalhe</p> | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 2 (Reconhecimento da participação, mas sem detalhe)</p> | <p>“Sim.”</p> |
| | | <p>3 – Perceções gerais, interpretações e conceptualizações de participação infantil</p> | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“Nós recebemos muito por parte dos pais. Às vezes, também, às vezes os monitores, por exemplo, eu às vezes recebo mensagens, que não vêm para mim, quer dizer, vêm para mim, se forem os pais enviarem uma. Mas muitas vezes recebemos, normalmente até mais nas férias, férias de CAF, recebemos feedbacks dos pais,</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | <p>4- Limitações e desafios práticos existentes no contexto de intervenção</p> <p>5 – Reconhecimento institucional e regulamentar</p> | | <p>bons e maus, de coisas de que eles gostaram mais. E os pais mandam por e-mail, muitas vezes para a coordenação, e normalmente vêm para mim, mensagens ou e-mails, com opiniões que vêm sempre das crianças. O meu filho disse que isto ou aquilo. Depois também nos reunimos com as associações de pais, e aí vem feedback, já vem em terceira pessoa, já não é, o meu filho disse, disseram, os filhos disseram. Mas nós temos isso, nós temos isso.”</p> |
| <p>D2. Considera que a participação é uma prioridade ou um eixo estruturante nas CAF? Sim/Não, Por Quê?</p> <p>D.2. Para a vogal: Considera que a participação das crianças deve ser</p> | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 3 (Percepções gerais, interpretações e conceptualizações de participação infantil)</p> <p>Coordenadora da CAF</p> | <p>“Sim, a 100%. Porque não é sobre nós, é sobre as crianças. Os pais estão lá, metem as crianças no intuito de receber alguém de troca e o algo de troca deles é as crianças estarem não só divertidas, não só serem acompanhadas, mas estarem num espaço seguro (...). O nosso objetivo é sermos uma segunda família para aquelas crianças (...).”</p> <p>“Deveria ser. Poderá ser melhorado. E se calhar está escrito, ainda há pouco paramos para falar disso, eu lembro que há uns dois anos que ainda</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| uma prioridade nas respostas sociais? Porquê? | | | Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar) | estava escrito a participação ativa das crianças. Não sei se desta vez estará. Tem a ver com o regulamento, não com o regulamento geral, mas com o regulamento das atividades em si. Tem de ver, para ver se está, porque é importante mesmo que esteja.” |
| | | | Vogal da Junta Subcategoria: 3 (Perceções gerais, interpretações e conceptualizações de participação infantil) | “Participação das crianças, como assim? Chamá-las a fazer parte das atividades?” (Após explicação) “ “Claro. Porque não faz sentido, evidentemente, o que faz sentido não me faz sentido para criar coisas, por muito que eu ache uma ideia maravilhosa. Nós criámos algumas coisas, enfim, eu gosto muito delas, mas imagina, nós criámos o Festival X e nós convidamos todas as nossas valências, AAAF e CAF, uns de manhã, uns à tarde, fazem uma pequena, ou música, ou peça, que é, que andaram a preparar o ano inteiro. Ora, e também fazem o Natal, e fizeram também este ano, para o aniversário da freguesia. O que é que adianta, eu achar que é fantástico, para eles |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | | | dizerem, mostrarem aquilo que valem, se eles não acharem, não é? Ou seja, é aquilo é bom para criar comunidade, e para eles sentirem, que eu também quero que eles vejam os outros, se não fazia só na escola, eu não quero isso, eu quero que eles percebam, quero que eles aprendam também a valorizar o trabalho dos outros. (...)” |
| D3. Caso considere que existe participação das crianças no contexto de CAF onde trabalha, esse processo é promovido por quem? | | | Educadora Social Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar) | “Por toda a equipa. Principalmente a minha equipa que é bastante unida e compreende muito bem, há sempre os conflitos que tem de haver, mas no que toca às crianças há muito respeito.” |
| D3. Vogal: Quem considera que | | | Coordenadora da CAF Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar) | “É orientado por nós, portanto. Nós temos as coisas estruturadas, nós temos reuniões semanais com os monitores de referência, cada equipa tem um monitor de referência, no fundo, aquele monitor no CAF está a coordenar aquela equipa e aquela valência. Nós reunimos semanalmente e nessas reuniões são feitos os planeamentos. Lá está, há o planeamento das atividades diárias, mas |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>deve ter um papel mais ativo na promoção da participação das crianças nestes contextos?</p> | | | | <p>depois há o planejamento anual para todas as atividades diárias que eles têm, desde as festividades, a seminários sobre o bullying, o que quer que seja, há todo esse planejamento e todas essas orientações são combinadas em conjunto. A ideia é que depois daquela reunião, isso chegue a todos os técnicos que estão no terreno. E sim, eu acredito mesmo, porque lá está, estou um bocadinho à distância, mas nós acreditamos muito no que nos é dito.</p> <p>Existem também documentos, e ela falou uma coisa muito importante, que tem a ver com os registros diários, que nós tiramos por muita implicância dos monitores com o registro diário, mas às vezes é só lembrar o que fazíamos na faculdade. Quando os professores nos diziam para fazer uma coisa e nós perguntávamos o porquê? Porque têm uma razão.</p> <p>Então há um planejamento mensal que me é enviado e depois há os relatórios mensais que me</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | são enviados, e eu acredito naquilo que leio e que vai sendo reportado.” |
| | | | Vogal da Junta Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar) | <p>“Eu acho que, o mais possível, todos, não é? Não é fácil, não é fácil manter a estabilidade nessas equipes, nós vamos conseguindo com os monitores de referência, mas não é fácil, são horários complicados, o tipo de protocolo que nós temos não permite que haja grande estabilidade, porque não é apelativo, para os profissionais, para os monitores que estão, não é apelativo.</p> <p>E, portanto, eu diria que o ideal, se eu pudesse mudar alguma coisa, era o tipo de vínculo laboral, a forma como, para que os monitores pudessem ter uma lógica mais à frente, se calhar, um bocadinho mais à semelhança do próprio corpo docente.”</p> |
| D4. Que fatores considera mais importantes para promover uma | | | Educadora Social | <p>“Para mim, o mais importante é mesmo a equipa. A equipa de monitores. Se não estivermos em concordância, se não houver o equilíbrio, nunca vamos conseguir transparecer para as crianças</p> |

| | | | | |
|----------------------------------|--|--|---|--|
| participação ativa das crianças? | | | Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar) | que está tudo bem e que é um ambiente seguro (...). A formação, a experiência de trabalho em outras CAF, porque um já esteve ali e vou que não correu bem, então vamos fazer de outra forma, mas o ponto principal é mesmo a equipa e a formação” |
| | | | Coordenadora da CAF Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar) | “Para além dos que já foram apontados, eu aposto muito na relação que é criada. Eu acredito mesmo muito. Se não houver um momento de confiança, um momento de segurança, que só é dado através da relação, e aqui há aquela linha muito fininha, que é um ténue que é entre a relação profissional e a relação pessoal. Mas quando não houver essa relação profissional com a criança, eu acho muito difícil, ou é um miúdo com uma grande autoestima, agora num miúdo mais fechado acho que é muito difícil haver essa participação. É essencial criar relação” |
| | | | Vogal da Junta | “Eu acho que nós temos de ter atividades mais apelativas e eu também sinto essa dificuldade. Se calhar não tanto durante as semanas normais, regulares, de atividades letivas porque, apesar de |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | | <p>tudo, é menos tempo, sobretudo nas CAF, na AAAF é um bocadinho mais. Mesmo assim, nós temos tentado atividades desportivas, mas, bom, mas é sempre mais complicado, porque há muitos que não estão até às sete da tarde e, portanto, vão mais cedo, nunca dá. Mas, nos períodos de férias, portanto, interrupções letivas, eu gostava de ter verbas para os pôr a fazer outros tipos de atividades. Gostava mesmo, não tenho.”</p> |
| <p>D5. Na CAF em que intervém existe algum regulamento ou orientação institucional que orienta a participação das crianças nas atividades ou</p> | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar)</p> | <p>“Não, não tenho conhecimento.”</p> |
| | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar)</p> | <p>“Existe realmente um regulamento, e convido todos os monitores que tivessem lido antes de começar a trabalhar. Até às vezes rever também, às vezes esquecemos de algumas coisas. Não tenho a certeza de que esteja lá escrito, e ainda bem que isto acontece, porque estamos a preparar o próximo ano, que esteja realmente lá escrita a</p> |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| decisões do seu dia a dia na CAF? | | | | participação ativa das crianças. Em tempos de esteve, neste momento, não tenho a cabeça se estará ou não.” |
| | | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 5 (Reconhecimento institucional e regulamentar)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | daquilo que tenham gostado mais. É uma forma de participação, não é? Em que eles escolhem o que gostaram mais ou não. Então, assim, às vezes eu dizia: “Mas escolheram estas fotos por quê?” E elas diziam: “opá, mas eles gostam daquilo.” E eu disse: “ok.” Porque às vezes aquilo que nós achamos que é o mais giro, eles não acham. Sim. Mas, de facto, podemos fazer uma coisa em que lhes demos mesmo voz literalmente, não é? Não tinha pensado nisso, mas é giro.” |
| D6. As crianças nas CAF têm uma voz ativa e participação em relação às atividades desenvolvidas e outros aspetos relacionados com o seu dia a dia? | | | Educadora Social Subcategoria: 3 (Perceções gerais, interpretações e conceptualizações da participação infantil) | “Sim, até as necessidades educativas especiais. Nós muitas vezes perguntamos o que é que eles gostavam de fazer e, apesar de serem crianças com necessidades educativas especiais, conseguimos adaptar, basta ser uma palavra que eles digam. Podem dizer um jogo, assim, olha, eles, se calhar, querem fazer este jogo. Vamos fazer com eles.” |
| | | | Coordenadora da CAF | “Acho que existe, o meu único receio, e agora vou falar mais geral, vou olhar para as quatorze, o meu único receio, é se os técnicos estão disponíveis |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>D.6. Vogal: A Junta já apoiou projetos que promovam a escuta e participação das crianças? Pode dar exemplos?</p> | | | <p>Subcategoria: 4 (Limitações e desafios práticos existentes no contexto de intervenção)</p> | <p>para o aceitar. Percebes? Ou seja, muitas vezes é perguntado, então, o que vão fazer esta semana? Então, o que é que vocês gostavam? Mas depois, não estão muito bem virados. Pronto, é o meu único receio, pronto, não se pondo em causa o trabalho de nenhum colega meu, mas são há volta de 80 monitores também. Mas... O meu único receio é esse, e não vou dar a minha palavra de honra que acontece, prende-se muito por aí. Eu acho que há o espaço, e acho que há esse tempo de reflexão e partilha, não sei até que ponto a coisa se dá.”</p> |
| | | | <p>Vogal da Junta Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“Sim. Bom, desde logo, temos este projeto piloto que há pouco lhe dizia. Sim. Também fizemos um que era um projeto piloto de uma associação que era a Reset. Mais uma lógica de... inteligência emocional em que eram as crianças que definiam o trabalho, como é que as coisas deviam ser estruturadas. Portanto, eram eles que definiam como é que as coisas deviam ser estruturadas. Mas tinham um objetivo psicopedagógico.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>Portanto, com uns critérios específicos. Eu não sou da área, não domino, mas estava devidamente determinado. E, portanto, nós, sempre que alguém vem ter conosco... Bom, para já, sempre que alguém vem ter conosco com um projeto que seja esse, que não nos custe dinheiro, não custe muito pouco. Mesmo muito pouco.</p> <p>Porque nós temos sempre de multiplicar por 14, não é? É uma coisa complicada. E nós temos disponíveis. E, portanto, se alguém disser que tem dinâmicas para criar com as crianças... Depois outra coisa que percebemos foi que os nossos monitores têm muita vontade de fazer coisas. E a maior parte deles têm licenciaturas na área da educação e da animação sociocultural.</p> <p>E, portanto, nós, a determinada altura, também percebemos que tínhamos in-house gente com muita vontade de fazer coisas e coisas muito giras. Então também passámos a deixar que fossem eles a propor essas dinâmicas. Tanto é que temos, realmente, eu ouvi há pouco a tal música</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | | <p>do bullying, ontem até, e realmente a música está mesmo gira. E, portanto, eu fico sempre... é como as nossas músicas das marchas. Também são os monitores que fazem, não é? E eu acho mesmo engraçado. Ou seja, nós temos projetos e sempre que alguém vem com um projeto que seja esse, que cuida e que não nos custe dinheiro, porque, de facto, as coisas são como são, nós alinhamos.”</p> |
| <p>D.6.1. Referiu na pergunta anterior que fizeram essas músicas. Essas músicas foram feitas pelos monitores ou foram feitas pelos monitores em conjunto com as crianças?</p> | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“Normalmente, elas são feitas em conjunto” e “foram os miúdos do X jovem que fizeram. E, portanto, é sempre orientada para eles.</p> <p>Onde é que são as crianças que fazem elas? Quando... Sempre que há uma data, por exemplo, Dia dos Namorados, agora estou-me a lembrar de coisas que vi. Dia da Mulher... São sempre eles que cada um escolhe uma frase. Às vezes são frases um bocado estranhas, nós ficamos a pensar ok, mas pronto. É o custo de deixarmos na mão das crianças a escolha de... são elas que fazem.”</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>D.6.2. E, por exemplo, não sei se está dentro dos planeamentos semanais e mensais das atividades que são feitas. Então, acha que nesse planeamento são incluídas, por exemplo, as atividades em que as crianças tenham interesse, atividades escolhidas por elas. Pronto, mais especificamente que seja algo que seja mesmo</p> | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“Não sei. Não sei. Não... por quê? Porque há dias que têm atividades livres. Eu conheço mais ou menos o planeamento porque nós temos de apresentar o planeamento quer ao agrupamento, quer aos pais. Por exemplo, eu depois não sei, para ser justa, se nesses dias de atividades livres, se os monitores perguntam o que é que querem fazer ou se eles próprios já vão com uma dinâmica previamente escolhida. Eu não sei. E suspeito que seja diferente de CAF para CAF. E também de tipo de crianças para tipo de crianças. Porque eu admito que há deles em que eles chegam e dizem “o que querem fazer?” e eu mando-lhes “vamos jogar à bola”. Eles vão jogar à bola ou dizem “olha, hoje vamos soltar a corda”. Percebe? Portanto, eu acho que, na maioria dos dias, há dias em que há pelo menos um dia ou uma tarde, não é um dia porque eles têm aulas, em que é atividade livre. Agora, por exemplo, estamos nas férias e, portanto, eles têm aquilo tudo planeado, já são enviados. Os pais recebem os planeamentos</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>escolhido pelas crianças? Por exemplo, se sabe agora mais especificamente, por exemplo, algum dia por semana ou por mês em que as atividades sejam escolhidas apenas e só pelas crianças e com base na opinião delas?</p> | | | | <p>e as interrupções letivas. E naquele espaço que é atividade livre, os monitores têm sempre pensado o que é que vão fazer. Nunca fica..., mas admito que possam perguntar “olha, o que é que querem fazer hoje?” Mas não garanto.”</p> |
| <p>D7. Se sim, como integra a participação no planeamento e execução das tuas atividades no dia</p> | | | <p>Educadora Social Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“Sim, com base nessa caixa de sugestões que nós fizemos.”</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>a dia das crianças?</p> <p>D.7. Para a vogal:</p> <p>Que metodologias ou abordagens acha que poderiam ser implementadas localmente para promover essa participação? Ter mais verbas, ter mais recursos?</p> | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“Como é que as coisas funcionam? As coisas funcionam: Nós temos... Nós temos um presidente e vários vogais, incluindo a nossa vogal de educação. Não com educação, núcleo de educação e juventude, que agora é assim. As ideias normalmente partem de dali. Os grandes eventos, as grandes coisas, partem do executivo. E dizem: nós queremos que isto aconteça. Nosso trabalho é tentar fazer com que a coisa se dê.</p> <p>Obviamente, eu não gosto de tomar decisões sozinha. Se trabalharmos equipa, chamo os monitores responsáveis e digo, olha, temos de fazer isto. Como é que a coisa se vai dar? E o ideal, obviamente, é que isto seja uma pirâmide, mas que a base são os miúdos que, no fundo, é o objetivo deles. O ideal sempre era, ok, agora vamos ter de fazer a festa do aniversário da freguesia, que vai acontecer no sábado. O presidente decide, à hora do aniversário da freguesia, e quer que os CAF façam o espetáculo. Mas o tema tem de ser este.</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | | <p>Mas mesmo tendo um tema, neste caso será X, mesmo tendo um tema, o ideal é que o monitor responsável chegue à equipa e diga: isto vai acontecer. Que a equipa chegue às crianças e diga: isto vai acontecer. Vamos todos montar algo juntos. E assim chegar até ao evento. Era bom que houvesse isto, que houvesse esta participação. Claro que há muitos condicionantes. Há o tempo, há coisas que são feitas anteontem e que nem sequer conseguimos estar juntos. Há aqui estas condicionantes todas. O ideal seria que as coisas se dessem desta forma. Mas nem sempre acontece.”</p> |
| | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças)</p> | <p>“nós todos queremos mais recursos para tudo. Eu acho que a lógica da participação das crianças até é um bocadinho sinceramente eu acho que é um bocadinho mais básico do que isso eu acho que tem a ver com o currículo eu acho que é que tinha de ir para lá da lógica de AAAF e CAF, há uma total separação entre lógica letiva das AAAF e CAF, às vezes até de</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>forma completamente surreal sim. Eu acho é que aí eventualmente se eu tivesse de assegurar a participação de crianças eu tentaria introduzir, eventualmente, isso no currículo, desde logo tentar que as crianças fizessem, por exemplo, aquilo que nós estamos a fazer com elas, tentar levá-las. Quem veio visitar a freguesia foram colégios privados e as nossas valências.</p> <p>Eu ainda não consegui que nenhuma escola pública viesse, (porque eles têm um currículo aportado e que se não que está no programa deles eles não vêm), ou seja, eu acho que a noção de participação, de dar voz à criança, tem de estar no currículo. Por exemplo, a Assembleia Municipal de Lisboa criou a questão da Assembleia das Crianças. E nós, na junta de freguesia, o que fazemos é criar, ou seja, não sei se conhece, se a Paula lhe falou na Assembleia das Crianças. Pronto, então eles vêm...quem promove são as juntas de freguesia. Eles depois fazem uma simulação da assembleia das crianças</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | na junta de freguesia. Pode ser muito melhor, pode ser muito mais bem trabalhada, é verdade, tem muita margem de melhoria, mas é uma coisa engraçada. Da última vez só participou uma escola pública, mas participa muito pouca gente, quase ninguém participa.” |
| D8. Tem exemplos de situações em que a participação dos beneficiários foi essencial para o sucesso de um projeto ou uma intervenção? | | | Educadora Social Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças) | <p>“Não tenho num projeto que tenha acontecido, mas tenho várias atividades que eles, há um jogo que é o Mata Piolho que eles adoram, ou o Mata Sol, eles estão sempre a pedir. E nós tentamos que não sejam todas as semanas, para não irem para casa todos a dizer: olha, já chegamos ao Mata Piolho. Para os pais também não acharem que é só isso que fazemos.</p> <p>Mas, por exemplo, eles pedem, por exemplo, muito filmes, e nós não deixamos de ver, pelo menos sempre... tem de haver um equilíbrio, mas muda logo, nós dizemos assim, hoje, mas para as atividades X que eles já tinham pedido, a dinâmica do grupo muda completamente, eles ficam muito mais entusiasmados, e ficam muito</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | | <p>mais propícios a que corra tudo bem, e estarem motivados, do que uma atividade que já foi repetida. Nós temos algumas atividades, como as ODS, que nós fazemos, que já são repetidas todas as semanas, eles já sabem que se chega àquela quarta-feira, e sim, são outra vez as ODS. O que é que nós tentamos fazer? Pegamos nas ODS que queremos fazer e tentamos mudar a motivação com as crianças. Se calhar, inserir um vídeo, inserir uma música, uma coisa assim mais dinâmica e mais interativa, para eles não perderem o foco de, estamos a fazer isto outra vez, e criar sempre as outras atividades para criar a motivação deles, para não cair na rotina.”</p> |
| | | | <p>Coordenadora da CAF Subcategoria: 3 (Percepções gerias, interpretações e conceptualizações de participação infantil)</p> | <p>“Já, isso já aconteceu. Sim, sem dúvidas. Serem eles a ter a ideia, por exemplo, a ter uma situação como esta, nós sabemos que temos aquilo para fazer, que todos os anos há de ser assim, e aí sim, já aconteceu, ou os monitores próprios dizerem, os mas os miúdos gostavam de fazer isto, não há</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>problema nenhum. Pelo contrário, acho que isso até é enriquecedor.</p> <p>Por isso, sem dúvida. Estão felizes em fazer aquilo. É totalmente diferente. Eles estão a se divertir a fazer. Por exemplo, uma peça de teatro montada por um grupo de crianças dá muito mais trabalho, muito mais trabalho. Só a chuva de ideia e dá-lhes, às vezes. Depois montar, depois escrever. Agora é totalmente diferente do que eu chegar e dizer agora temos todos de assim (...). E sem dúvida que quando são os miúdos a participar nas coisas de que eles realmente gostam, uma coisa base, os miúdos estão muito mais felizes, porque o objetivo disto é fazer miúdos felizes. De eles estarem bem e felizes, de terem um tempo livre porreiro, onde se divertem. Se eu os estiver a obrigar a decorar qualquer coisa, não é? Se eles estão envolvidos num processo, obviamente que se divertem muito mais e quando chega à apresentação, eles querem fazer.</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | | Os pais querem me ver porque foram eles que fizeram, porque eles vão para casa dizer esta deixa fui eu que disse, ou aquilo que está ali atrás foi eu que pinte. É totalmente diferente. (...).” |
| | | | Vogal da Junta | |
| D9. Que metodologias/estratégias utiliza para incentivar a participação das crianças? | | | Educadora Social Subcategoria: 1 (Formas, modelos e exemplos práticos de participação das crianças) | <p>“Primeiro de tudo, ouvi-las. Nós achamos que elas são crianças e não têm essa voz ativa, e têm. Porque, como eu já disse, nós estamos lá para elas. Não é para nós, nem sequer tanto para a junta, é mesmo para as crianças.</p> <p>E ouvi-las, e não esqueço de ser do que é dito, porque muitas vezes nós estamos lá, eles dizem que querem fazer isto, isto, isto. Depois chegamos ao final do mês, temos de fazer o planeamento, e o que é que as crianças disseram que gostavam? Daí o registo, nunca mais esqueço, mas o registo, acho que tem de haver um registo semanal.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | Nós fizemos então essa caixa de sugestões que eles vão fazendo, mas depois as crianças também se esquecem, e depois acaba sempre sendo verbal, portanto, é só tomar mesmo mais atenção elas, no fundo.” |
| | | | Coordenadora da CAF Subcategoria: 4 (Limitações e desafios práticos existentes no contexto de intervenção) | “Eu acho que tem de mudar um bocadinho o chip, acho que os monitores têm mesmo de mudar o chip. Estamos todos a trabalhar, não é, e quando se trabalha com pessoas, nós temos de ter aqui outra sensibilidade e um outro chip, lá está. Uma coisa é nós trabalharmos com papéis ou com máquinas em que hoje está aqui e está aqui, outra coisa é quando se trabalha com pessoas e tens mesmo de ter essa predisposição. O que eu acho que falta um bocadinho às minhas equipas é mesmo esse mudar chip, ver a organização para onde trabalham como o local em que trabalham e não como uma ameaça ou como algo que está contra eles, verem-nos como parceiros e que estamos cá para ajudar.” |

| | | | Vogal da Junta | |
|---|-------------------------------|---|--|---|
| E1. Quais acredita serem os principais fatores que dificultam e que promovem a participação em alguns contextos de CAF? | Barreiras Participação em CAF | <p>1 – Identificação de limitações materiais, estruturais e financeiras</p> <p>2 – Falta de planeamento, tempo e recursos institucionais</p> <p>3 – Fragilidade do reconhecimento do Educador Social enquanto promotor de</p> | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 1</p> <p>(Identificação de limitações materiais, estruturais e financeiras)</p> | <p>“Os recursos às vezes. Não posso mentir, mas os recursos às vezes é... Nós temos a ideia, queremos executá-la e não conseguimos executá-la porque não há materiais ou não há dinheiro para comprar os materiais ou falamos uma vez, fica esquecido e eu percebo porque há muita coisa também a fazer. (...) Os pais também criam barreiras. Mas se calhar a principal barreira é mesmo os recursos (...) nós partilhamos os espaços com mais duas valências, a AAAF e o CAF. Por exemplo, está a chover, nós fazemos o planeamento com o mês de antecedência, nós para abril já fizemos o planeamento na última semana de março. Portanto, se está a ficar bom, vamos fazer planeamento para atividades lá fora, se está a chover, temos de arranjar uma solução porque está a chover e não podemos fazer a atividade lá fora. Queremos usar o polivalente, não dá porque o AAAF está a usar, queremos usar o átrio, mas</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | participação infantil | | não dá porque o CAF está a usar, ou seja, o x Jovem tem de ficar na sala e temos de nos reorganizar nisso tudo (...) O espaço é uma barreira e dificulta uma fluidez no trabalho (...).” |
| | | 4 – Reconhecimento do Educador Social, mas sem detalhe | Coordenadora da CAF Subcategoria: 2 (Falta de planeamento, tempo e recursos institucionais | <p>“Eu concordo em coisas que a Alexandra disse, mas o que eu acho é que muitas dessas coisas também serão superadas com mais planeamento. Com mais planeamento. Eu acho que o planeamento é fundamental. E eu sei que metade dos monitores, 80% dos monitores, não concordam com o que eu estou a dizer porque é uma coisa muito chata, tem de pensar.</p> <p>O ano em que entrou o covid, nós estivemos em teletrabalho e uma das funções que o executivo na altura nos deu foi ter de planear todo o ano letivo seguinte. Todas as atividades para 11 meses tinham de estar feitas. Tinham de estar escritas e pensadas.</p> <p>Obviamente que eu, a Joana e a Cris ficamos... Que é isto? Mas sem duvidar foi o ano que melhor</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>correu, isto por quê? Porque como a Alexandra disse e bem, ah, às vezes queremos a tinta verde e têm de usar a vermelha. Eu, e o Presidente por exemplo, não temos nas gavetas tintas. Para que se compre uma tinta vermelha para o exemplo, até devia explicar mais isto aos monitores, a dificuldade para lá chegar, há muita coisa burocrática e que demora muito tempo. Mas a questão é, lá está, quando há um planeamento, os recursos materiais têm de estar pensados. Portanto, não somos nós aqui que conseguimos pensar nos recursos materiais. É muito por parte dos monitores, que nós não podemos pensar só num teatro, mas qualquer monitor de referência sabe que há estas épocas festivas, há estas situações e temos que... E as verbas têm sido disponibilizadas e nunca houve tanta verba como há, por incrível que pareça, como tem aparecido nos últimos tempos.</p> <p>O espaço também é algo com o que concordo 100% com o que a Alexandra disse. Isto por quê?</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>Porque as AAAF e os CAF são sempre bem... imagina, como se nós vivêssemos numa casa alugada sem estar a pagar a renda. É basicamente isto.</p> <p>Portanto, nós temos autonomia para as nossas atividades. Nas AAAF já não temos tanta autonomia, temos muitas regras a serem cumpridas. Em relação aos espaços, ao racio, ao horário, em relação à atividade, ou não atividades. Há muitas regras. Contudo, estamos em espaços que nos são cedidos pelas escolas. A Câmara Municipal de Lisboa tem sempre esta guerra, tanto como as juntas, esta parte das AAAF e CAF, tem sido este stress com as escolas, porque as escolas... e pá isso é para os miúdos do CAF e esquecerem que nós somos obrigados a receber todas as crianças que existem na escola.</p> <p>E depois, as crianças são exatamente as mesmas. Portanto, as crianças que entram às oito também saem às 20h da noite. A questão é que os professores ou os colaboradores da escola ainda</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | | não percebem que às vezes temos de enfiar uma data de gente num espaço só.” |
| | | | Vogal da Junta Subcategoria: 1 (Identificação de limitações materiais, estruturais e financeiras) | “Acho que no CAF temos poucas condições, é um horário curtinho, durante o período letivo, é curto e durante o período não letivo nós não temos recursos. Eu gostava de ter, gostava de lhes dar em CAF, uma hora para que estivessem a debater a série, introdução à fisiologia, era maravilhoso, uma coisa divertida, não quero aborrecer ninguém, mas não tenho verbas para isso.” |
| E.1.1. Então considera que a articulação entre a escola e a CAF é um ponto negativo? É algo que influencia? | | | Coordenadora da CAF Subcategoria: 1 (Identificação de limitações materiais, estruturais e financeiras) | “Sim, bastante. Até com as crianças de necessidades especiais. Vamos agora fazer um projeto, vai se abrir um concurso, para haver um espaço específico para essas crianças. Pelo menos para lhes trazer mais conforto. Provavelmente, aliás, X Jovem, basicamente passará quase todo para o outro lado. Mas... faz-me confusão como é que os professores que começaram com a unidade de autismo, com a unidade de deficiência, acham que a partir das |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>15:30h estas crianças já não podem estar lá. Obviamente que aquele espaço é horroroso e não estou a dizer o contrário. Pessoalmente, a unidade de autismo é uma coisa terrível para os miúdos lá estarem. Contudo, faz-me confusão como é que acham que é preferível que eles estarem num espaço onde que não esta minimamente adequado para eles, não é? Mas agora temos de fechar. Temos de ficar tudo exatamente imaculado. Não devem entrar cá crianças nenhuma. E eu acho que isso é tremendo.</p> <p>Acho também que a falta de formação profissional também... devia haver mais... E aqui, passas um bocadinho também pela parte da formação pessoal.</p> <p>E por quê? Porque eu, por exemplo, imagino, eu agora tenho de fazer um seminário sobre bullying. Venho estudar um bocadinho sobre isso. Por exemplo, agora vou fazer uma formação sobre violência e não sei o quê. Por autonomia minha, sou eu que a vou pagar, pronto. E o que eu sinto?</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>O que eu sinto é que, na maior parte das vezes, os técnicos estão à espera de que... E agora sou que vou mandar a farpa. Nós já proporcionámos duas ou três formações de primeiros socorros e mais e nós temos de estar quase a obrigar... pronto, é gratuito. Depois pensam, ah, mas está numa hora de trabalho. Pois não. Trabalhas com crianças, não é?</p> <p>Houve uma que pensaram, não, nós saímos das dez e entramos às duas. Não, só para... Que é bom para a minha pausa. Bom... E vou te dizer houve que pessoas faltaram à formação e não receberam certificado. Porque a formação não ficou completa. Porque teria de estar toda a gente. O IEFP é muito rigoroso. E aqui, eu acho que falta um bocadinho de formação pessoal. De... A formação pessoal dos monitores. Não só profissional, mas no envolvimento no trabalho. Não estou aqui para trabalhar para a junta. Estou aqui para trabalhar para os miúdos. E acho que falta um bocadinho.”</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>E2. Na sua experiência, os educadores sociais apresentam liberdade e apoio suficiente para promover a participação?</p> | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 3 (Fragilidade do reconhecimento do Educador Social enquanto promotor de participação infantil)</p> | <p>“Onde eu estou, eu não sinto que por ser educadora social sei mais do que eles, pelo contrário. Eu quando entrei e acabei o meu curso em junho, se calhar é uma boa informação, eu saí em junho do ano passado e aqui eu acabei o meu curso (...) minha equipa e as outras equipas que também não têm formação, mas não sinto que a ausência da formação os faça mais ou menos monitores. Muito honestamente, eu acho que o único benefício, de eu ter a minha formação que eu tenho, é muito na organização. É saber que as coisas têm de ser feitas de determinadas regras. Porque sei que os relatórios se fazem daquela maneira, sei que tenho de fazer o planeamento para estar tudo organizado, a gestão de equipa, acho que sim que tenho mais capacidades para organizar uma equipa, por causa da formação em que estive. A maneira como falo com os auxiliares, professores e outros colegas, sinto que é maior por causa da formação que eu tive, mas no que toca a exercer mesmo a função, neste caso</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | de monitora, não sinto que eu seja melhor ou pior do que outro monitor que não tenha.” |
| | | | Coordenadora CAF Subcategoria: 4 (Reconhecimento do Educador Social, mas sem detalhe) | “Sim.” |
| | | | Vogal da Junta Subcategoria: 3 (Fragilidade do reconhecimento do Educador Social enquanto promotor de participação infantil) | “Eles para já não consegue fazer tudo, eles estão a desenvolver um tipo de atividade que não é essa, e não é suposto que seja, o que devia acontecer era, poder coexistir, devia poder ter os monitores que são responsáveis pela monitorização das crianças e paralelamente poder ter atividades que coexistissem com esses monitores, atividades de pessoas especialistas em determinados temas, e eu não tenho verba para isso, nem está desenhado dessa maneira. Se formos a ver, os colégios privados, conheço alguns casos, existem pessoas que acompanham as crianças normalmente que são os monitores que estão com eles, e depois tem |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | | atividades extracurriculares enquanto estão nesse espaço não letivo, eu gostava de poder ter isso, para as crianças que estão na escola pública e a tempo inteiro, mas não tempo verba para poder contratar esses profissionais infelizmente.” |
| E.2.1. Sim, mas por exemplo, mais na parte de promoveres a participação. Achas que tens liberdade e que, por exemplo, se eu agora chegasse ali e sugerisse à tua equipa fazer assim, na parte de dar ênfase à participação das crianças e elas terem mais | | | Educadora Social Subcategoria: 3 (Fragilidade do reconhecimento do Educador Social enquanto promotor de participação infantil) | “É sempre uma mais-valia, mas não sinto que os outros não o façam também. Há muita igualdade ali. Não é por eu ser educadora social que vou ter mais voz ou vou ter mais força. Seria o fazer em primeiro lugar. Não, todos fazemos. Mesmo de forma igual. Se há alguém que tem uma ideia porque viu ou porque acha engraçado, fazemos. Ela diz, a pessoa da equipa diz e, ok, concordamos, todos vamos fazer. Não concordamos, tentamos ver se, olha, então defende lá porque achas que deves fazer. Mas não sinto que se for ser educadora social que vou ter essa informação, que tenho mais voz ou que me vou ouvir mais ou melhor por causa disto.” |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>opinião, achas que o facto de seres educadora e trazeres esse conhecimento pode ser uma mais-valia para a equipa?</p> | | | | |
| <p>E.3.Da sua experiência, os educadores sociais promovem a participação das crianças?</p> | | | <p>Educadora Social Subcategoria: 3 (Fragilidade do reconhecimento do Educador Social enquanto promotor de participação infantil)</p> | <p>“Sim, mas como já disse, toda a equipa é importante.”</p> |
| | | | <p>Coordenadora da CAF Subcategoria: 4 (Reconhecimento do Educador Social, mas sem detalhe)</p> | <p>“Sim.”</p> |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 3 (Fragilidade do reconhecimento do Educador Social enquanto promotor de participação infantil)</p> | <p>“É completamente casualístico, não chega. Eu tenho por acaso, eu tenho mil e setecentas crianças mais ou menos, e é impossível, é a mesma coisa que ter um psicólogo, não temos neste momento, mas se eu tivesse uma psicóloga monitora, de que é que isso me servia? Ela podia tentar, mas...”</p> |
| <p>F1. Que estratégias poderiam ser implementadas para aumentar a participação nos contextos onde ela está ausente?</p> | <p>Possíveis Soluções ou Melhorias</p> | <p>1 – Adaptação e flexibilidade a novas dinâmicas</p> <p>2 – Mudança de mentalidade e sensibilização das equipas</p> <p>3 – Espaços formais e informais de</p> | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 1 (Adaptação e flexibilidade a novas dinâmicas)</p> | <p>“É difícil, porque nós... Nós fazemos o planeamento mesmo com base no que as crianças também demonstram. Nós temos uma categoria que é “the voice”; as crianças estão fartas. Fartas, fartas, fartas agora. E nós estamos a tentar mudar. E já perguntámos ao Alex, temos de manter isto? Podemos mudar?</p> <p>As crianças estão tão fartas. Então, nós tentamos sempre mudar de acordo com o que precisamos. Neste momento, a última mudança que se fez foi isso do “the voice” da voz. Nós e as crianças cansámo-nos disto. Ok, pronto, vamos arranjar outra coisa. Agora, uma estratégia mesmo, ou um outro elemento que eu pense agora para mudar</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | debate e participação | | essa parte, não consigo mesmo dizer. Só consigo dizer que tentamos ao máximo que isso aconteça. Mas tem mesmo a ver com o decorrer da semana, do mês, do ano, o que for. Não é algo que aconteça... pronto, isto está mal, mas não, não. Porque neste momento eu sinto que está bom. Até por causa do dia de... Agora é muito à base do dia da freguesia, agora no dia 5. As crianças estão fartas. A atividade, ou o que nós vamos apresentar, não vamos apresentar, eles estão saturados, já. |
| | | 4 – Promoção da participação das crianças da participação ou não nas atividades | | Mas é uma coisa que nós tínhamos de fazer.” |
| | | 5 – Valorização das equipas multidisciplinares | Coordenadora da CAF | |
| | | 6 – Formação específica e contínua dos profissionais | Subcategoria: 2 (Mudança de mentalidade e sensibilização das equipas) | “Mas eu acho que tem de mudar um bocadinho o chip. Eu acho que os monitores têm de mudar um bocadinho o chip. Eu acho que... Eu acho sim mesmo que... é óbvio que estamos a trabalhar, não é? E o que eu acho é que quando se trabalha com pessoas nós temos de ter aqui uma outra sensibilidade. Um outro chip. Lá está. Porque |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>8 – Não conhecimento dos seus direitos</p> <p>7 – Abertura institucional e parcerias colaborativas</p> | <p>uma coisa é... Nós trabalhamos com papéis ou com máquinas, em que hoje está aqui e está aqui.</p> <p>Mas a coisa é que quando tu trabalhas com pessoas e tu tens mesmo de ter esse... tens mesmo de ter essa predisposição. Eu acho que o que falta aqui um bocadinho em relação às minhas equipas é mesmo mudar o chip. Verem a organização onde estão a trabalhar como a organização para onde eu estou a trabalhar e não sempre como uma ameaça ou como algo que... estão contra nós. Não de todo. De todo. Verem-nos também como parceiros. E perceberem e pedirem ajuda. Eu acho que falta mesmo isso... Não, outro dia estava a falar com uma educadora. E ela dizia: sou educadora infantil, de infância. Eu não educo adultos. Às vezes eu sinto um bocado isso. Sempre. E eu acho que falta mudar aqui o chip.”</p> |
| | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 3</p> <p>“Sinceramente eu não complicaria muito, acho que tem a ver com desafiar as juntas ou outras entidades gestoras, por exemplo, acho um tema interessante e fico depois desta conversa a pensar</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>(Espaços formais e informais de debate e participação)</p> | <p>porque é que nós, não lançamos, a própria câmara podia lançar, porque é a responsável no limite, da mesma maneira que lançou a Assembleia das crianças, a própria camara poderia lançar ou a junta pode lançar, já não este ano letivo. Mas criar uma Assembleia de CAF, ou seja, criar um programa para os CAF terem o seu próprio grupo de debate. Nós não usamos muito isso em Portugal, mas é uma ideia engraçada criar esta lógica, ou seja, da mesma maneira que pensamos nisto numa lógica de dar a conhecer a freguesia, ou que a Assembleia municipal pensou na lógica de simulações de Assembleia. Perceberam que as decisões têm consequências, por exemplo, não sei se estaremos cá no próximo mandato, mas é um projeto interessante. As crianças estarem durante o ano inteiro a decidir e a votar, preparar uma eleição, a democracia é isso, e depois no final quem ganhar, imaginando, poderão decidir todos se irão ao espetáculo de magia por exemplo ou se vão todos passar o dia no Badoca Park. Eu acho</p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | | | <p>que é uma coisa mais básica, se calhar estes projetos, o que eu quero dizer é, às vezes, a percepção que eu tenho é que as pessoas têm vontade de fazer coisas e fazem-nas se tiverem tempo e se lembrem delas. Vou agarrar essa ideia, parece-me que a junta terá gosto em propor isso, inclusive para que a Câmara o proponha às outras juntas. Vou lançar o desafio à Paula.</p> <p>Vou agarrar essa ideia, parece-me que a junta do XXX terá gosto em propor isso, inclusive para que a Câmara o proponha às outras juntas. Vou lançar o desafio à Paula.”</p> |
| F1.1. No seguimento disso, a atividade foi escolhida por vocês ou por eles? | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 4</p> <p>(Promoção da participação das crianças da participação ou não nas atividades)</p> | <p>Por eles. Até porque eles fizeram isso no Natal, gostaram tanto e nós pensámos, ok, vamos voltar a fazer. Até porque eles fizeram isso no Natal, gostaram tanto e nós pensámos, ok, vamos voltar a fazer.</p> <p>Mas não. Também muita coisa mudou, a equipa mudou. Se calhar a motivação deles por este lado</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>era aquela monitora e eles perderam isso porque a monitora se foi embora, o que também acontece. Nós não conseguimos cativar as crianças da mesma maneira como...é mesmo a motivação e a maneira como ela vê as coisas e consegue chegar, neste caso, conseguia chegar aos miúdos. Mas é tentar mesmo mudar. E é ir ver dia a dia, é mesmo viver um dia de cada vez e tentar na Assembleia, no final da semana, tentar nos ver e pronto, elas já estão mesmo fartas e isto temos de mudar a nossa estratégia. Agora, eu sozinha, neste momento, não consigo pensar em nada porque tem havido algumas mudanças agora neste último mês. Mas, enquanto equipa, é mais fácil.</p> <p>E, no fim, agora o ano já está a acabar e nós já temos uma rotina. Eles já têm a rotina deste setembro. Então, neste setembro, eles já sabem que é a segunda que fazemos isto, a terceira que fazemos aquilo. Portanto, já está muito ali e a tentar mudar. Mas é tentar mudar não mudando muito. Ou tentar mudar para eles, mas para nós,</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | | <p>enquanto junta, monitor, etc., não mudar muito, porque sabemos que é aquele plano que temos de fazer e aquele plano foi feito por alguma razão e as atividades depois é que são mudadas. Mas tentar seguir aquele plano fixo, mas mudando aos olhos das crianças, que para nós continuamos a mexer com o motor e com o cognitivo, por exemplo, mas que para as crianças não tentem entender que estamos a mexer com isso, mas que para nós dá para ver que eles estão a fazer determinada atividade.”</p> |
| <p>F.1.2. Agora que falaste no verão, já começaram a fazer o planeamento do verão? Já está feito. Foram</p> | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 4</p> <p>(Promoção da participação das crianças da participação ou não nas atividades)</p> | <p>“Não sei, acho que não.”</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>incluídas as crianças? Incluíram a opinião das crianças? Ou seja, as crianças tiveram uma voz sobre alguma das atividades que vão ser desenvolvidas durante o verão?</p> | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 4</p> <p>(Promoção da participação das crianças da participação ou não nas atividades)</p> | <p>“O nosso está feito. O nosso de junta, que é o Junta-te ao Verão, que é um tipo de praia-campo, os das escolas, não está feito. O nosso está feito. As crianças não são envolvidas. Fizemos um questionário aos pais, no fim da atividade, para perguntar sobre coisas, opções e fins. Isto por quê? Porque nós não conhecemos a população com que vamos trabalhar. E a população vai mudar. Isto é, vai mudar semanalmente. No programa que está feito semanalmente, todas as semanas, nós recebemos 150 crianças novas. Então não conseguem... há um momento, há dois momentos no que o plano tem de ser feito, em que as crianças têm uma participação mais ativa, que é na criação do grupo, da bandeira, do grito, e depois na festa final de apresentação.</p> <p>Em relação aos AAAF, aos CAF e ao x jovem, há sempre esta dificuldade. E isso eu sinto, portanto, sempre à espera de que a junta dê... é importante que as crianças sejam envolvidas. Já não há muito tempo para a apresentação desse plano de férias</p> |
|---|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | | de verão, mas é extremamente importante que as crianças sejam envolvidas. Se me perguntas a mim, tenho a certeza de que não seremos envolvidas, porque muitas das atividades acabam por ser aqui, porque há uma ausência de atividades. E nós sentimos isso. Nós aqui o percebemos. Pedimos, pedimos, pedimos e não aparece, não é? E aí sim, na ausência temos isso. Sim, agora tem mesmo de ir à Coca-Cola, agora tem mesmo de ir ao Castelo São Jorge, agora tem mesmo de ir ao Ricardo Jorge. E mesmo assim, sempre a coisa acontece. É o que eu estou a dizer. Tem de haver uma mudança de chip.” |
| F2. Acha que mais formação ou sensibilização para os benefícios da participação poderia fazer | | | Educadora Social Subcategoria: 6 (Formação específica e contínua dos profissionais) | “Sim.” |
| | | | Coordenadora da CAF | “Sim, sim, sem dúvidas. E também, lá está, tanto para os miúdos como para os monitores, é importante que os muitos percebam que existe |

| | | | | |
|---------------------------|--|--|---|---|
| <p>diferença nas CAF?</p> | | | <p>Subcategoria: 3 (Espaços informais e formais de debate e participação)</p> | <p>uma participação ativa. E essa participação ativa, nas atividades e num grupo, no fundo, é o reflexo do que vai acontecer quando forem adultos. E daí haver tanta abstenção, e cada vez mais abstenção, muito do que ninguém quer saber, não é? Sim, e lá está, isto tudo não é à toa. Nós estamos todos a formar cidadãos, estamos todos a formar pessoas, e depois de tarde ou cedo, isso se reflete na participação ativa na comunidade.</p> <p>E se eles forem habituados, desde muito pequeninhos a participar... A tomar decisões. A tomar decisões, eu acho que sim. É interessante.</p> <p>Nada como... e agora os monitores vão matar, mas nada como visitar uma junta de freguesia, nada como visitar a Assembleia da República, nada como assistir numa Assembleia Municipal e perceber que nós temos uma coisa muito engraçada que é a Assembleia das Crianças, que não está com participação das valências, está com participação de todas as escolas, em que os alunos são convidados a participar, portanto eles vão cá</p> |
|---------------------------|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>à junta e nós temos, cada freguesia tem dois deputados, dois efetivos e dois suplentes, como na Assembleia, e eles participam, eles têm as ideias, e é muito interessante, e era muito interessante que isso se fizesse, nós já fizemos visitas aqui à sede, em que eles percebem que, há senhor presidente, há vogais que são eleitos, eles têm dinheiro, foi-lhes explicado na altura pela nossa vogal, então eu vou dar mil euros a ti, mil euros a ti e outros mil euros a mim, e onde é que vais gastar os teus mil, onde é que eu vou gastar os meus mil, agora vamos todos votar qual é a ideia mais importante, se é a minha, se é a tua, portanto, é interessante que isso aconteça, e assim eles. Quando vão à Assembleia da República, não é assim desta forma, mas isso também deve ser explicado e é interessante que a participação deles, até nas assembleias que fazem os grupos, pegasse um bocadinho assim, que é, ok, eu tenho a ideia, mas porque é que eu quero que seja a minha ideia, porque é que eu acho que, eu acho</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>que sim, depois acho que se deve falar sempre nos direitos das crianças, sempre. Este ano, por indicação do Executivo, trabalhamos novamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, já começaram também a trabalhar, e acredito que nos próximos, nos próximos 30 anos vai acontecer, ou seja, o que é certo é que, na realidade, eu não vejo eu não vejo grande fruto disso, porque eu acho que não há esse envolvimento, e não há essa participação também, nem sequer das juntas existe, porque quando se falta outra vez, eu digo, podemos pegar nos direitos humanos, nos direitos das crianças, o que seja, e eu sinto que isso não foi propriamente, e quando se fala em ODS, eles vêm sempre que o jogo da reciclagem do amarelo e do verde, e lá está, eu acho que tinha que haver aqui uma mudança de chip sem dúvida.”</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p>Vogal da junta</p> <p>Subcategoria: 7</p> <p>(Abertura institucional e parcerias colaborativas)</p> | <p>“Eu acho sempre que sim, acho que se devem criar dinâmicas, o IPDJ deve criar dinâmicas. Acho que as associações sejam elas quais forem de promoção de cidadania, devem criar dinâmicas, e devem bater às portas, se vierem bater à porta da Junta, nós dizemos logo que sim.”</p> |
| F.2.1. Acha que nas escolas orientadas, acha sequer que as crianças têm noção de que têm este direito? | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria:8 (Não conhecimento dos seus direitos)</p> | <p>“Acho que não.”</p> |
| | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria:8 (Não conhecimento dos seus direitos)</p> | <p>“Também acho que não.”</p> |
| F.2.2. Já alguma vez abordaram os direitos das crianças, por | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 1</p> | <p>“Comigo e desde que cá estou, nunca foi feito. Mas vou roubar um bocado a ideia e vou propor, porque realmente deve acontecer.”</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>exemplo, fizeram alguma atividade, de forma lúdica, que abordasse os direitos das crianças, de forma que os mesmos ganhassem conhecimento dos seus direitos?</p> | | | <p>(Adaptação e flexibilidade a novas dinâmicas)</p> | |
| | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 1</p> <p>(Adaptação e flexibilidade a novas dinâmicas)</p> | <p>“Já foi feito. Em anos anteriores, já foi feito. Já, em anos anteriores, quando eu ainda estava a trabalhar em CAF.</p> <p>É mesmo muito importante que isso seja... Eu tenho quase certeza de que não, que muitos não têm noção.</p> <p>Às vezes, acho que eu chateio muito... tenho um filho, como tu sabes, e chateio muito com os direitos e com os deveres. E, claro, falando aqui um bocadinho, mais... Ele há pouco tempo foi fazer uma cirurgia. Tinha uns tumores no braço e tinha de tirar os temores. E, qual não foi o meu espanto quando estacionamos o carro no hospital e ele disse, eu não vou. Eu assim, Pedro. É agora, temos de sair do carro. Não, vou. Já me disseste várias vezes que no corpo sabes que não quero.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>Eu não vou. Ninguém me mexe no meu corpo sem a minha autorização. Aquilo depois deu-se, não é? Eu disse lhe, não estejas à espera de sair daqui sem fazer a operação. É bom que saias já.</p> <p>Mas é interessante haver esta consciência. Mas eu sei que na escola dele, e eu também, às vezes, quando há repetição de temas, também me um bocado..., mas nada como temos a capacidade de nos reinventarmos. E é engraçado, na escola onde ele esteve desde os seis meses até o final do quarto ano, eles trabalharam os ODS. E isto é uma coisa que é trabalhada no mundo inteiro, não é só nesta Junta, é à escala mundial.</p> <p>E o que é certo é que muitos destes valores, eu sou muito maçadora com isto, com a liberdade, mas houve muitos valores que realmente foram passados, não só no tempo escolar, como também no tempo livre. Lá está, através da educação não formal.”</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| F3. Que papel podem ter os próprios educadores sociais na mudança para práticas mais participativas? | | | <p>Educadora Social</p> <p>Subcategoria: 6</p> <p>(Formação específica e contínua dos profissionais)</p> | <p>“Sim, sim, posso. Isso posso. Mas lá está, como não funciona ou não trabalha sozinha, acaba por se calhar demorar mais tempo. Mas, efetivamente, eu acho que já fiz a diferença, desde o outubro em que lá estou. Já fiz a diferença. Não sei se é por ser eu, Alexandra, ou se é por ser educadora social. Mas sim, sinto que consigo chegar não só às crianças, mas aos pais, ao resto da equipa, educadores auxiliares, tudo. Acho que consigo, sim, com a formação que tenho, conseguir chegar e fazer a diferença.”</p> |
| | | | <p>Coordenadora da CAF</p> <p>Subcategoria: 5</p> <p>(Valorização das equipas multidisciplinares)</p> | <p>“Acho. Acho porque, para além de tudo o que traz um educador social, eu acredito muito na interdisciplinaridade. Nós já tivemos isso há uns anos. Havia uma professora de educação física, havia um animador, havia um psicopedagogo. E o que é certo é que é muito interessante, não havendo isto, eu digo muito isto ao monitor de referência, aproveitem as capacidades, qualidades e o que cada monitor gosta de fazer e exploramos por aí, eu sei que se calhar aquela monitora gosta</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>muito de desporto. Então vamos tentar complementar com alguém que gosta, por exemplo, de fazer projetos a nível de desenvolvimento pessoal e social. Ah, mas tu gostas mesmo da parte das artes. E isso assim a coisa funciona. Portanto, eu acredito mesmo que o educador social faz falta em qualquer instituição. Tal como o animador também.”</p> |
| | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 7</p> <p>(Abertura institucional a parcerias)</p> | <p>“Eu acho que sim, mas também acho que a sociedade precisa de perceber isso. Sinceramente, enquanto junta, que é aquilo que eu posso dizer, eu acho que tem a ver com o baterem à porta com um projeto, dizerem eu sou Educadora Social, a minha formação permite-me aferir isto, certas coisas, quer dizer que eu sou uma mais-valia em certos aspetos, nós compramos. Mas claro que não é fácil. Mas eu apostaria nisso, se calhar em propor formações porque eu acho mesmo que as dinâmicas são importantes.”</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>F4. Que papel pode ter a Junta de Freguesia na promoção de práticas mais participativas com as crianças?</p> | | | <p>Vogal da Junta</p> <p>Subcategoria: 7 (Abertura institucional e parcerias colaborativas)</p> | <p>“Sinceramente eu acho que nós temos de dar o exemplo, mas também temos que estar desde logo predispostos para que nos batam à porta, ou seja, lá esta, eu infelizmente gostava de ter mais tempo para procurar, ir eu à procura das associações, mas sinceramente acho que as associações devem vir bater à nossa porta, e não precisa de ser só associações, se a Sara me disser tenho aqui este projeto, sou educadora social tenho este projeto, gostava de avançar com isto ate para depois vender isto, promover a ideia. Muito bem, venhas fazer connosco. A junta, enquanto organismo público, tem obrigação de estar disponível para coisas novas, para deixar que as coisas acontecerem, eu acho isso. Não sei se toda a gente pensará o mesmo, mas eu tendo a achar que é essa a nossa função.</p> <p>A escola a tempo inteiro é uma coisa fantástica, não havia quando eu era aluna, tive de andar num ATL porque os meus pais trabalhavam e não acho nada que as crianças que chegam cedo e saem</p> |
|---|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>tarde são vítimas, não tenho essa experiência, e não fui menos gostada pelos meus pais lá porque saíam cedo e chegavam tarde. A escola a tempo inteiro é uma coisa maravilha que o ensino público passou a ter. O nosso ensino público já tem tanta coisa má, e com tão pouca qualidade, que nós infelizmente não estamos a conseguir combater, que eu fico muito contente por termos isto e pudermos nós enquanto intervenientes locais poder mudar e poder contribuir para fazer diferente.</p> <p>Acho que temos tentado fazê-lo, é um massacre, há coisas que ficamos com a gestão direta porque percebemos que havia comportamentos diferentes de associações para associações que geriam. Por exemplo, em x a mesma associação geria diferente daquilo que geria no x, imagine por que não lhes interessavam as pessoas do x e isso para nós é inaceitável. Também acho que esta é a nossa maneira de dar aquelas crianças, um primeiro momento diferente, aquelas que estão</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>habitadas a ir e as que não estão, por isso é que eu tenho pena de não as conseguir levar a mais todos os sítios, que eu gosta de as puder levar a todas ao jardim zoológico e infelizmente não consigo porque é muito caro, mas gostava mesmo aquelas que vão muitas vezes com a família ou aquelas quem os pais não as podem levar, mas pelo menos levá-las à praia a todas, consigo e portanto a minha função enquanto junta é essa. Portanto, se eu as puder ensinar que têm direito a uma opinião e não deixem que vos digam que a dos outros é mais importante, isso é mais que tudo a nossa função, por isso acho que sim.”</p> |
|--|--|--|--|---|

Nota: Fonte Própria