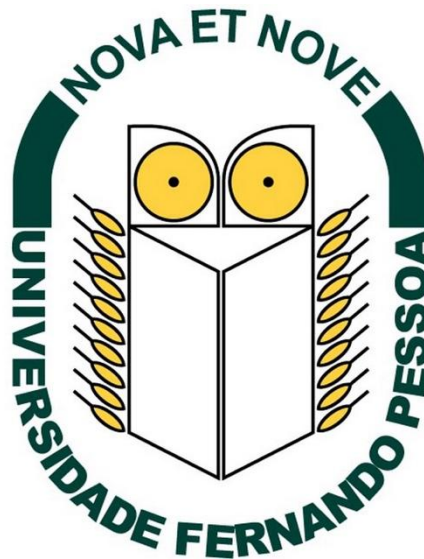


O Impacto dos maus-tratos na vida das crianças e dos jovens em situação de acolhimento: Estudo comparativo

Mariana Filipa Almeida Duarte

O Impacto dos maus-tratos na vida das crianças e dos jovens em situação de acolhimento: Estudo comparativo



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Mestrado em Criminologia

Porto, 2018

Mariana Filipa Almeida Duarte

**O Impacto dos maus-tratos na vida das crianças e dos jovens em
situação de acolhimento: Estudo comparativo**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Mestrado em Criminologia

Porto, 2018

Mariana Filipa Almeida Duarte

**O Impacto dos maus-tratos na vida das crianças e dos jovens em
situação de acolhimento: Estudo comparativo**

Assinatura: _____



Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Criminologia, sob orientação do Professor Doutor Pedro Cunha.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

AGRADECIMENTOS

A todos os docentes do curso de Criminologia da Universidade Fernando Pessoa, por todos os conselhos e ensinamentos transmitidos. Foram, sem dúvida, muito importantes no meu crescimento e formação pessoal.

Ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Cunha, pelo apoio, orientação ao longo do desenvolvimento desta investigação e pelas correções que em muito enriqueceram as versões iniciais desta dissertação.

À Professora Eugénia Duarte pela preciosa ajuda na recolha dos dados, sem ela não teria sido possível realizar este trabalho.

À minha família por estar sempre presente e nunca me deixar desistir dos meus sonhos, por mais difíceis que eles possam parecer a determinada altura.

Ao meu afilhado que me surpreende cada dia que passa. Tomás estás a crescer depressa demais.

Ao meu querido marido, por ser a luz que me ilumina, a parte que me completa, o companheiro com quero concretizar todos os meus sonhos e projetos. Obrigada por tornares a minha vida ainda melhor.

Ao meu filho por nascer. Que sejas a conjugação do melhor de nós.

“As crianças têm de ter muita paciência com os adultos.”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Os maus-tratos em crianças e jovens constituem um sério problema social, com consequências ao nível do seu desenvolvimento, saúde física e bem-estar psicológico.

Apesar da evolução das sociedades humanas e da mudança de mentalidade, este fenómeno tem acompanhado a humanidade ao longo da história. Os profissionais que se dedicam à infância e à juventude (educadores de infância, professores, enfermeiros, médicos, assistentes sociais, etc.) desenvolvem esforços para promover percursos de vida alternativos que sejam saudáveis, dignos e adequados.

A presente investigação pretende avaliar o impacto dos maus-tratos na vida de crianças e jovens institucionalizados da região Centro de Portugal. Pretendemos perceber se existe uma relação entre o historial de maus-tratos na infância e juventude, o bem-estar psicológico e o percurso escolar destas crianças e jovens. Para tal, desenvolvemos um estudo comparativo entre dois grupos de crianças e jovens (um grupo institucionalizado e outro residente com a família).

Os resultados obtidos mostraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no que se refere ao bem-estar psicológico. No entanto, as diferenças no percurso escolar são bastante visíveis. Os alunos institucionalizados são os que apresentam maior experiência de reprovção, assim como um maior número de reprovções ao longo do percurso escolar.

Os resultados desta investigação sugerem que as respostas académicas tradicionais não têm sido eficientes na promoção do sucesso educativo dos alunos institucionalizados o que pode agravar a sua exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Maus-tratos, bem-estar psicológico, percurso escolar, infância.

ABSTRACT

The abuse and maltreatment of children and juveniles is a serious problem for society, with reflections on child development, physical health and psychological welfare. The hostility against the children and juveniles was socially accepted in the past, but today this is no longer the case. The professionals concerned with childhood and youth struggle to promote alternative pathways of life that are healthy, worthy and appropriate.

The present research intends to evaluate the impact of maltreatment on the life of institutionalized children and young people of the central region of Portugal. We intend to understand if there is a relationship between the history of maltreatment in childhood and youth, the psychological well-being and the schooling of these children and young people. To do this, we developed a comparative study between two groups of children and young (an institutionalized group and another resident with the family).

The results showed that there are no statistically significant differences between the two groups regarding psychological well-being. However, the differences in schooling are very visible. Institutionalized students are those with the greatest experience of disapproval, as well as greater number of disapprovals along scholarship.

The results of this research suggest that traditional academic responses have not been effective in promoting the educational success of institutionalized students, which may exacerbate their social exclusion.

KEYWORDS: Maltreatment, psychological well-being, school course, childhood.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Evolução Histórica do Conceito de Maus-tratos	9
2. Conceito de Maus-tratos	12
3. Tipologia dos Maus-tratos	14
3.1. Maus-tratos Físicos	15
3.2. Maus-tratos Psicológicos	15
3.3. Abuso Sexual	16
3.4. Negligência	17
4. Fatores de Risco para a Ocorrência dos Maus-tratos	18
4.1. Características Individuais dos Pais	18
4.2. Características da Criança	19
4.3. Características Socioeconômicas	20
4.4. Características Contextuais	20
5. Fatores de Proteção para a Ocorrência dos Maus-tratos	22
6. Consequências dos Maus-Tratos na Vida das Crianças e dos Jovens	24
7. Áreas de Intervenção: Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco	27
8. O Papel da Escola na Intervenção e Acompanhamento de Crianças e Jovens Vítimas de Maus-tratos	31
9. O Papel da Criminologia na Intervenção e Acompanhamento de Crianças e Jovens Vítimas de Maus-tratos	33
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	
1. Introdução	35
2. Objetivos	36
2.1. Objetivo geral	36
2.2. Objetivos específicos	36
3. Método	37

4. População Alvo e Amostra	38
5. Instrumentos	40
5.1. Pré-teste do questionário	43
5.2. Resultados do pré-teste	43
6. Procedimentos	44
PARTE III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	
1. Caracterização da Amostra	46
2. Estudo Comparativo do Bem-Estar Psicológico	47
3. Estudo Comparativo do Percurso Escolar	51
PARTE IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
Anexo I- Questionário sociodemográfico	71
Anexo II - Escala de Autopercepção para Crianças - <i>Self Perception Profile for Children Scale</i>	73
Anexo III – Autorização da Diretora	77
Anexo IV - Declaração do consentimento informado	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Fatores de Risco e de Proteção Individuais.	23
Tabela 2 – Distribuição de Processos por distrito e regiões autónomas	46
Tabela 3 – Análise descritiva das características da amostra.	47
Tabela 4 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por género (t-teste).	48
Tabela 5 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por idade (Anova)	49
Tabela 6 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por escolaridade (Anova)	50
Tabela 7 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por local de residência (Anova)	51
Tabela 8 – Análise comparativa do Percurso Escolar por género (t-teste)	51
Tabela 9 – Análise comparativa do Percurso Escolar por idade (Anova)	52
Tabela 10 – Análise comparativa do Percurso Escolar por escolaridade (Anova)	52
Tabela 11 – Análise comparativa do Percurso Escolar por local de residência (t- teste)	53
Tabela 12 – Reprovação dos estudantes por local de residência	53
Tabela 13 – Número de reprovação dos estudantes por local de residência	53
Tabela 14 – Planos para o futuro dos estudantes por local de residência	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tipologia dos maus-tratos.	14
Figura 2 - Número de sinalizações por tipologia de maus-tratos.	17
Figura 3 – Fatores de Risco para os maus-tratos infantis.	21
Figura 4 – Entidades sinalizadoras das situações de perigo.	29
Figura 5 – Situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação	32
Figura 6 – Localização do distrito de Coimbra na Região Centro de Portugal e seus concelhos.	40

ÍNDICE DE SIGLAS

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

D.C. – Depois de Cristo

ECMIJ – Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude ()

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

OMS – Organização Mundial de Saúde

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

É cada vez maior o reconhecimento de que existe um padrão de associação entre as crianças vítimas de maus-tratos, os contextos familiares e os agressores, o que torna as variáveis sociais cada vez mais importantes na pesquisa dos maus-tratos infantis, nas múltiplas faces em que estes ocorrem.

A presente investigação tem como tema “O impacto dos maus-tratos na vida das crianças e dos jovens” e insere-se no âmbito do Mestrado em Criminologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, do Porto.

O meu interesse por esta temática, pela prevenção e intervenção na área dos maus-tratos infantis, desenvolveu-se ao longo da realização do estágio curricular na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Góis. De facto, foi-me possível obter uma perceção mais profunda do fenómeno dos maus-tratos infantis no contacto direto e diário com crianças e jovens frequentemente expostos a situações que prejudicam o seu bem-estar, desenvolvimento físico, emocional e psicológico. Este contacto levou-me a querer saber mais e a desenvolver a minha dissertação de mestrado sobre esta problemática. Acredito que os profissionais de Criminologia têm um *knowhow* específico que lhes permite intervir de uma forma diferente, adequada e consciente neste tipo de situações.

A violência contra crianças e adolescentes não é um facto recente, pois esta realidade faz parte da própria história da humanidade, reproduzida ao longo das épocas, sob diferentes formas, com diferentes argumentos e justificações. Outrora, a violência era praticada pelos pais como um método educativo, fazendo parte da vida de qualquer criança ou jovem. Apesar da “naturalidade” com que a hostilidade era vivida anteriormente, nos dias de hoje, entende-se que estas crianças e jovens estão em risco e que é necessário sinalizar estes casos de modo a proteger as crianças e os jovens.

Uma parte importante das medidas de promoção e proteção das crianças e jovens passa por lhes proporcionar a integração no sistema educativo de modo a obterem um nível de instrução mais elevado, com todos os cuidados e necessidades básicas de vida asseguradas, garantindo-lhes assim um desenvolvimento pessoal e social adequado à sua idade.

A infância é, sem dúvida, o momento da nossa vida em que dependemos mais das pessoas à nossa volta. Dependemos nesta fase de quem cuida de nós para nos

alimentar, para nos dar conforto, afeto e para prosseguirmos o nosso desenvolvimento de uma forma estruturada e digna.

Uma sociedade verdadeiramente evoluída preocupa-se com as suas crianças e jovens, procurando protege-las de qualquer agressão interna ou externa. A infância constitui um período crucial do ciclo de vida. A falta de vinculação segura e de estabilidade afetiva podem gerar padrões de comportamento desviantes com graves consequências para toda a sociedade.

De acordo com Azevedo e Maia (2006), os maus-tratos infantis têm vindo a ser reconhecidos como um dos maiores problemas sociais da contemporaneidade. Inicialmente, esta problemática começou por preocupar os profissionais de saúde, estendendo-se de forma gradual, aos profissionais de outras áreas como educação e justiça. Esta problemática levou, nas últimas décadas, a uma crescente investigação científica.

A pertinência do estudo prende-se assim, com a necessidade de intensificar a intervenção nesta área tão sensível, uma vez que os maus-tratos praticados sobre uma criança ou jovem exercem um impacto claramente negativo, não só na infância, mas também na vida adulta da vítima.

Assim, o objetivo geral desta investigação foi, através de uma análise comparativa entre dois grupos de crianças e jovens, compreender o impacto dos maus-tratos infantis no bem-estar psicológico e no percurso escolar de crianças e dos jovens institucionalizados. Os objetivos específicos prendem-se com a análise comparativa desse impacto por género, idade, escolaridade e local de residência, comparando os valores médios das crianças e jovens em situação de acolhimento com os de outras crianças e jovens, da mesma idade e escolaridade, mas que residem nas suas famílias de origem.

O trabalho está dividido em seis partes fundamentais. A primeira parte pretende fazer o enquadramento teórico da temática fazendo uma revisão da literatura sobre os maus-tratos infantis. O enquadramento teórico começa com uma breve evolução histórica do conceito de maus-tratos infantis, apresentando de seguida o conceito maus-tratos, as suas diferentes tipologias, os fatores de risco e de proteção e as consequências que deles advém para as crianças e para os jovens. De seguida apresenta a identificação das áreas de intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco e do papel da escola na intervenção e no acompanhamento destas crianças e jovens.

Terminamos a primeira parte com uma reflexão sobre qual deverá ser o papel da criminologia junto esta população.

O estudo empírico procura perceber qual o impacto dos maus-tratos no bem-estar psicológico e do percurso escolar de crianças e jovens que se encontram institucionalizadas. Neste capítulo são definidos os objetivos do estudo, qual a metodologia e o instrumento utilizado para a recolha dos dados, a amostra de participantes e os procedimentos. Seguidamente apresentam-se os principais resultados obtidos com a análise estatística e tecem-se algumas considerações sobre a sua interpretação à luz da literatura científica consultada. Por fim, apresentamos uma breve conclusão onde refletimos sobre os resultados obtidos, as limitações que encontramos e as potencialidades futuras. Apresentamos ainda a listagem das referências bibliográficas que serviram de suporte à presente investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Evolução Histórica do Conceito de Maus-tratos

Embora este fenómeno ainda esteja muito presente na atualidade, o mau trato é, sem dúvida, uma realidade antiga, onde se pode conhecer a sua história e a sua evolução através de estudos e investigações realizadas.

De acordo com Azevedo e Maia (2006), o conceito de infância, até ao século XVII, era estranho nas comunidades.

Na Antiguidade, o infanticídio era uma prática frequente que permanecia nas culturas orientais e ocidentais até ao século IV D.C. A sua prática baseava-se não só na necessidade de eliminar filhos ilegítimos, filhos com deficiência ou prematuros, como também para dar resposta a crenças religiosas e de controlar a natalidade (Magalhães, 2010). Na sociedade romana, aos pais era atribuído um direito absoluto sobre a vida dos filhos, podendo estes julgá-los e/ou submetê-los a sacrifícios ou até mesmo abandoná-los (Gallardo 1994, cit. *in* Magalhães, 2010).

Deste modo, adotavam-se estilos educativos inadequados, onde eram frequentes os castigos humilhantes, abandono físico e infanticídio. Quando os pais não abandonavam os seus filhos e não os eliminavam, também não lhes proporcionavam condições que lhes permitissem ter um desenvolvimento adaptado à sua idade, onde a escassez de afetos e vínculos era notória.

Como refere Duque (2008), ao longo de vários séculos, não foram atribuídos às crianças quaisquer direitos legais que as protegessem, pelo que maltratá-las não dava lugar a qualquer ação legal, pois não constituía crime. Ao voltar um pouco tempo atrás, verificamos que a utilização de castigos físicos nas escolas era prática frequente, sendo estas encaradas pela sociedade da época como algo normal e correto.

Foi então no século XVIII que a infância começou a ser considerada como um período de vida onde se necessitava de mais atenção e cuidados prestados pela família.

Ainda de acordo com Azevedo e Maia (2006), foi na segunda metade do século XVIII que Rousseau assumiu a criança como sendo um ser com valor próprio, com direitos e digna de respeito. Assim, aos poucos as mentalidades dos indivíduos

começaram a mudar, passando a olhar a criança com mais respeito, merecedora de cuidados e necessidades próprias às suas idades.

Em 1874, nos Estados Unidos da América, foi descrita a primeira história de maus-tratos infantis. Tratou-se de uma criança chamada Mary Ellen, que aos nove anos de idade foi encontrada na sua casa amarrada, com marcas visíveis no corpo de ter sido gravemente agredida. À época não existia qualquer tipo de leis que salvaguardassem os direitos das crianças e, por isso, não deu lugar a qualquer ação legal. Foi através da Sociedade de Prevenção de Crueldade Contra os Animais, que o caso foi apresentado em tribunal, sendo fundamentado que os animais se encontram legalmente protegidos e Mary como humana, pertencente ao reino animal deveria ser legalmente protegida. Assim, se ditou uma sentença condenatória a progenitores por maus-tratos infantis e que, mais tarde deu origem a uma fundação de Prevenção da Crueldade Contra Crianças (American Humane, 2009).

Como foi referido por Magalhães (2002), a I Guerra Mundial teve uma grande influência nesta problemática. Gebbs, em 1920, fundou em Genebra a “União Internacional de Socorros às Crianças”, sendo constituída uma carta mais tarde conhecida como “Carta dos Direitos das Crianças ou Declaração de Genebra”.

Refere a mesma autora que a II Guerra Mundial também veio atrair uma nova força para uma evolução desta problemática, tendo sido fundada em 1947, a UNICEF. Foi então aprovada a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” a 10 de Dezembro e, mais tarde, em Novembro de 1959, foi aprovada pela Assembleia Geral, a Declaração dos Direitos da Criança.

Nesta sequência, em 1962, Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller e Silver definiram o Síndrome de Criança Batida. Esta equipa identificou e descreveu os sintomas físicos retratados nas crianças vítimas de maus-tratos, salientando os fatores psicológicos na patogénese desta síndrome. Em 1963, este conceito veio a receber a cooperação de Fontana, que sistematizou todo o tipo de violência exercida sobre a criança e o jovem, nomeadamente a violência emocional, que até então não tinha sido reconhecida (Azevedo & Maia, 2006).

A publicação do artigo “*The battered-child syndrome*” foi extremamente importante para a evolução histórica do mau trato infantil, uma vez que foi a partir desta publicação que se começou a manifestar interesse científico por esta área (Kempe & colegas, 1962).

Em Portugal, foi sobretudo na década de oitenta que esta problemática passou a merecer uma atenção especial. A comunidade pediátrica, juntamente com outros organismos e grupos profissionais, começaram a alertar a sociedade e a restante comunidade científica através de reuniões, discussões e divulgação do tema. A seção de Pediatria da Sociedade Portuguesa de Pediatria realizou a primeira grande reunião, no ano de 1986, em Lisboa, onde se debateu o tema “A criança maltratada”. Nesta reunião foram abordadas as perspetivas médica, social, psicológica, sociológica e judicial. Desde então, a preocupação pela temática é demonstrada através de uma ampla divulgação e discussão, surgindo nas páginas de jornais, noticiários da televisão e da rádio (Canha, 2003).

Em 1990, foi então homologada em Portugal, a “Convenção dos Direitos das Crianças”. Este documento tornou-se num documento obrigatório, uma vez que é através dele que os direitos das crianças são assegurados (Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1990).

No ano de 1991, surgem em Portugal as Comissões de Proteção de Menores, com sede nas autarquias locais, fazendo parte destas, representantes dos tribunais, técnicos de serviço social, médicos e elementos da autarquia e também da comunidade (Canha, 2003).

Segundo Cansado (2014), verificou-se uma mudança da conceção de infância que foi reforçada pela intervenção direta do Estado sobre os processos de socialização infantil.

Existe, assim, uma tradição histórica de maus-tratos a crianças e jovens e de tolerância sociocultural em relação aos abusos na infância. Esta tolerância foi, em parte, causada pelo seu reconhecimento tardio enquanto problema social sério que vitimizou e continua a vitimizar incontáveis crianças e jovens (Magalhães, 2010).

2. Conceito de Maus-tratos

De acordo com Duque (2008), este fenômeno ganhou nos últimos anos, uma crescente visibilidade, no entanto, importante será de salientar que, os maus-tratos ainda estão bem presentes nos dias de hoje, sendo por isso, necessário atuar.

(Mendes 1995, cit. in Duque, 2008) afirma que esta problemática é considerada um problema multidisciplinar, relacionado com diversos fatores. Assim, para que se consiga obter uma intervenção precisa e adequada, considera-se importante o envolvimento de toda a comunidade.

Como referem Azevedo e Maia (2006), o próprio conceito de maus-tratos tem vindo a sofrer alterações que se prendem, entre outros, com aspetos de ordem cultural. Assim, este conceito difere de grupo para grupo e, maioritariamente, de cultura para cultura.

Sendo esta uma definição difícil de obter, uma vez que este conceito necessita de ser interpretado de acordo com uma multiplicidade de categorias, não deixa de ser um desafio importante. Obter uma definição de maus-tratos infantis permite não só compreender a base de todo o problema, como também o seu tratamento e prevenção (Barudy, 1998 cit. in Azevedo & Maia, 2006).

De acordo com a maioria dos autores, as primeiras definições de crianças maltratadas faziam apenas referência a atos ofensivos que, de acordo com a sua gravidade, seriam capazes de pôr em risco a integridade física da criança. De forma gradual, o conceito foi-se desenvolvendo, entrando agora na categoria dos maus-tratos todo o leque de agressões psicológicas e emocionais, não se destacando, assim, só as agressões físicas (Azevedo & Maia, 2006).

Deste modo, define-se os maus-tratos infantis como sendo *“As lesões físicas ou psicológicas não acidentais ocasionadas pelos responsáveis do desenvolvimento, que são consequência das ações físicas, emocionais ou sexuais, de ação ou omissão e que ameaçam o desenvolvimento físico, psicológico e emocional considerado como normal para a criança.”* (Martínez Roig & De Paul 1993, cit. in Azevedo & Maia, 2006).

Segundo a OMS, as crianças e jovens, em contexto familiar, são vítimas de abuso físico e sexual, de práticas culturais nefastas, de violência psicológica e ainda negligência. A OMS considera ainda como formas de abuso infantil, o castigo corporal;

as falhas na proteção da criança/jovem relativamente a situações de violência previsíveis ocasionadas por amigos, vizinhos ou visitas da casa de família; os atos estigmatizantes ou de discriminação; a falha na utilização de serviços médicos que auxiliam no bem-estar e desenvolvimento da criança ou jovem; as ameaças insistentes, as injúrias ou outras formas de abuso verbal, o afastamento e a rejeição (Magalhães, 2010).

3. Tipologia dos Maus-Tratos

A violência exercida sobre as crianças e os jovens é manifestada através de formas muito distintas.

Como já foi referido no presente projeto, os maus-tratos podem ser compreendidos como ativos ou passivos. Os primeiros dizem respeito aos comportamentos e discursos que envolvem o uso da força física, sexual ou psicológica que, pela sua proporção causam danos às crianças e aos jovens. Por maus-tratos passivos entende-se toda e qualquer omissão ou escassez de cuidados que comprometem o bem-estar da criança e do jovem (Magalhães, 2005).

Assim, na categoria dos maus-tratos ativos encontram-se os maus-tratos físicos, psicológicos e sexuais, enquanto nos maus-tratos passivos insere-se a negligência.

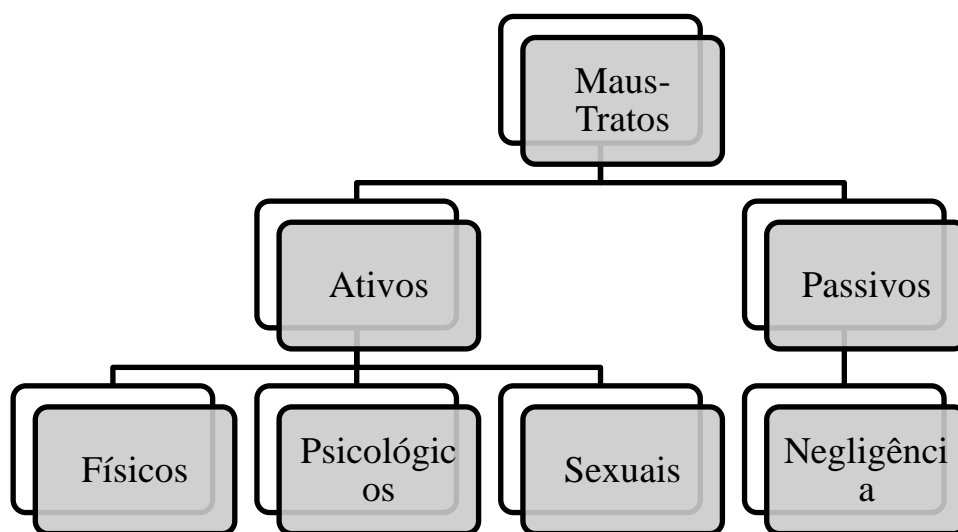


Figura 1 – Tipologia dos maus-tratos.

3.1 Maus-Tratos Físicos

Os maus-tratos físicos podem ser interpretados como todas as agressões físicas provocadas à criança ou ao jovem por parte de um ou ambos os pais biológicos ou adotivos, ou outra pessoa que resida com o progenitor responsável pela custódia, e ainda por qualquer indivíduo a quem os pais conceda a sua responsabilidade que, possam colocar em perigo o seu desenvolvimento físico, social ou emocional. Podem considerar-se maus-tratos físicos os castigos corporais, queimaduras, asfixias ou afogamentos, esbofetear, pontapés, morder, forçá-las a trabalhos considerados pesados e inadequados à sua idade. Esta modalidade de maus-tratos, normalmente é de fácil identificação uma vez que as marcas corporais são notórias. No entanto, também podem ocorrer sem deixar qualquer tipo de sinal exterior, tornando-se, assim, mais difícil de identificar. Conduz, por vezes, a criança à morte ou à sua hospitalização, quando os agressores não tentam encobrir a situação (Cantón Duarte & Cortés Arboleda, 1997, cit.in. Azevedo & Maia, 2006).

3.2 Maus-Tratos Psicológicos

Segundo a maioria dos autores, este é o tipo de mau-trato mais comum e por sua vez, mais difícil de identificar.

Como é referido por Magalhães (2010), o abuso emocional é compreendido pela ausência de afeto e de reconhecimento das necessidades emocionais da criança ou jovem e, que origina consequências para o seu desenvolvimento físico, mental, emocional, moral ou social. Pode ser manifestado através de palavras humilhantes, que ridiculizam, ameaçam, desvalorizam ou discriminem a criança.

De acordo com Duque (2008), existem cinco formas de mau trato psicológico: a rejeição, o isolamento, a corrupção, a sujeição ao terror e por fim ignorar a criança.

Quanto à rejeição, os pais muitas vezes tendem a ser demasiado exigentes com os seus filhos e, quando estes não alcançam os objetivos esperados pelos pais, são muitas vezes chamados de “burros” ou então acusados de não saberem fazer nada.

Assim, é exigido à criança ou ao jovem um comportamento adulto ou então de alcançar os objetivos que eles próprios não conseguiram atingir.

No que respeita ao isolamento, a falta de comunicação entre os familiares e a criança é notória. A criança não se sente amada e tem tendência a isolar-se no seu próprio Mundo, muitas vezes demonstrando tristeza.

No que concerne à corrupção, a criança é educada a conseguir fazer algo por meio de recompensas. Caracteriza-se especialmente no suborno. Este tipo de mau trato inclui todas as formas de desonestidade para com a criança.

Na sujeição, a criança é dominada pela manipulação dos seus medos. São feitas para com ela, chantagens em função dos seus terrores, ameaçando-a e aterrorizando-a. Assim, os comportamentos que a criança irá ter são os pretendidos pelos seus pais.

Quanto a ignorar as crianças, estas são simplesmente desvalorizadas pelo que fazem ou então não valorizam o que estas necessitam para que o seu desenvolvimento seja o mais adequado à idade.

3.3 Abuso Sexual

Este tipo de mau-trato é compreendido pelo envolvimento da criança ou do jovem em práticas que visam a gratificação e satisfação sexual do jovem mais velho ou do adulto, sobre uma forma de autoridade e poder sobre o menor. Tendo em consideração o desenvolvimento da vítima, esta não consegue compreender e não está preparada para tais práticas. O abuso sexual pode ser intra ou extrafamiliar, sendo que o primeiro é mais frequente, e ocasional ou repetido, ao longo da infância (Magalhães, 2005).

Como refere Duque (2008), esta é a forma de mau trato que será mais fácil detetar, uma vez que as evidências são notórias bem como as marcas deixadas. Na maioria destes acontecimentos, o abusador é do sexo masculino e, raramente, é uma pessoa desconhecida da criança ou do jovem.

3.4 Negligência

A negligência traduz-se num comportamento regular de omissão no que respeita aos cuidados que devem ser prestados à criança ou jovem, não lhes sendo asseguradas as necessidades consideradas básicas, como: alimentação, higiene, segurança, saúde, educação e afeto. Esta pode ser praticada de forma voluntária quando existe intenção de causar dano ou então involuntária quando os pais ou cuidadores do menor não apresentam competências para assegurar tais necessidades, não lhe proporcionando um desenvolvimento adequado à idade (Magalhães, 2005).

De acordo com Duque (2008), a negligência e o abandono podem causar gravíssimos danos às crianças, incluindo mesmo a morte. Segundo Davis e Zitelli (1992, cit. in Duque, 2008), este é o tipo de maus-tratos mais usual, pelo que é responsável por mais de 50% de casos em cada ano. Outro estudo, realizado por Cook (1991), destaca que cerca de 85% das crianças e jovens na fase de infância e adolescência vivenciam alguma forma de negligência.

De entre as tipologias de maus-tratos apresentadas, constata-se que situações de negligência (19,5%) são uma das mais referenciadas às CPCJ (Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ, 2016), havendo menor comunicação relativas às categorias dos maus-tratos físicos (4,8%), dos maus-tratos psicológicos (2,1%) e do abuso sexual (1,7%).

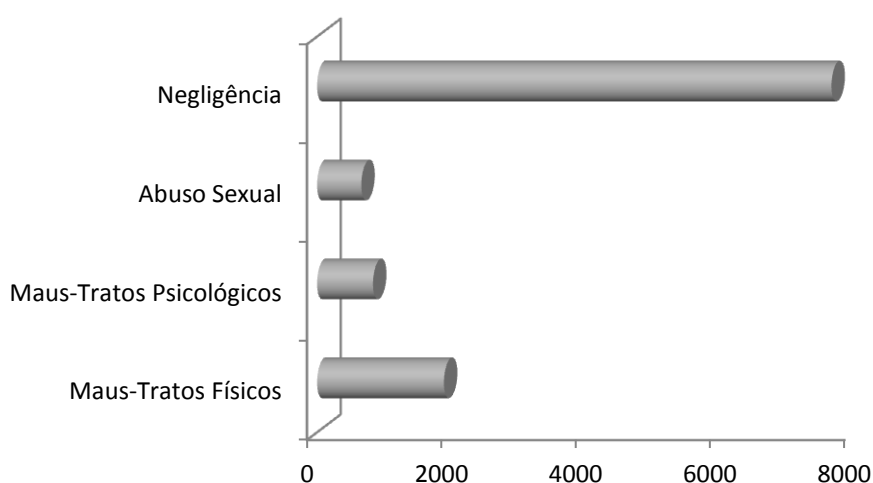


Figura 2 – Número de sinalizações por tipologia de maus-tratos

(Fonte: Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ, 2016).

4. Fatores de Risco para a Ocorrência dos Maus-Tratos

Dos muitos estudos que foram e continuam a ser desenvolvidos para avaliar o número de crianças vítimas de maus-tratos, nos últimos tempos começaram a desenvolver-se diversos trabalhos de investigação com o primordial objetivo de perceber e identificar as principais causas e/ou fatores de risco que podem originar os maus-tratos infantis (Azevedo & Maia, 2006).

No estudo realizado por Almeida e colegas (1995), pode-se concluir que existem características da família, como a pobreza, a monoparentalidade, os sinais de violência familiar anterior, o número de crianças em casa e a existência de consumos excessivos/abusivos de álcool e drogas, que estão associadas à ocorrência de maus-tratos contra crianças e jovens.

Apesar de estarem identificados alguns fatores que podem influenciar a prática de maus-tratos contra as crianças e jovens é importante ter em conta que a presença destes fatores nas famílias nem sempre significa violência. A verificação de forma isolada da ocorrência de um destes fatores pode não representar um fator de risco num determinado agregado familiar (Magalhães, 2005).

Primeiramente, vão ser mencionadas as características individuais dos pais, seguidamente as características do menor e, por fim, as características socioeconómicas.

4.1 Características Individuais dos Pais

De acordo com Magalhães (2005), destacam-se, aqui, as seguintes características: consumo de álcool ou estupefacientes; antecedentes de comportamentos desviantes; perturbação psíquica ou física; paternidade e Maternidade precoce; baixa auto-estima, reduzida tolerância às frustrações; baixa tolerância ao stress; progenitores que anteriormente teriam sido maltratados; atitude indiferente face às responsabilidades parentais; fracas competências parentais; gravidezes muito chegadas; falta de vinculação; incapacidade para admitirem que o seu filho foi ou é maltratado; exorbitância de vida social ou profissional que prejudica nas relações com os seus filhos.

4.2 Caraterísticas da Criança

Ainda de acordo com a autora supramencionada, salientam-se as seguintes características: criança mais nova, uma vez que dependem mais dos pais do que as crianças com mais idade; criança que não corresponda às ideologias dos progenitores, como: deficiências físicas ou mentais, problemas médicos nos primeiros meses de vida, aspeto físico, entre outros. Criança que não tenha sido planeada nem desejada; criança que possui personalidade e temperamento não adequados na visão dos pais.

No que se refere ao sexo, parece existir um padrão de associação entre o tipo de maus-tratos e o sexo. Assim, os rapazes parecem ser mais alvo de maus-tratos físicos, enquanto o abuso sexual é mais comum nas raparigas (Simões, Gama & Loureiro, 2006).

A análise das situações de exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e o desenvolvimento da criança apresentada no Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ mostra que as situações de perigo são comunicadas maioritariamente pelas Forças de Segurança e incidem sobre crianças mais pequenas, sendo que 33,6% das sinalizações reportam-se ao escalão etários dos 0 aos 5 anos e 29,2% ao escalão etário dos 6 aos 10 anos. Considerando a incidência por sexo, o mesmo relatório demonstra que as raparigas estão mais representadas nos escalões dos 11 aos 14 anos e dos 15 aos 18.

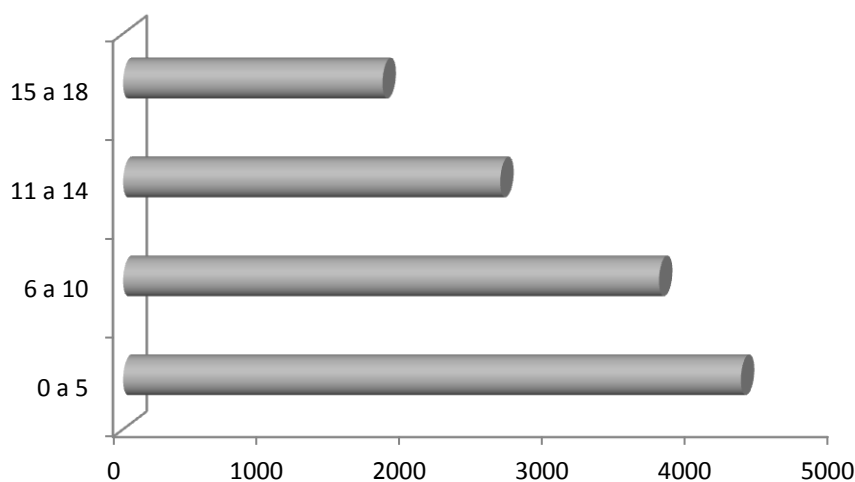


Figura 2 – Número de crianças em situação de perigo por escalão etário.

(Fonte: Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ, 2016).

4.3 Características Socioeconômicas

Magalhães (2005), no que respeita às características socioeconômicas considerou as seguintes: desemprego; condições de pobreza; morte de um ente querido; doença grave de alguém próximo; divórcio; estilo de vida desorganizado; mudança reiterada de residência ou desalojamento.

Como refere Duque (2008), as características acima mencionadas são fatores importantes a ter em consideração, uma vez que ao serem identificados podem revelar fontes ocultas de maus-tratos, podendo assim, contribuir para evitar ou pôr fim a situações de violência exercidas sobre crianças.

No entanto, importante será de salientar que os fatores de risco conhecidos podem não ser fiáveis, dado que existem muitas famílias em condições de pobreza e com muitos dos fatores que são considerados de risco, que são afetuosos com os seus filhos e dão resposta às necessidades destes, como também existem pais de uma elevada classe social e cultural que podem maltratar os seus filhos e não responder às suas necessidades (Canha, 2003).

Para Sapienza e Pedromônico (2005), a exposição aos fatores de risco, quaisquer que eles sejam, afeta negativamente o desenvolvimento da criança e do jovem, trazendo principalmente problemas comportamentais. Segundo estes autores, os problemas escolares são frequentemente associados aos problemas de comportamento e de conduta, por isso, pensamos que as medidas a adotar, no sentido da reeducação e reinserção social destas crianças e jovens, deverão ter em atenção o que acontece na escola e intervir também neste contexto.

4.4 Características Contextuais

A avaliação da situação de risco envolve uma multiplicidade de fatores que estão presentes na situação em análise. Todas as crianças e jovens são vulneráveis pela existência de circunstâncias específicas ou potenciais da sua vida pessoal, familiar e social. É com base nos vários contextos de desenvolvimento que se estabelece o conceito de criança e jovem em risco.

As próprias tipologias de risco produzem-se em consequência do ambiente privado da vida familiar, o que dificulta a sua identificação e sinalização no momento em que ocorrem. Frequentemente, a família constitui-se como um contexto privilegiado para a ocorrência de situações de maus-tratos a crianças e jovens.

Outro aspeto do contexto tem a ver com as características socioculturais envolventes. A questão da violência a crianças e jovens apresenta variações étnicas, havendo grupos minoritários na sociedade que a integram enquanto comportamento normativo.

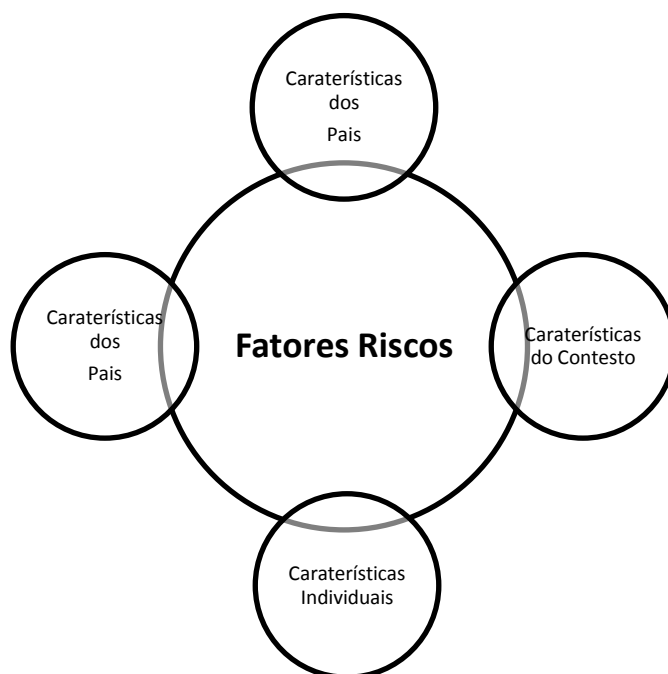


Figura 3 – Fatores de Risco para os maus-tratos infantis.

5. Fatores de Proteção para a Ocorrência dos Maus-Tratos

Os fatores de proteção são compostos por variáveis físicas, psicológicas e sociais, que apoiam o desenvolvimento individual e social da criança e contribuem para evitar, reduzir ou compensar as situações de maus-tratos (Reis, 2009).

Os fatores de proteção estão correlacionados com a ocorrência de maus-tratos, porque a criança ou jovem não apresenta sinais de perigo, apesar de se verificarem os fatores de risco. Para Reis (2009) os fatores de proteção dividem-se em três níveis.

1) **Nível intrapessoal**, as características individuais da criança ou jovem, tais como, a sua inteligência, o seu temperamento fácil, a boa disposição, a sociabilidade e as competências (académicas, atléticas, artísticas, etc.) valorizadas por si e pelos outros.

2) **Nível familiar** são fatores de proteção que contribuem para a redução do risco e do perigo a que a criança ou jovem se encontra devido à existência de modelos de conduta competentes, pais apoiantes (estilo parental que combine estrutura com afeto), supervisão parental, cuidado positivo e estável por parte dos progenitores e suporte social dentro da família alargada.

3) **Nível social** refere-se ao desenvolvimento de relações positivas com os pares, com adultos e o envolvimento em instituições pró-sociais (escola, escuteiros, clubes desportivos e outros).

É preciso perceber que os fatores de risco e os fatores de proteção podem coexistir, havendo a possibilidade da criança ou do jovem ser colocada em situação de perigo, se os fatores de risco forem mais determinantes e os fatores de proteção não forem suficientemente fortes para os contrariar (Ferreira, 2016).

Tabela 1 – Fatores de Risco e de Proteção Individuais.

Fatores de Risco	Fatores de Proteção
<ul style="list-style-type: none">• Pré- disposição genética• Vítima de maus-tratos quando criança• Transtornos de personalidade• Problemas familiares• Dependências• Insucesso escolar• Exclusão social• Problemas comportamentais	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de avaliar o risco• Capacidade de evitar problemas• Eficácia na resolução de problemas• Percepção de risco• Comportamento e estilo de vida saudável• Capacidade de resistir à pressão social

6. Consequências dos Maus-Tratos na Vida das Crianças e dos Jovens

As crianças e jovens sujeitos à violência são extraordinariamente atingidas por essa experiência, principalmente a nível psicológico. Estas crianças e jovens têm uma maior exequibilidade de sofrerem diversos problemas emocionais e sociais do que aquelas que nunca foram expostas a qualquer tipo de atos violentos (Richters & Martinez, 1993 cit. *in* Sani, 2011).

Para Cansado (2014), a atuação de processos estruturais de exclusão social sobre determinadas camadas sociais contribui para fenómenos de desagregação social, assim como facilita a reprodução do ciclo de pobreza. As crianças maltratadas, excluídas e marginalizadas sobrevivem dentro de um contexto de constrangimentos e adversidades que se não for alterado constituiu um quadro de referência para o seu processo de crescimento e maturação.

O impacto da exposição à violência pode não ser demonstrado logo após o episódio chocante, no entanto, pode ocorrer algum tempo depois do sucedido, manifestado por estímulos internos ou externos (Zulueta, 1996; Mawby & Walklate, 1994, cit. *in* Sani, 2011).

Os maus-tratos são experiências de vida que quando surgem durante a vida adulta têm um impacto claramente negativo sobre a personalidade já formada da vítima, outrora quando estas mesmas experiências se verificam durante a infância, período este de extrema importância para o decurso da formação da personalidade, estas experiências têm repercussões na sua construção (Herman, 2001).

Deste modo, as consequências dos maus-tratos exercidos sobre as crianças e jovens podem ser diversas. A sua gravidade depende de vários fatores, como por exemplo: a forma e a duração dos maus-tratos, o grau de relacionamento com o abusador, a idade do menor, a sua personalidade, o seu nível de desenvolvimento, entre outros (Magalhães, 2005).

Claussen e Criteenden (1991) afirmam que os maus-tratos psicológicos são mais nocivos para as crianças e jovens do que os maus-tratos físicos.

Outros estudos realizados defendem que as crianças e jovens que foram sujeitas aos maus-tratos físicos têm uma menor auto-estima do que as outras (Gross & Keller, 1992, Wodarski, Kurtz, Gaudin & Howing, 1990).

Assim, as crianças vítimas de maus-tratos demonstram uma grande dificuldade no relacionamento com os seus pares e com os adultos. São normalmente crianças isoladas, mostrando para com os outros agressividade e negativismo. Existe uma grande probabilidade de crescerem com depressões e possuem na maioria dos casos, uma baixa auto-estima, onde a falta de motivação e envolvimento são evidentes. Estas crianças culpabilizam-se na maioria das vezes, por serem vítimas de maus-tratos por parte dos pais (Azevedo & Maia, 2006).

Para Magalhães (2005), as crianças maltratadas têm tendência a enveredar pelo mundo delinvente e reproduzir, mais tarde, nos seus filhos a violência a que foram expostas pelos seus pais em criança, apresentando não raras vezes, doenças neurológicas e psiquiátricas, transtornos de personalidade e sequelas orgânicas de origem traumática.

Sapienza e Pedromônico (2005), realçam que existe uma maior probabilidade das crianças e adolescentes provenientes de núcleos familiares desestruturados apresentarem problemas de comportamento.

Segundo Abranches e Assis (2011), as crianças e jovens que são vítimas de violência no contexto familiar, por parte de pessoas significativas, que amam e de quem esperam cuidados e proteção, estão mais vulneráveis e podem tornar-se mais susceptíveis à violência em outros ambientes sociais, como a escola, a comunidade e as relações de namoro.

Nestas circunstâncias, a frequente exposição da criança ou jovem a contextos desestruturantes, terminam com a intervenção das redes formais de apoio e proteção e, não raramente, com a colocação do menor num Lar de Infância e Juventude. A intervenção destas instituições ligadas ao Estado ou das instituições particulares de solidariedade social tem como objetivo a “normalização” dos comportamentos das crianças e dos jovens, de modo a torná-los socialmente aceitáveis (Afonso, 1998).

Algumas das intervenções no âmbito das crianças em risco culmina com a retirada provisória das crianças e jovens à família. Muitas vezes, estas retiradas acabam por se tornar numa medida definitiva.

Para Cansado (2014), a colocação de crianças e jovens em instituições levanta algumas questões, na medida em que a própria institucionalização pode representar uma nova forma de violência. Se é certo que uma criança ou jovem não pode ser sujeita nem mantida numa situação de violência, a verdade é que quando são institucionalizadas elas

continuam a sentir mal-estar psicológico provocado pelo afastamento familiar (Cansado, 2014).

Existem algumas evidências que demonstram que as crianças e os jovens que são vítimas de violência apresentam sinais de mal-estar psicológico. De entre as variáveis psicossociais que têm sido estudadas destacamos o autoconceito, a auto-estima, e o percurso escolar.

O autoconceito é um constructo psicológico que pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio (Serra, 1988). O autoconceito pode ser classificado em diversos tipos: autoconceito académico, emocional, social ou físico. O autoconceito encontra-se associado à forma como a pessoa pensa, age e sente e abarca aspetos físicos, comportamentais e mentais (Manjarrez & Nava, 2002). Valorizou-se a sua inclusão neste estudo por ser um factor que intervém no desenvolvimento óptimo ou inadequado do indivíduo. Por seu lado, a auto-estima é uma avaliação afectiva que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos ou virtudes (Serra, 1988).

Oates, Forrest e Peacock (1985) desenvolveram uma investigação com crianças que tinham dado entrada na urgência hospitalar. As crianças vítimas de maus-tratos referiam ter menos amigos do que as outras. Elas eram menos ambiciosas relativamente ao seu futuro, apresentando baixas expectativas profissionais e pontuavam mais baixo na escala de autoconceito de Piers-Harris.

Segundo Seixas (2006), as crianças e adolescentes que são vítimas de violência sentem-se significativamente menos aceites pelos seus pares o que afeta a sua auto percepção de competência (Seixas, 2006).

Num estudo realizado por Azevedo e Maia (2006) sobre a influência dos maus-tratos no percurso académicos de um grupo de crianças do 1.º Ciclo, concluiu-se que os maus-tratos físicos graves estão associados a piores resultados escolares, o que demonstra que os maus-tratos podem ter um impacto negativo no desempenho escolar.

Também Peixoto (2004) refere alguns estudos que mostram que a existência de um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com baixo autoconceito académico e que o suporte emocional e social fornecido pelos pais está positivamente associado com a percepção de competência, as relações com os pares e a motivação escolar.

7. Áreas de Intervenção: Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

As Comissões de Menores surgiram em Portugal no ano de 1978, passando estas em 2001, a serem designadas de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, de acordo com a lei 147/99, de 1 de Setembro.

De acordo com o artigo 12.º n.º 1 da lei supramencionada, as Comissões de Proteção são “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 e desenvolvimento integral”.

Nos termos da LPCJP, a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens compete: às entidades públicas e privadas com atribuições em matéria de infância e juventude; às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco; aos tribunais, quando a intervenção das CPCJ não possa ter lugar ou por falta de consentimento dos pais, representante legal ou de quem tenha a guarda de facto da criança ou do jovem, ou por não dispor de meios para aplicar e executar a medida adequada.

A intervenção das CPCJ faz-se sempre quando as outras se mostrem incapazes de resolver a situação de perigo em que o menor se encontra. Requer sempre o consentimento dos pais ou representantes legais e a não oposição das crianças com mais de doze anos.

Segundo o artigo 34.º da LPCJP, as medidas de promoção e proteção visam: afastar o perigo em que as crianças ou jovens se encontram; proporcionar condições de proteção e promoção da sua segurança, saúde, educação, bem-estar e desenvolvimento; garantir a recuperação física e psicológica dos menores que sofreram qualquer forma de exploração ou abuso.

Encontram-se tipificadas na lei acima mencionada as medidas de promoção e proteção que podem ser aplicadas, sendo estas: apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea, apoio para a autonomia de vida, acolhimento em instituição, confiança a pessoa selecionada para adoção ou a instituição com vista à futura adoção.

Importa referir que, a intervenção e aplicação das medidas de promoção e proteção compete às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, no entanto, a intervenção dos tribunais é reservada para os casos em que a Comissão não obteve consentimento, sendo por isso, necessário a intervenção dos tribunais, que têm o poder de aplicar medidas, mesmo sem o consentimento dos pais e a oposição do menor.

O Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ (2016) refere que no ano de 2016 foram acompanhados um total de 72177 processos, correspondendo cada processo a uma criança ou jovem.

A análise da evolução do número total de crianças acompanhadas, mostra que entre 2007 e 2015, houve um aumento de 10347 crianças acompanhadas, o que traduz uma tendência regular de crescimento anual, apenas interrompida em 2011 ano em que houve uma diminuição relativamente a 2010.

Em 2016, foram acompanhadas menos 2339 crianças do que em 2015, ou seja, verifica-se uma diminuição de 3,2% o que constituiu a maior diminuição nos últimos 10 anos e poderá refletir uma inversão da tendência de crescimento.

No que se refere à distribuição geográfica dos processos, os Distritos de Lisboa (23,6% do VPG), Porto (17,7%) e Setúbal (8,0%) agregam grande parte dos processos acompanhados no ano de 2016.

Tabela 2 – Distribuição de Processos por distrito e regiões autónomas

Distrito	Número de Processos	% Processos a nível Nacional
Lisboa	16763	23,6
Porto	12589	17,0
Setúbal	5666	8,0
Faro	4299	6,1
Braga	4181	5,9
Aveiro	4024	5,7
Santarém	3364	4,7
R. A. Açores	3122	4,4
Leiria	2811	4,0
Coimbra	2675	3,8
Viseu	1942	2,7
R. A. Madeira	1871	2,6
Viana do Castelo	1321	1,9
Vila Real	1146	1,6
Beja	1088	1,5
Castelo Branco	953	1,3
Guarda	843	1,2
Bragança	802	1,1
Portalegre	801	1,1
Évora	755	1,1

(Fonte: Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ, 2016).

No ano de 2016, as CPCJ receberam 39194 comunicações de situações de perigo. As principais entidades sinalizadoras foram as Autoridades Policiais (32,3%), seguidas pelas Escolas (22,6%). O Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ (2016) salienta que estas duas entidades em conjunto foram responsáveis por mais de metade das comunicações.

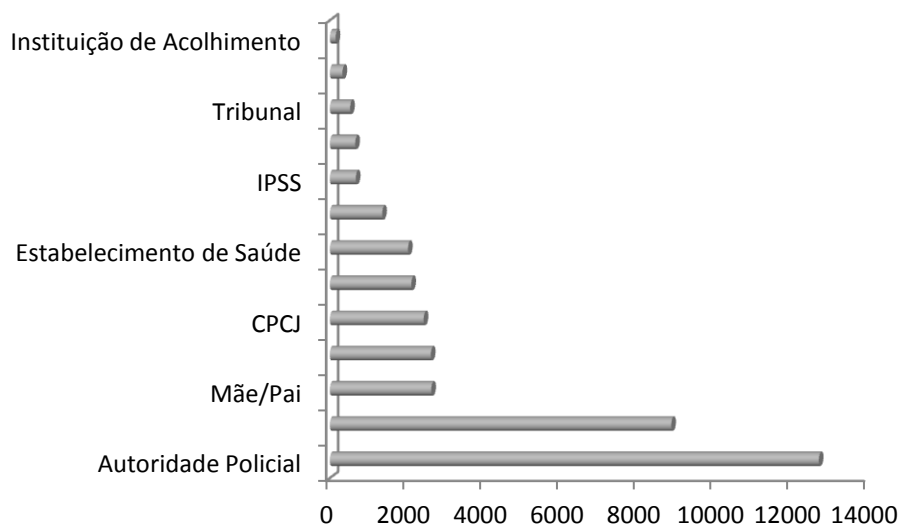


Figura 4 – Entidades sinalizadoras das situações de perigo.

(Fonte: Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ, 2016).

Em termos de intervenção, a grande maioria das medidas aplicadas pelas CPCJ, (90,3%) correspondem a medidas em meio natural de vida, enquanto as medidas de colocação representam a exceção (9,7 %).

No que se refere à aplicação de medidas, verifica-se que a medida mais aplicada foi o apoio aos pais (78,4%), seguida do apoio a outros familiares (9,9%), o acolhimento residencial (9,4%), a confiança a pessoa idónea (1,4%), o apoio para a autonomia de vida (0,6%) e o acolhimento familiar (0,3%).

Segundo Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ (2016) mais de metade do acolhimento residencial (51,9%) refere-se a jovens dos 15 aos 21 anos. Seguem-se, por ordem decrescente, o escalão etário dos 11 aos 14 anos (21,0%), o dos 0 aos 5 anos (14,9%) e o dos 6 aos 10 anos (11,6%). A análise da distribuição por género, evidencia que a incidência é igual em ambos os sexos.

Segundo Martins (2004), estas instituições desempenham um papel fundamental na nossa sociedade, uma vez que, enquanto entidades oficiais não judiciárias, abrangem diferentes membros da comunidade e, deste modo, exercem um trabalho significativo na prevenção e intervenção de situações de risco de famílias de crianças e jovens.

8. O Papel da Escola na Intervenção e Acompanhamento de Crianças e Jovens Vítimas de Maus-tratos

A escola é frequentemente entendida como o contexto socializador mais importante para as crianças, depois da família. A Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, reforça o dever da escola enquanto Entidade com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ). Nesta qualidade, a escola constitui um elemento fundamental na intervenção para a prevenção dos maus-tratos infantis.

A intervenção da escola deverá passar pela promoção de ações de sensibilização e de formação a todos os elementos da comunidade educativa. A comunidade educativa é constituída por todas as pessoas que diariamente participam nas atividades letivas e não letivas dos estudantes, tais como professores, técnicos, auxiliares da ação educativa, psicólogos, terapeutas, pais etc. É uma responsabilidade da comunidade educativa diagnosticar e sinalizar os casos de maus-tratos infantis. A escola deverá ainda ser uma parte atuante na implementação das medidas de proteção e promoção das crianças e jovens, pois, atualmente, eles passam a maior parte do seu dia em contexto escolar.

Segundo Magalhães (2005) a comunidade educativa encontra-se numa posição privilegiada para observar a condição física e nutricional da criança ou jovem e de perceber alterações comportamentais que podem ser indicadoras de maus-tratos. O Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ – 2016, informa que a escola é uma das principais entidades sinalizadoras (22,6%), logo a seguir às forças de segurança (32,3%). Assim, os profissionais que desenvolvem a sua atividade em contexto escolar constituem uma das principais vias de socorro da criança ou jovem.

O Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ (2016) indica que as situações de perigo em que o direito à educação da criança está em causa sofrem um acréscimo que é proporcional ao aumento da idade. Assim, entre os 6 e os 10 anos registam-se 9,7% de situações, entre 11 e os 14 anos este valor sobe para os 23,8% e entre os 15 e os 18 anos decresce para 6,6%. O referido relatório conclui ainda que, em todos os escalões a incidência é maior para o sexo masculino.

Analisando as subcategorias das situações de perigo que afetam o direito à educação, o absentismo escolar é o mais relevante (63,1%), registrando-se uma tendência de decréscimo do abandono escolar (Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ, 2016).

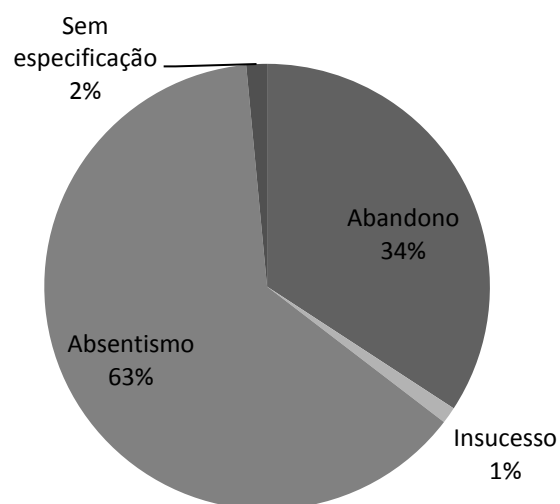


Figura 5 – Situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação.

(Fonte: Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ, 2016).

9. O Papel da Criminologia na Intervenção e Acompanhamento de Crianças e Jovens Vítimas de Maus-tratos

O Código Penal português identifica vários crimes contra crianças e jovens: o crime de violência doméstica (artigo 152.º, n.º 2), o crime de maus-tratos (artigo 152.º - A, n.º 1) e os crimes contra a liberdade e a autodeterminação sexual (Dias, 2010).

A intervenção legal ao nível dos maus-tratos em crianças e jovens é complexa e envolve um vasto conjunto de instituições e profissionais: a autoridade policial, o Ministério Público, os Tribunais, a medicina legal, os agentes do serviço social, da saúde, do direito, entre tantos outros.

De entre os profissionais que trabalham diretamente com as crianças e jovens em situação de maus-tratos, destacamos o papel de relevância crescente do criminólogo, enquanto pessoa versada em criminologia.

Definir a criminologia no panorama científico atual não é tarefa fácil. Já dizia Agra (2012) que a criminologia é “uma rainha sem reino”, porque não está definido o seu lugar no universo dos saberes.

No entanto, ao contrário do que o próprio nome possa sugerir, o campo de trabalho do criminólogo não se limita nem se esgota nos serviços de justiça. Enquanto profissional perito em crimes, o criminólogo pode e deve alargar a sua atividade às diversas esferas da vida social.

Assiste-se, atualmente, a uma mudança das metodologias de intervenção no que se refere às crianças e jovens que são vítimas de maus-tratos na família, uma vez que o Estado e a sociedade em geral procuram potencializar uma política integrada, multidisciplinar e mais eficiente de proteção das crianças e jovens em risco, no sentido de promover a inserção destas crianças e jovens num processo de reconhecimento da cidadania.

Alguns estudos apontam para a necessidade de, no tratamento da criança e jovem vítimas de maus-tratos, para além de uma abordagem extensiva à família, melhorando as interações familiares e as capacidades parentais dos pais, se investir em programas de reforço da auto-estima das crianças e jovens (Oates, Forrest & Peacock, 1985; Peixoto, 2004).

Uma das formas que tem sido encontrada para atenuar a ruptura familiar e proporcionar um conjunto de novas aprendizagens e experiências a estas crianças e jovens é a sua manutenção no sistema educativo. A criança tem de aprender novas regras, frequentar uma nova escola, fazer novos amigos, ou seja, ser incluída num novo meio social (Cansado, 2014).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Introdução

A questão dos maus-tratos na infância e juventude não se resume à ocorrência de episódios de violência intrafamiliar, na medida em que estas experiências traumáticas deixam marcas no crescimento e no desenvolvimento das vítimas.

O impacto dos maus-tratos infligidos por familiares na vida das crianças e dos jovens é uma temática que tem sido recorrentemente estudada. No entanto, carecem na literatura científica estudos que demonstrem os efeitos a longo prazo destas experiências traumáticas, especialmente ao nível do bem-estar psicológico e do percurso académico de crianças e jovens institucionalizados e que foram vítimas de maus-tratos na família.

O trabalho de investigação que desenvolvemos pretende ser um contributo para o conhecimento do impacto dos maus-tratos na vida das crianças e dos jovens em termos do seu bem-estar psicológico e do seu percurso académico, procurando perceber a mais-valia que uma perspetiva criminológica pode acrescentar ao conhecimento e à intervenção nesta área.

Segundo Fortin (2009), a investigação científica consiste na implementação de um processo sistemático de colheita de dados observáveis e verificáveis no mundo empírico, isto é, “no mundo que é acessível aos nossos sentidos, com vista a descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos.” (Seaman, 1997: p. 5 cit. *in* Fortin, 2009).

No caso concreto do estudo que aqui apresentamos, os dados foram recolhidos através da utilização de um instrumento de recolha de dados que nos permite a sua quantificação de modo a podermos descrevê-los, utilizando estatística descritiva e testes paramétricos.

2. Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Explicitar os objetivos é indicar o que se pretende com a realização do projeto de investigação (Ander-Egg & Aguilar, 1999). Segundo Guerra (2002), os objetivos gerais descrevem as grandes orientações do projeto e são coerentes com as finalidades da investigação, enquanto os objetivos específicos pequenos passos ou especificações que se têm de dar para concretizar o objetivo geral (Ander-Egg & Aguilar, 1999).

2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é procurar demonstrar o impacto negativo que os maus-tratos na infância e juventude têm no bem-estar psicológico e no percurso académico de um grupo selecionado de crianças e jovens. Para tal, decidimos operacionalizar a variável bem-estar psicológico através do uso de dois constructos: o autoconceito e a auto-estima, ambos vastamente estudados na população escolar portuguesa. A variável percurso académico foi quantificada através de duas questões “Alguma vez reprovaste?” e “Se sim, quantas vezes reprovaste?”

2.2 Objetivos específicos

Em termos de objetivos específicos, estes foram pensados e criados de acordo com o objetivo geral. Assim, e de uma forma mais detalhada, pretendemos:

1. Analisar comparativamente o bem-estar psicológico por género.
2. Analisar comparativamente o bem-estar psicológico por idade.
3. Analisar comparativamente o bem-estar psicológico por escolaridade.
4. Analisar comparativamente o bem-estar psicológico por local de residência.
5. Analisar comparativamente o percurso escolar por género.
6. Analisar comparativamente o percurso escolar por idade.
7. Analisar comparativamente o percurso escolar por escolaridade.
8. Analisar comparativamente o percurso escolar por local de residência.

3. Método

Pretendemos utilizar um método quantitativo, no sentido de podermos proceder a uma análise descritiva dos dados. Fortin (1999, p. 22) define método quantitativo como sendo “...baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador”.

Esses factos quantificáveis são designados por variáveis. Na presente proposta de estudo serão consideradas as seguintes variáveis:

Variável independente – género, idade, escolaridade e local de residência.

Variáveis dependentes – o bem-estar psicológico e o percurso académico.

Em termos de técnica de investigação a nossa opção para a recolha de dados recai no inquérito por questionário. Segundo Ferreira e Campos (2001), o inquérito é um dos instrumentos mais utilizados no domínio da investigação aplicada, sendo o questionário uma das técnicas mais utilizadas. O inquérito por questionário é uma técnica não documental e de observação indireta.

De entre as vantagens do questionário destaca-se a possibilidade de conhecer uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, ou quanto pretendemos conhecer o mesmo tipo de variável para muitos indivíduos, mesmo quando os fenómenos se reportam ao passado, sendo por isso, impossíveis de estudar através de observação direta (Ghiglione & Matalon, 1992).

Algumas desvantagens do questionário prendem-se com o facto deste depender totalmente da linguagem. Nesse sentido, Ferreira e Campos (2001) salientam a importância das perguntas do questionário serem curtas e diretas, usarem-se palavras simples e a uma linguagem acessível, clara e precisa, eliminando assim a possibilidade de interpretações subjetivas.

A fase posterior à recolha de dados foi a criação de uma base de dados no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para posterior análise estatística. A medida de tendência central escolhida foi a média e a medida de dispersão foi o desvio-padrão. Os objetivos específicos que se prendem com a análise

comparativa das variáveis foram concretizados através da aplicação de testes paramétricos: t-teste para variáveis com duas categorias, como o género (masculino e feminino), e Anova para variáveis com mais de duas categorias, como a idade. Trata-se, assim, de um estudo inferencial e de natureza quantitativa.

4. População Alvo e Amostra

Segundo o relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das crianças e jovens (CASA 2014), publicado em Abril de 2015, pode-se afirmar que, de um modo geral, o número de crianças e jovens institucionalizadas tem vindo a decrescer em Portugal, desde o ano 2006, no qual se registavam 12245 crianças e jovens em situação de acolhimento.

No ano de 2014, o sistema de acolhimento da Segurança Social foi responsável pelo acolhimento de 8470 crianças e jovens, sendo os distritos de Lisboa e Porto os que apresentaram maior número de crianças e jovens em situação de acolhimento.

Relativamente à distribuição por género, verifica-se que, à semelhança de anos anteriores, continuou a observar-se um ligeiro predomínio de crianças e jovens do sexo masculino (51.9%).

No que se refere à distribuição por grupos de idade, os escalões com maior representação de crianças e jovens correspondem à adolescência e juventude, dos 12 aos 20 anos de idade (68,6%).

O relatório faz ainda uma breve caracterização das particularidades destas crianças e jovens, demonstrando a elevada diversidade de problemáticas a elas associadas e que vão desde os problemas comportamentais aos problemas de saúde, deficiência física, mental e consumo abusivo de substâncias.

Relativamente à situação de perigo que originou a situação de acolhimento, destaca-se, em primeiro lugar, a falta de supervisão e acompanhamento familiar (60%), seguida da exposição a modelos parentais desviantes (35%) e a negligência nos cuidados de saúde (30%) e educação (32%).

Quanto à escolaridade, existe um investimento por parte do Ministério da Educação em outras ofertas formativas, particularmente ao nível do 3º ciclo de ensino básico. Os Cursos de Educação e Formação (CEF), os Percursos Curriculares

Alternativos (PCA) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) são disso um bom exemplo.

Contudo, verifica-se que a relação entre a idade e o nível de instrução evidencia uma elevada taxa de insucesso escolar entre as crianças e jovens em situação de acolhimento. Por outro lado, os valores do abandono escolar parecem indicar a existência de fragilidades na inclusão destes alunos nas escolas.

Foi com base na informação deste relatório que começamos a delinear esta investigação, uma vez que esta se centra no impacto dos maus-tratos no bem-estar psicológico e no percurso académico das crianças e dos jovens institucionalizados, a população alvo será constituída por crianças e jovens que se encontram a residir na Comunidade Juvenil de São Francisco de Assis, uma instituição de acolhimento do sistema de acolhimento para crianças e jovens da Segurança Social, e crianças e jovens com idade e escolaridade similar, mas que residem com as famílias, no sentido de podermos estabelecer uma base comparativa entre os dois grupos.

De acordo com Fortin (2009), a amostra é definida a partir da população alvo, uma vez que é de uma grande complexidade e de extrema dificuldade estudá-la no seu todo. Assim, a amostra é sempre inferior à população que é objeto de estudo, podendo esta ser considerada uma fração da mesma.

Deste modo, a amostra do estudo em questão será uma amostra por conveniência, constituída por um grupo de crianças e jovens que se encontram a residir na Comunidade Juvenil de São Francisco de Assis, concelho de Vila Nova de Poiares – distrito de Coimbra, e um grupo de crianças e jovens que residem com a família em vários concelhos deste distrito (Lousã, Miranda do Corvo, Vila Nova de Poiares).

O distrito de Coimbra localiza-se na região Centro de Portugal.



Figura 6 – Localização do distrito de Coimbra na Região Centro de Portugal e seus concelhos.

A Comunidade Juvenil de São Francisco de Assis (CJFA) é uma pessoa jurídica de natureza pública. Foi constituída em 1968 como Associação de Solidariedade Social, sendo registada como Instituição Particular de Solidariedade Social no dia 3 de Julho de 1987. Com a alteração dos seus estatutos a 13 de Novembro de 2015, assumiu a forma de fundação autónoma, reconhecida como Instituição Pública de Solidariedade Social.

A sua sede administrativa é em Eiras – Coimbra, onde desenvolve duas respostas sociais: a casa de acolhimento residencial para crianças e jovens, e a comunidade de inserção família unida também conhecida como Casa das Mães.

Em Vila Nova de Poiares, na Quinta de D. Pedro V, na Aldeia de Olho Marinho, a Comunidade Juvenil São Francisco de Assis tem ainda uma outra casa de acolhimento residencial também para crianças e jovens de ambos os sexos. Esta casa tem a capacidade de acolher no máximo 25 crianças. No momento da recolha de dados residiam na casa 20 crianças e jovens e todas responderam ao questionário.

5. Instrumentos

Para proceder à recolha de dados que permitam caracterizar a amostra em estudo, foi construído um breve questionário sociodemográfico (Anexo I) que se subdivide em duas partes:

Informação pessoal - sexo, idade, escolaridade.

Informação do percurso académico - disciplina preferida, disciplina em que tem mais dificuldades, número de retenções, opção por uma via profissional, expectativas relativas ao ensino superior.

A par do questionário sociodemográfico será também aplicada uma escala que pretende aferir o bem-estar psicológico das crianças e jovens da amostra, através da avaliação do autoconceito e da auto-estima.

Para proceder a essa avaliação, optámos pela utilização de uma escala devidamente validada para a população escolar portuguesa. A nossa escolha recaiu sobre a Escala de Auto Perceção para Crianças (*Self Perception Profile for Children Scale*) de Harter (1985), adaptada e aferida para a população portuguesa por Peixoto e Almeida (1999). Este instrumento foi disponibilizado *online* pelos autores, com todas as informações necessárias a sua correta aplicação e a indicação de que não é necessário proceder a um pedido formal de autorização para a sua utilização no âmbito de uma investigação.

A escala de autoconceito é constituída por nove domínios específicos que refletem a autoperceção que a criança ou jovem tem de si mesmo em relação a diversos domínios: Competência escolar, Aceitação social, Competência atlética, Aparência física, Atração romântica, Comportamento, Amizades íntimas, Competência no domínio do português e Competência no domínio da matemática.

Cada subescala é constituída por cinco itens à excepção das dimensões: Aparência Física e Atração Romântica que têm seis itens.

Os domínios específicos avaliados por cada subescala são os seguintes:

Competência escolar – Avalia a percepção da criança ou jovem relativamente ao seu desempenho escolar (itens 1, 11, 21, 31 e 41).

Aceitação social – Avalia a percepção da criança ou jovem relativamente à sua aceitação por parte dos pares, assim como o sentimento de popularidade entre elas (itens 2, 12, 22, 32 e 42).

Competência atlética – Avalia a percepção da criança ou jovem acerca do seu desempenho em atividades desportivas (itens 3, 13, 23, 33 e 43).

Aparência física – Avalia a percepção da criança ou jovem em relação à sua aparência física, peso, tamanho e auto-imagem (itens 4, 14, 24, 34, 44 e 52).

Atração romântica – Avalia a percepção da criança ou jovem relativamente à sua capacidade de atrair romanticamente aqueles por quem se sente atraído (itens 5, 15, 25, 35, 45 e 51).

Comportamento – Avalia a percepção da criança ou jovem em relação ao modo como ela se comporta (itens 6, 16, 26, 36 e 46).

Amizades íntimas – Avalia a percepção da criança ou jovem em relação à sua capacidade de fazer e manter amigos íntimos (itens 7, 17, 27, 37 e 47).

Competência no domínio do português – Avalia a percepção da criança ou jovem relativamente ao seu domínio da língua materna (itens 8, 18, 28, 38 e 48).

Competência no domínio da matemática – Avalia a percepção da criança ou jovem relativamente às suas capacidades matemáticas (itens 9, 19, 29, 39 e 49).

A escala da Auto-estima é composta por seis itens (10, 20, 30, 40, 50 e 53) que avaliam até que ponto a criança ou jovem gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeita com o seu modo de ser.

Cada item é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação: “Exatamente como eu”; “Como eu”; “Diferente de mim” e “Completamente diferente de mim”. A criança ou jovem deve assinalar o grau com o qual se identifica mais. A cotação de cada item é feita de 1 a 4, sendo que 1 indica uma baixa competência percebida e 4 corresponde a uma elevada competência percebida.

Para além dos domínios da escala do autoconceito que nos permitem aferir a competência escolar, consideramos que seria importante avaliar de uma forma mais objetiva o percurso académico. Neste sentido, decidimos incluir outras informações sobre o percurso escolar do aluno, nomeadamente o número de retenções, a necessidade de apoio educativo e os resultados da avaliação trimestral.

5.1 Pré-teste do questionário

Segundo Ferreira e Campos (2001), para construir um questionário é necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões sejam interpretadas da mesma maneira por todos os inquiridos e que todos os aspetos das questões tenham sido bem abordados. Estas condições resultam da realização das entrevistas e do teste às primeiras versões do questionário, ou seja, a realização de um pré-teste.

Ghiglione e Matalon (1992) referem que quando se conclui uma primeira versão do questionário é necessário garantir que o mesmo é aplicável e que responde aos problemas colocados pela investigação. Então, o questionário deve ser aplicado a um pequeno grupo de pessoas, com o objetivo de saber se elas entenderam o significado das perguntas e o tempo que demoram a responder ao questionário. Assim, a realização do pré-teste permite saber se as questões são compreendidas e evitar erros de vocabulário, incompreensões e equívocos (Ghiglione e Matalon, 1992).

Com a elaboração do pré-teste podemos também avaliar a taxa de não respostas, conhecer a forma como as pessoas reagem ao questionário e perceber se a ordem das questões não coloca nenhum problema (Ferreira e Campos, 2001).

5.2 Resultados do pré-teste

No presente projeto avaliamos a adequação do questionário que criamos, aplicando-o a uma pequena amostra de jovens estudantes, com características similares aos da amostra do estudo de investigação, com uma diferença. É que os jovens que participaram no pré-teste não são vítimas de maus tratos, residindo com as suas famílias e não em casas ou lares de acolhimento.

Esta recolha fundamenta-se na necessidade de preservar as crianças e os jovens que poderão vir a fazer parte da amostra de estudo, na realização prática da investigação, pois o conhecimento prévio do questionário poderia revelar-se um enviesamento do estudo e uma limitação para a análise dos resultados.

Responderam ao questionário na fase de pré-teste cinco jovens do sexo masculino com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos (média de idade = 14,8 anos e desvio-padrão = 1,92 anos). Na generalidade, os jovens compreenderam o significado das perguntas, respeitaram a ordem de apresentação das questões e demoraram aproximadamente 10 minutos na sua concretização.

Neste sentido, e numa primeira impressão sobre a aplicação do instrumento que escolhemos, este parece cumprir os requisitos de um instrumento de recolha de dados, não sendo necessário proceder a alterações na sua forma e/ou estrutura.

6. Procedimentos

Após a realização do primeiro contacto com a instituição e estabelecido o conteúdo do pedido de autorização, que deve informar acerca dos objetivos e dos procedimentos do estudo, e a pessoa a quem ele deve ser dirigido, foram formalizados os pedidos de autorização à Diretora da Casa Juvenil São Francisco de Assis de Vila Nova de Poiares (Anexo III), para que as crianças e jovens institucionalizadas pudessem preencher o questionário.

Do ponto de vista ético, foram dadas garantias de anonimato à instituição para que as crianças e os jovens pudessem participar no estudo. Os dados recolhidos não servirão para outro fins senão a concretização e finalização da investigação, sendo estes destruídos logo após a sua conclusão.

Pretendeu-se que a recolha de dados seja realizada em contexto institucional, numa única sessão, onde foram explicitados os objetivos do estudo e o funcionamento do questionário às crianças e jovens que voluntariamente decidiram participar no estudo. Apesar de todos os estudantes residentes na Comunidade Juvenil São Francisco

de Assis terem acedido responder ao questionário, cinco não foram contemplados na investigação pelo facto de estarem incompletos ou mal preenchidos.

As crianças e jovens que residem na família foram contactados em contexto informal para evitar os procedimentos burocráticos inerentes à recolha de dados em contexto escolar. Contudo, tratando-se de crianças e jovens menores foi necessário solicitar a autorização dos pais (Anexo IV).

PARTE III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo, iremos apresentar os resultados obtidos com a análise estatística dos dados recolhidos. Começaremos por apresentar as características sociodemográficas da amostra inquirida, para de seguida passar à análise comparativa das respostas ao questionário de bem-estar psicológico e percurso escolar por género, idade, escolaridade e local de residência (instituição *versus* família).

1. Caracterização da Amostra

Foram inquiridos 40 crianças e jovens, sendo que 20 residem na instituição de acolhimento - Comunidade Juvenil São Francisco de Assis, e 20 residem com as famílias (Tabela 3). Quanto ao sexo, 55% dos inquiridos são do sexo masculino e 45% do sexo feminino. A idade média da amostra é de 15,43 anos com um desvio-padrão de 2,171, sendo as idades das crianças e jovens compreendidas entre os 11 e os 19 anos.

Tabela 3 – Análise descritiva das características da amostra.

	Masculino	Feminino
Género	22	18
Idade		
11	1	2
12	2	-
13	2	2
14	2	-
15	6	1
16	1	5
17	6	4
18	2	3
19	-	1
Escolaridade		
2.º Ciclo	3	3
3.º Ciclo	13	3
Secundário	6	12

2. Estudo Comparativo do Bem-Estar Psicológico

2.1. Por gênero

A análise comparativa por gênero permitiu constatar que existem diferenças significativas no bem-estar psicológico de rapazes e raparigas na escala de Competência Atlética. Contudo, não se verificaram diferenças significativas nas outras dimensões do bem-estar psicológico (Tabela 4).

Tabela 4 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por gênero (t-teste).

	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	t	Sig.
Competência Escolar	Masculino	22	12,91	2,202	-0,063	0,950
	Feminino	18	12,94	1,305		
Aceitação Social	Masculino	22	12,45	1,654	-0,637	0,528
	Feminino	18	13,44	7,081		
Competência Atlética	Masculino	22	12,27	2,272	-2,349	0,024
	Feminino	18	13,89	2,026		
Aparência Física	Masculino	22	15,18	2,039	1,349	0,185
	Feminino	18	14,22	2,463		
Atração Romântica	Masculino	22	15,09	2,562	-0,892	0,378
	Feminino	18	15,78	2,234		
Comportamento	Masculino	22	12,32	1,211	0,115	0,909
	Feminino	18	12,28	0,958		
Amizades Íntimas	Masculino	22	11,45	1,994	0,219	0,828
	Feminino	18	11,33	1,372		
Competência no domínio do Português	Masculino	22	15,14	10,063	1,031	0,309
	Feminino	18	12,67	1,328		
Competência no domínio da Matemática	Masculino	22	12,86	2,253	-0,724	0,495
	Feminino	18	13,28	1,320		
Auto-estima	Masculino	22	14,73	2,604	1,260	0,215
	Feminino	18	13,78	2,045		

2.2. Por idade

No que se refere à idade, verificou-se que existem diferenças significativas nas Competências no domínio do Português entre os estudantes, uma vez que os alunos mais velhos apresentam maior domínio da língua materna do que os alunos mais jovens. Não se observaram diferenças nas outras dimensões do bem-estar psicológico (Tabela 5).

Tabela 5 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por idade (Anova).

		Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Competência Escolar	Entre Grupos	14,127	8	1,766		
	Nos grupos	116,648	31	3,763	0,469	0,868
	Total	130,775	39			
Aceitação Social	Entre Grupos	195,652	8	24,457		
	Nos grupos	723,948	31	23,353	1,047	0,424
	Total	919,600	39			
Competência Atlética	Entre Grupos	28,955	8	3,619		
	Nos grupos	175,045	31	5,647	0,641	0,737
	Total	204,000	39			
Aparência Física	Entre Grupos	47,043	8	5,880		
	Nos grupos	152,457	31	4,918	1,196	0,333
	Total	199,500	39			
Atração Romântica	Entre Grupos	34,536	8	4,317		
	Nos grupos	193,064	31	6,228	0,693	0,695
	Total	227,600	39			
Comportamento	Entre Grupos	14,833	8	1,854		
	Nos grupos	31,567	31	1,018	1,821	0,111
	Total	46,400	39			
Amizades Íntimas	Entre Grupos	29,721	8	3,715		
	Nos grupos	85,879	31	2,770	1,341	0,261
	Total	115,600	39			
Competência no domínio do Português	Entre Grupos	995,018	8	124,377		
	Nos grupos	1221,957	31	39,418	3,155	0,010
	Total	2216,975	39			
Competência no domínio da Matemática	Entre Grupos	28,993	8	3,624		
	Nos grupos	108,907	31	3,513	1,032	0,434
	Total	137,900	39			
Auto-estima	Entre Grupos	40,643	8	5,080		
	Nos grupos	181,757	31	5,863	0,866	0,554
	Total	222,400	39			

2.3. Por Escolaridade

Relativamente à escolaridade, constatou-se que não existem diferenças significativas no bem-estar psicológico dos estudantes dos três níveis de escolaridade analisados (Tabela 6).

Tabela 6 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por escolaridade (Anova).

		Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Competência Escolar	Entre Grupos	21,242	6	3,540	1,067	0,402
	Nos grupos	109,533	33	3,319		
	Total	130,775	39			
Aceitação Social	Entre Grupos	131,267	6	21,878	0,916	0,496
	Nos grupos	788,333	33	23,889		
	Total	919,600	39			
Competência Atlética	Entre Grupos	56,833	6	9,472	2,124	0,077
	Nos grupos	147,167	33	4,460		
	Total	204,000	39			
Aparência Física	Entre Grupos	10,017	6	1,669	,291	0,937
	Nos grupos	189,483	33	5,742		
	Total	199,500	39			
Atração Romântica	Entre Grupos	66,167	6	11,028	2,254	0,062
	Nos grupos	161,433	33	4,892		
	Total	227,600	39			
Comportamento	Entre Grupos	9,500	6	1,583	1,416	0,238
	Nos grupos	36,900	33	1,118		
	Total	46,400	39			
Amizades Íntimas	Entre Grupos	20,217	6	3,369	1,166	0,348
	Nos grupos	95,383	33	2,890		
	Total	115,600	39			
Competência no domínio do Português	Entre Grupos	392,292	6	65,382	1,182	0,340
	Nos grupos	1824,683	33	55,293		
	Total	2216,975	39			
Competência no domínio da Matemática	Entre Grupos	26,867	6	4,478	1,331	0,271
	Nos grupos	111,033	33	3,365		
	Total	137,900	39			
Auto-estima	Entre Grupos	28,017	6	4,669	0,793	0,582
	Nos grupos	194,383	33	5,890		
	Total	222,400	39			

2.4. Por local de residência (na família ou na instituição)

A análise comparativa por local de residência mostrou que não existem diferenças significativas no bem-estar psicológico dos estudantes que vivem com a família e as dos estudantes que vivem numa instituição (Tabela 7).

Tabela 7 – Análise comparativa do Bem-Estar Psicológico por local de residência (Anova).

	Gênero	N	Média	Desvio Padrão	t	Sig.
Competência Escolar	Masculino	22	12,90	2,125	-0,085	0,993
	Feminino	18	12,95	1,538		
Aceitação Social	Masculino	22	13,80	6,662	1,178	0,246
	Feminino	18	12,00	1,522		
Competência Atlética	Masculino	22	13,20	2,375	0,548	0,587
	Feminino	18	12,80	2,238		
Aparência Física	Masculino	22	15,05	2,665	0,034	0,409
	Feminino	18	14,45	1,791		
Atração Romântica	Masculino	22	14,80	2,526	0,161	0,117
	Feminino	18	16,00	2,201		
Comportamento	Masculino	22	12,40	1,273	0,136	0,569
	Feminino	18	12,20	0,894		
Amizades Íntimas	Masculino	22	11,45	1,791	0,757	0,857
	Feminino	18	11,35	1,694		
Competência no domínio do Português	Masculino	22	14,95	10,635	0,083	0,445
	Feminino	18	13,10	1,334		
Competência no domínio da Matemática	Masculino	22	12,50	2,013	0,138	0,063
	Feminino	18	13,60	1,603		
Auto-estima	Masculino	22	14,30	2,319	0,768	1,000
	Feminino	18	14,30	2,515		

3. Estudo Comparativo do Percurso Escolar

3.1. Por género

Não se verificaram diferenças significativas no percurso escolar de rapazes e raparigas, nem no que se refere às reprovações nem ao número de reprovações (Tabela 8).

Tabela 8 – Análise comparativa do Percurso Escolar por género (t-teste).

	Género	N	Média	Desvio Padrão	T	Sig.
Reprovação	Masculino	22	0,68	0,102	0,807	0,425
	Feminino	18	0,56	0,121		
N.º Reprovações	Masculino	22	1,23	0,237	0,994	0,327
	Feminino	18	0,89	0,241		

3.2. Por idade

Observaram-se diferenças significativas no percurso escolar dos estudantes de acordo com a idade, na medida em que os alunos mais velhos apresentam maior taxa de reprovação e um maior número de reprovações (Tabela 9).

Tabela 9 – Análise comparativa do Percurso Escolar por idade (Anova).

		Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Reprovação	Entre Grupos	4,192	8	0,524	3,134	0,010
	Nos grupos	5,183	31	0,167		
	Total	9,375	39			
N.º Reprovações	Entre Grupos	19,385	8	2,423	2,958	0,014
	Nos grupos	25,390	31	0,819		
	Total	44,775	39			

3.3. Por Escolaridade

Constatou-se que existem diferenças significativas na reprovação dos estudantes dos três níveis de escolaridade, uma vez que os alunos do 3.º Ciclo e do ensino secundário apresentam mais reprovações do que os alunos do 2.º Ciclo. Contudo, esta diferença não se verifica em relação ao número de reprovações (Tabela 10).

Tabela 10 – Análise comparativa do Percurso Escolar por escolaridade (Anova).

		Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Reprovação	Entre Grupos	4,158	6	0,693		
	Nos grupos	5,217	33	0,158	4,384	0,002
	Total	9,375	39			
N.º Reprovações	Entre Grupos	12,842	6	2,140		
	Nos grupos	31,933	33	0,968	2,212	0,067
	Total	44,775	39			

3.4. Por local de residência (na família ou na instituição)

Observaram diferenças significativas no percurso escolar dos estudantes que residem na instituição e os que vivem com a família, com uma clara desvantagem para as crianças e os jovens institucionalizados (Tabela 11).

Tabela 11 – Análise comparativa do Percurso Escolar por local de residência (t-teste).

		Género	N	Média	Desvio Padrão	t	Sig.
Reprovação	Instituição		20	0,85	0,366		
	Família		20	0,40	0,503	3,236	0,003
N.º Reprovações	Instituição		20	1,60	1,095		
	Família		20	0,55	0,759	3,523	0,001

Uma análise de frequências permitiu-nos constatar que existem mais reprovações entre os estudantes institucionalizados do que entre os estudantes que residem com as famílias (Tabela 12).

Tabela 12 – Reprovação dos estudantes por local de residência.

Reprovações	Instituição	Não	Sim
			3
	Família	12	8

Também o número de reprovações dos estudantes com menor sucesso acadêmico é maior entre os jovens institucionalizados (Tabela 13).

Tabela 13 – Número de reprovação dos estudantes por local de residência.

N.º	Instituição	1	2	3	4
			7	6	3
	Família	5	3	0	0

Apesar de existirem diferenças no percurso escolar, tanto os estudantes que residem nas instituições como os que residem com a família parecem ter planos para o seu futuro. Esses planos passam pela continuação de estudos através do ingresso num curso profissional ou num curso superior (Tabela 14).

Tabela 14 – Planos para o futuro dos estudantes por local de residência.

Reprovações	Instituição	Curso profissional	Curso superior
			11
	Família	4	10

PARTE IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal objetivo deste trabalho de investigação foi avaliar o impacto dos maus-tratos infantis no bem-estar psicológico e no percurso escolar de crianças e jovens institucionalizados, através de uma análise comparativa com uma amostra de estudantes com características sociodemográficas semelhantes, mas que residem com as famílias.

De um modo geral, os resultados obtidos revelam que não existem diferenças significativas no bem-estar psicológico dos dois grupos de crianças e jovens estudados. No entanto, no que se refere ao percurso escolar, as diferenças entre os dois grupos são evidentes.

A análise comparativa por género revelou que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas no bem-estar psicológico ao nível do autoconceito, nomeadamente na competência atlética percebida. Desde o trabalho seminal de Peixoto (2003) que a investigação tem identificado uma tendência para os rapazes apresentarem uma maior perceção de competência atlética do que as raparigas (Cruz, Santos & Rodrigues, 2016; Nascimento & Peixoto, 2012). Segundo Peixoto (2003), as diferenças de género em áreas específicas do autoconceito são geralmente consistentes com os estereótipos sociais.

As diferenças observadas nas competências de domínio do Português entre os estudantes mais novos e mais velhos sugerem que o domínio da língua é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, por isso os mais velhos podem sentir-se mais competentes neste domínio. Segundo Vygotsky (1993) está empiricamente comprovada que existe uma relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. A aprendizagem deve assim ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Da mesma forma que não se pode ensinar álgebra a uma criança de qualquer idade, não são necessárias provas para demonstrar que só a partir de uma determinada idade se pode começar a ensinar gramática.

Não se observaram diferenças significativas no percurso escolar dos dois géneros o que contraria os resultados obtidos noutros estudos. Por exemplo, o Relatório Técnico da Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário (2014) concluiu que as taxas de retenção no ensino básico e secundário são sempre maiores no sexo masculino. Esta diferença acentua-se no 2.º Ciclo, ciclo em que as taxas de retenção e desistência dos rapazes são quase o dobro das taxas relativas às raparigas. Contudo, esta diferença, com exceção do ano letivo 2009/2010, tem diminuído ao longo da década.

Outros estudos realizados com estudantes do ensino superior revelam que as raparigas têm expectativas mais elevadas de envolvimento académico, apresentando um maior compromisso com a frequência e a conclusão do curso (Mau & Bikos, 2000; Mello, 2008; Wells, Seifert, & Saunders, 2013). Contudo, os rapazes tendem a apresentar resultados mais elevados nas expectativas relacionadas com as oportunidades de emprego ou de uma carreira profissional (Sax & Harper, 2007). Também as oportunidades de participação em programas de mobilidade internacional, em atividades científicas ou em atividades de carácter político, parecem ser mais valorizadas pelos rapazes.

Resultados semelhantes foram obtidos por Araújo *et al.* (2015) num estudo que envolveu 717 estudantes do primeiro ano do ensino superior de Portugal (n = 362) e de Espanha (n = 355). Os autores observaram um efeito da variável sexo na diferenciação das expectativas de formação para o emprego e a carreira, no desenvolvimento pessoal e social, no envolvimento político e cidadania e na qualidade da formação, sendo que as estudantes do sexo feminino apresentavam níveis mais elevados de expectativas. Dada a associação positiva entre níveis de expectativas e índices de envolvimento académico, Araújo *et al.* (2015) consideraram que esta diferenciação contribui para explicar as taxas superiores de permanência e de sucesso académico por parte das estudantes do sexo feminino.

As diferenças no percurso escolar apontam para um maior insucesso escolar das crianças e jovens institucionalizados o que nos faz pensar que a escola não está a cumprir efetivamente o seu papel social. Teoricamente, a escola tem a função de através da instruções e do conhecimento, tornar a sociedade mais justa e igualitária (Brandão, 2015). Neste sentido, a escola tem de se adaptar às exigências resultantes da história e das circunstâncias de vida dos alunos institucionalizados (Amado *et al.*, 2003). As respostas tradicionais, como a retenção e as formas mais tradicionais de ensino não têm sido capazes de promover o envolvimento e a aprendizagem destes estudantes, agravando os perigos da sua estigmatização.

Eurydice (2011) constatou que existe uma cultura de retenção em alguns países europeus. Nos países em que a referida cultura existe estará enraizada a ideia de que a repetição de ano é benéfica para a aprendizagem dos alunos. Esta ideia ainda é partilhada por professores, comunidade escolar e pais, não obstante o facto de ter vindo a ser repetidamente posta em causa. Justino *et al.* (2014) registaram que os primeiros anos de cada ciclo são os que apresentam maiores taxas de retenção o que sugere uma deficiente articulação das aprendizagens e das culturas escolares entre ciclo de ensino. Para os autores a solução não passa pela proibição da retenção ou pela busca de sucesso a qualquer custo, mas pela prevenção do insucesso, contrariando a cultura dominante que a aceita a retenção como algo natural.

A este nível podemos referir que existe na escola uma enorme resistência à mudança que é geradora de conflito. Segundo Marques e Cunha (2004) um nível baixo de conflito nas organizações é passível de se constituir como um factor obstrutivo de desempenho. No entanto, um nível óptimo de conflito pode estimular o debate e a discussão dos problemas e permitir a adoção de novas abordagens e estratégias que conduzem a uma maior abertura pessoal e social. Compete à escola encontrar as respostas adequadas a estes alunos. Essas respostas passam pela experiência de medidas alternativas às tradicionais, tais como criar mecanismos de recuperação de percursos escolares que permitam a identificação precoce das necessidades de aprendizagem, desenvolver ações preventivas e executar atividades concretas, substituindo a retenção pelo reforço do trabalho. É preciso apoiar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de acompanhamento dos alunos no contexto da sala de aula e da escola, melhorar a organização do trabalho docente e estabelecer a retenção como medida pedagógica de

última instância que deverá ser adoptada após esgotadas todas as estratégias pedagógicas de recuperação (Rodrigues, 2010).

Também é necessário que o currículo tenha em conta o contexto social, cultural, familiar assim como a experiência prévia dos alunos, sobre o risco de a escola contribuir para a reprodução e acentuação das desigualdades sociais (Amado *et al.*, 2003). Estes estudantes precisam da escola para, por um lado, desenvolver as suas competências pessoais e sociais. Precisam de aprender a relacionar-se de um modo normativo com os outros, de desenvolver a sua capacidade de autorregulação, de aprender a concretizar tarefas e a resolver problemas (Matos, Simões & Canha, 2012).

Para Paiva, Cunha e Lourenço (2011) o espaço escola constitui-se como um espaço de socialização por excelência, na medida em que é capaz de garantir o bem-estar e a segurança dos elementos da comunidade educativa. Para os autores, o ambiente de paz social que se vive na escola resulta fundamentalmente da capacidade negociadora dos seus diferentes participantes (docentes, alunos, funcionários, pais, etc.). A escola oferece um leque diversificado de experiências sociais que permitem às crianças e jovens, ensaiar e descobrir as respostas mais adequadas aos contextos. A gestão de conflitos é, sem dúvida, uma dessas competências.

CONCLUSÃO

A concretização desta investigação acabou por não corresponder totalmente ao projeto de investigação inicial. As dificuldades que surgiram na fase de recolha de dados obrigaram-me a repensar o projeto e assim, um estudo exploratório sobre o impacto dos maus-tratos na vida de crianças e jovens em situação de acolhimento que tínhamos inicialmente idealizado transformou-se num estudo comparativo com os mesmos objetivos, mas uma metodologia de investigação distinta.

O estudo realizado pretende ser um contributo para o conhecimento de uma realidade que apesar de perturbadora persiste nas sociedades humanas. Essa realidade são os maus-tratos infantis. Acredito que quanto mais soubermos sobre os maus-tratos e as suas consequências na vida daqueles que dele são vítimas, melhor poderemos erradicar esse mal e proteger os seres mais vulneráveis da sociedade – as crianças.

As crianças e jovens institucionalizadas estão sobre a responsabilidade do Estado e compete a toda a sociedade velar pelos seus interesses. Os resultados obtidos mostraram que, apesar destas crianças e jovens estarem integradas em turmas regulares das escolas públicas portuguesas, a comunidade educativa não está suficientemente informada e sensibilizada para esta realidade. Penso que os professores e técnicos que trabalham com estas crianças se compreenderem que elas foram vítimas de um crime e que esse crime deixa mazelas no seu crescimento e desenvolvimento, poderão adotar estratégias pedagógicas mais diferenciadas e mais eficazes na promoção do seu sucesso educativo. O Guia de Orientações para os Profissionais da Ação Social na Abordagem de Situações de Perigo: Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças Aconselha a promoção de ações de formação específicas para educadores e professores sobre a temática dos maus-tratos, facilitando-se deste modo a tomada de consciência, pelos mesmos, da sua dupla função, de transmissão de conhecimentos académicos e de proteção.

Segundo Pinto da Costa (texto online), especialista na área e docente universitário, o mercado português tem necessidade de criminologistas, porque a instabilidade emocional das crianças que advém das dificuldades das famílias modernas irão, tendencialmente, aumentar o crime.

A realização de uma investigação em ciências sociais e humanas acarreta sempre um grau de incerteza que limita a leitura e as ilações dos resultados obtidos. Tratando-se de um estudo que tem por base as autopercepções de crianças e jovens, o grau de incerteza parece-nos de algum modo ampliado.

A primeira limitação que sentimos decorreu da dificuldade em chegarmos às crianças e jovens institucionalizados, pois apesar da compreensão demonstrada relativamente aos objetivos que nos propúnhamos, as instituições com quem contactamos na fase do projeto de graduação, no âmbito da licenciatura, não nos puderam receber e vimo-nos a braços com a difícil tarefa de encontrar outras instituições que acolhessem o nosso projeto.

Ultrapassada esta primeira dificuldade, sentimos que nem sempre os estudantes poderão ter sido conscienciosos no preenchimento dos questionários, razão pela qual foi necessário eliminar um número ainda significativo de questionários por estarem indevidamente preenchidos.

Em conjunto as duas limitações supra referidas condicionaram de forma decisiva a dimensão da amostra e, desta feita, os resultados obtidos.

Quanto aos contributos da presente investigação, os resultados sugerem que é necessária uma intervenção junto da comunidade educativa no sentido de sensibilizar para as implicações da história de vida das crianças e jovens que foram legalmente retiradas das suas famílias no seu desenvolvimento psicológico, pessoal e social. Nesse sentido, não é sensato esperar que estas crianças e jovens consigam ter sucesso num sistema educativo que foi pensado para funcionar em parceria com uma família normalizada, com os valores sociais e culturais da maioria. Esperamos de alguma forma ter contribuído para o descortinar de uma realidade que a todos nos afeta. A escola poderá não estar a fazer o seu melhor para resgatar estas crianças e jovens da possibilidade do que poderá vir a ser um ciclo de vidas desestruturadas. Apesar de tanto sofrimento por que passaram, elas são forte e resilientes, pois do ponto de vista do bem-estar psicológico elas não se distinguem das demais crianças e jovens da sua idade.

Seria interessante ver esta temática ser retomada em futuras investigações. Penso que o método comparativo se tornou bastante eficaz, na medida em que nos permitiu estabelecer um paralelo com um outro grupo de crianças e jovens que não vivem o estigma da institucionalização.

Seria importante, numa replicação deste estudo, diversificar as medidas de sucesso acadêmico, nomeadamente acedendo às avaliações periódicas dos alunos. Também seria recomendável a utilização de outros instrumentos de avaliação psicológica, no sentido de investigar potenciais consequências da experiência de institucionalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abranches, C. D., Assis, S. G. (2011). A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. *Cadernos de Saúde Pública*, 27 (5), pp. 843-854.

Afonso, P. (1998). As Políticas de Protecção às Crianças em Risco. *Intervenção Social*, 17/18, pp. 53-68.

Agra, C. (2012). *A Criminologia: um arquipélago interdisciplinar* (1.^a Ed.). Porto: Universidade do porto.

Amado, J. (coord.), Fernanda Ribeiro, Isabel Limão e Vitor Pacheco (2003). A escola e os alunos institucionalizados. Lisboa: Políticas de Educação; 16

Ander-Egg, E., Aguilar, M. J. (1999). *Como elaborar um projecto: guia para desenhar projectos sociais e culturais*. (15.^a Ed.). Lisboa: Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social.

Araújo, A., Almeida, L., Costa, A., Alfonso, S., Conde, A., Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), pp. 201-220.

Azevedo, M. do C. & Maia, Â. da C. (2006). *Maus-Tratos à criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

Brandão, R. (2015). Sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas: intervenção do assistente social. Dissertação de Mestrado apresentada ao ISCTE-IUL.

Canha, J. (2003). *Criança maltratada: o papel de uma pessoa de referência na sua recuperação – Estudo prospectivo de 5 anos*. Quarteto, Coimbra.

Cansado, T. I. P. A (2014). *A institucionalização de crianças e jovens no Alentejo*. Tese de doutoramento em Sociologia. Évora: Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada.

Cánton, D., Cortés, A. (1997). *Malos tratos y abuso sexual infantil*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Claussen, A. H., Crittenden, P. M. (1991). Physical and psychological maltreatment: relations among types of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 15, pp. 5-18.

Cook, D. A. (1991). College students from emotionally neglectful homes. *New Directions for Student Services*, 54, pp. 77-90.

Cruz, M., Santos, L., Rodrigues, L. (2016). O autoconceito e auto-estima de adolescentes praticantes de modalidades náuticas. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 17 (3), pp. 389-402.

Davis, H. W., Zitelli, B. J. (1993). *Atlas colorido de diagnóstico clínico em pediatria*. S. Paulo: Manolo.

Dias, I. (2010). Violência doméstica e justiça. *Sociologia*, Vol. XX, pp. 245-262

Dias, I. (2004). *Violência Familiar: uma visão sociológica*. Lisboa: Afrontamento.

Duque, C. (2008). MAUS-TRATOS: Que intervenção?- *A abordagem da Psicologia Legal*. [Online]. Disponível em [www.scribd.com/doc/3100666/MAUS-TRATOS-Que-intervencao-A-Abordagem-da-Psicologia-Legal->](http://www.scribd.com/doc/3100666/MAUS-TRATOS-Que-intervencao-A-Abordagem-da-Psicologia-Legal-) [Consultado em 05.04.2015].

Eurydice (2013). *National Sheets on Education Budgets in Europe 2013- Facts and Figures*. European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.

Ferreira, M. E. (2016). *O caminho percorrido pelo sistema de proteção - do mau trato infantil ao acolhimento em instituição*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ferreira, M. J., Campos, P. (2001). XI - *O inquérito estatístico: uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados.*

Dossiês Didáticos: Alea.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação.* Loures,

Lusodidacta.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação da conceção à realização.* Loures,

Lusociência.

Gallardo, J. A. (1994). *Maus-tratos à criança.* Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R., Matalon, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática.* Oeiras: Celta Editora.

Gross, A. B., Keller, H. R. (1992). Long-term consequences on childhood physical and psychological maltreatment. *Aggressive Behavior*, 18 (3), pp.174-185.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção: o planeamento em Ciências Sociais.* Lisboa: Principia.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children.* University of Denver.

Herman, J. L. (2001). *Trauma and Recovery: From domestic abuse political terror*. Londres: Pandora.

Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., Batista, S. (2014). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso: Portugal 1991/2012*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CESNOVA.

Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., Silver, H. K. (1962). The battered child syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181, pp.4-11.

Magalhães, T. (2010). *Abuso de Crianças e Jovens – Da suspeita ao diagnóstico*. Porto: Lidel.

Magalhães, T. (2005). *Maus-tratos em crianças e jovem*. Coimbra: Quarteto.

Magalhães, T. (2002). *Maus-Tratos em crianças e jovens* (4ª Ed.). Lisboa: Quarteto.

Manjarrez, A., Nava, P. B. (2002). *Autoconceito e autoestima em crianças maltratadas e crianças de famílias intactas*. [Online]. Disponível em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0104&area=d4&suba [Consultado em 02.05.2015].

Marques, L., Cunha, P. (2004). Estilos de gestão de conflito em contexto escolar: Análise de algumas variáveis relevantes. Actas dos ateliers do V Congresso Português

de Sociologia. *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Atelier: Direito, Crime e Dependências.

Martins, P. (2004). *Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco: representações sociais, modos e espaços*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da criança [<http://repositorium.sdum.uminho.pt>].

Matos, M. G., Simões, C., Canha, L. (2012) Competências social em adolescentes com problemas de comportamento. In: M. Matos & G. Tomé (Eds.) *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade, Volume 2 - Intervenções com jovens e na comunidade*. Lisboa: Placebo, Editora Lda.

Mau, W. C., Bikos, H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78, 186-194.

Mawby, R., Walklate, S. (1994). *Critical Victimology*. London: Sage Publications.

Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 1069-1080.

Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), pp. 277-290.

Nascimento, S., Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXX), 421-434.

Oates, R. K., Forrest, D., Peacock, A. (1985). Self-esteem of abused children. *Child & Neglect*, Vol. 9 (2), pp. 159-163.

Paiva, M. O., Cunha, P., Lourenço, A. (2011). Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE): validação de um instrumento para a construção de Paz nas escolas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (3), pp. 23-31.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 235-244.

Peixoto, F. (2003). Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. Dissertação para obtenção do grau de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

Peixoto, F., Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In: A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.) *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga (632-648).

Pinto da Costa, J. E (s/data). Pinceladas na Criminalidade <http://jpintodacosta.pt/site/index.php/en/publicacoes/Textos%20Pedag%C3%B3gicos/Pinceladas%20na%20Criminologia.pdf/detail> (Consultado a 20 de dezembro de 2017).

Reis, V. (2009). *Crianças e jovens em risco - Contributos para a organização de critérios de avaliação de fatores de risco*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

Roig, A. M., Ochotorena, P. J. (1993). *Mau Trato y abandono en la infância*. Barcelona: Martínez Roca.

Sani, A. (2002). *As crianças e a violência: narrativas de crianças vítimas e testemunhas de crimes*. Coimbra: Quarteto.

Sapienza, G., Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), pp. 209-216.

Sax, L., Harper, C. E. (2007). Origins of the gender gap: Pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, 48, 669-694.

Serra, A. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), pp. 101-110.

Simões, D., Gama, P., Loureiro, E. (2006). “Cinderela”: do conto de fadas à realidade. Perspectiva sobre os maus-tratos infantis. *Antropologia Portuguesa*, 22/23, pp 119-132.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. (3.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes Ed.

Wells, R. S., Seifert, T. A., Saunders, D. B. (2013). Gender and realized educational expectations: The roles of social origins and significant others. *Research in Higher Education*, 54, 599-626.

Wilson, M. E. (2009). *How one girl's Plight Started the Child-Protection Movement*. American Humane. Disponível em www.americanhumane.org/about-us/who-we-are/history/mary-ellen-wilson.html. [Consultado em 28.04.2015].

Wodarski, J. S., Kurtz, P. D., Gaudin, J. M., Howing, P. T. (1990). Maltreatment and the school-aged child. *Social Work*, 35, pp. 506-513.

LEGISLAÇÃO

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro).

OUTRAS REFERÊNCIAS

Associação Projeto Criar (2014). *Manual de Boas Práticas para as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. Porto, Associação Projeto Criar.

CASA 2014 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens. (2015). Departamento de Desenvolvimento Social e Programas/ Unidade de Infância e Juventude - Núcleo de Assessoria Técnica aos Tribunais e Acolhimento Institucional. Setor da Adoção, Apadrinhamento Civil e Acolhimento Familiar. Instituto da Segurança Social, I.P.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2013). *Relatório Anual de Atividades de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. (Online) Disponível em: http://www.cnpcjr.pt/%5CRelatorio_Avaliacao_CPCJ_2013.pdf. [Consultado em 10.01.2015].

Convenção sobre os Direitos da Criança assinada por Portugal a 26 de Janeiro de 1990 para ratificação pela resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro.

Relatório Técnico da Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário (2014).

Anexo I- Questionário sociodemográfico

(Instrumentos de recolha de dados)



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Licenciatura em Criminologia

As novas metas curriculares do ensino básico e secundário são extremamente exigente para os alunos. Com este estudo pretendemos avaliar a adaptação dos alunos da Região de Coimbra às novas metas curriculares. Agradecemos desde já a sua colaboração.

Por favor leia cuidadosamente cada uma das questões e escolha a resposta que mais se aproxima da sua opinião. Os dados facultados são anónimos e confidenciais. Garantimos que eles não serão usados para outro fim que não os do âmbito deste estudo.

Idade: _____ Sexo: **M** **F**

Ano de escolaridade: _____

Qual a tua disciplina preferida? _____

Qual a disciplina em que tens mais dificuldade? _____

Alguma vez reprovaste? **Sim** **Não**

Se sim, quantas vezes reprovaste? _____

Estás a frequentar um curso profissional? **Sim** **Não**

Se sim, qual é o curso profissional? _____

Pensas tirar um curso superior? **Sim** **Não**

Que curso gostarias de tirar? _____

Anexo II- Escala de auto percepção para crianças -
Self Perception Profile for Children Scale

(Instrumentos de recolha de dados)

O questionário que se segue apresenta um conjunto de afirmações que pretendem descrever aquilo que alguns jovens sentem em relação a si mesmos. Lê cada uma dessas afirmações e identifica em que medida ele descreve o que tu achas de ti próprio. Avalia todas as afirmações, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales mais do que uma opção na mesma frase.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso, responde de acordo com o que realmente sentes.

	Exatamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.				
2. Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.				
3. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.				
4. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.				
5. Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.				
6. Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.				
7. Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.				
8. Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.				
9. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.				
10. Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.				
11. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.				
12. Alguns jovens têm muitos amigos.				
13. Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1. ^a vez.				
14. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.				
15. Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam por eles.				
16. Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.				
17. Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.				
18. Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.				
19. Alguns jovens conseguem resolver problemas de matemática.				
20. Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.				
21. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.				

22. Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.				
23. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.				
24. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.				
25. Alguns jovens têm dificuldade em ser aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.				
26. Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.				
27. Alguns jovens não têm um amigo especial com quem partilhar as coisas.				
28. Alguns jovens têm facilidade a escrever.				
29. Alguns jovens acham que são bons alunos a matemática.				
30. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.				
31. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.				
32. Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.				
33. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.				
34. Alguns jovens acham que são bonitos.				
35. Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros amorosos.				
36. Alguns jovens, normalmente, comportam-se corretamente.				
37. Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.				
38. Alguns jovens têm boas notas a português.				
39. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.				
40. Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são.				
41. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.				
42. Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.				
43. Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.				
44. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.				
45. Alguns jovens têm dificuldades em fazer com que as pessoas se sintam atraídas por eles.				
46. Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.				
47. Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito especiais.				
48. Alguns jovens acham que não são bons alunos a português.				
49. Alguns jovens acham que não têm boas notas a matemática.				
50. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.				

51. Alguns jovens têm dificuldades em conquistar as pessoas por quem se apaixonam.				
52. Alguns jovens não gostam da sua aparência física.				
53. Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios.				

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo III
Pedido de Autorização à Diretora
da Casa Juvenil de São Francisco de Assis

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de um questionário no âmbito da Tese de Mestrado

Eu, Mariana Duarte, aluna do Mestrado em Criminologia da Faculdade de Ciência Humanas e Sociais, da Universidade Fernando Pessoa do Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para realizar um questionário aos utentes da Casa Juvenil São Francisco de Assis de Vila Nova de Poiares, no âmbito da minha Tese de Mestrado.

A Tese de Mestrado está a ser orientada pelo Prof. Doutor Pedro Cunha e debruça-se sobre o impacto dos maus-tratos infantis no bem-estar psicológico e no percurso escolar de crianças e jovens institucionalizados.

Para o efeito, é nosso objetivo realizar um questionário aos utentes, garantido o anonimato dos mesmos e assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,
Mariana Duarte

Anexo IV

Declaração do consentimento informado

DECLARAÇÃO

Eu, abaixo assinado, em representação (nome completo da Instituição) _____, compreendi toda a explicação que me foi prestada relativamente à participação dos alunos da instituição que represento na presente investigação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas que considerei necessárias, para as quais obtive a devida resposta.

Tomei ainda conhecimento de que a informação que me foi dada inclui os objetivos e os métodos de investigação. Além disso, fui informado que tenho o direito de recusar a qualquer momento da minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Recebi ainda a informação de que os dados recolhidos serão confidenciais, não servindo para outros fins senão os deste estudo científico, sendo estes destruídos após a sua conclusão.

Por isso, declaro que aceito participar livremente nesta investigação.

Data: __/__/__

Assinatura do representante da Instituição: _____

Assinatura do investigador responsável: _____

(Mariana Duarte)