

Departamento de Sociologia

Educação e formação de jovens de famílias multiproblemáticas: O
papel do Técnico de Intervenção Local em contexto escolar

Cristina Melo Ribeiro Seabra Gomes Loureiro Esperanço

Trabalho de projecto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Família e Sociedade

Orientadora:
Doutora Maria das Dores Horta Guerreiro, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Julho, 2012

À minha família pela qual tudo ganha sentido.

“Teremos que passar a entender, outrossim, que os problemas da cultura pertencem a toda a sociedade civil, dependem dos constructos de cidadania, derivam da resiliência da cada família, são evidências da identidade de cada um que constrói essa identidade, melhor ou pior, em cada vínculo, em cada escola, em cada grupo”.

(João Gomes-Pedro, 2005: 42)

RESUMO

O abandono escolar precoce afigura-se como uma das faces mais visíveis da pobreza e exclusão social nas crianças e jovens e continua a revelar-se como um dos problemas estruturais que afectam o crescimento e desenvolvimento de Portugal, assim como de outros países. O presente trabalho pretende realçar a importância da intervenção social em contexto escolar no combate à exclusão social procurando identificar e demonstrar os seus principais contributos através de um projecto de intervenção social desenvolvido, durante três anos lectivos, numa escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) de Lisboa, com jovens integrados numa turma do PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

Começa por abordar o fenómeno da exclusão social realçando dimensões como os factores de risco na infância e juventude, comportamentos desviantes na adolescência, circunstâncias das famílias multiproblemáticas e o peso do insucesso e abandono escolar precoce em Portugal. Em seguida faz referência à importância das Políticas Educativas Sociais, realçando os TEIP e o PIEF e apresenta a especificidade da intervenção social em contexto escolar, princípios, modelos e estratégias de intervenção, destacando sobretudo a importância de uma intervenção sistémica, em equipas multidisciplinares, centrada nas competências das crianças, jovens e respectivas famílias e da mediação social.

Visa, deste modo relançar o debate sobre a pertinência da intervenção social em contexto escolar e a necessidade de reorganização da escola no sentido de uma verdadeira inclusão que entenda a heterogeneidade como um valor positivo e que garanta que as diferenças sociais não se transformam em diferenças educativas.

ABSTRACT

Early school leavers has become one of the more visible forms of poverty and social exclusion in children and young people, and continuous to reveal itself as one of the main structural problems that affect development and growth in Portugal, as well as other countries. The current report aims to enhance the importance of the social intervention in the education context as far as combating social exclusion is concerned, attempting to identify its principles through a social intervention project that has been operating for 3 consecutive school years, in one of Lisbon's TEIP school's (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) with young people integrated in a special class PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

It starts by approaching social exclusion as a general concept looking at different dimensions like risk factors during childhood and adolescence, criminal behaviour, multiproblematic family history and the weight of school failure. It continues by exploring the importance of the Social and Educational policies, focusing on the TEIP and PIEF programmes and introducing the importance and

added value of Social Work within the context of the educational system, looking at the existent models, principles and intervention strategies, exploring the importance of a systematic approach within multi disciplinary teams who work to empower children, young people and their families.

This assignment wishes to contribute to the debate on the pertinence of Social work in the context of schools and the eminent need for a reform in the educational system to allow inclusion and ensure that social differences do not become educational handicaps.

PALAVRAS CHAVE: Pobreza; Exclusão Social; Crianças em Risco; Famílias Multiproblemáticas; Escola; Intervenção Social

ÍNDICE

	Pág.
ÍNDICE DE FIGURAS / QUADROS / ANEXOS	IX
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	XII
INTRODUÇÃO	1
I A EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR	3
1.1 Políticas educativas (sociais)	10
a) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	11
b) Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	13
1.2 Intervenção social em contexto escolar	16
a) Modelos de intervenção com crianças e jovens de famílias multiproblemáticas	17
b) Mediação social em contexto escolar	21
PROBLEMATIZAÇÃO	23
II TRABALHO DE PROJECTO: O TIL num PIEF de uma escola TEIP de Lisboa	25
2.1 Contexto escolar	25
2.2 População alvo	26
a) Turma PIEF 1ºe2º CEB (T1)	26
b) Turma PIEF 3º CEB (T2)	28
2.3 Intervenção	30
a) Integração	30
b) Acompanhamento	31
c) Encaminhamento	32
2.4 Balanço da intervenção	35
a) Potencialidades da intervenção	36
b) Constrangimentos à intervenção	38
CONCLUSÃO	41
FONTES	43
BIBLIOGRAFIA	45
ANEXOS	I
CURRICULUM	XI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 – Modelo de Análise	23
--------------------------------------	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 – Plano de Acção	30
-----------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Competências do Programa Integrado de Educação e Formação	I
Anexo B – Modelos de intervenção em Serviço Social	III
Anexo C – Caracterização da população alvo	V
Anexo D – Exemplo de um modelo de plano de acção individual	VII
Anexo E – Resultados e encaminhamentos da turma de 1º e 2º CEB	IX
Anexo F - Resultados e encaminhamentos da turma de 3º CEB	IX

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AIESS – Associação Internacional das Escolas de Serviço Social
CEB – Ciclo de Ensino Básico
CEF – Curso de Educação e Formação
CML – Câmara Municipal de Lisboa
CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
CRINABEL – Cooperativa de Ensino Especial e Solidariedade Social
DGRS – Direcção Geral de Reinserção Social
ECJ – Equipa de Crianças e Jovens
EMM – Equipa Móvel Multidisciplinar
FIAS – Federação Internacional dos Assistentes Sociais
GAAP – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
IASE – Instituto de Acção Social Escolar
IDEF – Inquérito às Despesas das Famílias
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
INE – Instituto Nacional de Estatísticas
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
LAPSIS – Centro de Apoio Psicoterapêutico e Psicopedagógico
MISI – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEETI - Plano para Eliminação da Exploração do trabalho Infantil
PEF – Plano de Educação e Formação
PEPT - Programa Educação para Todos
PETI - Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania
PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação
PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PNAI – Plano Nacional de Acção para a Inclusão
PNAPAE - Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar
PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo
PPP – Processo de promoção e Protecção
PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PTE – Processo Tutelar Educativo
RSI – Rendimento Social de Inserção
SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
SPO - Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIL – Técnica de Intervenção Local
ZEP – Zona de Educação Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende realçar a importância da intervenção social em contexto escolar no combate à exclusão social (sobretudo no que se refere às crianças e jovens) tendo em conta a dimensão expressiva e o significado deste fenómeno em Portugal como demonstram os compromissos assumidos por Portugal, no âmbito da Estratégia Europa 2020, de redução da população em risco de pobreza e exclusão social (200 000 até 2020) e da taxa de abandono escolar precoce (de 28,7% em 2010 para 10% em 2020). Tem ainda em conta a crescente constatação da necessidade de uma maior e melhor articulação e intervenção das instâncias de 1ª linha (nas quais a escola ocupa um lugar de destaque) nesse combate e na promoção dos direitos e protecção da infância e juventude¹.

Apesar do processo de crescimento e modernização de Portugal nas últimas décadas, como refere Capucha (2007), continuam a subsistir níveis de desigualdade e de extensão e intensidade da pobreza bastante elevados, visíveis em alguns dos principais indicadores por comparação à Europa dos 25 em 2006 e dos 27 em 2010. Portugal encontra-se acima da média europeia quer relativamente ao Índice de Gini (33.7 PT / 30.5UE27, em 2010), quer à Taxa de Risco de Pobreza após Transferências Sociais (17.9PT / 16.4 UE27), sendo de destacar a Taxa de Risco de Pobreza após Transferências Sociais, relativamente aos menores de 16 Anos (20.9PT / 20.2UE27, em 2010)² e a parcela dos Beneficiários do RSI relativa a crianças e jovens dependentes que atingia em 2006 os 41%, segundo Farinha (2009)

Neste sentido, procurando responder à questão: *Quais os contributos da Intervenção Social em Contexto Escolar no combate à Pobreza e Exclusão Social em Portugal?* Começar-se-á por abordar o fenómeno da exclusão social realçando dimensões como os factores de risco na infância e juventude, comportamentos desviantes na adolescência, circunstâncias das famílias multiproblemáticas e o peso do insucesso e abandono escolar precoce em Portugal. Em seguida, será feita uma referência à importância das Políticas Educativas Sociais, realçando os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Por último será apresentada e realçada a especificidade da intervenção social, baseada no Serviço Social, em contexto escolar, princípios, modelos e estratégias de intervenção com crianças, jovens e famílias e a mediação social.

Numa linha de investigação-acção, será apresentado, por último, um projecto de intervenção que procura articular, numa lógica reflexiva, a teoria apresentada com a prática implementada e observada de Intervenção Social, em contexto escolar, desde 2009 até à data, como Técnica de Intervenção Local (TIL), com formação em Serviço Social e Sociologia, no acompanhamento a um grupo de jovens de duas turmas PIEF de uma escola TEIP de Lisboa, cujo nome não será revelado para salvaguardar o anonimato.

¹ Realçada nas avaliações do Sistema de Protecção de Crianças e Jovens (em 2006, pela Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades, coord. Rosário Carneiro e em 2008, pelo CIES, Estudo de Diagnóstico e Avaliação das CPCJ, coord. Anália Torres)

² Dados do Eurostat / Entidades Nacionais, PORDATA.

I. A EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Um indivíduo vive na pobreza se o seu rendimento e recursos são insuficientes impedindo-o de ter um nível de vida considerado como aceitável na sociedade em que vive. Devido à pobreza, o indivíduo pode enfrentar múltiplos problemas: desemprego, fraco rendimento, problemas de alojamento, falta de benefícios de saúde e obstáculos nos acessos à aprendizagem ao longo da vida, à cultura, ao desporto e aos lazeres. Encontra-se, portanto, marginalizado e excluído da participação nas actividades (económicas, sociais e culturais) que são norma para outros indivíduos e o seu acesso aos direitos fundamentais pode ser restrito³.

Compreender a exclusão enquanto fenómeno social requer assim e antes de mais clarificar conceitos como os de pobreza, exclusão social e cidadania. A *pobreza* pode ser entendida, segundo Bruto da Costa (1998), como uma situação de privação de recursos e incapacidade de satisfazer necessidades básicas (dimensão objectiva), mas também, como a privação de determinados estilos de vida e da construção social de um estatuto (dimensão subjectiva).

A pobreza assume assim, para o autor, uma dimensão relativa, na medida em que se afigura como o resultado da representação da posição do indivíduo, ou grupo, face a padrões de vida e de consumo tidos como aceitáveis, numa sociedade e época particulares.

A *exclusão social* pode, por sua vez, ser entendida, como “a fase extrema do processo de marginalização” ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade, com o mercado de trabalho e com as relações familiares, afectivas e de amizade (Bruto da Costa, 1998:10), mas também se pode falar na “existência de situações de exclusão social que não decorrem, necessária ou preponderantemente, de situações de pobreza absoluta” (Almeida, 2009:29).

Segundo o autor, este conceito “pós-moderno” de exclusão social veio, então, substituir o conceito de pobreza no debate social dos anos 80, procurando acentuar aspectos mais vastos e complexos do que a simples condição socioeconómica. A exclusão social refere-se assim, “não só à dimensão da privação de recursos económicos, mas também à ausência ou insuficiência de recursos tão variados e complexos como os sociais, territoriais, políticos, culturais ou psicológicos” (Almeida, 2009:30).

Importa ainda referir que, segundo Bruto da Costa (1998) e Capucha (2005), o conceito de exclusão social está relacionado com o de *cidadania*, uma vez que a noção de exclusão está correlacionada com a existência de um conjunto integrado de sistemas sociais básicos, em relação ao qual existem diferentes níveis de (in)acessibilidade. Os autores definem cidadania como o acesso a um conjunto de direitos ou sistemas sociais básicos em 5 grandes domínios: o social, o económico, o institucional, o territorial e os das referências simbólicas.

³ Tradução do Relatório Conjunto Sobre Inclusão social, COM 2003, 773 final.

Associar a noção de exclusão social à ausência de direitos de cidadania possui, segundo Capucha, a vantagem de indicar a “dimensão política dos fenómenos de pobreza” e de “salientar a natureza multidimensional, processual, colectiva, relacional e particularmente intensa dos problemas das pessoas, famílias e grupos nessa situação” (Capucha, 2005:88).

A exclusão social afecta, de uma forma particular, as crianças e jovens que se vêem colocadas em situações a que frequentemente se chamam situações de risco ou perigo. Esta problemática das crianças em situação de risco, tem vindo a suscitar um interesse e preocupação crescente na medida do crescente reconhecimento dos Direitos da Criança, da sua representação social como cidadã de pleno direito e da constatação da sua importância para quebrar a “herança” da pobreza e exclusão social de alguns grupos ou categorias sociais⁴.

Sarmento refere que a desigualdade faz parte da condição social da infância contemporânea e que a segunda modernidade, contexto em que vivemos, acentua essas desigualdades. Segundo o autor, as principais instâncias de socialização primária (escola e família) têm sido alvo de grandes transformações sociais, perdendo, a escola, o seu estatuto de instância de integração social e a família de “espaço aproblemático e natural de protecção e promoção do desenvolvimento das crianças” (Sarmento, 2004:17).

A definição do conceito de “risco” está, segundo Penha (2000), associado aos défices e omissões na satisfação das necessidades de sobrevivência das crianças, tendo em conta as suas diferentes idades e estádios de desenvolvimento e os vários contextos essenciais ao seu desenvolvimento como a família, escola, etc. Os vários autores estudados identificam diversos *factores de risco* que devem, segundo os mesmos, ser analisados - quer no que diz respeito à sua interpretação, quer relativamente a possíveis estratégias de intervenção - numa perspectiva multidimensional, tendo sempre presente os seus efeitos interactivos. Neste trabalho irão ser aprofundados sobretudo os factores relacionados com a família e a escola, mas também ambientais e socioculturais, sem prejuízo dos restantes (como os factores individuais), por questões meramente organizacionais, relacionadas com a dimensão do trabalho e o seu objecto de estudo.

A *família* apesar de ser o primeiro contexto que assegura à criança a satisfação das suas necessidades fundamentais, não dispõe, muitas vezes de recursos materiais, psicológicos e sociais que permitam assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento harmonioso das crianças. Constituem, assim, factores de risco significativo, no âmbito familiar, associados frequentemente às condições socioeconómicas escassas, funcionamentos deficitários relacionados com incapacidades para assumir adequadamente as funções parentais, por falta de maturidade, desorganização estrutural, etc., falta de suporte social, estilos de vida desviantes, déficits afectivos, rupturas conjugais associadas a fortes instabilidades emocionais, entre outros.

⁴ Em Portugal são exemplos dessa preocupação e reconhecimento os princípios e normas consagrados em diversos diplomas nacionais como a Constituição da República Portuguesa, o Código Civil Português, a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, a Lei Tutelar Educativa, o Programa Nacional de Reformas (Portugal 2020), o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI 2006-2008), etc.

Em 2001, em Portugal, à semelhança do resto da Europa, as famílias monoparentais encontravam-se entre os grupos particularmente expostos ao risco de pobreza, a pobreza atingia 20% da população em geral e 39% das famílias monoparentais (Capucha, 2007: Eurostat, Painel Europeu de Agregados Domésticos) e em 2010 a relação era de 19,1% para 37%⁵.

A *escola*, responsável pela criança durante pelo menos 9 anos, entre 6 a 7 horas por dia, é igualmente uma instância fundamental de socialização, constituindo-se, segundo Delgado (2006), como um espaço privilegiado de relacionamento com os outros e de descoberta das regras de vida em sociedade e das diferentes realidades sociais e económicas. As crianças em risco, segundo o autor, não possuem, no entanto, as mesmas ferramentas, nem preparação idêntica àquelas que provêm de meios familiares estruturados e que representam o perfil médio do aluno para o qual a escola está orientada. A desvantagem sociocultural produz, assim, inúmeras vulnerabilidades como disfunções cognitivas e carências psico-emocionais, psicomotoras e psicolinguísticas que interferem com o processo de aprendizagem.

Portugal apresenta grandes défices qualificacionais em relação à média europeia e esses défices, segundo Capucha (2007), possuem raízes muito profundas como revelam os indicadores de abandono escolar precoce e de incidência e decomposição da pobreza. Portugal apresenta em 2010 uma das maiores taxas de abandono escolar da Europa (31,2% para 14,4% EU27)⁶, dados de 2005 revelam, segundo Alves (2010), que 40% das pessoas sem formação escolar vivia numa situação de pobreza⁷ e dados de 2001 revelam níveis de pobreza superiores em 2 pontos percentuais à média, entre as pessoas que possuem uma escolaridade inferior ao 9ºano⁸.

No que respeita aos *factores ambientais e socioculturais*, importa destacar sobretudo aqueles relacionados com o grupo de amigos e com o local onde vivem as crianças e/ou jovens (bairro ou instituição). Os grupos de amigos contribuem decisivamente para o crescimento e autonomia da criança, quando os valores e regras neles vigentes são conformes aos padrões sociais, podem, no entanto, constituir-se como factores de risco quando assumem condutas desviantes e atípicas. Segundo Delgado (2006), uma criança ou jovem que não encontre segurança e compreensão no contexto familiar, tende a procurá-las no grupo, independentemente do seu grau de conformidade com os códigos sociais dominantes. A compensação que se obtém no seu seio dá um sentido de pertença, reforça os comportamentos colectivos e constitui-se como um espaço de solidariedade oposto às regras autoritárias do mundo dos adultos (Sarmiento, 2001). O grupo tem normalmente uma base geográfica (um bairro ou lugar), cujo território é defendido por ser o único espaço que os valoriza, sentindo-se, normalmente, mal aceites ou recusados, no exterior.

Os factores de risco associados a um local prendem-se, segundo Delgado, com “deficiências ao nível dos recursos básicos existentes, ao nível da educação, cultura, saúde, desporto, espaços verdes,

⁵ Fonte: Eurostat / Entidades Nacionais, PORDATA.

⁶ Fonte: Portugal 2020, Programa Nacional de Reformas

⁷ IDEF, Inquérito às Despesas das Famílias, 2005/2006 (Alves, 2010)

⁸ INE, Inquérito aos Orçamentos Familiares, 2000 (Capucha, 2007)

com o tipo de alojamento e taxa de ocupação, com as características da população, com o nível económico, entre outros” (2006:78). Segundo o autor é muito importante evitar que o estigma ou «etiqueta» se transfira do indivíduo para o meio em que vive, seja ele o seu meio de origem ou contexto institucional em que possa ter sido colocado para salvaguardar os seus direitos. As características de uma instituição ou bairro não são as de quem neles habita e os factores ambientais por si só não determinam a delinquência, independentemente dos factores individuais e familiares. Ainda segundo Capucha (2007), a pobreza não se distribui de forma uniforme pelo território, as categorias mais vulneráveis, quer por escassez de recursos, quer por afinidade das opções tomadas face às oportunidades residenciais, tendem a agregar-se nas áreas mais desfavorecidas, acabando por constituir territórios de maior concentração de grupos pobres, de que são exemplo os vários bairros degradados.

As instituições ou centros de acolhimento foram criadas para assegurar o desenvolvimento integral de crianças e jovens, quando e apenas a família ou responsável parental, não seja capaz de cumprir a sua finalidade educativa. Apesar de muitas características positivas (serem para muitos o primeiro espaço de atenção e carinho, permitirem a aprendizagem de valores e regras, a satisfação das necessidades básicas, etc.) possuem, no entanto, também alguns factores de risco que importa ter em atenção. Podem assim, segundo Delgado (2006), identificar-se um conjunto de características negativas, como a aprendizagem de condutas desviadas ou ilegais, a taxa de rotação do pessoal, a rotina e massificação, a despersonalização e desenraizamento, a pouca abertura ao meio, a pressão diária provocada pela preocupação com o seu futuro, etc., que conduzem muitas vezes os jovens a sentimentos de solidão, apatia, indiferença por si e revolta interior, devendo as crianças institucionalizadas ser ajudadas a vencer a sua batalha interior, tornando-as capazes de se orientarem para o futuro com um sentido de responsabilidade.

No que respeita aos adolescentes importa salientar, ainda, as várias solicitações e desafios que eles enfrentam e que os elementos das suas redes sociais (sobretudo família e grupo de pares) esperam que eles dominem. Na maioria dos casos, para a resolução desses problemas é necessário encontrar estratégias e habilidades específicas para o fazer que tornam este período de vida sujeito a tensões especiais (vulnerabilidades, agitações, conflitos, comportamentos incoerentes e imprevisíveis).

O grupo de pares tem um papel fundamental na construção da sua identidade e autonomia, permitindo a formação de opiniões e atitudes acerca dos próprios indivíduos, dos outros relevantes e do mundo social, constituindo igualmente um espaço de diálogo acerca dos problemas pessoais, escolares e profissionais (Simões, 2000).

Segundo a autora, grande parte dos adolescentes têm consciência dos riscos e do perigo em que se envolvem ao praticarem determinado tipo de comportamentos, mas preferem ignorá-los devido ao facto de darem mais valor a outras consequências psicossociais, inerentes a esses comportamentos, os comportamentos desviantes, na adolescência constituem, assim, “formas experienciais de auto-

organização que o sistema escolhe através do seu inconsciente ... ou de formas de organização da totalidade do sistema” (Da Agra, 1986, cit. por Simões ob cit.:112).

As crianças e jovens em risco pertencem, muitas vezes, a famílias em que coexistem múltiplos problemas, frequentemente chamadas de famílias multiproblemáticas. Uma categoria de famílias que, segundo Alarcão, não se define pela presença de um sintoma preciso, mas sobretudo “por uma forma de estar e de relacionar-se, bem como pela existência de uma série de problemas que afectam um número indeterminado de elementos, em margens qualitativa e quantitativamente muito amplas” (2002:317). As famílias multiproblemáticas pobres distinguem-se sobretudo pela sua condição de pobreza que dificulta a resolução dos seus problemas e carências, pelo efeito adverso de dependência nas relações com os serviços formais de apoio e pela ideia de permanência ou ausência de interrupção nas ocorrências diversas, que gera expectativas negativas. São sobretudo famílias com características comuns no que respeita ao seu funcionamento e que enfrentam múltiplos problemas em diferentes áreas como se demonstrará em seguida, com base na informação recentemente compilada pelos autores em Sousa et al (2007).

No que respeita ao *funcionamento familiar* destaca-se a prevalência de um sintoma familiar, de tendência para o caos e desorganização, em detrimento dos sintomas individuais ou multiproblemáticos que afectam os vários elementos da família. Caracterizam-se, igualmente, pela instabilidade na estruturação e nas relações, escassez de sentido e objectivos familiares, sendo as funções familiares realizadas frequentemente de forma insatisfatória. A hierarquia de *poder* encontra-se normalmente comprometida, porque assumida de forma descontínua e pouco assertiva, dispersando-se em várias figuras, que assumem a liderança rotativamente. A *comunicação* é descrita como caótica (ideia reforçada por Minuchin e Col., 1967, cit. por Sousa) traduzindo-se num intercâmbio limitado de informação entre os membros, em interações dominadas pela pobreza de afectos, numa negatividade, culpabilização e crítica constante pelo comportamento dos membros, num pensamento muito concreto, etc..

Estabelecem-se limites frequentemente qualificados pelo desmembramento, quer no seu interior, pela grande distância entre os seus membros, quer com o exterior, pela excessiva permeabilidade face ao contexto envolvente. O sistema conjugal possui, por sua vez, uma grande instabilidade arrastando consigo a deterioração das funções parentais, que se degradam igualmente pela sua tendência por uma dispersão por várias figuras, que leva a uma ausência de referências. É, ainda, comum encontrarem-se relações fraternas de grande inconstância, embora em momentos difíceis os irmãos tendam a apoiar-se.

Possuem normalmente uma história familiar caracterizadas por situações familiares igualmente multiproblemáticas, sendo o seu ciclo vital traçado sobretudo por referência à biografia feminina, tendo em conta que a presença dos homens é normalmente mais periférica e frequentemente caracterizada por alguma agressividade e inconstância. Os membros principais da família raramente possuem uma carreira profissional e a sua relação com o consumo assume muitas vezes contornos marginais. Vivem, segundo os autores, em padrões envoltos numa sucessão crescente de crises e

problemas, sendo a norma e o esperado a crise e não a estabilidade, trajetórias de vida labirínticas, com caminhos a ser constantemente alterados, fruto das novas crises, e fronteiras permeáveis ao meio, caracterizadas pela enorme facilidade com que a rede formal e informal invade e influencia o agregado familiar.

No que se refere aos *múltiplos problemas* que estas famílias enfrentam, os autores, baseando-se no estudo de Hespanha e colaboradores, 2005 (cit. na obra referida) identificam oito categorias de problemas: na área da *educação*, destacam-se os baixos níveis educacionais e o incumprimento da escolaridade obrigatória, a par do insucesso, abandono e absentismo escolar; na área do *emprego*, destacam-se níveis elevados de desemprego, emprego temporário, trabalho informal e instabilidade profissional; na área da *gestão financeira*, dificuldades na gestão do orçamento familiar, como consequência de consumos elevados por necessidades e diminuta contribuição de alguns membros; Relativamente à *habitação*, destacam-se sobretudo os problemas de manutenção, conservação e sobrelotação a par dos relacionados com os regimes de ocupação, nomeadamente, existência de rendas demasiado elevadas.

No âmbito das *relações familiares*, assumem maior proporção as relações conflituosas com a família alargada e no agregado, seguindo-se de relações distantes, preocupação com o futuro dos descendentes e, com alguma relevância, situações de violência doméstica e maus tratos infantis. No que respeita às *relações sociais* destacam-se conflitos com os vizinhos e a solidão, relativamente aos *rendimentos*, predomina a escassez, relacionada com baixos salários e pensões ou prestações sociais, a par de ausência de rendimentos pelo trabalho. Por último, na área da *saúde*, é particularmente elevada a percentagem de situações de deficiência e/ou incapacidade, seguindo-se a dependência de terceiros, o alcoolismo, a toxicodependência e as doenças ou acidentes de trabalho.

O sistema de ensino actual, organizado para crianças e jovens com padrões e modos de vida “normais”, segundo Villas-Boas (2001), não está a conseguir impedir que um número significativo de jovens abandone a escola sem obter os conhecimentos e as qualificações necessárias. Para além da elevada taxa de abandono escolar precoce, são indicadores desta situação os dados de 2008, que revelam que 35,4% dos jovens portugueses, que já não estava a estudar, possuía apenas o 3º ciclo do ensino básico (enquanto a média da EU-27 era de 14,9%) e que 58,4% da população nacional, em 2009, não possuía o 3º ciclo do ensino básico⁹.

Esta questão é tanto mais grave quanto está relacionada com o princípio da escolaridade obrigatória (3º ciclo) e com a procura de uma maior igualdade de oportunidades, essencial no combate à pobreza e exclusão social, sendo cada vez mais claro, segundo a autora, que, nem à igualdade teórica, em termos de possibilidades, tem correspondido uma igualdade de resultados. O insucesso escolar “verifica-se sempre que a criança, ou o jovem, não consegue atingir os objectivos propostos

⁹ INE – Inq. Emprego – 4ºSemestre 2009

pelo professor ao nível do ensino que frequenta. Regra geral, o fenómeno manifesta-se por repetências e por desistências (abandono escolar)” (Villas-Boas, 2001:37).

Segundo a autora, a aprendizagem depende da qualidade do ensino, sendo certo que, até aos anos 60, quase não se colocava reservas quanto à qualidade de ensino. Uma vez que a função social da escola era a de escolher uma elite entre a generalidade dos cidadãos, o insucesso não constituía uma preocupação. Existem assim, diferentes correntes e teorias a este respeito (por exemplo a teoria da reprodução de Bourdieu, 1970), não sendo totalmente consensual a ideia de que a função da escola seja a de democratização e redução das desigualdades, como se verá mais adiante.

A preocupação actual com o insucesso reforça, no entanto, segundo a autora, a relatividade do conceito, sendo a função da escola cada vez mais entendida como a necessidade de que nenhuma criança fique para trás e o insucesso escolar tido como prejudicial, não só ao indivíduo e à sua própria inserção social, como também para o desenvolvimento dos países e dos seus recursos. As explicações sobre o fenómeno têm sido igualmente alvo de grandes mudanças que têm acompanhado a evolução das sociedades nas várias épocas.

Benavente (1976, cit. por Villas-Boas, 2001:39) realizando uma análise histórica sobre o fenómeno do insucesso escolar, identifica, três tipos de explicações, que foram surgindo ao longo dos tempos (teoria dos dotes individuais, do défice sócio-cultural e da organização da própria instituição) embora conclua que a explicação passe sobretudo pela perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, cit. idem), que coloca o desenvolvimento do indivíduo em função da relação entre a forma como esse desenvolvimento se processa nos vários níveis e sistemas em que a criança está integrada (Macro, Exo, Meso e microsistema).

O autor João Barroso (2003) refere assim, que se podem identificar quatro modalidades principais de exclusão fabricadas pela escola: ”*A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora*” com a desigualdade de oportunidades realizada, por exemplo, através da influência das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares; “*A escola exclui porque põe fora os que estão dentro*” exclusão relacionada com as questões do insucesso e abandono escolar; *A escola exclui “incluindo”* com a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes que agravam o desfasamento entre a oferta e a procura escolares; “*A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido*” efeito do confronto entre lógicas heterogéneas de consumo escolar, em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida.

A organização da escola pública segundo um modelo burocrático e corporativo exclui sobretudo, segundo Barroso (2003), os alunos e famílias que não correspondem (ou não se subordinam) aos valores sociais dominantes, em particular oriundos de classes desfavorecidas, transformando-se nos grandes problemas da escola. Segundo Rodrigues (2003), a escola desde a sua criação nunca considerou as diferenças dos seus alunos, organizou-se com base numa “indiferença às diferenças”, foi criada numa lógica que acaba por acolher e valorizar sobretudo os alunos que se identificam mais com

os códigos culturais veiculados pela escola. A escola é, assim, fonte de exclusão para muitos alunos que quase sempre viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses e os que são veiculados pela escola.

Atributos pessoais, como alta auto-estima e capacidades cognitivas desenvolvidas, laços afectivos familiares e apoios externos à família (professores, vizinhos, amigos, associações de bairro, grupos desportivos) constituem no seu conjunto factores de protecção que podem determinar a resistência aos factores de risco e a capacidade de resiliência necessária para resistir e superar o sofrimento. As crianças em risco, em particular, precisam, segundo Delgado (2006), mais do que de igualdade no acesso à escola, de uma escola inclusiva, democrática, que atenda às diferenças individuais e entenda a heterogeneidade como um valor positivo, garantindo que as diferenças sociais não se transformem em diferenças educativas.

1.1 Políticas educativas (sociais)

A política educativa tem sido, segundo Antunes (1998), desde sempre “utilizada” como uma política social, desde a criação da escola, segundo uma ideologia meritocrática, em que “o sistema educativo” era visto, por autores como Lenhardt e Offe, como “uma das instituições através das quais podem ser projectadas pelo Estado, medidas que procuram encontrar soluções quer para o controlo das motivações, a produção de competências expressivas e instrumentais, como para a regulação da pressão da oferta sobre o mercado de trabalho” (1984, cit. por Antunes, 1998:34).

Como política social, traduz igualmente as mudanças ocorridas ao nível da cidadania, da soberania dos estado-nação e do novo contrato social. O autor João Sebastião (1998) refere, por exemplo, como as tentativas de universalização da escolaridade básica coincidem com a sua utilização como instrumento fundamental para fomentar identidades nacionais, libertando os indivíduos dos elementos culturais particulares. Refere, ainda, como a massificação da escola trouxe consigo extensas situações de exclusão, resultantes de processos selectivos internos à própria instituição escolar, principalmente, no que respeita a grupos sociais particulares, necessitando a escola actual de enfrentar, como já anteriormente foi referido, o desafio da diversidade.

A título de exemplo das preocupações políticas sociais na área da educação, destacam-se, em Portugal, segundo Afonso (1998), desde logo, alguns artigos da Constituição da República Portuguesa, que referem a importância da igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, da contribuição da escola para a superação das desigualdades económicas, da incumbência do Estado de assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, etc., assim como, alguns objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se apontam preocupações com a gratuidade e o alcance do ensino básico e os apoios ao nível da saúde escolar, da orientação escolar, acção social, etc..

Destacam-se igualmente, medidas governamentais como a criação do Instituto de Acção Social Escolar (IASE), do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), do Programa Educação para Todos (PEPT), do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), das Escolas Profissionais, da Autonomia e Gestão flexível de Currículos e do Estudo Acompanhado, do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), dos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas (SPO), dos Gabinetes de Apoio à Família e à Criança (GAAF), etc.

No contexto actual em que as condições económicas e sociais sofrem profundas mudanças, os sistemas de bem-estar social Europeus enfrentam grandes dificuldades e a pobreza atinge de forma particular mulheres sozinhas com crianças e pessoas de baixas qualificações, Esping-Andersen (2008), propõe adoptar-se uma perspectiva dinâmica e substituir políticas sociais compensatórias por estratégias preventivas de riqueza futura. Destaca para esse efeito três lições sobre o Estado Providência relacionadas com a família e as mulheres, as crianças e igualdade de oportunidades e o envelhecimento e equidade, considerando como um imperativo o investimento nas crianças e na sua educação, na medida da capacidade desse investimento gerar efeitos sociais positivos como a integração social, a diminuição da delinquência, melhorias na saúde, etc. O Programa Nacional de Reformas (Portugal 2020) revela igualmente essa preocupação e reconhecimento ao considerar como essencial e prioritário para o crescimento da economia portuguesa, um crescimento inteligente através de mais e melhor educação, nomeadamente, com a redução urgente da taxa de saída precoce do sistema de ensino.

a) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, doravante designados por TEIP, surgem como uma medida de política, criada em Portugal em 1996 (Despacho normativo 147-B/ME/96, renovado em 2008) que, à semelhança de outros países como o Brasil e a França, pretende contribuir para o “sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” (Despacho normativo n.º55/2008).

Tem como objecto escolas e agrupamentos de escolas com um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar e pressupõe que as mesmas se organizem em função do espaço geográfico a que pertencem, com vista à elaboração conjunta de um projecto educativo que, envolvendo a comunidade através de parcerias, promova a qualidade do percurso e resultados dos alunos, a redução do abandono e insucesso escolar, a transição para a vida activa e contribua para o desenvolvimento da própria comunidade. Surge, assim, como uma política educativa activa para a inclusão (que visa promover uma atitude activa por parte dos cidadãos e das instituições), fundamentada em dimensões como a descentralização e autonomia da administração pública, a territorialização das políticas educativas e a prioridade com base na discriminação positiva.

A constituição dos TEIP inscreve-se, segundo Barbieri (2003), num processo de descentralização da administração pública, no pressuposto de que através do reforço da autonomia das escolas, o Estado consegue promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e o combate à exclusão social, num contexto de democratização escolar associado ao aumento da população escolar e ao acentuar de disparidades locais. Descentralizar significa, do ponto de vista sociológico, segundo Roque Amaro, “o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que nasce de baixo, ficando para o estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis” (1996, cit por Barbieri, *idem*:30). Segundo o autor, são-lhe, normalmente, associadas as vantagens de dar conteúdo à participação dos cidadãos, através da gestão local dos seus problemas, permitir a protecção contra o abuso do poder central e o desenvolvimento de sinergias locais e vantagens do ponto de vista do custo-eficácia.

As principais desvantagens são, por sua vez, colocadas, por alguns autores, na falta de uniformização das decisões tomadas, possibilidade de um mau uso dos poderes discricionários, por parte de pessoas nem sempre preparadas para o fazer, devendo ser encontrados mecanismos de coordenação e controlo entre o topo e as unidades periféricas para contrabalançar possíveis efeitos negativos. Neste âmbito, a autonomia significa, segundo Sarmento, a “emergência, pelo menos no discurso do campo educacional, de uma necessidade de substituição da estrutura de poder e dominação heterónoma por uma forma de auto-regulação” (1993, cit por Barbieri, *ibidem*:39). Deve, segundo Barroso (1996, cit por Barbieri), no entanto, respeitar os interesses da formação das crianças, promover a participação adequada de todos os intervenientes, respeitar o campo profissional dos professores, etc. e manter-se sujeita a alguns poderes de superintendência e tutela do estado-administração a fim de evitar a pulverização do sistema educativo e manter a coerência nacional.

Importa, por último, referir que, segundo Barbieri (*ob. cit.*), a descentralização e autonomia se justificam pela complexidade crescente da actualidade que transformou a escola num espaço relacional onde se entrecruzam várias problemáticas com origem na multiplicidade de contextos dos actores. A territorialização das políticas educativas justifica-se, assim, quer pela necessidade crescente de descentralizar e dar autonomia às escolas, como já referido, quer pela constatação da existência de processos de exclusão escolar ligados ao estatuto social dos alunos e às características sócio-culturais e económicas dos seus territórios de residência (Bettencourt e Sousa, 2000). Capucha refere, reforçando esta ideia, como uma das categorias de pessoas mais vulneráveis à pobreza, aquelas que persistem nos “círculos de pobreza instalada”, ou seja, segundo o autor, vivem “situações de pobreza duradoura, localizadas territorialmente e que tendem a reproduzir-se geracionalmente”. Chamando a atenção para o efeito de “contextos territoriais particularmente degradados” que “tendem a produzir amarras sob a forma de acomodação, adaptação e retenção opressiva, que prendem as pessoas à pobreza” (2005: 108). Os problemas escolares dos alunos decorrem assim, muitas vezes, dos problemas sociais da comunidade em que a escola se encontra inserida, pressupondo o paradigma territorialista, segundo Barbieri (2003), que a resolução desses problemas envolve a inclusão de estratégias que conduzam ao

reforço da identidade nacional, acompanhada pelo restabelecimento dos poderes de decisão dessas comunidades.

Os territórios educativos deveriam assim pressupor, segundo Canário (2001), a construção de políticas e práticas educativas contextualizadas, por referência a um território singular, com base na construção de parcerias entre estabelecimentos de ensino e outras instituições educativas a partir da criatividade e participação dos actores locais. O autor considera, no entanto, que na prática, os territórios não conseguiram ainda ser mais do que “territórios escolares”, tendo em conta, desde logo, a sua definição ter sido feita sem a participação dos seus sujeitos e as relações de parcerias estabelecidas estarem a ser mantidas sob a égide da escola e não numa verdadeira relação de igualdade. Constrangimentos que terão que ser ultrapassados no sentido de uma optimização dos efeitos pretendidos.

Como já foi referido, importa ainda destacar a perspectiva de discriminação positiva, presente na constituição dos TEIP, na medida em que procura, segundo Bettencourt e Sousa (2000), desenvolver prioritariamente condições para a integração e desenvolvimento de alunos até então excluídos. Considera-se, à semelhança das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), criadas pelo governo francês, que o sistema educativo pode e deve compensar a desigualdade através de uma prioridade em termos de meios (dar mais a quem tem menos) e de atenção (projectos, formação, avaliação). Segundo as autoras, desde os anos 80, que o princípio da discriminação positiva pode ser encontrado em programas partidários e em pequenos projectos pontuais, sendo os TEIP, todavia um projecto mais ambicioso. Baseiam-se assim, na ideia de que face à urgência de vencer os obstáculos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, se afigura essencial investir prioritariamente, ainda mais que os recursos não são ilimitados, em territórios que apresentam maiores índices de abandono e insucesso escolar.

Segundo dados do MISI (2010), no ano lectivo de 2009/2010 frequentavam agrupamentos TEIP 10% dos alunos inscritos no ensino público em Portugal e 41,5% desses alunos encontravam-se em escolas da zona de Lisboa e Vale do Tejo, seguida da zona do Norte do país (40,9%), sendo na grande maioria (82%) crianças e jovens a frequentar o ensino básico.

b) Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

O PIEF¹⁰ foi criado como uma medida de excepção, apresentando-se como uma resposta de remediação quando falham todas as outras propostas de formação do sistema educativo e/ou formação profissional em contexto escolar. Foi criado, em 1999, no âmbito do PEETI¹¹ (Plano para Eliminação da Exploração do trabalho Infantil) como forma de combate à exploração do trabalho infantil, em Portugal, e para execução de uma estratégia de inclusão social de crianças e jovens desfavorecidos.

¹⁰ Criado por Despacho Conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e reformulado pelo Despacho Conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de Setembro, DR n.º 223, II série.

¹¹ Criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho e alargado até Dezembro de 2003 pela Resolução do Conselho de Ministros 1/2000, de 13 de Janeiro.

Continuou, posteriormente, a partir de 2004, através do PETI¹² (Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil), atendendo à constatação da necessidade de reforço da componente preventiva da política de combate à exploração do trabalho infantil, “através da adopção de mecanismos de encaminhamento dos menores em situação de trabalho infantil para medidas educativas e formativas que lhes permitissem concluir a escolaridade obrigatória e, se possível, adquirir formação profissional, obtendo, assim, as condições adequadas de trabalho num futuro próximo” (Resolução do Conselho Ministros nº79/2009)

Actualmente esta medida está integrada, desde 2009 e até ao final do ano lectivo 2011/2012, no PIEC¹³ (Programa para a Inclusão e Cidadania), como estrutura de Missão (cujo mandato terminou a 31 de Dezembro de 2011)¹⁴ a funcionar na dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com vista a prevenir e combater as situações iniciadas e/ou sinalizadas de crianças e jovens em risco de exclusão social. Considerando-se que o fenómeno da exploração do trabalho infantil, em sector formal, se encontra praticamente erradicado em Portugal e que o mesmo se entrelaça com causas económicas e sociais, esta mudança reflectiu sobretudo a necessidade de reforçar as políticas de promoção da inclusão social das crianças e jovens, de forma a combater as causas e processos de origem da exclusão social, no âmbito de uma política integrada de infância e juventude do XVII Governo Constitucional.

No ano lectivo de 2009/2010, estavam matriculados em turmas PIEF 1964 alunos e em 2011/2012 o número aumentou para 3081, sendo a taxa de frequência actual de 91,5%, encontrando-se distribuídos por todo o país, embora, maioritariamente na zona de Lisboa e Vale do Tejo, seguida do Norte do país, Alentejo, Algarve e Centro. São maioritariamente rapazes (68,2%), cerca de metade tem idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, 40% tem Processos de Promoção e Protecção e 29,9% pertencem a famílias beneficiárias do RSI¹⁵.

O PIEF¹⁶ propõe-se assim, favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil e/ou exclusão social, e a favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional, relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos, que celebrem contratos de trabalho. Concretiza-se, relativamente a cada menor, pela elaboração de um Plano de Educação e Formação (PEF), subordinado a um conjunto de *princípios* que importa destacar: *Individualização*, tendo em conta a idade, situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, com base em diagnóstico inicial; *Acessibilidade*, permitindo a intervenção e a integração do menor em qualquer momento do ano lectivo; *Flexibilidade*, permitindo a integração do menor em percursos de educação e formação ou de educação extra-escolar, nomeadamente, em acções

¹² Nos termos da Resolução do Conselho de Ministros nº37/2004, de 20 de Março.

¹³ Resolução do Conselho Ministros nº79/2009

¹⁴ Decreto-Lei n.º 126/2011, de 29 de Dezembro, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

¹⁵ Dados fornecidos pelo PIEC e com data de referência de 31 de Outubro de 2011.

¹⁶ Suportado juridicamente pelos Despachos Conjuntos nº948/2003, de 26 de Setembro, e nº171/2006, publicado a 10 de Fevereiro, DR nº30, II série.

susceptíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente; *Continuidade*, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de actividades de desenvolvimento de competências, designadamente de carácter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados e apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2º ciclo do ensino básico sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente; *Faseamento da execução*, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor; *Celeridade*, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente, de um ano e de dois anos para a conclusão dos 2º e 3º ciclos do ensino básico; *Actualização*, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situações e de necessidades do menor, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de actividades de orientação escolar e profissional.

A intervenção inicia-se com o conhecimento de situações de risco concretizado ou eminente de exclusão escolar e social, que envolvam jovens, até aos 18 anos, sinalizadas ao PIEC. Em seguida as Equipas Moveis Multidisciplinares (EMM) dinamizam e coordenam o diagnóstico de cada situação, envolvendo outras entidades, como a Segurança Social, as CPCJ, a DGRS (Direcção Geral de Reinserção Social) e as ECJ (Equipas de Crianças em Risco), quer conheçam e acompanhem a situação, ou não.

Os PEF integram uma componente de escolarização que favorece o cumprimento da escolaridade obrigatória, uma componente de formação para a ocupação e orientação vocacional, de acordo com os interesses e expectativas evidenciadas durante a intervenção e uma componente de educação para a cidadania, com a finalidade de promover a integração social com a mobilização de saberes relacionais e sociais.

Nas escolas, a medida concretiza-se em grupos-turma com o máximo de 15 alunos e dois professores em co-formação, com uma equipa técnico-pedagógica que integra os professores de todas as áreas disciplinares (em dedicação exclusiva à turma) e os técnicos de apoio ao PIEC, um Técnico de Intervenção Local (TIL) com formação na área da psicologia, serviço social, política social ou sociologia, que acompanha diariamente os alunos, estabelecendo uma relação de proximidade, afectividade e cumplicidade com os mesmos, e um elemento da EMM.

Os TIL acompanham os alunos durante a sua permanência no espaço escolar, trabalhando diariamente as suas competências pessoais e sociais, prestando apoio psico-social individual ou em grupo aos alunos, acompanhando as famílias, envolvendo a comunidade, os professores e restantes profissionais da escola, mediando as relações entre alunos, alunos e família, e família e entidades de intervenção social da comunidade. A equipa técnico-pedagógica reúne semanalmente para gerir o desenvolvimento das aprendizagens, para acertar estratégias, para avaliar resultados e para regular através de balanços críticos frequentes a progressão ou regressão dos percursos dos alunos.

Acresce, por último, referir que a certificação dos alunos se efectiva na aquisição de um conjunto de 17 competências técnicas, pessoais e sociais consideradas essenciais à formação e preparação para a vida em sociedade, entre elas a assiduidade, pontualidade, comportamento, responsabilidade, saberes e aprendizagens, resolução de problemas, etc. (ver anexo A).

1.2 Intervenção social em contexto escolar

A intervenção social apresentada terá como suporte o Serviço Social e a Sociologia considerando que a intervenção realizada resultou sobretudo da sua interligação e complementaridade, sendo de destacar, no entanto que poderá igualmente ser realizada numa vertente mais psicológica.

Uma intervenção social baseada no serviço social promove a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o reforço da emancipação das pessoas para a promoção do bem-estar. Utiliza teorias do comportamento humano e dos sistemas sociais e intervém nas situações em que as pessoas interagem com o seu meio.¹⁷

Possui princípios e valores éticos fundamentais que utiliza, segundo Ponticelli (1998:11), na selecção das teorias de referência, estratégias, instrumentos e técnicas de acção. Os Direitos Humanos e a Justiça Social são os valores basilares nos quais se enquadram os seus princípios, entre os quais se destacam: autodeterminação do utente, reconhecido como o direito que o utente tem de livremente tomar as suas decisões e concretizar as suas escolhas; “empowerment”; igualdade e justiça distributiva; promoção do bem-estar; respeito pela pessoa; honestidade; confidencialidade; etc.

Os referenciais teóricos em Serviço Social possuem a particularidade de resultarem, segundo Robertis (1984), tanto da apropriação de conhecimento das outras ciências sociais como da acumulação e sistematização das experiências práticas e destas duas categorias de teorias surgem os modelos de intervenção.

Os modelos teóricos utilizados inicialmente pelas ciências sociais para analisar e descrever a realidade, são utilizados pelo Serviço Social como instrumento orientador para análise e intervenção sobre a realidade, traduzindo, desse modo, a maneira de processar a informação, estruturar ou interpretar a realidade e de actuar sobre ela (Ponticelli, 1998; Garcia, 2005). São sobretudo modelos de intervenção e possuem na sua base, normalmente mais do que uma teoria. A escolha do modelo varia, segundo Garcia (2005), consoante o tipo de situação em que se intervém, o marco ideológico e conceptual de referência, a natureza da intervenção, o marco institucional, os valores e éticas subjacentes, a concepção da pessoa que sofre o problema e/ou a natureza da relação entre o técnico e o utente.

Os vários autores identificam diferentes modelos do Serviço Social destacando-se, no entanto, como os mais comuns o sistémico, psicodinâmico, behaviorista (modificação de comportamento),

¹⁷ Definição de Serviço Social, adoptada, separadamente, pela FIAS e pela AIESS nas respectivas Assembleias Gerais em Montreal, Canadá, em Julho de 2000 e, posteriormente, acordada como única, em Copenhaga, em Maio de 2001

psico-social, resolução de problemas (problem-solving), funcional, centrado na tarefa, intervenção na crise, existencial e ecológico (Robertis, 1984; Ponticelli, 1998; Caparrós, 1998; Payne, 2002; Garcia, 2005; Viscarret, 2007).

Neste sentido, importa ter em conta algumas especificidades do campo de intervenção escolar, mas sobretudo os modelos mais apropriados à intervenção com crianças, jovens e famílias, salientando-se ainda a mediação, como uma estratégia fundamental para a intervenção em contexto escolar.

O serviço social escolar desenvolve-se assim, sobretudo, aquando da democratização do ensino, como forma de colmatar os défices particulares das crianças de meios sociais desfavorecidos e vítimas de dificuldades de adaptação e de aprendizagem (Matta, 2008). Segundo o autor, este é um campo de intervenção muito importante que se justifica pela existência de um conjunto de problemas específicos da população escolar mais desfavorecida, destacando-se a falta de motivação escolar, o abandono precoce dos estudos, a violência no meio escolar, a intolerância da escola para com determinados alunos e a discrepância, muitas vezes existente, entre os valores transmitidos pela família e pela escola.

Destacam-se, ainda, para além dos problemas escolares, outro tipo de problemas que influenciam igualmente o rendimento escolar dos alunos, como a pobreza e a exclusão social, a violência familiar, a delinquência juvenil, a deterioração do tecido social em meio urbano, etc. O serviço social escolar desempenha assim, segundo o autor, um papel de facilitador do desenvolvimento das capacidades dos alunos, mediador entre conflitos, promotor dos direitos dos alunos, mobilizador dos recursos da comunidade e de prevenção e identificação precoce de problemas psicossociais, como a negligência e os maus tratos para com as crianças e os jovens.

Assume, como objectivos prioritários, atenuar o impacto dos problemas familiares sobre o funcionamento escolar dos alunos, facilitar a relação entre a escola e a família, trabalhar a auto-estima, responsabilidade e autonomia dos alunos, a sua integração e adaptação ao meio escolar, a prevenção da saúde global, facilitar o acesso aos serviços e contribuir para a protecção à infância.

a) Modelos de intervenção com crianças e jovens de famílias multiproblemáticas

A intervenção social com crianças e jovens, em contexto escolar, assume-se sobretudo, como um *processo de ajuda* que visa “ajudar um indivíduo ou grupo a utilizar da maneira mais adequada os recursos necessários para resolver o seu próprio estado de necessidade” (Ponticelli, 1994: 23). Os recursos podem ser pessoais (própria capacidade de raciocinar e enfrentar os problemas), ambientais/familiares (capacidade de utilizar as redes naturais de solidariedade e ajuda) e sociais (recursos institucionais ou colectivos).

A relação profissional tende assim, a apoiar a criança/jovem, individualmente ou em grupo, no esforço por entender melhor a sua situação, ver se existem recursos que possa utilizar, activá-los, entrar em contacto com eles e utilizá-los. Trata-se, deste modo, segundo a autora, de um processo de

troca ao nível relacional e emotivo que leva a uma gestão diferente da situação e desenvolve a capacidade de reacção e iniciativa do utente. Baseia-se na teoria ecológico-sistémica, assumindo a hipótese da circularidade entre as influências dos vários elementos do complexo sistema do qual o indivíduo faz parte e onde se posiciona como um dos elementos. Procurando que o “utente-sistema” adquira a capacidade de resolver de modo adequado os seus problemas, através da aquisição e desenvolvimento das competências pessoais e sociais necessárias. Os modelos mais utilizados são, segundo os autores estudados, os modelos clássicos de resolução de problemas (*problem-solving*), psico-social, existencial, “centrado na tarefa”, de modificação do comportamento (behaviorista). Não são, no entanto, modelos estanques, podendo ser utilizados em simultâneo pelo mesmo assistente social (ver anexo B).

A intervenção com crianças e jovens exige, muitas vezes, uma intervenção em simultâneo com as suas famílias. Esta deve, no entanto, segundo os vários autores estudados, ser repensada e reformulada, tendo em conta a reduzida eficácia e a sua frequente contribuição para a manutenção de uma situação de dependência pelos serviços formais, que levam muitos autores a designá-las de famílias multiassistidas. Sousa et al (2007) referem que a ineficácia da intervenção tradicional, predominantemente médica e centrada nos problemas, para além de fragmentada e descoordenada, está associada a alguns aspectos importantes que têm sido negligenciados e a fontes específicas de ineficácia que importa antes de mais repensar.

As abordagens tradicionais têm, assim, segundo os autores, negligenciado o ponto de vista das famílias, as suas competências e o entendimento sobre as estratégias que estas utilizam para enfrentar os seus problemas, sendo as propostas de intervenção normalmente decididas de fora para dentro e sem o envolvimento da família em causa. A relação entre os profissionais, sob a designação de parcerias, traduz-se, muitas vezes, numa mera acumulação de intervenções que provoca uma hierarquização caótica das relações, caracterizada pela ausência de definição de papéis e funções entre técnicos, instituições e famílias.

Constituem fontes de ineficiência à intervenção, segundo os autores, as análises diagnósticas saturadas de problemas, lineares e fragmentadas, a atitude substitutiva dos profissionais, a ausência de negociação entre profissionais e família, o facto de as intervenções serem normalmente centradas nos indivíduos, apesar de a referência ser a família, o imediatismo das soluções apresentadas e a não definição de prioridades. Os modelos tradicionais centram-se, assim, segundo os autores, no que funciona mal e pressupõem que a mudança ocorre de fora para dentro, sendo o cliente passivo e o interventor um especialista activo e responsável pela solução. Acontece que o pensamento da nova sistémica considera que os sistemas são autónomos, não existem comandos exteriores e todos os sistemas têm competências e são capazes de «auto-solução», sendo por isso essencial intervir, com as famílias multiproblemáticas, através de uma abordagem sistémica revigorada centrando-se nas potencialidades da família e definindo níveis diferentes de necessidades.

É à orientação sistémica que se deve a introdução da “teoria geral dos sistemas” (iniciada por Bertalanffy), como elemento inovador no pensamento psicológico, o desenvolvimento da corrente «cibernética» (por Wiener), que contribuiu muito para a compreensão e reflexão sobre a interacção entre os indivíduos e a “teoria da comunicação humana” (de Watzlawick). O sistema é entendido como um conjunto de elementos que interagem entre si, pode ser aberto ou fechado, no que respeita à sua relação com o ambiente, entendendo-se que possui determinadas características que ajudam a explicar a interacção humana. Considera-se, por exemplo, que cada uma das partes se relaciona de tal maneira com as outras, que toda e qualquer alteração em cada uma provoca alterações nas outras e no próprio sistema, fazendo com que “o todo seja mais que a soma das partes”. Acrescendo, ainda, a característica da circularidade da informação, que pressupõe que toda a informação que entra implica uma informação de retorno, a sua capacidade de auto-regulação, tendendo para o equilíbrio e a propriedade da equifinalidade, que considera que o mesmo resultado pode ter diferentes origens.

Olhar para os comportamentos patológicos ou problemáticos, segundo esta chave de leitura, implicou, desde logo deixar de se poder procurar as explicações somente no passado, para procurá-las nas modalidades organizativas (nomeadamente sob a forma de comunicação) através das quais o próprio sistema se vai estruturando ao longo do tempo, utilizar a «metacomunicação», passar a analisar o problema, não como uma expressão de um conflito intrapsíquico, mas como uma espécie de informação enviada para o contexto significativo e procurar o «para quê» em vez do «porquê» dos sintomas. A reformulação da intervenção com famílias, proposta pelos autores em Sousa et al (ob. cit.) implica porém, acompanhar a evolução da sistémica e compreender as mudanças na passagem para a cibernética de 2ª ordem, nos anos 80/90. Os desenvolvimentos na abordagem sistémica, principalmente através dos contributos do construtivismo e do construcionismo social, alteraram de forma substancial a visão inicial, que não deixou, no entanto, de ter contributos muito importantes, como já referenciados.

O construtivismo, através da noção de autonomia, veio demonstrar que os sistemas não podem ser comandados do exterior, pois existe uma grande autonomia organizativa interna face às informações externas e o construcionismo social realçou a historicidade da verdade, no entendimento de que “a verdade é a história que cada um constrói sobre si, na sua relação com os outros, num momento e contexto histórico e cultural” (Sousa et al, 2007:69). A nova sistémica pressupõe assim que os profissionais assumam uma postura de maior humildade, se consciencializem do seu papel catalisador, cuja especialidade não é melhor do que a da família, para quem se dirige a sua intervenção, que também é especializada, mas, na sua vivência. Devem, segundo os autores, passar a especializar-se na mobilização das competências das famílias.

Segundo os autores Sousa et al (2007) à semelhança de Ausloos (2003), as famílias multiproblemáticas têm competências e recursos, resolvendo diariamente inúmeros problemas, encontrando-se antes parcialmente bloqueadas ou paralisadas em “padrões repetitivos de organização que não funcionam, mas que dão algum sentido de segurança, porque são habituais” (Sousa et al,

2007:15). Trabalhar com estas famílias significa assim, em primeiro lugar, activar as suas competências, através de uma “acção co-constructiva, onde família e interventor, num só sistema, co-criam novas soluções” (idem: 41).

Têm sido múltiplas as vozes a valorizar a importância das forças da família e a ideia de que todas as famílias têm competências, como, por exemplo, Nagy e Zuk (1967), ao destacarem a conotação positiva e exploração do sistema de valores da família, Whitaker (1989), revelando a importância da introdução do caos na família, pela via terapêutica, para a descoberta, pela família, da sua força latente, O’Hanlon (1993), destacando a necessidade de se procurar o que é possível na família e não o que é impossível, mas seria bom que acontecesse e Shazer (1999), dando ênfase às soluções utilizadas pela família no passado ou presente para a procura de soluções futuras. Ainda Sousa, Ribeiro e Rodrigues (2006, cit. por Sousa et al, 2007), num estudo sobre as competências percebidas por profissionais e famílias multiproblemáticas pobres, destacam três aspectos positivos, mais mencionados e comuns a ambos, embora de uma forma mais ambígua pelos profissionais: união e apoio familiar, forte vínculo entre pais e filhos e capacidade de organização e partilha das tarefas de vida diária

Guy Ausloos (2003), na sua obra *A competência das Famílias*, fornece uma visão muito particular sobre o trabalho com famílias, bem como pistas importantes, que continuam a ser referenciadas pelos diferentes autores, como fulcrais para o trabalho com as famílias multiproblemáticas pobres. O autor parte da premissa básica de que todas as famílias são competentes, na sua identidade, para atravessar e resolver as suas crises, considerando de extrema importância uma correcta gestão do tempo e do processo de mudança. Baseia-se, ainda, em dois postulados, igualmente cruciais: o postulado da competência que refere que a “uma família só se pode colocar problemas que seja capaz de resolver” e o postulado da informação pertinente, que define como pertinente aquela que vem da família e a ela retorna.

Os problemas que podem ser trabalhados com a família são aqueles que “se lhes põem” que dependem dela, são da sua competência e não os problemas que “se lhes impõem” do exterior, como o desemprego ou a doença, para os quais entrevistas de aconselhamento são mais adequadas (Ausloos, 2003:31). A forma de trabalhar com as famílias, passa pela “activação do processo familiar pela circularidade de informação dentro da família” (idem:33), deixando de se ter como preocupação recolher informação mas sim fazer descobrir aos membros da família coisas que eles não sabem que sabem sobre a sua relação.

Ao utilizar-se o modelo sistémico no trabalho com as famílias deve-se entendê-las como um sistema, ou seja, um conjunto de elementos em interacção, em que uma modificação em qualquer dos membros provoca alterações em todos os outros e considerar que todas as famílias passam por períodos de equilíbrio e mudança (Suissa, 2000). Tendo em conta os valores e princípios do serviço social deve-se agir como um estímulo, introduzindo informações novas e organizando as informações que o sistema dá de acordo com uma hipótese (Campanini e Luppi, 1991:101). Promove-se, assim, a

mudança e a reorganização do sistema, respeitando os seus tempos, características e finalidades, não devendo nunca substituir-se a pessoa ou família nem oferecer soluções rígidas.

Deve, ainda, valorizar-se, na intervenção, o meio e as suas influências, considerando o utente, a família e o contexto como sistemas em interacção e procurar a explicação dos acontecimentos não apenas em causas isoladas mas também nas relações e interacções dentro e entre os vários sistemas (Payne, 2002; Garcia, 2005). Segundo Viscarret (2007) o utente não deve ser considerado como o elemento central do problema nem da sua solução, devendo procurar-se implicar todas as pessoas que possam estar relacionadas com a situação problema de forma a encontrar soluções mais consistentes (por exemplo para além das pessoas da família nuclear e alargada, elementos do grupo de pares, pessoas da escola, bairro, etc.).

b) Mediação social contexto escolar

A mediação surge, segundo Almeida (2009), por volta dos anos 70, nos Estados Unidos, tendo posteriormente sido adoptada em alguns países europeus. Associada à ideia de “negociação”, pressupõe a existência de uma terceira pessoa que, de forma neutra, procure apoiar as partes na resolução de um problema. Através da imparcialidade, confidencialidade e voluntariedade, a mediação procura reactivar a comunicação, reapropriando-se do conflito de uma forma positiva. Funciona, ainda, segundo o autor, como uma estratégia de intervenção, com particulares potencialidades para aqueles que se encontrem em situação de exclusão, uma vez que, para além da resolução dos seus problemas/conflitos, contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Almeida (2004), a mediação adquire assim, particular relevância no combate à exclusão social, valorizando a dimensão relacional, na medida em que procura recompor os laços sociais, familiares e afectivos, quebrados durante o processo de “desafiliação” característico do fenómeno da exclusão. É definido por diferentes autores, como um “modo de regulação social”, um “modo alternativo de intervenção” ou “um método de desenvolvimento social e cultural”, assumindo, segundo a autora, diferentes características em função da situação, do perfil do mediador e da representação que este tem do processo.

No campo do Serviço Social a mediação possui, segundo Almeida (Idem), uma dimensão instrumental e uma dimensão expressiva, na medida em que possui um carácter pragmático e utilitário orientado pela resolução de conflitos e regulação social (instrumental), e ao mesmo tempo procura estabelecer e/ou restaurar laços sociais, através da troca e expressão de sentimentos e do estabelecimento de compromissos num clima de confiança e apoio (expressiva). A autora identifica ainda quatro orientações subjacentes às práticas de mediação social: a normalização das relações sociais, a dignificação das instituições, a valorização da cidadania e a inovação da oferta social.

No âmbito da normalização das relações sociais, a mediação cria oportunidades de mudança no âmbito das normas existentes e do funcionamento equilibrado do sistema, através de acções que permitam a satisfação das necessidades básicas (criando condições e oportunidades de mudança), a

gestão de expectativas (servindo de mediação entre o possível e o desejável), a regulação de comportamentos (através da transformação enquadrada num processo equilibrado entre a oferta e a procura, entre a norma e o conflito), a promoção de acessibilidades (aos serviços e equipamentos sociais) e a recomposição dos laços sociais (que implica aproximações sucessivas ao meio e às solidariedades primárias, como complemento da acção dos equipamentos sociais).

Valoriza a cidadania promovendo posturas activas no processo de mudança, através de acções ligadas à informação dos direitos e deveres sociais (suporte a uma tomada de posição activa enquanto utente-cidadão), ao encorajamento para a aquisição de competências (através da implicação crescente dos sujeitos na construção do seu projecto de vida) e à promoção da participação dos utentes. Dignifica as instituições, humanizando as estruturas e promovendo compromissos a nível institucional, através da personalização das respostas (centrando-se nos sujeitos) e da promoção de compromissos associados à noção de responsabilidade e de respeito pelos ritmos pessoais dos utentes. Inscreve-se num processo de inovação da oferta, contribuindo para a reformulação da política social, através da mobilização de parcerias e da elaboração de propostas e projectos sociais, que tenham em consideração o seu carácter estrutural e ao mesmo tempo valorizem o capital humano e institucional. Sendo neste contexto que se enquadram a expansão do partenariado, do trabalho em rede, o reforço de uma prática contratual e da participação do utente.

No contexto escolar, podemos encontrar, segundo Almeida (2009), todo um conjunto de práticas específicas que compreendem a mediação cultural, escolar, institucional e de conflitos. A mediação escolar consiste, segundo o autor, na criação de novos espaços de socialização e modelos alternativos de gestão das relações sociais, a mediação cultural visa o estabelecimento de interacção e integração interculturais, a mediação de conflitos, melhorar as relações sociais e dotar os sujeitos das necessárias competências pessoais e sociais e a mediação institucional, regularizar a situação dos sujeitos com as instituições, nomeadamente, através do estabelecimento de parcerias.

Neste sentido, o mediador poderá estar presente e mediar, de forma mais ou menos directa, as múltiplas relações que se entretecem no contexto escolar, designadamente: entre alunos, entre aluno e professor, entre aluno e escola, entre aluno e instituições, entre aluno e comunidade (família, etc.).

PROBLEMATIZAÇÃO

O insucesso e abandono escolares são, frequentemente, uma das faces mais visíveis dos riscos sociais associados ao contexto social e familiar de origem dos alunos. A escola em vez de funcionar como um espaço de inclusão acaba, muitas vezes, por excluir os alunos mais frágeis e com menor capacidade de resiliência. Escolas sediadas em bairros sociais agregam um número elevado de alunos em situação de risco, provenientes de famílias multiproblemáticas, que acabam por abandonar a escola, por não se identificarem com os seus objectivos.

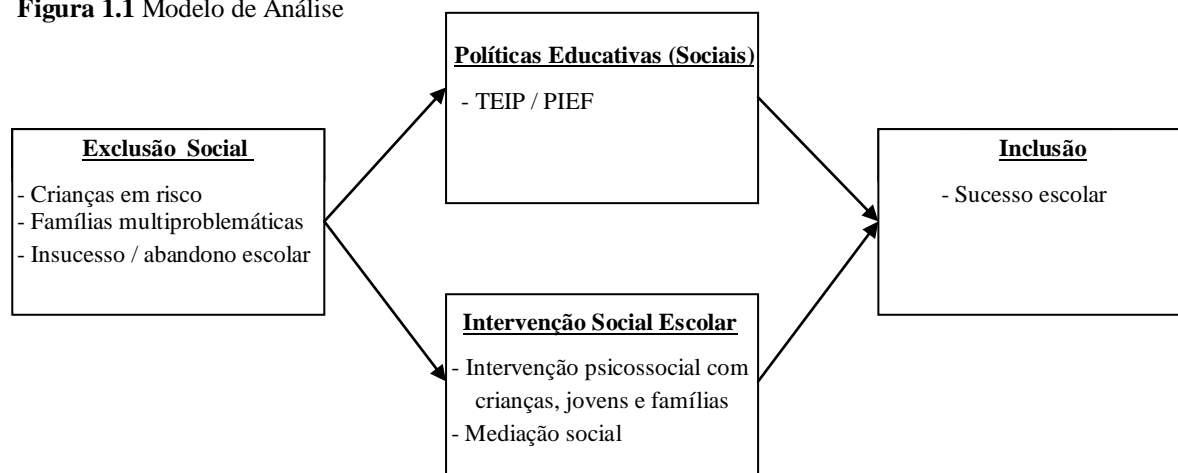
A intervenção social nas escolas portuguesas é praticamente inexistente, mesmo nas que se situam nos bairros sociais com maiores carências, estando normalmente integrada em gabinetes de apoio aos alunos e famílias, que acompanham agrupamentos inteiros com um número manifestamente reduzido de técnicos, e que encontram algumas dificuldades no trabalho em conjunto com os professores. Deste modo, programas como o PIEF, com técnicos da área social a trabalhar em equipa com os professores, são verdadeiras excepções e funcionam, muitas vezes, como uma das únicas alternativas capazes de contribuir para a inclusão de alunos em situação de exclusão social.

O trabalho de projecto que será colocado em prova para a obtenção do grau de mestre em sociologia procura traduzir o trabalho realizado desde o ano lectivo de 2009/2010 até à data, como Técnica de Intervenção Local (com formação em serviço social e sociologia) de acompanhamento a duas turmas PIEF (constituídas em 2009/2010), numa escola TEIP, de um Bairro Social periférico de Lisboa.

Numa linha de Investigação-Acção utilizar-se-á a metodologia de projecto, para descrever a intervenção realizada junto dos jovens e respectivas famílias durante dois anos e meio, apresentando a caracterização do contexto e da população alvo, descrição das estratégias utilizadas e apresentação e reflexão sobre os resultados alcançados.

A articulação da teoria com a intervenção seguirá o seguinte *Modelo de Análise*:

Figura 1.1 Modelo de Análise



Hip. – A Intervenção Social em contexto escolar contribui para a diminuição do insucesso e abandono escolar

II. TRABALHO DE PROJECTO: O TIL num PIEF de uma escola TEIP de Lisboa

2.1 Contexto escolar

A partir do ano lectivo de 2009/2010 reuniram-se as condições necessárias para que, numa linha de investigação-acção, se pudesse viver na primeira pessoa a experiência de acompanhar um conjunto significativo de alunos, que estavam em situação de risco e/ou efectivamente em situação de abandono escolar, numa escola pública de 2º e 3º CEB (Ciclo de Ensino Básico) da zona de Lisboa. A intervenção em causa, realizou-se numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos TEIP, que se encontra sedeadada no interior de um bairro social, acolhendo, desde 2000, uma população com características socioeconómicas e familiares muito específicas.

A população residente no bairro possui carências sociais e económicas consideráveis e uma forte diversidade cultural. O bairro surgiu como uma aldeia na cidade servindo posteriormente para realojar famílias, numa primeira fase, de trabalhadores da CML, oriundos da província e posteriormente de bairros clandestinos de várias zonas da cidade de Lisboa, tendo vindo a juntar pessoas das mais variadas zonas do país e do mundo. Existe, neste momento, um número considerável de famílias oriundas de alguns Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP- Angola, Cabo-verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau) e de famílias de Etnia Cigana, sendo, no entanto, a população maioritariamente de nacionalidade portuguesa.

Destacam-se, sobretudo, os baixos níveis de escolaridade, sendo que 44% da população não possui qualquer nível de escolaridade e somente 1% é detentora de um curso profissional médio ou superior¹⁸, uma inserção laboral precária em tarefas de baixa qualificação, sobretudo no sector terciário e um elevado número de pessoas sem ocupação profissional (com baixa médica permanente ou contratada para trabalhos temporários) provocando baixas remunerações e forte precariedade económica, habitacional e educacional.

A iliteracia dos progenitores surge como um dos factores que parece contribuir para o distanciamento e desvalorização da educação escolar das crianças e jovens do bairro, a par de outros, como a existência de um número considerável de famílias monoparentais e desorganizadas, que deixam a cargo de avós e/ou vizinhos a educação das crianças, que vão gerindo sozinhas o seu tempo e a respectiva integração nas actividades escolares. Existe também um número significativo de famílias a viver do Rendimento Social de Inserção, bem como uma precoce inserção na vida activa (venda ambulante ou mesmo actividades marginais/ilegais). Verifica-se, igualmente, a existência de um número considerável de famílias com problemas de alcoolismo, toxicodependência e comportamentos marginais, o que se reflecte na escola, sobretudo no que respeita ao elevado número de alunos com

¹⁸ Dados retirados do Projecto de candidatura ao programa TEIP2 do Agrupamento Escolas

necessidades educativas especiais, distúrbios de comportamento/personalidade, problemas graves de indisciplina e violência, com deficiente adaptação ao quotidiano escolar, etc.

Como escola de bairro possui ainda algumas características particulares, nomeadamente, no que respeita ao ambiente escolar, fruto da proximidade entre a população escolar e a comunidade local, não apenas no que se refere aos alunos, mas também ao pessoal técnico e docente (sobretudo os efectivos), permitindo, deste modo, um conhecimento recíproco e um equilíbrio relacional com uma estabilidade muito própria.

A escola revela igualmente uma preocupação visível pelos problemas sociais da população que serve, possuindo um conjunto de respostas educativas e sociais, com um período de funcionamento considerável, destinadas a fazer face à especificidade de algumas problemáticas da população, entre os quais se destacam os espaços para acompanhamento psicológico (SPO, LAPSIS), apoio social (GAAF), projectos de apoio a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), turmas de percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação (CEF). De destacar, ainda, o facto de ter sido esta uma das primeiras escolas a aceitar turmas PIEF, possuindo uma turma PIEF de 1º e 2º CEB, desde 2004 e tendo criado uma turma PIEF, de escola, de 3º CEB, no ano lectivo em causa, no âmbito da sua candidatura a escola TEIP. No ano lectivo de 2009/2010, a escola em causa constituiu-se assim como escola TEIP, o que lhe permitiu alargar as respostas existentes e recriar algumas que tinham deixado de existir por motivos financeiros, sendo a sua preocupação sobretudo melhorar as situações de violência e indisciplina, fraca qualidade dos percursos escolares e a relação com a comunidade.

2.2 População alvo

Os alunos acompanhados no âmbito da intervenção em análise constituíram um total de 38 jovens, divididos de igual forma pelas duas turmas PIEF, embora nunca mais de 15 alunos por turma a frequentar ao mesmo tempo. Serão caracterizados por turma por possuírem algumas características comuns ao grupo turma, para além do grau de escolaridade.

a) Turma PIEF 1º e 2º CEB (T1)

Frequentaram durante o ano lectivo de 2009/2010, o T1, um total de 19 alunos (uma vez que existe a possibilidade de entrar e sair da turma durante o decorrer do ano lectivo), encaminhados sobretudo por instituições sociais, que acompanham as respectivas famílias ou são responsáveis pelos menores (7 pela SCML e 7 por Instituições de Apoio Infância e Juventude, 2 pelas CPCJ, 1 IPSS e 1 pelo tribunal) e apenas um por iniciativa da própria família. Os *motivos* que levaram à sua sinalização e respectiva integração foram sobretudo a situação efectiva de abandono escolar (10 jovens) ou forte absentismo e insucesso escolar, criando situações de grande desfasamento entre a idade e o nível de escolaridade

correspondente. Destacam-se, igualmente, as situações de problemas de comportamento com alguma gravidade e persistência (7 jovens) e mudanças de zona de residência e/ou país, onde se enquadram os acolhimentos em instituições fora da zona de residência e a migração por motivos laborais, em 6 jovens. De referir, ainda, 2 situações de trabalho infantil, de um jovem que se dedicava à mendicância e de uma jovem que ficava em casa a ajudar a mãe nas tarefas domésticas.

No que se refere à *situação individual*, importa destacar sobretudo o facto de serem jovens que vivem fora do bairro da escola, não existindo nenhum jovem a residir no bairro, embora a maioria dos que vivem com a família vivam igualmente em bairros sociais da cidade de Lisboa: metade em bairros da periferia, quatro em bairros sociais do interior da cidade e apenas dois em zonas de habitação particular. Os outros vivem em instituições igualmente em Lisboa. São mais rapazes, embora exista um número significativo de raparigas (11 rapazes e 8 raparigas), com idades entre os 13 (situação de excepção a pedido do tribunal) e os 17 anos, sendo a idade predominante os 15 anos (11 jovens). São sobretudo de nacionalidade Portuguesa, sendo três de origem africana e dois de etnia cigana. A maioria tem Processo de Promoção e Protecção (15 do total de 19 jovens), quatro têm Processo Tutelar Educativo e cinco têm acompanhamento na área da saúde mental.

Muitos apresentam sinais de comportamentos desviantes relacionados com o consumo e tráfico de droga e participação em alguns furtos, revelando rotinas diárias marginais. Passam grande parte do dia nos bairros com o grupo de amigos e durante a noite ficam na rua até tarde. Outros, fruto das suas carências económicas, têm maior dificuldade de integração e relação com os pares e muitos apresentam sinais constantes de revolta e angústia pela sua situação familiar e história de vida, nomeadamente, aqueles que se encontram a viver em instituições, mas não só.

A *situação escolar* caracteriza-se por um forte desfasamento entre a idade e a escolaridade correspondente, tendo a maioria mais de 5 anos de atraso escolar (15 jovens com 6 a 11 anos de atraso escolar) e estando 5 jovens ao nível do 1º ciclo. A experiência escolar relatada pelos jovens pauta-se, sobretudo, por situações de elevado insucesso, que atribuem à falta de motivação, problemas de relacionamento com colegas, má experiência com alguns professores e com a escola, dificuldades na aprendizagem. De realçar, mais uma vez, os problemas de comportamento e o elevado absentismo, bem como a situação de 5 jovens que viram o seu percurso escolar prejudicado por situações de migração.

Na *situação socioeconómica e familiar* ressalta a precariedade laboral dos progenitores. As mães que trabalham exercem a sua actividade nas limpezas e os pais, muitos estão desempregados e os outros exercem profissões de baixas qualificações como mecânica, construção civil e venda ambulante. Possuem baixa escolaridade, tendo a maioria apenas o 4º ano de escolaridade ou menos. Predominam as famílias numerosas: 14 famílias com 3 ou mais filhos. Dos 12 jovens que vivem com as suas famílias, metade são famílias monoparentais, 4 femininas e 2 masculinas, um vive com os avós (por falecimento dos progenitores) e 4 dos 5 jovens que vivem com ambos os progenitores vivem

situações de violência familiar masculina, com situações de alcoolismo. Apenas 5 famílias são beneficiárias do RSI. Os 7 jovens a viver em instituições possuem histórias de vida familiar marcadas por situações de abandono, negligência grave e maus tratos, alguns com irmãos igualmente institucionalizados, embora noutras instituições. Vivem confrontados com a incerteza do seu projecto de vida e a expectativa de uma integração familiar, muitas vezes impossível ou idílica.

b) Turma PIEF 3ºCEB (T2)

Na T2 também frequentaram, embora não ao mesmo tempo, 19 alunos, durante o ano lectivo de 2009/2010. É uma turma de escola, o que significa que têm prioridade as sinalizações efectuadas pela mesma, como se verificou, tendo acontecido directamente no caso de 13 alunos e no caso de 2 alunos, por intermédio de familiares, uma vez que residiam na zona da escola. Integraram, ainda, 4 alunos por sinalização de Instituições de acolhimento, também da área da escola. As *sinalizações* surgem depois de a escola já ter tentado enquadrar os alunos nas outras respostas existentes e não ter conseguido ainda assim travar o insucesso escolar dos alunos, elevado absentismo (evidenciado em 9 alunos) e algumas situações de abandono (7 alunos). O principal problema apontado pela escola é, ainda assim, o comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula (11 alunos).

Relativamente ao sexo é uma turma equilibrada (10 rapazes e 9 raparigas). Quanto às idades predomina os 15 anos (10 alunos), existindo, no entanto, seis mais velhos (16, 17 anos) e três com 14 anos. Residem sobretudo dentro do bairro, onde têm desenvolvido toda a escolaridade, dois num bairro próximo, um num bairro mais longínquo mas com familiares no bairro e quatro em lares, igualmente da freguesia. Apenas uma aluna não possui nacionalidade portuguesa, três são de origem africana e um é de etnia cigana. Para além dos quatro alunos institucionalizados, existem mais três com Processo de Promoção e Protecção e três já tiveram Processo Tutelar Educativo embora estejam até à data arquivados. Apenas 1 aluno é acompanhado na área da saúde mental, por lhe ter sido diagnosticada hiperactividade.

São jovens muito moldados pela vivência do bairro, raramente saem da sua zona, sentem-se seguros dentro do seu espaço mas recusam e receiam sair para lugares desconhecidos. Salvo algumas excepções de comportamentos de maior marginalidade são sobretudo jovens com rotinas diárias de bairro com comportamentos típicos da adolescência, com algumas brincadeiras mais desafiadoras. Revelam, no entanto, maior dificuldade em estabelecer e criar relações com pessoas que não sejam do bairro, como é o caso dos professores e técnicos ou colegas que venham de fora.

Relativamente à *situação escolar* possuem conhecimentos ao nível do 3ºciclo embora com bastantes lacunas e predominam as situações de 4/5 anos de atraso escolar (13 alunos), enquanto outros quatro possuem 3 anos de atraso e apenas dois apresentam um desfase maior relativamente à idade escolar (6 anos de atraso). O percurso escolar é bastante heterogéneo, caracterizando-se ainda assim, por um acréscimo do insucesso escolar a partir do 5º ano. Apenas em

duas situações não são referidos problemas de comportamento, mas sobretudo dificuldades de integração com os colegas, sobressaindo, relativamente ao conjunto de alunos, mais uma vez, os problemas de comportamento (6 alunos) e o elevado absentismo (7 alunos), resultante da falta de motivação (por sintomas depressivos, mau ambiente da turma, etc.), do desinteresse pelas actividades escolares (4 alunos), do acompanhamento com o grupo de pares em actividades alternativas, etc. São referenciados, igualmente, na experiência escolar como factores potenciadores do insucesso a falta de acompanhamento e supervisão familiar (sobretudo em 3 jovens) e a influência negativa de ambientes familiares disfuncionais (5 jovens), existindo ainda um caso de gravidez precoce e 3 alunos cujo percurso escolar for condicionado por situações de migração.

Relativamente à *situação socioeconómica e familiar*, pode dizer-se que a maioria dos alunos está integrada em famílias com uma situação económica razoável, com ambos os progenitores a trabalhar e com empregos relativamente estáveis, a viver em habitações com boas condições, à excepção de duas famílias recompostas e mais numerosas e uma família mais desorganizada, cuja mãe se encontra medicada com problemas de saúde mental. No que respeita à escolaridade dos progenitores, encontramos alguns com 6º, 7º e 8º ano completos, embora a maioria tenha apenas o 4º ano.

Predominam, no entanto, situações sociais e familiares com alguma gravidade, algumas sem acompanhamento por parte das instituições sociais locais, embora 5 famílias recebam o RSI. Dos 15 jovens integrados nas respectivas famílias, cinco vivem em famílias monoparentais femininas, um com o pai, depois de a mãe ter abandonado o lar e dois com os avós, embora com contacto com os pais. Três vivem com um progenitor e o actual companheiro, em famílias reconstituídas, onde existem irmãos das relações mais recentes e apenas quatro vivem com ambos os progenitores. Nas quatro famílias em que coabitam ambos os progenitores, em três, existem situações de conflitos familiares e problemas de alcoolismo por parte do pai e na outra o pai está muito ausente uma vez que trabalha durante a noite e dorme de dia.

Coexiste, assim, uma panóplia de problemas nas vivências familiares destes jovens entre os quais se destacam o alcoolismo de um ou ambos os progenitores, os conflitos entre os casais, a existência de outros familiares a partilhar a mesma habitação com dimensão insuficiente, a ausência dos progenitores masculinos, quer por morte, quer por motivos laborais, quer simplesmente por se terem afastado sem nunca terem tido um relacionamento estável com as mães dos jovens. Destaca-se, ainda, o desgaste visível de mulheres sobrecarregadas com o trabalho e o cuidado com as crianças e com poucos apoios, para além dos quatro jovens com situações familiares de negligência grave e situações de maus tratos, que deram origem ao seu acolhimento em instituições de protecção (ver anexo C).

2.3 Intervenção

A intervenção realizada (desde o ano lectivo 2009/2010 até à data) em contexto escolar, teve como *finalidade* diminuir os riscos de pobreza e exclusão social a que estes jovens se encontram expostos, ao enveredarem por caminhos de insucesso e abandono escolar que os levam a perpetuar situações de exclusão social do contexto social e familiar em que se encontram inseridos, de acordo com o seguinte Plano de Acção:

Quadro 2.1 Plano de Acção

OBJECTIVO GERAL	OBJECTIVO ESPECÍFICO	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES
Promover a Inclusão (Sucesso) Escolar e Social dos Jovens	1.Facilitar a integração dos alunos no contexto escolar (no que se refere à relação com o espaço escolar, colegas, professores e regras escolares)	1.Construção e solidificação de uma relação interpessoal com os jovens;	1.Acompanhamento diário aos jovens (individual e em grupo);
	2. Atenuar o impacto de vivências familiares negativas (ajudando os alunos a reflectir e incorporar as dinâmicas familiares e apoiando as famílias na procura de meios para ultrapassar as suas dificuldades)	2. Treino de competências pessoais e sociais; 3.Mediação entre os alunos e o contexto escolar; 4.Trabalho em equipa multidisciplinar;	2.Reuniões semanais com a equipa técnico-pedagógica (TIL, EMM e professores); 3. Visitas domiciliárias; 4. Contactos e reuniões periódicas com as famílias / encarregados de educação;
	3.Conscientizar os jovens para a necessidade de mudança de comportamentos e atitudes, contribuindo igualmente para a efectivação dessas mudanças	5.Intervenção comunitária; 6. Intervenção com famílias (acompanhamento/ encaminhamento das famílias dos jovens).	5. Contactos periódicos com as instituições sociais (SCML, CPCJ, IRS, EATL, ECJ, etc.); 6. Participação no GIACR (Grupo Interinstitucional de Apoio a Crianças em Risco).

Fonte: Própria

A intervenção em causa foi realizada ainda assim em três fases distintas (embora não estanques) conforme a entrada dos alunos durante o período escolar e de acordo com o Plano de Acção Individual (incorporado no PEF) de cada aluno (ver anexo D).

a) Integração

A *fase da integração* caracterizou-se sobretudo pelo conhecimento recíproco e estabelecimento de relações não só com os alunos mas com todo o contexto escolar (equipa técnico-pedagógica do PIEF, funcionários da escola, membros da direcção e espaço e dinâmicas escolares). Nesta fase foram realizadas entrevistas aos jovens e respectivas famílias para um conhecimento mais aprofundado da sua situação individual (escolar, social e familiar) e adequação da intervenção às suas necessidades particulares. Entrevistas com alguns membros da direcção e funcionários da escola e participação nas

reuniões semanais de professores para adequação do percurso escolar dos alunos e aferir estratégias. Foi necessário conhecer e reajustar um conjunto de regras criadas para as turmas e alunos em causa, tendo em conta a sua idade e percurso de vida, adaptando-as às suas características, através de uma negociação permanente, sobretudo relativamente à utilização do espaço escolar (refeitório, cartão, bar, salas e espaços comuns, regras de saída da escola nos intervalos, etc.). A permanência no espaço escolar, nos intervalos junto aos alunos e durante as aulas com os professores e com cada aluno individualmente em gabinete permitiu igualmente fortalecer a relação com ambos (alunos e professores).

b) Acompanhamento

Na *fase de acompanhamento* foi criado um espaço semanal para trabalhar em conjunto com os alunos alguns temas/assuntos que os preocupavam, trabalhar algumas competências pessoais e sociais, fortalecer a relação entre eles, etc. De destacar duas sessões com particular impacto em que numa delas um jovem expôs o seu percurso de vida perante o grupo para os convencer a mudar determinadas atitudes e a lutar por objectivos concretos, e outra em que foi discutida e trabalhada a integração de uma aluna com graves queimaduras na cara, juntamente com a directora de turma e outra professora e que facilitou bastante a integração da mesma.

Manteve-se o acompanhamento individual com os alunos, quer por sua iniciativa, quer pela necessidade de tratar alguns problemas de absentismo, desmotivação, comportamento, quer para perspectivar o futuro e os seus objectivos de vida. Perante problemas concretos foi possível negociar com os jovens comportamentos e acções específicas para a sua resolução. Foi feito o encaminhamento e acompanhamento de alguns alunos para apoio psicológico, dentro ou fora do espaço escolar, outros ainda para apoio médico especializado ao nível da saúde mental. Foi ainda desenvolvido um processo de mediação de conflitos entre os alunos da mesma turma ou com outros alunos da escola ou jovens do bairro e de mediação de relações com os funcionários e membros da direcção da escola, entre os alunos e os professores e com as respectivas famílias. Individualmente os alunos eram capazes de exteriorizar as suas angústias e raivas, reconhecer os seus erros e assumi-los posteriormente perante professores ou outros elementos da escola, mesmo aqueles que já frequentavam a escola há alguns anos e tinham relações estabelecidas com os seus membros.

Manteve-se sempre um relacionamento muito próximo com as famílias dos jovens que permitiu criar relações de confiança, facilitar e mediar a sua relação com as instituições sociais, sempre através do reforço das suas potencialidades e do reconhecimento pelo seu esforço e percurso de vida, numa perspectiva sistémica e pela positiva. Uma família que recusava a intervenção da SCML, acabou por consentir a sua colaboração na reorganização da sua habitação com graves deficiências de higiene, pais normalmente pouco participativos no percurso escolar dos filhos e com atitudes defensivas face à escola, tornaram-se colaboradores e activos, etc. Outras famílias, sobretudo do bairro, que não eram

acompanhadas por instituições locais, foram encaminhadas e passaram a ter algum apoio para reorganização da dinâmica familiar. Os alunos e respectivas famílias foram, sempre que necessário, acompanhados a reuniões na CPCJ, no Tribunal, com as instituições de acolhimento, com as instituições de saúde, etc., facilitando a realização e concretização dos Acordos de Promoção e Protecção ou de acompanhamento médico. Perante situações de incumprimento, de abandono, de não adesão por parte dos alunos, as famílias eram as primeiras a ter conhecimento da situação e a colaborar na decisão a tomar, envolvendo-se nas estratégias a implementar, dentro do seu ritmo e capacidades. Quando necessário, foram informadas e envolvidas as entidades competentes em matéria de infância e juventude (SCML, CPCJ, ECJ, etc.) sempre com o conhecimento das famílias. (ver anexo D)

c) Encaminhamento

Na *fase de encaminhamento* procedeu-se à avaliação do percurso e projecto de vida individual de cada jovem, partindo da sua vontade e interesses. Foram negociadas propostas futuras com as suas famílias e respectivos professores. Discutiram-se as diferentes situações em reuniões de professores. Foram convocados os encarregados de educação para reflexão conjunta e foram realizadas sessões de esclarecimento individuais e em grupo com os alunos de cada turma, assim como visitas de estudos a centros de formação para escolha da melhor opção de formação ou trabalho para cada jovem.

Relativamente aos 19 alunos da T1: 9 permaneceram na escola, no mesmo nível de ensino; 4 foram certificados, tendo sido encaminhados para cursos de educação e formação de equivalência ao 9ºano, ou transitado para uma turma PIEF de 3ºciclo; 4 foram transferidos para outro PIEF no decorrer do ano lectivo, por mudança de residência ou por dificuldades de integração; 2 abandonaram a medida sem terminar a escolaridade obrigatória. Uma fugiu da instituição, encontrando-se em parte incerta, e um jovem de 17 anos e de etnia cigana não foi capaz de se adaptar à medida. (ver anexo E)

No que respeita aos alunos do T2: 10 permaneceram na escola e no mesmo nível de ensino; 2 foram encaminhados para outras modalidades de educação e formação, por se considerar ser mais benéfico para o seu futuro escolar, tendo em conta o desgaste das relações existentes no espaço escolar, fruto de uma permanência excessiva no mesmo; 1 foi certificado com o 9º ano e encaminhado para um curso de equivalência ao 12º ano; 6 abandonaram a medida durante o ano lectivo. Uma jovem abandonou, fruto de uma mudança de residência e 4 não se adaptaram à medida, tendo 2 abandonado, pouco depois da sua integração, com a conivência dos encarregados de educação e fruto de uma forte incapacidade de contenção dos comportamentos de rebeldia das jovens e da ausência de objectivos de vida. Os outros 2 abandonaram apenas na parte final, com encarregados de educação igualmente coniventes, fruto de alguma desvalorização do percurso escolar das filhas. (ver anexo F)

No conjunto das turmas (38 alunos) pode dizer-se que, no primeiro ano lectivo, a grande maioria manteve-se integrada na escola ou no mercado de trabalho, tendo apenas 8 abandonado sem ter completado a escolaridade obrigatória e sem perspectiva de integração escolar ou profissional.

No *Ano Lectivo de 2010/2011*, no que se refere aos jovens do T1, é de realçar que dos 4 que foram certificados com o 6º Ano, apenas dois se mantiveram integrados. A jovem que foi encaminhada para um CEF na mesma escola, de equivalência ao 9ºAno, completou o 1ºano com sucesso e a jovem que foi encaminhada para um curso do IEF, desistiu no decorrer do ano lectivo, tendo sido encaminhada pela SCML para outro curso da CRINABEL, mais adequado às suas necessidades. Os dois jovens que foram encaminhados para a turma PIEF de 3ºCEB, na mesma escola, abandonaram a medida por elevado absentismo, comportamentos marginais crescentes e dificuldades no cumprimento das regras escolares, tendo um deles completado os 18 anos.

Dos 4 jovens, que foram transferidos para outro PIEF, dois completaram o 6º ano num PIEF da sua zona de residência e 2 acabaram por abandonar antes do final do ano lectivo. Por último, dos 9 jovens que se mantiveram na mesma turma PIEF, um foi encaminhado no decorrer do ano lectivo para outra turma PIEF, noutra escola, tendo feito mais um ano sem completar o 2º CEB, 3 abandonaram a turma por comportamentos marginais e elevado absentismo e 5 permaneceram na mesma turma tendo revelado algumas melhorias mas não suficientes. Sobre os dois que tinham abandonado continua sem se conseguir obter informação sobre um deles e o outro continua sem estudar e a assumir comportamentos desviantes.

Dos jovens do T2 que abandonaram a medida (6 alunos), sabe-se que todos permanecem em abandono escolar, a jovem que adquiriu o 9º ano ingressou no mercado de trabalho e os 2 que foram encaminhados para CEF de 9ºano noutra escola abandonaram antes do final do ano lectivo. Dos 10 alunos que permaneceram no PIEF de 3ºCEB da mesma escola, 5 foram certificados com o 9ºAno e encaminhados para curso profissional de 12ºano (3) e mercado de trabalho (2). Três mantiveram-se na mesma turma e no mesmo nível de ensino e 2 abandonaram por comportamentos marginais e elevado absentismo.

No segundo ano lectivo conclui-se, então, que, do conjunto das duas turmas, permanecem integrados, quer no ensino, quer no mercado de trabalho, apenas metade dos jovens enquanto os outros abandonaram sem completar a escolaridade obrigatória e sem perspectiva de integração escolar ou profissional.

No *presente Ano Lectivo (2011/2012)*, dos 5 jovens do T1 que permaneceram na mesma turma PIEF, 2 abandonaram por comportamentos marginais e elevado absentismo; 2 foram transferidas (uma regressou à família de origem, tendo sido encaminhada para um PIEF da sua zona de residência e outra encaminhada para outra resposta mais adequada às suas necessidades); uma continuou a frequentar a turma e um dos jovens, que tinha abandonado, voltou a ingressar o grupo turma. Daqueles que saíram da turma (13 alunos) sabe-se que 8 estão em abandono escolar e 5 permanecem no sistema de ensino (3 ainda a fazer o 6ºano e 2 a completar o 9ºano) e uma continua em paradeiro incerto.

Dos 19 alunos que iniciaram o PIEF de 3ºCEB no BPC em 2009/2010, 5 frequentaram a turma, no presente ano lectivo, embora apenas um tenha conseguido a certificação e dos outros 14, 7 estão em

abandono, sem estudar nem trabalhar, 4 estão ainda no sistema de ensino (2 no 3º CEB e 2 no secundário), 2 aguardam integração em resposta do IEF, uma está a trabalhar com o 9º ano completo e 2 estão a trabalhar sem o 9ºano, mas já com 18 anos, e sobre três não se possui informação.

Conclui-se assim que, dos 38 alunos acompanhados no ano lectivo de 2009/2010, metade estão socialmente integrados, 13 no sistema de ensino, 3 no mercado de trabalho e 2 a aguardar formação ou emprego pelo IEF, 14 não se encontram nem a estudar nem a trabalhar (dos quais 10 já possuem 18 anos) e sobre 4 não se possui informação.

Durante estes dois anos lectivos manteve-se a intervenção social com os jovens que permaneceram no mesmo PIEF e outros que entretanto foram integrados (19 em cada ano lectivo), mantendo-se igualmente contacto com alguns dos que saíram e que recorriam pontualmente. Optou-se, no entanto, por apresentar sobretudo a intervenção realizada no ano lectivo de 2009/2010 a apenas a actualização dos resultados por questões relacionadas sobretudo com a dimensão do trabalho e, uma vez que, em termos gerais, não existiram alterações significativas no que se refere aos objectivos e estratégias da intervenção.

Considera-se, no entanto, relevante realçar que surgiram algumas mudanças significativas na escola no que respeita aos elementos da direcção e aos professores envolvidos no programa tendo-se revelado bastante útil o papel do TIL no sentido da integração dos novos professores, reorganização da equipa técnico-pedagógica, articulação entre os alunos novos e os de continuidade e adaptação a um novo estilo de direcção e reorganização do contexto escolar. A permanência do TIL permite fazer a ponte com o trabalho desenvolvido e a sua articulação estreita com os restantes elementos da comunidade educativa, nomeadamente, os elementos da direcção da escola responsáveis pela gestão dos conflitos escolares, permite uma troca saudável de estratégias de intervenção e compreensão dos diferentes pontos de vista. Foi visível na escola em causa uma mudança positiva na forma de trabalhar os problemas de comportamento dos alunos e uma crescente articulação entre equipa técnico-pedagógica e direcção, nesse trabalho, não só com os alunos do PIEF mas também com os alunos do ensino regular. Os professores do regular também aumentaram a sua confiança recorrendo frequentemente ao TIL quer para encaminhar alunos quer para discutir situações do seu trabalho e os pais sentiram que tinham no TIL um elemento importante de mediação com o contexto escolar.

No trabalho com as famílias dos alunos de continuidade, sobretudo aquelas do bairro onde está inserida a escola, inicialmente mais fechadas à intervenção, assistiu-se a uma aproximação gradual que permitiu revelar de uma forma mais clara as suas verdadeiras dinâmicas internas facilitando a articulação com as instituições sociais como a SCML e a CPCJ. De realçar uma situação em que foi possível diagnosticar e trabalhar problemas de violência familiar e outra em que uma família considerada impermeável à intervenção se dispôs a mudanças internas relevantes com o envolvimento da família alargada.

2.4 Balanço da intervenção

Relativamente à população acompanhada no âmbito do projecto podemos afirmar que se trata, sobretudo, de jovens em risco de exclusão social e oriundos de famílias multiproblemáticas com graves vulnerabilidades sociais, embora possuam ambas potencialidades que se procurou valorizar e potenciar ao longo de toda a intervenção, como se tentará demonstrar em seguida.

São jovens com características particulares uma vez que a medida PIEF pretende ser uma resposta de excepção depois de experimentadas todas as outras alternativas existentes no sistema de ensino regular. São, nessa medida, jovens com percursos escolares longos e pautados pelo insucesso e com hábitos e rotinas diárias de liberdade e autonomia com fortes características de marginalidade, tendo em conta o seu enquadramento social e familiar.

“Obrigados” à frequência escolar, sem lhes serem facultadas as condições necessárias para alcançar um rendimento escolar mínimo, nomeadamente no que se refere às suas carências psico-emocionais, desvantagens socioculturais, instabilidade e desorganização no ambiente familiar, revelam percursos escolares inadequados e frustrantes que conduziram a uma relação conflituosa com o contexto escolar e, em casos extremos, a situações de exclusão escolar.

As famílias enfrentam múltiplos problemas, ocupando as mulheres lugares de referência na dinâmica familiar. São famílias, na sua maioria, com baixos níveis educacionais, instabilidade profissional, dificuldades na gestão do orçamento familiar, na manutenção e conservação do espaço habitacional e com relações familiares conflituosas, com uma comunicação caótica. Encontram-se, maioritariamente, em situação de exclusão social, tendo em conta a sua fraca acessibilidade aos sistemas sociais básicos, sobretudo o económico, o social, o territorial e o domínio das representações simbólicas.

O acompanhamento diário aos alunos e muito próximo das famílias permitiu realçar a vontade de ambos em reflectir e procurar formas alternativas de superar as suas dificuldades. Os jovens, sobretudo na relação individual, de uma forma geral, são capazes de reflectir sobre os seus problemas e sobre formas de os ultrapassar, respeitam o adulto, procuram coerência e têm um forte sentido de justiça. Foi necessário quebrar algumas barreiras da sua relação com a escola, na maior parte das vezes conflituosa, trabalhando diariamente sobre as suas atitudes, comportamentos, objectivos de vida, consequências dos seus actos, etc. A convivência diária permitiu, assim, trabalhar competências pessoais e sociais e actuar no momento dos acontecimentos, permitindo a resolução imediata das situações (no decorrer do projecto eram muitas vezes os próprios jovens que recorriam ao técnico para reflectir sobre os problemas, os professores e/ou outros funcionários da escola).

Neste tipo de intervenção, tendo por base os princípios e valores do serviço social, foram utilizados, sobretudo, os modelos de resolução de problemas, como processo de aprendizagem social de novos modelos de comportamento através da reflexão sistemática sobre os factos concretos e o

modelo centrado na tarefa, procurando agir sobre os factores possíveis de serem alterados, através de acções e tarefas concretas no tempo e no espaço, e da celebração de contratos baseados em acordos e negociações.

O modelo existencial foi igualmente importante para trabalhar sobretudo as questões relacionadas com a vida dos jovens no seu contexto, com o seu projecto de vida, trabalhando a sua capacidade para influenciar o seu meio e quebrar o ciclo de exclusão em que se encontram envolvidos. Foi possível, com alguns, falar abertamente sobre os seus percursos e/ou experiências marginais e ajudá-los a reflectir sobre as suas consequências para o seu projecto de vida.

Com as famílias foi utilizado o modelo sistémico centrado nas suas competências, procurando conhecer as suas dinâmicas e compreender as suas histórias foi possível obter a sua colaboração e provocar algumas mudanças nos seus estilos de vida. Foram trabalhados sobretudo os problemas que eram possíveis de serem alterados, como algumas dinâmicas internas, funções parentais, estilos de vida, etc. Muitas famílias reconheceram as diferenças de abordagem, mostraram-se surpresas mas gratas e mais verdadeiras e colaborantes.

A mediação assumiu particular relevância no trabalho com os jovens, quando, como refere Almeida (2009), se procurou desenvolver modelos alternativos de gestão dos conflitos e das relações entre os vários elementos da comunidade escolar, tentando criar ou recriar relações positivas. Foi igualmente importante na tarefa de ajudar os jovens a gerir as suas expectativas e frustrações e no trabalho com as famílias e as instituições, promovendo a acessibilidade a determinados serviços e/ou regularizando as relações entre ambos.

No que se refere ao plano de acção proposto considera-se que a intervenção realizada teve impacto sobre os alunos e as famílias, nomeadamente nas representações que têm da escola e da vida em sociedade, embora em termos de resultados escolares tivesse ficado aquém das expectativas. Sendo, assim, importante referir algumas potencialidades e constrangimento que, se considera terem condicionado os resultados obtidos.

a) Potencialidades da intervenção

No que respeita às *potencialidades* encontradas neste tipo de intervenção e com a população em causa, destacam-se relativamente aos jovens:

- A relação criada com os jovens, tendo sempre presente elementos de aceitação, confiança e compreensão, revelou-se fundamental para a sua adesão, para o seu percurso escolar e para o despiste de situações de risco;

- A presença próxima e diária e a mediação, que permitiram resolver muitos problemas no espaço escolar, prevenindo situações de maior gravidade e permitindo ultrapassar alguns constrangimentos na relação dos alunos com os professores;

- A criação de contratos e acordos com os jovens, através de auto-registos semanais, ajudaram na mudança de comportamentos e atitudes;

- As reflexões partilhadas permitiram um confronto entre diferentes pontos de vista, uma aprendizagem conjunta e o reforço das relações entre o grupo.

Com as famílias foram notórias as mais-valias de uma intervenção a partir do contexto escolar e centrada nas suas competências:

- O contexto escolar revelou-se com grandes potencialidades uma vez que não acarreta o peso negativo de outras instituições sociais, sendo notória a mudança de atitude e comportamento perante essas mesmas instituições. Foi possível constatar como as famílias se posicionam de forma diferente perante técnicos com a mesma formação mas a trabalhar em diferentes instituições locais, assim, perante as CPCJ, face à possibilidade de poderem ser retirados os seus filhos, assumem atitudes defensivas e perante a SCML, e a possível atribuição de subsídios ou RSI, escondem ou revelam algumas informações que consideram ter determinado impacto;

- A abordagem sistémica centrada nas competências da família permitiu criar relações de confiança com algumas famílias com maior dificuldade de relação com a escola, sobretudo da turma da escola e facilitar a relação das famílias com as instituições sociais e a sua adesão a mudanças necessárias e importantes na sua dinâmica familiar, envolver alguns pais mais ausentes no percurso escolar dos seus filhos e permitir uma aproximação entre pais e filhos, que tiveram oportunidade de discutir em conjunto e na presença do técnico alguns assuntos importantes para o seu relacionamento;

- A mediação com as instituições sociais e a participação em grupos comunitários permitiram alertar os serviços para algumas situações que não estavam a ter o devido acompanhamento, centralizar e uniformizar as intervenções dos diferentes serviços e facilitar a partilha de informações, recursos e propostas de intervenção.

Relativamente às condições de trabalho importa realçar algumas características do programa que se considera facilitarem bastante a intervenção social no contexto escolar:

- A existência de um técnico externo com formação diferenciada (em psicologia) que acompanha várias escolas, favorece a relação com as instituições sociais e os recursos locais, constitui-se como mais um elemento facilitador da reflexão em equipa multidisciplinar, participando sempre que necessário nas reuniões de equipa e assumindo algumas decisões mais difíceis para o jovem ou a família, ajudando a manter o relacionamento saudável do técnico do terreno com o bairro;

- O trabalho em equipa com os professores, em reuniões semanais de reflexão e adaptação de estratégias e percursos educativos individuais, permite um verdadeiro trabalho multidisciplinar;

- A possibilidade dos jovens e/ou professores recorrerem ao apoio do técnico sempre que necessário durante o período lectivo e a autonomia para criação de regras e sanções diferenciadas para cada situação e jovem.

No que se refere aos percursos individuais dos jovens acompanhados importa ainda realçar, após estes 3 anos de intervenção, alguns dos principais factores de sucesso que influenciaram a sua integração:

- O acompanhamento individual e familiar de uma figura de referência permite aos jovens quebrar ciclos de exclusão, acreditar nas suas capacidades e potencialidades e atingir os seus objectivos. Muitos jovens conseguiram ultrapassar as suas dificuldades enquanto tiveram esse acompanhamento e depois não conseguiram dar seguimento ao seu percurso quando deixaram de o ter;

- O acolhimento institucional com as suas regras e rotinas permitiu a muitos jovens conseguir alterar comportamentos e cumprir as suas obrigações, sendo de realçar o caso de uma jovem que enquanto esteve acolhida conseguiu melhorar significativamente o seu desempenho mas que esteve acolhida por pouco tempo e quando regressou à família voltou a assumir os mesmos comportamentos disruptivos;

- O apoio e intervenção da família alargada revelou que, quando existe e se envolve de forma positiva, pode contribuir de forma decisiva para a integração dos jovens, tendo sido visível sobretudo na situação de um jovem que só no terceiro ano e com o envolvimento desta conseguiu organizar-se e atingir os seus objectivos;

- Objectivos de vida claros e interiorizados e existência de grande força interior, quando valorizados e trabalhados funcionam como importantíssimos motores de integração.

b) Constrangimentos à intervenção

Os *constrangimentos*, no que se refere à intervenção com os jovens e respectivas famílias relacionam-se sobretudo com os seguintes:

- No caso dos jovens da turma da escola, as relações existentes com o espaço escolar, funcionários e colegas de turma, criaram maiores dificuldades nas mudanças de atitudes e comportamentos;

- Apesar do número reduzido de alunos por turma, o facto de se terem acompanhado duas turmas, num total de 38 alunos, dificultou ainda assim a criação de uma relação de proximidade com todos os jovens;

- A idade avançada e o percurso de vida de alguns jovens tornam mais difícil alterar certos comportamentos já bastante enraizados e recuperar alguns percursos escolares, com muitos anos de insucesso e frustração;

- Encontrou-se, igualmente, alguma dificuldade no trabalho com os jovens institucionalizados uma vez que, nem sempre é passada toda a informação sobre a sua situação familiar e o desenvolvimento do seu processo, existem diferentes técnicos a trabalhar com o mesmo jovem, o encarregado de educação é muitas vezes apenas um intermediário, não possuindo toda a informação nem responsabilidade sobre o jovem e a disponibilidade dos técnicos possui algumas limitações.

Sobre os percursos individuais dos jovens e como factores de insucesso destacam-se sobretudo:

- Situações familiares caracterizadas por estilos parentais ausentes e demasiado permissivos, ausência de referências ou referências negativas (fraco investimento escolar, actividades marginais, problemas de saúde mental);

- Prática continuada e já muito enraizada de comportamentos marginais (consumos de substâncias ilícitas) e influência negativa de pares aquando da integração na turma e durante a mesma;

- Idade já muito perto da maioridade (17,18 anos) com percursos de vida muito marcados pela exclusão social e insucesso escolar e com graves lacunas nas aprendizagens básicas;

- Ausência de objectivos de vida, motivação e força interior e problemas acentuados de saúde mental com acompanhamentos irregulares.

Sendo evidente que a intervenção social possui resultados muitas vezes apenas a longo prazo e que precisa de alguma estabilidade e continuidade para que se concretizem esses efeitos, considera-se, ainda assim, indispensável a existência de algumas alterações significativas no contexto escolar para que programas como o PIEF obtenham resultados mais satisfatórios.

No que se refere à intervenção social em contexto escolar, sobretudo em escolas em zonas particularmente permeáveis à exclusão, seria certamente bastante mais eficaz se iniciasse pelo menos no 1º ciclo de ensino básico enquanto ainda não se tornaram demasiado negativas as experiências escolares e os comportamentos desviantes também não se encontram tão enraizados, sendo igualmente fulcral um trabalho estreito com as famílias no sentido da valorização da escola e das aprendizagens.

No que se refere ao trabalho dos professores, não sendo a área de abrangência do trabalho em causa, foi possível perceber a necessidade sentida pelos mesmos de mais e melhor formação sobre a forma e as condições de ensino com crianças e jovens de famílias multiproblemáticas, com vivências e experiências bastante diversificadas.

De realçar igualmente a importância de um verdadeiro trabalho em equipa entre os vários elementos da comunidade educativa, psicólogos, técnicos de intervenção social, professores e direcções escolares no sentido da definição conjunta de estratégias de intervenção e de um projecto educativo comum e verdadeiramente promotor da integração escolar e social das crianças e jovens.

Será também necessário melhorar a articulação entre as várias respostas existentes na comunidade no sentido de facilitar e acelerar processos de integração na área da saúde, formação profissional, ocupação de tempos livres, aproveitamento dos recursos locais, etc.

CONCLUSÃO

Considera-se com o presente trabalho que ficou demonstrado, de forma teórica e empírica, como o insucesso e abandono escolar são faces bem visíveis dos riscos de pobreza e exclusão social, associados ao contexto social e familiar de origem dos alunos, e a escola em vez de funcionar como um espaço de inclusão acaba, muitas vezes, por excluir os alunos com menor capacidade de resiliência.

A escola onde foi desenvolvido o projecto, estando sedeada num bairro social, agrega um número elevado de alunos em situação de risco, provenientes de famílias multiproblemáticas, que não se identificam com os seus objectivos e programas como os TEIP e os PIEF, com técnicos da área social, contribuem de forma decisiva para a inclusão destes alunos.

Apesar das mais-valias deste tipo de programas, os resultados práticos ao nível da escolaridade, demonstram como a intervenção social no âmbito do PIEF se revela muitas vezes demasiado tardia, levando-nos a questionar sobre as vantagens que teria uma intervenção social eficaz desde o primeiro ciclo de ensino, sempre que detectadas situações de risco, ainda mais que a escola é o local privilegiado de identificação do risco/perigo na infância, uma vez que a ela ocorrem cada vez mais todas as crianças do país.

Os Gabinetes de Apoio aos Alunos e à Família (GAAF) seriam uma possível resposta se não tivessem que dar resposta a agrupamentos inteiros com um número manifestamente reduzido de técnicos se possuíssem a autonomia necessária à sua intervenção e se trabalhassem verdadeiramente em equipa e em condição de igualdade com professores e as direcções das escolas.

Seria igualmente necessário para a mudança na organização do contexto escolar que os elementos da direcção das escolas possuíssem mais e melhor formação nas áreas de gestão e mediação de conflitos, que os professores alargassem as suas competências relativamente ao trabalho em equipa, as estratégias pedagógicas fossem mais adaptadas à heterogeneidade dos alunos e que, também, aos funcionários da escola fosse facultada formação ao nível das competências pessoais e sociais necessárias para lidar com crianças e jovens.

Considera-se, ainda, que a experiência de intervenção social escolar em análise serviu para confirmar a importância da intervenção social sistémica, centrada nas competências dos utentes e em equipas multidisciplinares (incluindo Assistentes Sociais, Psicólogos e Professores), no contexto escolar, como forma de minimizar os efeitos da desvantagem sociocultural de alguns alunos e contribuir para a sua verdadeira integração escolar e social. Servindo igualmente para defender a pertinência de intervenções similares numa perspectiva preventiva desde o 1º ciclo do ensino básico e com turmas do ensino regular na maioria das escolas públicas.

FONTES

Código Civil Português

Constituição da República Portuguesa

Decreto-Lei n.º 126/2011, *Ministério da Solidariedade e da Segurança Social* – Diário da República, 1ª Série – N.º 249 – 29 de Dezembro de 2011;

Despacho normativo 147-B/ME/96, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Ministério da Educação – Diário da República, 2ª Série – N.º 177 – 1 de Agosto de 1996;

Despacho Conjunto n.º 882/99, *Programa Integrado de Educação e Formação*, Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade – Diário da República, 2ª Série – N.º 241 - 15 de Outubro de 1999;

Despacho Conjunto n.º 948/2003, *Alterações ao Programa Integrado de Educação e Formação*, Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho – Diário da República, 2ª Série - N.º 223 - 26 de Setembro de 2003;

Despacho Conjunto n.º 171/2006, *Ministério de Trabalho e da Solidariedade e da Educação* - Diário da República, 2ª Série - N.º 30 - 10 de Fevereiro de 2006;

Despacho Normativo n.º 55/2008, *Territórios Educativos de 2ª Geração*, Ministério da Educação – Diário da República, 2ª Série – N.º 206 – 23 de Outubro de 2008

Eurostat / Entidades Nacionais, PORDATA

FIAS (2004) – Declaração de Princípios;

INE – Inquérito ao Emprego – 4º Semestre 2009

Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República, 1ª Série – N.º 237 – 14 de Outubro de 1986;

Lei 147/99 de 1 de Setembro - Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

Lei 31/2003 de 22 de Agosto – Alterações à Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco

Lei 176/99 de 14 de Setembro - Lei Tutelar Educativa

Relatório Conjunto Sobre Inclusão social, COM 2003, 773 final

Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/1998, Diário da República, 1ª Série – N.º 150 - 2 de Julho de 1998;

Resolução do Conselho de Ministros 1/2000, Diário da República, 1ª Série – N.º 2 - 13 de Janeiro de 2000;

Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, Diário da República, 1ª Série – N.º 68 - 20 de Março de 2004.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, Diário da República, 1ª Série – N.º 170 – 2 de Setembro de 2009;

Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI 2006-2008)

Portugal 2020, Programa Nacional de Reformas, Aprovado em Conselho de Ministros de 20 de Março de 2011

Projecto de candidatura ao programa TEIP2 do Agrupamento Escolas

www.peti.gov.pt

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Almerindo Janela (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*, Braga, Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Estudos em Educação e Psicologia;
- Almeida, Ana Nunes (2000), *A Sociologia e a descoberta da Infância: contextos e saberes*, Forum Sociológico, No. 3/4 (2ª Série), pp. 11-32;
- Almeida, Helena Neves (2000), *O Perfil da Mediação Social*, Intervenção das Autarquias na Área Social no Início do 3º Milénio, II Seminário Internacional, Coimbra, Fundação Bissaya-Barreto - Centro de Estudos e Formação, pp.99-120.
- Almeida, Helena Neves (2004), *A recomposição dos laços sociais – uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social* in *Mediação: uma forma de resolução alternativa de conflitos*; Pedro Cunha (org.), Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, 33-61;
- Almeida, João Ferreira de (Coord.) (1994), *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Ed. Celta, 2ªEd;
- Almeida, Vítor Manuel de (2009), *O Mediador Sócio-cultural em Contexto Escolar*, Lisboa, Ed. Pedagogo;
- Alarcão, M. (2000), *(Des) Equilíbrios Familiares*, Coimbra, Quarteto Editora;
- Alves, Nuno (2010), *A Relação entre Educação e Pobreza em Portugal*, in *O que sabemos sobre a pobreza em Portugal?* Aurora Teixeira, Sandra Silva e Pedro Teixeira (Org.), Porto, Vida Económica Ed., pp. 105-124;
- Antunes, Fátima (1998), *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90: O debate acerca do ensino profissional na escola pública*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (IIE), Coleção Políticas de Educação;
- Ausloos, Guy (2003), *A Competência das Famílias*, Lisboa, Climepsi Editores, 2ª ed;
- Azevedo, Joaquim (1994), *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*, Porto, Edições ASA;
- Azevedo, Maria do Céu e Maia, Ângela da Costa (2006), *Maus-Tratos à Criança*, Lisboa, Climepsi Editores;
- Barbieri, Helena (2003), *Os TEIP, O Projecto Educativo e a Emergência de “Perfis de Território”*, Educação, Sociedade & Cultura, nº 20, 43-75;
- Barroso, João (2003), *Factores Organizacionais da Exclusão social: A Inclusão Exclusiva*, in *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*, Rodrigues, David Org., Porto, Coleção Educação Especial, nº14, Porto Editora, 26-36;
- Benavente, A. Et all (s.a.), *Do outro lado da Escola*, Lisboa, Editorial Teorema;
- Bettencourt, Ana Maria e SOUSA, Maria Vitória de (2000), *O Conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração Educativa*, in *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Vários, IIE, Ministério da Educação, Temas de Investigação, nº12, 13-44;
- Campanini, Annamaria e LUPPI, Francesco (1991), *Servicio Social y Modelo Sistémico*, Barcelona, Paidós Terapia Familiar;
- Canário, Rui, Natália, Alves e Rolo, Clara (2000), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “Igualdade de Oportunidades” e a “Luta contra a Exclusão”* in *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Vários, IIE, Ministério da Educação, Temas de Investigação, nº12, 139-170;

- Canário, Rui, Natália, Alves e Rolo, Clara (2001), *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*, Lisboa, IIE, EDUCA;
- Capucha, L. (Coord.) (1998), *Grupos desfavorecidos face ao emprego, tipologias e quadro básico de medidas recomendáveis*, Lisboa, Observatório de Emprego e Formação Profissional;
- Capucha, Luís (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta Editora;
- Capucha, Luís (2007), *Pobreza e Exclusão Social*, in *Quotidiano e Qualidade de Vida (Portugal no Contexto Europeu, VolIII)*, Maria das Dores, Anália Torres e Luís Capucha (org.), Lisboa, Celta Editora, pp.177-195;
- Costa, A. Bruto da (1998), *Exclusões Sociais*, Lisboa, Fundação Mário Soares, Gradiva;
- Delgado, Paulo (2006), *Os Direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade: O sistema de Protecção e Educação das Crianças e Jovens*, Porto, Profedições;
- Esping-Anderson, Gosta Avec; Palier, Bruno (2008) *Trois Leçons sur L'État-Providence*, Paris: Ed. Seuil, La Republique dès Idees;
- Fonseca, António Castro (2005), *Crianças e Jovens em risco: Análise de algumas questões actuais*, in *Crianças e Jovens em Risco: Da Investigação à Intervenção*, Silva, M. Helena et all, Coimbra, Almedina;
- Garcia, Maria Adelina de Abreu (1994), *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa, As Escolas, os Projectos e as Equipas* Porto, Edições ASA;
- Garcia, T. (2005), *Trabajo Social com Casos*, Madrid, Alianza Editorial;
- Gomes-Pedro, João (2005), *Para um Sentido de Coerência na Criança*, Lisboa, Publicações Europa-América;
- Kilpatrick, Allie C. e Holland, Thomas P. (2006), *Working with Families: An Integrative Model by level of Need*, EUA, Pearson Education, Inc., 4ª ed;
- Magalhães, Teresa (2005), *Maus Tratos em Crianças e Jovens*, Coimbra, Quarteto, 4ª Ed.;
- Matta, Houwayda (2008), *Service Social Scolaire et Multidisciplinarité*, Québec, Canadá, Les Presses de L'Université Laval (PUL);
- Minuchin, Patricia et all (1999), *Trabalhando com famílias Pobres*, Porto Alegre, Artmed Editora;
- Mozzicafreddo, Juan (2000), *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, Oeiras, 2ª Edição, Celta Editora;
- Oliveira, Maria Clara (2000), *A Gestão dos TEIP*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;
- Payne, M. (2002), *Teoria do Trabalho Social Moderno*, Coimbra, Quarteto Ed.;
- Penha, Maria Teresa (1999), *Ação Social: Protecção Social de Crianças e Jovens*, Lisboa, Módulos PROFISS, IEFP / IGFSS, Ministério do Trabalho e da Solidariedade;
- Penha, Maria Teresa (2000), *Crianças em Situação de Risco*, Lisboa, Módulos PROFISS, IEFP / IGFSS, Ministério do Trabalho e da Solidariedade;
- Ponticelli, Mª dal Pra (1994), *Problemas de Definición Y Referenciais Teóricas*, in *El Servicio Social como Proceso de Ayuda*, Bianchi, Elisa (Org.), Barcelona, Ediciones Paidós, pp.23-35;
- Ponticelli, Mª dal Pra (1998), *Modelos Teóricos del Trabajo Social*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas;
- Robertis, C. (1984), *Metodologia de La Intervencion en Trabajo Social*, Barcelona, El Ateneo;
- Rodrigues, David Org. (2003), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*, Porto, Colecção Educação Especial, nº14, Porto Editora;
- Rodrigues, Fernanda (1999), *Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal*, Lisboa, Departamento Editorial – ISSS Coop. CPIHTS – Centro Português de História e Investigação em Trabalho Social;

- Roldão, Maria do Céu e Santos, António Coord. (2008), *A Medida PIEF*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.
- Sarmento, Manuel Jacinto, Parente, Cristina, Matos, Paulo Saturnino e Silva, Olívia Santos (2000), *A Edificação dos TEIP como Sistemas de Acção Educativa Concreta*, in Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Vários, IIE, Ministério da Educação, Temas de Investigação, nº12, 105-138;
- Sarmento, Manuel Jacinto (2004), *A Culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade*, in Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação, Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz, Lisboa, Edições Asa, pp.10-34;
- Sebastião, João (1998), *Os Dilemas da Escolaridade: Universalização, Diversidade e Inovação*, in Portugal que Modernidade?, Costa, Firmino da, Viegas, António e Leite, José Manuel, Oeiras, Celta Editora, 311-327;
- Simões, Celeste (2000), *Adolescência, Saúde e Comportamento Desviante*, in Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social, Matos et all, Lisboa, Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça, pp. 109-120;
- Sousa, Liliana (2005), *Famílias Multiproblemáticas*, Coimbra, Quarteto Editora;
- Sousa, Liliana et all (2007), *Famílias Pobres: Desafios à Intervenção Social*, Lisboa, Climepsi Editores;
- Stoer, Stephen R. e Magalhães, António, M. (2003), *A Reconfiguração do Contrato Social Moderno: Novas Cidadanias e Educação*, in Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade, Rodrigues, David Org., Porto, Colecção Educação Especial, nº14, Porto Editora, 14-24.
- Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades (2006), *Relatório das audições efectuadas no âmbito da Avaliação dos Sistemas de Acolhimento, de Protecção e Tutelares de Crianças e Jovens*, Lisboa, Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, Assembleia da República;
- Suissa (2000), *Principes d'évaluation et d'intervention avec les familles*, in Introduction au Travail Social, Deslaudiers e Hurtubise, Laval: Les presses de L'Université Laval, 117-152;
- Torres, Anália cord. (2008), *Estudo de Diagnóstico e Avaliação das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens: Relatório Final*, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – ISCTE;
- Villas-Boas, Maria Adelina (2001), *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus;
- Viscarret Garro, J. J. (2007), *Modelos e Métodos de Intervención en Trabajo Social*, Madrid, Alianza Editorial;
- Walgrave, Lode (2000), *Vulnerabilidade Societal e Acção Social*, in Da Não-integração, Soulet, Marc-Henry, Coimbra, Quarteto Ed., pp. 75-106;

ANEXOS**A) COMPETÊNCIAS NO PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

COMPETÊNCIAS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE	NIVEIS DE ANÁLISE
Assiduidade	Nº de Faltas justificadas e injustificadas	a / b / c / d / e
Pontualidade	Frequência e regularidade	a / b / c / d / e
Trabalho Extra Aula	Frequência de realização	a / b / c / d / e
Responsabilidade	Frequência com que é responsável pelos seus actos	a / b / c / d / e
Comportamento	Frequência da sua adequabilidade	a / b / c / d / e
Relacionamento	Frequência da sua adequabilidade	a / b / c / d / e
Participação	Frequência e adequabilidade	a / b / c / d / e
Recursos	Frequência e qualidade na utilização do material didáctico próprio	a / b / c / d / e
Cooperação	Frequência e adequabilidade	a / b / c / d / e
Informação	Capacidade de recolha, pesquisa, selecção e organização da informação	a / b / c / d / e
Expressão Oral	Capacidade e facilidade de comunicação Oral	a / b / c / d / e
Expressão Escrita	Capacidade e facilidade de comunicação Escrita	a / b / c / d / e
Saberes e Aprendizagens	Capacidade de aquisição e aplicação dos conhecimentos	a / b / c / d / e
Metodologia	Capacidade de estabelecimento de uma metodologia de trabalho e aprendizagem	a / b / c / d / e
Conteúdos	Capacidade revelada na abordagem aos conteúdos leccionados	a / b / c / d / e
Auto Avaliação	Capacidade de avaliação e adequação do seu desempenho	a / b / c / d / e
Resolução de Problemas	Capacidade e autonomia na resolução dos seus problemas	a / b / c / d / e

Fonte: Própria com base nos documentos do PIEC

B) MODELOS DE INTERVENÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

MODELOS	PRESSUPOSTOS	METODOLOGIA
<p>MODELO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</p>	<p>Parte do pressuposto de que a vida do ser humano é um contínuo processo de solução de problemas, realizado através da análise das situações, suas causas e efeitos, de uma reflexão interna (tendo em conta os seus sentimentos, motivações e aspirações) e da selecção das possíveis soluções.</p> <p>Perlman (1957, in Ponticelli, 1998:25)</p>	<p>A intervenção do Assistente social surge quando as pessoas encontram dificuldades que não lhes permitem realizar sozinhas este processo, como, por exemplo, incompreensão face ao problema devido à interferência excessiva de sentimentos de ansiedade, formação de um círculo vicioso de soluções inadequadas face ao problema, falta de energia e motivação, falta de meios e recursos, etc. O objectivo é levar a pessoa a trabalhar sobre os seus próprios sentimentos, atitudes, ideias e comportamentos, e sobre as interrelações entre estes, o problema e os recursos existentes. Funciona como um processo de ajuda que procura compreender em primeiro lugar os factos do problema e os sentimentos subjacentes, para depois reflectir sobre eles e clarificá-los, e por último tomar uma decisão que se concretize em acções concretas que respondam ao seu problema.</p> <p>Mais do que um processo terapêutico (dirigido a modificar a personalidade da pessoa) é um processo de aprendizagem social, ou seja, de aprendizagem de novos modelos de comportamento que permitam fazer face a um problema, através da reflexão sistemática sobre factos concretos. Utilizando conhecimentos psico-sociais e ideias de orientação cognitiva.</p>
<p>MODELO CENTRADO NA TAREFA</p>	<p>É um modelo de Serviço Social de curta duração, cuja ideia nova e central é a tarefa, ou seja, o conjunto de acções concretas confiadas ao utente, que se compromete a realizá-las e a falar sobre elas posteriormente com o Assistente Social.</p> <p>Modelo reelaborado por Studt (1968) e posteriormente aprofundado por Reid y Epstein (1972), a partir das ideias de Pearlman sobre o processo de resolução de problemas (Ponticelli, 1998).</p>	<p>O Assistente Social deve ajudar o utente a agir de encontro à solução de problemas psico-sociais concretos que ele reconhece e espera resolver, sendo a própria pessoa o agente primário da mudança. Deve, ainda, ajudar o utente pôr em marcha as mudanças que ele deseja e para as quais está disposta a trabalhar. Não se pretende aprofundar as causas remotas de um problema mas antes os factores que o estão a causar na altura em que o mesmo se manifesta, dirigindo sobretudo a atenção para aqueles factores sobre os quais o utente e o Assistente Social possam actuar e modificar. Tratando-se acima de tudo de enfrentar problemas particulares por meio de intervenções breves e oportunas.</p> <p>O processo inicia-se assim, com a ajuda dada ao utente na individualização de problemas específicos que necessitam de mudança. A análise do problema deve destacar desde logo os tipos de acções necessárias para o resolver e a mudança efectua-se sobretudo através de acções e tarefas concretas realizadas pelo utente e pelo Assistente Social mediante um contrato que especifique um plano de acção. A relação entre o utente e o Assistente Social representa, segundo Ponticelli (idem), um meio para estimular e promover a acção, devendo caracterizar-se pela presença de elementos de aceitação, confiança, compreensão e estímulo que favoreçam um clima de colaboração e levem a estipular um contrato recíproco baseado num acordo. Pretende-se, assim, à semelhança do modelo anteriormente apresentado, realizar um processo de aprendizagem social.</p>

<p>MODELO EXISTENCIAL</p>	<p>O Serviço Social tem a dupla e simultânea função de favorecer o crescimento natural e o desenvolvimento das pessoas e de influenciar o ambiente de modo a que este sustenha esse crescimento e desenvolvimento, com a finalidade de melhorar as relações e transacções que se sucedem reciprocamente entre ambos. Rejeita noções de determinismo genético, psíquico ou ambiental, defendendo uma visão do homem que se desenvolve e modifica constantemente durante o seu ciclo de vida como consequência dos acontecimentos da vida e seus processos. Acreditando que o ser humano desenvolve uma identidade pessoal, competência e autonomia através do estabelecimento de relações humanas válidas e positivas. O ambiente é entendido como o conjunto das redes sociais da pessoa, ou seja, das relações em que os vínculos entre dois ou mais membros influenciam o seu comportamento, assim como o conjunto de dados e objectos naturais e das estruturas organizativas com as quais a pessoa entra em contacto.</p> <p>Formulado a partir das ideias de Gordon (1969) retomadas por Germain (1979) (Ponticelli, <i>ibid</i>).</p>	<p>O processo de ajuda inicia-se com a definição da “necessidade-problema”, tendo em conta a pessoa e o seu contexto de vida, situando normalmente os problemas em três áreas essenciais (fases de transição do ciclo vital, tarefas ou competências da pessoa, relações interpessoais), seguindo-se da definição de objectivos e planificação da intervenção, procurando ajudar o utente a superar as suas dificuldades numa das três áreas e, por último, da intervenção, onde se utilizam técnicas diversas com finalidades e contextos específicos (ajuda na construção da auto-estima, reforço de defesas contra ansiedade, organização do uso do tempo e do espaço, etc.).</p> <p>Possui uma visão holística e sistémica e utiliza ideias das ciências sociais no que se refere às transacções entre as pessoas e o ambiente, como adaptação, equilíbrio, competência, autonomia, socialização, integração, etc.</p>
<p>MODELO DE MODIFICAÇÃO O DE COMPORTAMENTO</p>	<p>Baseia-se na teoria cognitivo-comportamental, que, congrega a teoria cognitiva e a teoria da aprendizagem. Parte assim, do pressuposto da teoria da aprendizagem, de que, salvo algumas excepções, todo o comportamento humano é aprendido, isto é, “o comportamento origina-se a partir de influências fora de nós próprios (Payne, 2002:165). Sendo que, segundo Bandura (1977), o comportamento é aprendido por imitação do exemplo dos outros e surge normalmente depois de as pessoas pensarem e perceberem o comportamento dos outros.</p> <p>Por seu lado, a teoria cognitiva, “sustenta que o comportamento é afectado pela percepção ou pela interpretação do ambiente durante o processo de aprendizagem.” Defendendo que “um comportamento aparentemente inadequado deve, portanto, surgir da má percepção e má interpretação.” (Payne, 2002:166).</p> <p>Goldestein (Garcia, 2005)</p>	<p>Pressupõe uma intervenção com o objectivo de identificar os factores que influenciam o comportamento – pensamentos e sentimentos – no sentido de os transformar, pois desta forma o comportamento altera-se e reagirá adequadamente ao ambiente. Como tal alteram-se os comportamentos indesejados e aumentam-se os comportamentos desejados.</p> <p>Segundo Caparrós (1998), podem utilizar-se dois tipos de técnicas, técnicas para modificar comportamentos, como auto-registos, reforço positivo, modelização, <i>role-playing</i>, contrato de comportamento e técnicas para eliminar comportamentos, como reforço diferencial, castigos, etc.</p>

Fonte: Própria

C) CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO

	T1 (1º e 2º CEB)	T2 (3º CEB)
SEXO	Feminino – 8 Masculino - 11	Feminino – 9 Masculino – 10
IDADE	< 15A – 2 15A – 11 16A – 4 17A – 2	< 15A – 3 15A – 10 16A – 4 17A – 2
ZONA RESIDÊNCIA	Lisboa – 2 Bairros Hab. Social LX – 4 Bairro Hab. Social Periférico – 6 Instituição LX - 7	Lisboa – 0 Bairros Hab. Social LX – 0 Bairro Hab. Social Periférico – 15 Instituição LX - 4
CULTURA DE ORIGEM	Africana – 3 Etnia Cigana - 2	Africana – 3 Etnia Cigana - 1
PROCESSOS TRIBUNAL	PPP – 15 PTE – 4	PPP – 7 PTE – 3 (Arquivados)
ACOMPANHAMENTO SAÚDE MENTAL	5	1
NIVEL DE ENSINO	1º CEB – 5 2º CEB – 14 3º CEB - 0	1º CEB - 0 2º CEB – 1 3º CEB - 18
Nº DE ANOS DE ATRASO ESCOLAR	3a 5 Anos – 4 6Anos – 9 7Anos – 2 8a 11 Anos - 4	3Anos – 4 4Anos – 9 5Anos – 4 6 Anos - 2
EXPERIÊNCIA ESCOLAR	Imigração – 5 Dificuldades de Aprendizagem – 8 Comportamento – 7 Elevado Absentismo - 10	Imigração – 3 Dificuldades de Aprendizagem – 2 Comportamento – 6 Elevado Absentismo – 7
ESTRUTURA FAMILIAR	A viver em Instituição – 7 A viver com Família – 12 Monoparental – 6 Reconstituída - 0 Nuclear com Progenitor com Problemas Sociais – 4 A viver com outro familiar – 1 Famílias Numerosas - 14	A viver em Instituição – 4 A viver com Família – 15 Monoparental – 6 Reconstituída - 3 Nuclear com Progenitor com Problemas Sociais – 5 A viver com outro familiar – 2 Famílias Numerosas – 10
SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROGENITORES	Mães com Trab. Precário – 8 Desempregadas - 4 Pais com Trab. Precário – 5 Contrato Trab. - 0 Desempregados – 5 Reformado - 1	Mães com Trab. Precário – 6 Desempregadas - 5 Pais com Trab. Precário – 5 Contrato Trab. - 2 Desempregados - 2 Reformado - 0
ESCOLARIDADE DOS PROGENITORES	Alfabetização – 2 1º CEB - 10 2º CEB - 5	Alfabetização – 1 1º CEB - 9 2º CEB - 5
FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO RSI	5	5

Fonte: Própria

D) EXEMPLO DE UM MODELO DE PLANO DE ACÇÃO INDIVIDUAL

FASE DA INTERVENÇÃO	OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	CRONOGRAMA	
INTEGRAÇÃO	Facilitar a integração no contexto escolar	Conhecimento recíproco Técnico/Aluno/Família	Entrevistas Jovem e Mãe (Enc. Educação)	Setembro/Outubro 2009 (Uma)	
		Criação de uma relação interpessoal com o jovem / Família /grupo-turma /Professores	Acompanhamento ao jovem (Intervalos, refeitório, saídas ao exterior)	Setembro a Novembro de 2009 (Diário)	
	Adequar a intervenção às necessidades particulares do jovem	Definição das necessidades educativas e sociais do jovem (Individuais e Familiares)	Sessões individuais com Jovem e Família	Setembro/Outubro 2009; Setembro/Outubro 2010; Setembro/Outubro 2011 (Semanal)	
		Construção do PEF do Aluno Reflexão e construção das regras de sala de aula e do contexto escolar	Reuniões com o grupo-turma e com a Equipa Técnico-pedagógica		
ACOMPANHAMENTO	Atenuar o impacto de vivências familiares de exclusão social	Solidificação da relação interpessoal (Jovem, Família e grupo-turma)	Acompanhamento ao jovem (Intervalos, refeitório, saídas ao exterior: Visitas de estudo, consultas médicas, CPCJ, SCML, DGRS, etc.)	Novembro 2009 a Junho 2010 ; Setembro 2010 a Junho 2011; Setembro 2011 até à data (Diário) (Diário/Mensal) Sempre que necessário (média trimestral)	
			Contacto telefónico Família e Instituições sociais		
			Visitas Domiciliárias		
			Sessões individuais com Jovem e Família		
	Encaminhamento e acompanhamento dos jovens e famílias para respostas da comunidade	Encaminhamento e acompanhamento dos jovens e famílias para respostas da comunidade	Marcação de consultas de psicologia e pedopsiquiatria para os jovens		
			Sinalização de famílias para apoio psico-social		
	Facilitar o sucesso escolar	Adequação de estratégias de Intervenção e PEF	Reuniões com Equipa Técnico-pedagógica		Novembro 2009 a Junho 2010 ; Setembro 2010 a Junho 2011; Setembro 2011 até à data (Semanal)
					Reuniões com Enc. Educação e com Instituições Sociais
Sessões individuais e em grupo com Jovem, Família e professores					
Intervenção Comunitária				Participação nas reuniões do grupo GIACR	Novembro 2009 a Junho 2010 ; Setembro 2010 a Junho 2011;

			Reuniões individuais com as instituições	Setembro 2011 até à data (Mensal) Sempre que necessário (Média Trimestral)
	Consciencializar os jovens para a necessidade de mudança de comportamentos e atitudes, contribuindo igualmente para a efectivação dessas mudanças	Treino de Competências Pessoais e sociais	Sessões individuais com os jovens	Novembro 2009 a Junho 2010 ; Setembro 2010 a Junho 2011; Setembro 2011 até à data (Semanais)
			Sessões de grupo com os jovens	
ENCAMINHAMENTO	Orientar o jovem na definição do seu projecto de vida futuro	Avaliação de percursos e projectos de vida	Reuniões com os professores Sessões individuais com os jovens Reuniões com encarregado de educação Visitas a centros de formação	Abril a Julho
		Definição de diferentes hipóteses quer de educação formação quer de trabalho		
		Acompanhamento de processos de inscrição (CEF, IEF, etc.)	Deslocações ao exterior (escolas, centro de emprego, etc.)	

Fonte: Própria

E) RESULTADOS E ENCAMINHAMENTOS DA TURMA DE 1º e 2º CEB

ANOS LECTIVOS	RESULTADOS	ENCAMINHAMENTO	T1
2009/2010	Abandono / Desistência	-	2
	Transferência	Outro PIEF	4
	Alunos não certificados	PIEF BPC 1º e 2º CEB	9
	Alunos certificados	CEF 9ºAno	2
PIEF 3ºCEB		2	
2010/2011	Abandono / Desistência	-	1 (2009/2010) +3 (2010/2011) +2 (PIEF 3ºCEB do BPC) +2 (outro PIEF)
	Transferência	Outro PIEF	1
	Alunos não certificados	PIEF BPC 1º e 2º CEB	5
	Alunos certificados	-	-
	Alunos integrados sistema ensino	CEF 9ºAno	2 (2009/2010)
		Outro PIEF 3ºCEB	+2 (outro PIEF)
Sem informação	-	1	
2011/2012	Abandono / Desistência	-	7 (2010/2011) + 3 (2011/2012)
	Transferência	Outro PIEF/CRINABEL	2
	Alunos não certificados	PIEF BPC 1º e 2º CEB	1
	Alunos certificados	-	-
	Alunos integrados sistema ensino	Outro PIEF 1º e 2º CEB	3
		Outro PIEF 3ºCEB	1
		CEF 9ºAno	2
Sem informação	-	1	

Alunos integrados -

F) RESULTADOS E ENCAMINHAMENTOS DA TURMA DE 3º CEB

ANOS LECTIVOS	RESULTADOS	ENCAMINHAMENTO	T2
2009/2010	Abandono / Desistência	-	6
	Alunos não certificados	PIEF BPC 3º CEB	10
		CEF de 9ºAno	2
	Alunos certificados	Curso Profissional 12ºAno	1
2010/2011	Abandono / Desistência	-	6 (2009/2010) +2 (2010/2011) +2 (CEF 9ºAno)
	Alunos não certificados	PIEF BPC 3º CEB	3
	Alunos certificados	Curso Profissional	3
		Mercado trabalho	2+1 (Curso)
2011/2012	Abandono / Desistência (sem estudar nem trabalhar)	-	7
	Alunos não certificados	CEF 9ºAno	2
		Mercado de trabalho	2
		Curso Profissional 12ºAno	2
	Alunos certificados	A aguardar integração IIEFP	2
		Mercado de trabalho	1
Sem informação	-	3	

Alunos integrados -