

BÁRBARA CHAVES DE ALMEIDA NOGUEIRA

**A INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS
ESCOLAS TEIP: MAIS PERTO PARA CHEGAR MAIS
LONGE**

Orientador: Professora Doutora Inês Amaro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Serviço Social

**Lisboa
2011**

BÁRBARA CHAVES DE ALMEIDA NOGUEIRA

**A INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS
ESCOLAS TEIP: MAIS PERTO PARA CHEGAR MAIS
LONGE**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Serviço Social no Curso de Mestrado em
Serviço Social e Política Social conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientador: Prof. (ª) Doutora Maria Inês Amaro
Co-Orientador: Prof. (ª) Doutora Maria José Queiroz

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Serviço Social

**Lisboa
2011**

À minha mãe e ao meu avô que sempre me ensinaram que

*Pelo Sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos,
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.
Chegamos? Não chegamos?
Partimos. Vamos. Somos.*

In, Sebastião da Gama
Pelo sonho é que vamos

Agradecimentos

Aos alunos, famílias e profissionais de Serviço Social das escolas TEIP da zona de Lisboa que tornaram possível a realização deste trabalho, especialmente à Dr.^a Sandra Santos e Dr.^a Maria José Araújo.

À Prof. Doutora Maria Inês Amaro pelos conhecimentos que me transmitiu ao longo deste percurso, pela disponibilidade e compreensão e pelos desafios que me fizeram ir sempre um pouco mais longe.

À Prof. Doutora Maria José Queiroz pela amizade e disponibilidade que demonstrou e por todo o apoio que me proporcionou.

À minha família, em particular aos meus pais por todo o carinho, apoio e estímulo que sempre foram e sempre serão. Sem eles, com certeza, nada disto teria sido possível.

Quero ainda agradecer de uma forma muito especial ao meu companheiro e amigo Ricardo Palma pela compreensão que demonstrou pelo meu “alheamento” e por todo o apoio que me proporcionou.

Resumo

A presente dissertação examina, de forma retrospectiva e prospectiva, e com um vector crítico construtivo, o actual estado da intervenção do Serviço Social no âmbito das escolas.

É feita uma análise global dos múltiplos factores que condicionam esta questão: a evolução histórica quer dos estabelecimentos de ensino quer do próprio Serviço Social e a relação mútua entre estes; as mudanças de paradigmas doutrinários no respectivo sector, de acordo com as transições sociais e as políticas institucionais; os eventuais hiatos entre a teoria e a prática e os protagonistas que povoam o tema: sejam os Assistentes Sociais, os alunos, os professores, as direcções escolares ou as famílias.

Com o intuito de fundamentar solidamente o panorama descrito, efectua-se uma pesquisa bibliográfica aprofundada acerca das temáticas mais relevantes e, por outro lado, uma pesquisa empírica o mais exaustiva possível. A recolha de dados é realizada através de quinze entrevistas a profissionais de Serviço Social a trabalhar em escolas TEIP e ainda, num outro momento, mediante o estudo de casos que incluem entrevistas tanto aos Assistentes Sociais como aos próprios alunos e encarregados de educação.

Este estudo lança pistas para a construção de um modelo de intervenção social escolar, define um perfil de profissional tendo em conta o contexto em que este se insere – os estabelecimentos de ensino -, aponta as principais potencialidades e constrangimentos do Serviço Social escolar e analisa o seu impacto no âmbito do programa Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Por fim, verifica que o objectivo do Assistente Social nem sempre está de acordo com os objectivos institucionais, ou que, por vezes o sucesso da intervenção não corresponde a sucesso escolar, analisando os constrangimentos que daí advêm. Desta forma, conclui que para um sucesso efectivo é fundamental que todos partam do mesmo objectivo e assumam activamente o seu papel no processo educativo, nomeadamente: alunos, professores, famílias, Assistentes Sociais e outros técnicos sociais que intervêm no interior das escolas e na comunidade envolvente.

Palavras-chave: serviço social escolar, trajectórias biográficas dos alunos, insucesso escolar, mediação, participação

Abstract

The present dissertation examines, retrospectively and prospectively, and with a critical constructive vector, the current state of intervention of the Social Service within schools.

It is made an overall analysis of the multiple factors that condition this issue: the historical evolution either of schools or the Social Service itself and the mutual relationship between them; changes in the doctrinal paradigm in the respective sector, according to the social transitions and institutional policies; eventual gaps between theory and practice and the protagonists who populate the theme: either the Social Workers, students, teachers, school boards or the families.

With the purpose of firmly substantiating the picture described, a deep bibliographic research about the more relevant themes is made and, on the other hand, an empirical research the most exhaustive possible. The data collection is made through fifteen interviews to professionals of Social Service working in TEIP schools and also, at another time, through case study which include interviews both to Social Workers, students themselves and parents.

This study provides clues for the construction of a model for the school social intervention, defines a professional profile considering the context in which it falls – schools -, points out the main potential and constraints of school Social Work and analyzes its impact under the program Educational Territory of Priority Intervention.

Finally, verifies that the aim of the Social Worker is not always in accordance with the institutional aims, or that, sometimes the success of the intervention does not correspond to school success, analyzing the constraints that follow from. Thus, it concludes that for a real success it is essential that everybody has the same objective and actively assume their role in the educational process, namely: students, teachers, families, Social Workers and other social technicians who intervene inside schools and in surrounding community.

Keywords: school social work, students' biographical trajectories, school failure, mediation, participation.

Abreviaturas

ASE – Acção Social Escolar

BUE – Brigadas Unidas de Estudantes

CEF – Cursos de Educação e Formação

CLAI – Centro Local de Apoio à Integração de Imigrantes

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

EB1 – Escola Básica de 1º ciclo

EB 23 – Escola Básica de 2º e 3º ciclo

ECJ – Equipa de Crianças e Jovens do Tribunal

EFA – Educação e Formação de Adultos

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GAIA – Gabinete de Acolhimento e Integração do Aluno

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IAC – Instituto de Apoio à Crianças

INE – Instituto Nacional de Estatística

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RSI – Rendimento Social de Inserção

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

SASE – Serviço de Acção Social Educativa

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Índice

Introdução	10
Capítulo 1: A Escola de ontem e a escola de hoje: desafios face à heterogeneidade instituída	15
1. O Papel da Escola nas Sociedades Ocidentais Contemporâneas	15
2. Insucesso Escolar: um fenómeno persistente numa sociedade democrática escolarizada	20
3. A Evolução das Políticas Sociais Educativas em Portugal	24
Capítulo 2: O Serviço Social Escolar: Mediar para Educar	31
1. Breve historial sobre a implementação e desenvolvimento do Serviço Social nas Escolas	31
2. Os contributos do Serviço Social para a promoção da Educação	35
Capítulo 3: Modelo de Análise e Metodologia de Investigação	42
1. Construção e operacionalização de conceitos	42
1.1 Intervenção do Assistente Social	42
1.2 Trajectória Biográfica dos Alunos	43
2. Definição do Universo e Amostra	45
3. Técnicas de recolha e análise de dados	46
Capítulo 4: Para Um Modelo de Intervenção Social Escolar	49
1. O Acompanhamento Social de Casos	50
2. O Trabalho em Equipa Técnica	70
3. A Articulação com os Parceiros Sociais	77
Capítulo 5: Perfil do Assistente Social em Contexto Escolar	85
1. Pilares da Intervenção	85
2. Um Exemplo de Boas Práticas	95

Capítulo 6: A Instituição Escola como Contexto Profissional do Assistente Social	102
1. O Assistente Social em Relação com as Entidades Escolares	103
2. Potencialidades e Constrangimentos do Serviço Social em Contexto Escolar	111
3. A Aceitação da Profissão de Serviço Social nas Escolas TEIP	119
Capítulo 7: Insucesso Escolar e o Programa TEIP – qual o impacto do trabalho desenvolvido?	123
1.1. O Insucesso Escolar: um Fenómeno Multidimensional	124
1.2 As Manifestações do (In) Sucesso: Um Estudo de Caso	131
2. O TEIP – Qual a perspectiva dos Técnicos colocados através deste programa?	136
3. Entre o sucesso escolar e o sucesso da intervenção	143
Conclusão	149
Bibliografia	159
Apêndice I	
Caracterização das escolas abrangidas	
Apêndice II	
Guião de entrevista semi-directiva aos Assistentes Sociais	
Apêndice III	
Guiões das entrevistas utilizadas nos estudos de caso: a alunos, encarregados de educação e Assistentes Sociais	
Apêndice IV (CD – ROM)	
Entrevistas Transcritas	
Apêndice V	
Projecto e actividades implementados pelos Assistentes Sociais inquiridos	
Anexo I	
Instrumentos de apoio à intervenção	

Índice de Quadros

Quadro 1: População dos 25 aos 64 anos segundo o nível de escolaridade	22
Quadro 2: Qualificação académica da população adulta dos 25 aos 64 anos em 2005	23
Quadro 3: Operacionalização do conceito de Intervenção Social	43
Quadro 4: Operacionalização do conceito de Trajectória Biográfica	44
Quadro 5: Projecto e actividades	75
Quadro 6: Potencialidades e constrangimentos do Serviço Social em contexto escolar	111

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de Intervenção Social Escolar	49
Figura 2: Pressupostos do processo de intervenção social	59
Figura 3: Metodologia de Intervenção	69
Figura 4: Estratégias de articulação do individual com o colectivo	83

Introdução

O trabalho com crianças e jovens é uma área que suscita o interesse de inúmeros profissionais. No entanto, a intervenção desenvolvida pelo Serviço Social em contexto escolar é ainda muito reduzida. Trata-se, assim, de uma possibilidade pouco explorada, mas que revela um grande potencial, uma vez que os técnicos se inserem num meio no qual as crianças/jovens passam muito do seu tempo: a escola. Esta situação de proximidade propicia o estabelecimento de uma relação de confiança, um dos pilares fundamentais para o sucesso da intervenção.

O programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) implementado, como o próprio nome indica, em zonas geográficas consideradas problemáticas constitui-se como uma óptima oportunidade de desenvolvimento do Serviço Social escolar, uma vez que diversas escolas solicitam como recurso a presença de um Assistente Social.

Ao estar inserido neste projecto o objectivo do Assistente Social é essencialmente “...*promover o sucesso educativo dos alunos integrados em meios particularmente desfavorecidos.*” (www.min-edu.pt).

Se o sucesso escolar dos alunos é o objectivo último de todos os profissionais que desenvolvem a sua actividade em tal contexto, a questão que se coloca é como as competências profissionais específicas do Assistente Social podem ser postas ao serviço do jovem e da família na circunstância de uma escola TEIP.

Esta dissertação visaria assim, analisar as práticas de intervenção social escolar, tanto através da perspectiva dos Assistentes Sociais como da reconstituição das trajetórias biográficas de alguns alunos, com especial enfoque no percurso escolar e na influência que a intervenção social teve neste percurso.

Pretende-se promover a visibilidade do programa TEIP, enfatizando a sua capacidade de inovação no âmbito das políticas educativas e do papel do Assistente Social nesse sector.

O interesse por este tema advém do facto de estar a desenvolver a minha actividade profissional numa escola abrangida pelo programa TEIP e de constatar que ainda não existe uma ideia clara acerca do campo de intervenção do Serviço Social nos estabelecimentos de ensino. Esta indefinição de papel pode causar algumas limitações à intervenção mas, por outro lado, constitui um enorme desafio e um campo aberto para o desenvolvimento de boas práticas.

Para conseguir atingir o sucesso escolar de alunos muitas vezes pautados por trajetórias de vicissitudes, o Assistente Social tem que estar integrado e trabalhar em articulação directa com os vários subsistemas existentes, tanto interiores (alunos, professores, directores de turma, direcção, auxiliares...) como exteriores (família,

comunidade envolvente) à escola, pois todos eles vão condicionar o sucesso educativo dos alunos.

Iremos identificar quais os factores que condicionam a intervenção social, ou que, pelo contrário, contribuem para a sua eficácia. Pretende-se, deste modo, dar um contributo para a prática profissional dos Assistentes Sociais que trabalham em escolas.

Tendo em conta o que foi exposto acima as **questões de investigação** que se colocam são:

- De que forma é que se desenvolve na prática a intervenção do Assistente Social nas escolas TEIP? Quais as especificidades desta intervenção?
- A intervenção do Assistente Social nas escolas TEIP contribui para a promoção do sucesso educativo?
- Qual o impacto da intervenção do Assistente Social da escola na trajectória biográfica dos alunos?

Relativamente aos objectivos identificamos como **Objectivo Geral**:

- Perceber de que forma a intervenção do Assistente Social no interior da escola pode contribuir para promover o sucesso educativo

Os **Objectivos Específicos** são:

- Determinar quais são os factores que interferem nas condições de exercício profissional do Assistente Social em ambiente escolar;
- Compreender as trajectórias biográficas dos alunos, com principal incidência no percurso escolar e na intervenção social de que foram alvo;
- Aprender qual o impacto da intervenção do Assistente Social da escola na trajectória biográfica dos alunos;
- Apresentar contributos para a formulação de novas propostas de intervenção do Serviço Social nas escolas;

O **objecto** deste estudo é assim a intervenção desenvolvida pelos Assistentes Sociais em escolas TEIP e o seu impacto na biografia dos alunos.

Para estudar este objecto e contextualizá-lo torna-se fundamental a abordagem de temáticas como a evolução do papel da escola nas sociedades ocidentais contemporâneas e do insucesso escolar como fenómeno que continua a persistir em Portugal apesar de todos os investimentos das políticas sociais na educação e da tentativa de tornar o ensino cada vez mais inclusivo. É nesta perspectiva que surge a medida TEIP que vem proporcionar uma

expansão notável da presença dos Assistentes Sociais nas escolas, trabalhando em parceria com professores e outros técnicos de intervenção social na luta contra o fenómeno do insucesso escolar.

Do ponto de vista metodológico esta investigação segue uma orientação qualitativa e compreensiva em que no cerne das preocupações está na necessidade de compreender o fenómeno do ponto de vista dos sujeitos pois é através da perspectiva dos próprios Assistentes Sociais que se pretende analisar o trabalho que estes desenvolvem nas escolas. Relativamente aos alunos, propõem-se estudar o seu percurso com um carácter exploratório das suas vivências, percepções e expectativas, através da reconstituição da sua trajectória biográfica com principal incidência no percurso escolar e no acompanhamento social de que foram alvo.

Assim sendo, trata-se de um estudo de natureza exploratória, no âmbito de uma análise articulada entre os eixos teóricos e os dois sujeitos empíricos: Assistentes Sociais e Alunos.

Em relação à amostra, relativamente aos Técnicos são abrangidos 15 Assistentes Sociais, sendo abarcadas todas as escolas TEIP das zonas (QZP¹) de Cidade de Lisboa e Zona Norte de Lisboa, Lisboa Ocidental, com Assistentes Sociais até 2009. É importante referir que 4 escolas dispõem de dois profissionais de Serviço Social pelo que, nestes casos, o critério de selecção foi o número de anos de serviço na escola, sendo seleccionados os profissionais com maior número de anos de prática profissional.

Quanto aos alunos, foram elaborados três estudos de caso nos quais foram realizadas entrevistas tanto aos estudantes como aos encarregados de educação e à Assistente Social da escola. Os critérios de selecção foram: alunos dentro da escolaridade obrigatória que tenham sido alvo de intervenção do Serviço Social escolar.

Este estudo que se intitula “***A intervenção do Serviço Social nas escolas TEIP: mais perto para chegar mais longe***” está organizado em sete capítulos:

O **capítulo um** pretende abrir perspectivas que permitam enquadrar teoricamente este estudo através de uma análise da evolução do papel das escolas nas sociedades ocidentais contemporâneas e da persistência do fenómeno do insucesso escolar, apesar dos esforços manifestados pelas diferentes medidas de política que foram sendo aplicadas. O tratamento destes temas será feito através de uma visão histórica, considerando que os fenómenos sociais e as suas condicionantes para poderem ser correctamente percebidos devem estar contextualizados no espaço e no tempo de forma a ser possível

¹ Quadro de Zona Pedagógica

apreender os contornos de que se revestem conforme as influências sociais, políticas e culturais de que são alvo.

No **capítulo dois** é também apresentada uma contextualização histórica do processo de implementação e desenvolvimento do Serviço Social escolar em Portugal. Para além disso, num segundo momento, é feita uma reflexão acerca do importante papel que os Assistente Sociais assumem nas escolas perante os enormes desafios que se colocam actualmente à Educação.

O **capítulo terceiro** é dedicado à apresentação do modelo de análise e à fundamentação da metodologia de investigação, onde são apresentadas as definições dos principais conceitos que enquadram este estudo (intervenção social e trajectória biográfica dos alunos), assim como o universo, a amostra e as técnicas de recolha de dados seleccionadas.

Com o **capítulo quarto** inicia-se a apresentação do trabalho empírico com a análise das ideias e reflexões dos profissionais de Serviço Social que diariamente lidam com os dilemas da prática de intervenção numa escola TEIP. Através das entrevistas realizadas aos profissionais, são apresentados contributos para a formulação de um modelo de intervenção social escolar que se divide em três aspectos essenciais e que constituem os subcapítulos: acompanhamento social de alunos e famílias, trabalho em equipa técnica e articulação com os parceiros sociais. O subcapítulo que aborda o acompanhamento social individualizado é ainda ilustrado com um exemplo prático de um caso concreto.

O **capítulo quinto** aborda os principais pilares da intervenção social em contexto escolar e a forma como estes são postos em prática no dia-a-dia dos profissionais. É identificado um perfil de profissional desejado e, num segundo momento, é apresentado um exemplo concreto de boas práticas tendo em conta o perfil que foi definido.

No **capítulo sexto** são abordadas as questões relativas ao contexto institucional, nomeadamente o relacionamento do Assistente Social com os professores e com a Direcção, enquanto principais actores neste contexto, uma vez que o relacionamento com os alunos e famílias é analisado no capítulo que diz respeito ao modelo de intervenção social escolar. São também abordadas as principais potencialidades e constrangimentos do contexto escolar assim como a aceitação da profissão de Serviço Social neste meio.

O **capítulo sete** pretende dar uma perspectiva mais macro, no sentido de equacionar quais as consequências que o desenvolvimento do programa TEIP tem no fenómeno do insucesso escolar, assim como nos seus diversos factores e causas associadas. Tendo em conta este balanço é ainda analisado o impacto da intervenção desenvolvida pelos Assistentes Sociais como agentes facilitadores do processo educativo.

Por último são apresentadas as conclusões desta dissertação com principal incidência no modelo de intervenção social escolar e na definição de boas práticas pretendendo-se assim inspirar os profissionais que trabalham nas escolas e contribuir para a eficácia da intervenção desenvolvida. São ainda sugeridos novos tópicos de investigação como base necessária à intervenção.

No final são ainda apresentados os respectivos apêndices e anexos do trabalho, nomeadamente: a caracterização das escolas abrangidas, os guiões de entrevista, as transcrições das entrevistas, os projectos e actividades desenvolvidos pelos profissionais inquiridos. e os instrumentos de apoio à intervenção por estes utilizados.

Capítulo 1: A Escola de ontem e a escola de hoje: desafios face à heterogeneidade instituída

1. O Papel da Escola nas Sociedades Ocidentais Contemporâneas

Nas sociedades ocidentais actuais a escola constitui-se como um pilar fundamental da organização social. No entanto, o estado actual do sistema de ensino está longe de ser um tema pacífico, existindo teorias e perspectivas discrepantes.

Apesar do processo de implementação da escolarização pública em Portugal ter sido lento e pautado por avanços e recuos actualmente assiste-se a uma clara expansão da escolaridade que vai muito para além do estritamente obrigatório (Almeida, 2006).

No entanto, *“...o processo de escolarização não se apresenta uniforme (...) abandono precoce e repetência, para uns, avanço acelerado no ensino superior, para outros; clivagem geracional entre adultos com fracos níveis de escolaridade, de um lado, e jovens duradouramente escolarizados, do outro; distância entre mulheres e homens no acesso a níveis mais elevados do sistema escolar. A entrada tardia e rápida na modernidade escolar...”* que se verificou em Portugal, traduziu-se em *“...assimetrias e diversidades, tensões e contrastes, práticas e representações...”* (Almeida, 2006: 28).

Tanto o processo de alfabetização como o de escolarização deram-se lenta e tardiamente no nosso país. *“...só em meados do século XX é que mais de metade da população adulta atinge competências de literacia, com clara vantagem para os homens, relativamente às mulheres”* e é só na *“...década de 60 se pode falar de uma experiência escolar mínima generalizada a todas as crianças”*. (Almeida, 2006: 30).

Esta situação representa um grande atraso para Portugal, relativamente aos restantes países da Europa. Paradoxalmente somos dos primeiros a instituir a obrigatoriedade escolar, em 1835, o que não passou de *“uma intenção longamente incumprida”* (Nóvoa, 2005 cit in Almeida, 2006: 33).

Apesar destes atrasos, nas últimas décadas a escola assumiu um papel central na socialização das crianças e jovens. Isto não quer dizer que o tema da educação tenha deixado de ser controverso e preocupante. Pelo contrário, a um acesso ao sistema de ensino para um maior número de pessoas corresponde também um elevado índice de insucesso escolar. Se há uma grande maioria que passa a ter acesso aos estabelecimentos de ensino,

por outro lado, esta massificação exponenciou o número dos que não conseguem atingir os níveis definidos como sucesso escolar.

No entanto, contrariando o discurso muitas vezes ouvido nas escolas, a problemática do insucesso escolar não parece ser um problema apenas da modernidade. Ana Nunes de Almeida (2006) defende que, apesar da elevada selectividade social e académica os resultados escolares das décadas de 40 a 60 estão longe da “*imagem idílica construída sobre a escola do passado*” (Almeida, 2006: 77) quando as taxas de reprovação variavam entre os 12% e os 24%, consoante o ano de escolaridade. Assim sendo, na perspectiva da autora pode-se concluir que o insucesso escolar sempre existiu, apenas mudou de forma, de acordo com a massificação do ensino e com as novas medidas de política.

A este respeito Durkheim (1969, cit in Almeida, 2006) faz referência à educação como fenómeno social que não pode ser compreendido se não tiver uma ligação ao momento histórico no qual se insere.

Actualmente a escola converteu-se num palco muito heterogéneo, onde a educação se tornou um desafio que acarreta inúmeras dificuldades a todos os seus actores e é a partir desta realidade que é necessário reflectir o actual estado da educação.

À medida que a escola vai sofrendo alterações também as famílias têm vindo a ser alvo de mudanças muito significativas. Segundo Roussel (1989, cit in Almeida, 2006) a uma família sólida do passado, corresponde actualmente uma família incerta, cujos vínculos instáveis entre os seus diversos membros vai condicionar a função socializadora, em prol de valores individualistas. Trata-se da actual «crise de valores» moderna, tão amplamente discutida por filósofos como Nietzsche e Habermas e que, cada vez mais, se reflecte em todas as esferas da sociedade ocidental.

“*Falar de escola e de escolas na modernidade é simultaneamente falar de família e de famílias...*” (Almeida, 2006: 89), ambas foram sofrendo alterações na sua forma de actuação devido a uma nova construção social da infância. A infância passa a existir como universo separado dos adultos, são definidos direitos específicos das crianças, com especial relevo para a Convenção dos Direitos da Criança (1989), o que leva a uma grande transformação nas dinâmicas relacionais existentes tanto na família como nas escolas. Trata-se do fenómeno de sentimentalização da infância, tese de Ariès que foi posteriormente explorada por diversos autores, como Vanessa Cunha (2008) na sua obra intitulada *O Lugar dos Filhos. Ideais, Práticas e Significados*.

A par destas transformações ao nível da condição social da infância dá-se também a emancipação da mulher, o que se converte no abandono do seu papel apenas doméstico para um multiplicidade de funções, entre as quais o exercício profissional, que a leva a estar muito tempo fora de casa. Uma das consequências deste factor é que, *“a criança é cada vez mais cedo posta em contacto com outros agentes socializadores, aos quais os pais confiam a sua guarda, com os quais partilham a sua educação...”* (Almeida, 2006: 99). É também neste sentido que o sistema de ensino assume, cada vez mais cedo, um papel central na vida das crianças e jovens.

A diversidade familiar que existe hoje em dia nas sociedades ocidentais traduz-se também em diferentes formas de articulação com a escola (ibidem). O contexto familiar de pertença surge como um dos factores explicativos das desigualdades diante da escola. Segundo Silva (2003, cit in Almeida 2006), a família condiciona muito fortemente o sucesso escolar, referindo-se tanto à duração como à qualidade das aprendizagens e vias profissionais e vocacionais escolhidas. *“Há uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo (...) as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos”* (Almeida, 2006: 117).

Bourdieu (1998) afirma que o investimento dos pais no percurso escolar dos filhos varia consoante o grupo social de pertença, pois este irá influenciar directamente as probabilidades de êxito. O autor distingue três formas de relação da família com a escola, conforme a classe de pertença:

- Classes populares – investimento moderado ou mesmo baixo. Têm a percepção de que as possibilidades de sucesso são reduzidas, o retorno do investimento é incerto e por isso o risco é muito alto;
- Classes médias – investimento elevado e sistemático. Têm maiores expectativas de sucesso relativamente às classes populares e ambicionam a ascensão social.
- Elites económicas – investem na escola mas de forma mais despreocupada, pois o sucesso escolar é encarado como algo natural. Estão livres do peso da preocupação com a ascensão social.

Esta divisão de classes é contudo criticada por diversos autores, como Percheron (1981), que afirmam que este critério não é suficiente para definir grupos familiares segundo as suas práticas escolares.

Hoje em dia, estas divisões já não são tão claras havendo um atenuar das diferenças entre classes. A classe popular está mais próxima da classe média assim como os patamares mais altos da classe média se chegam a confundir com a elite económica.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, é importante referir que, ao contrário do que se verificava até às décadas de 60-70, a partir dos anos 80-90 as raparigas atingem um grau de escolarização bastante superior aos rapazes, principalmente no que concerne aos níveis de ensino mais elevados. Muitos autores têm avançado com inúmeras teorias explicativas deste fenómeno, de entre as quais se destaca a que defende que este facto advém das raparigas terem mais hábitos de trabalho e estereótipos transmitidos em casa, tais como a obediência, o autodomínio e a disciplina que se adequam mais às exigências do mundo escolar (Baudelot e Establet, 1998 cit in Almeida 2006). Para além disso, *“Pensando nos seus protagonistas adultos, a educação (em casa e na escola) é um universo eminentemente feminino...”* (Almeida, 2006: 130).

Podemos então concluir que o processo de massificação escolar traz inúmeras consequências que representam os actuais desafios do sistema de ensino em Portugal. *“Por um lado, suscita modificações (...) no processo de selecção escolar dos alunos. Este deixou de operar a montante do sistema, eliminando precocemente um grande número de candidatos à entrada, e passa a realizar-se no interior do sistema, no próprio decurso do percurso educativo, através de processo mais escolares do que sociais”* (Bourdieu e Champagne, 1993; Dubet e Martuccelli, 1996 cit in Almeida, 2006: 137).

“Por outro lado, a expansão numérica e a diversidade social dos públicos que frequentam duradouramente o sistema de ensino precipita mudanças na tradicional forma de regulação do sistema. Verifica-se agora uma relativa delegação, por parte do Estado, do trabalho de gestão e funcionamento do sistema para instâncias locais, descentralizadas” (Almeida, 2006: 137). Trata-se da questão da autonomia das escolas, posteriormente legislada, e necessária para que cada sistema de ensino possa responder de forma adequada aos desafios locais que enfrenta.

Esta progressiva transformação no papel das escolas e das famílias corresponde, necessariamente, a uma nova forma de actuação do Estado. Segundo Maroy (2002) o papel do Estado *“passa a ser prioritariamente, o de definir os objectivos a atingir e de assegurar um controlo externo sobre o cumprimento desses objectivos”* (cit in Almeida, 2006: 138).

Apesar de toda esta actuação pretender acabar com as desigualdades e assegurar o acesso à educação a verdade é que se uma maioria consegue de facto aceder à escola, no interior dos estabelecimentos de ensino as clivagens são ainda muito expressivas. Se o acesso é permitido, as exigências e formas de ensino não sofreram grandes alterações pelo que aqueles que anteriormente não chegavam às escolas hoje em dia não sabem como se mover dentro delas.

Para além disso, continuam a existir escolas com melhor reputação do que outras tendo em conta o espaço territorial onde estão inseridas, acabando por se verificar uma selecção natural, já que as famílias mais favorecidas tendem a evitar as escolas que se situam em zonas consideradas problemáticas. É ainda de referir que mesmo dentro de cada escola existe ainda uma tendência para uniformizar as turmas, colocando os melhores alunos separados daqueles que apresentam maiores dificuldades, principalmente ao nível do comportamento.

Outro factor que importa referir é o de Portugal se ter tornado um destino imigratório, tanto de africanos como de europeus. Estes dados podem ser analisados em pormenor, através das diferenças verificadas entre os censos de 1991 e de 2001. A escola torna-se um espaço muito rico e diversificado onde se verifica o encontro de diferentes culturas. A questão que se coloca é se esta riqueza é percebida como uma mais valia e aproveitada como um recurso ou se, tendo em conta os padrões estandardizados da cultura dominante, as diferenças culturais acabam por se constituir como um entrave para alguns alunos. No entanto, a divisão de classes continua a sobrepor-se às diferenças culturais, “...*para idênticas condições sociais de partida, a investigação científica é conclusiva: os alunos nacionais e os alunos imigrantes demonstram resultados escolares semelhantes*” (Machado e tal, 2005; Seabra, 1999; Valet e Caille, 2000 cit in Almeida, 2006: 154).

Outro desafio que se coloca na actualidade é a articulação da escola às exigências do mercado de trabalho, correspondendo a uma visão utilitarista da instituição escola. Tendo em conta as elevadas taxas de desemprego, esta questão torna-se primordial pois já não basta ensinar, indiferenciadamente, é necessário questionarmo-nos acerca das necessidades actuais da nossa sociedade, para garantir a empregabilidade. Actualmente, os jovens com baixos níveis de escolarização acabam por ficar sujeitos a um trabalho precário e mal remunerado, o que se converte muitas vezes numa situação de exclusão social (Camacho, 2000). “*É neste contexto que a Educação assume um papel preponderante ultrapassando o insucesso escolar um quadro estritamente educativo constituindo-se como um problema de cariz social e político.*” (ibidem: 100).

Desta forma, e tendo em conta todos os desafios que se apresentam a um ensino democrático massificado, será que a escola está a conseguir responder ao objectivo de inclusão que domina as medidas de política impostas pelo Estado? Esta questão tem levantado uma enorme discussão técnico-pedagógica com diferentes perspectivas.

Segundo Bourdieu, a escola surge como uma “*ocasião de descobrir e viver a sua plena pertença de direito à sociedades (...) e a sua plena exclusão de facto, afirmada nos veredictos escolares.*” (cit in Castro 1997; cit in Antunes 2006P).

É nas escolas com maior proximidade dos bairros sociais que se pode observar mais facilmente estas dinâmicas de exclusão, “*...observa-se uma fuga dos professores mais experimentados (...) também muitas crianças acabam por pedir mudança de escola*” (Antunes, 2007: 83-84). Em resposta surgem os currículos alternativos mas “*o abandono escolar é muitas vezes a resposta a estas oportunidades especiais*” e a rua acaba por se constituir como única alternativa (ibidem).

Se queremos construir uma escola realmente inclusiva é fundamental termos em conta todas estas questões e alterarmos a nossa mentalidade, deixando de rotular a diversidade como um risco para encará-la como um recurso. “*Em sociedades democráticas, esta diversidade deve ser encarada (...) como uma riqueza, como um trunfo – e não como uma ameaça, um obstáculo ou um empecilho a eliminar*”. (Almeida, 2006:131).

2. Insucesso Escolar: um fenómeno persistente numa sociedade democrática escolarizada

Em Portugal o conceito de insucesso escolar é entendido como “*a incapacidade que o aluno revela em atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos*” (Mendonça, 2009: 70).

Constituem-se como indicadores desta problemática as taxas de retenção, de abandono e de insucesso nos exames.

No entanto, não se trata de um conceito absoluto mas subjectivo, uma vez que depende do contexto socioeconómico e político onde se enquadra (ibidem). Ou seja, o insucesso escolar vai depender das expectativas que se tenham relativamente à progressão do aluno e aos níveis de ensino que se espera que este atinja. Desta forma, ao querermos garantir o acesso à escola a todos vamos acabar por fazer surgir outros problemas aos quais

muitas vezes não estamos preparados para responder, dado o seu grau de complexidade. “Quando a vaga de democratização incorporou nos níveis mais avançados do sistema uma maioria de alunos que, no passado, ficava à sua porta, a escola e os professores depararam-se, então, com o desafio de ensinar a um conjunto mais heterogéneo de alunos.” (S.A, 2009, p: 3).

De acordo com a perspectiva antropológica o insucesso escolar está associado ao conceito de cultura. Nesta sentido, os níveis de insucesso escolar serão tanto maiores quanto maior for a discrepância entre a cultura letrada representativa das classes dominantes, que é promovida pela escola, e a cultura de que os alunos são portadores, muitas vezes associada a diferentes tipos de saberes de carácter mais prático e doméstico. “O ensino oficial representado pela escola, gerido por especialistas desligados do grupo doméstico, confirma a separação entre o conhecimento não letrado e a cultura escrita. Quanto maior é o divórcio entre o tipo de cultura transmitida pela instituição escolar e a cultura de que os alunos são portadores, maior é a hipótese de insucesso escolar” (Duarte, 2000: 25).

A standardização presente nos currículos escolares, a linguagem adoptada e até a própria forma de estar em sala de aula cria reais dificuldades e põe em situação de desigualdade e desvantagem os alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas... “para os quais a aquisição da cultura escolar implica evidentemente um longo processo de aculturação. Pelo contrário, os estudantes dos grupos favorecidos cultural e economicamente encontram na escola um meio mais congruente às formas de saber, de estar e de desempenho de que são portadores” (Garcia, 2000: 87).

Numa visão mais sociológica do fenómeno do insucesso escolar podemos citar Ana Benavente (1980) ao afirmar que este é “socialmente selectivo, cumulativo, massivo, precoce e constante”. É selectivo porque não atinge de igual forma todos os alunos, tendo maior incidência naqueles que pertencem a meio sociais desfavorecidos. É cumulativo porque, na maioria das vezes, traduz uma realidade de “insucessos” que se vão reunindo a vários níveis pois este é um factor que está associado a inúmeras causas, não resultando apenas de um acontecimento isolado.

Para além disso, ao iniciarmos o caminho do insucesso escolar há uma maior tendência para aí permanecermos, ou seja, depois de registada uma retenção, há maior probabilidade desta voltar a ocorrer. É também neste sentido que, por vezes, acaba por se tornar numa realidade constante.

Massivo e precoce, poderemos comprovar através dos dados estatísticos seguidamente apresentados.

Segundo José Luís Garcia (2000) os níveis de escolaridade são ainda muito baixos e as taxas de analfabetismo permanecem uma realidade preocupante em Portugal, tendo em conta a intenção das políticas públicas.

De acordo com os censos de 1991 a percentagem de analfabetos em Portugal era de 11% e quanto ao nível de instrução cerca de metade dos portugueses tinha apenas o ensino primário. Apesar disso, a década de 90 representa uma evolução relativamente à anterior, o que resulta do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória e da universalização do sistema de ensino em Portugal. (Garcia, 2000). O mesmo autor cita o estudo de Cabral e Pais (1998) que conclui que o insucesso e abandono acompanham o percurso escolar da maioria dos alunos portugueses, sendo que a maior parte dos inquiridos abandona o sistema escolar antes de concluir a escolaridade obrigatória.

No entanto, se nos remetermos a um período mais actual, entre o ano lectivo de 1996/1997 e 2006/2007, segundo dados do GEPE, a taxa total de retenção tem vindo a diminuir desde 2002/2003, principalmente no que concerne ao 1º e 2º ciclo. Verifica-se ainda que apenas no 3º ciclo as taxas têm aumentado. Contudo, estes valores poderão não reflectir necessariamente uma melhoria nos índices de sucesso escolar, mas sim as novas orientações das políticas educativas.

Segundo Alice Mendonça (2009), a necessidade de diminuir as taxas de insucesso escolar “...*tornou necessária a diminuição do grau de exigência (...) o que na realidade não significou um decréscimo substancial das taxas reais de insucesso, mas apenas a apresentação de “falsas” taxas de insucesso, resultante da nova política educativa...*” (78). Partindo desta perspectiva, verifica-se uma enorme contradição, numa sociedade cada vez mais exigente relativamente aos níveis de qualificação e especialização, não havendo adequação entre as políticas de educação e as políticas de emprego.

Quadro 1: População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade

Nível de Escolaridade	1991	2001
Taxa de analfabetismo	11%	9%
6 Anos de escolaridade ou menos	77,7%	62,2%
Ensino básico (9 anos)	7,4%	13,4%
Ensino Secundário	8,4%	13,0%
Ensino Superior	6,6%	11,4%

Fonte: INE – Recenseamento Geral da População de 1991 e de 2001
(adaptado de INE, Portugal Social 1991-2001,p.72)

De acordo com os dados expressos, a taxa de analfabetismo e a percentagem de indivíduos que não concluíram o ensino básico diminuiu. Nos restantes níveis de ensino verificou-se um aumento.

Através dos Censos de 2001 podemos concluir que a população mais jovem passou a investir mais no ensino, especialmente a população feminina.

No contexto actual da globalização, torna-se fundamental enquadrar estes dados internacionalmente e, mais especificamente, na realidade europeia.

“As diferenças em termos de níveis de escolaridade que nos distânciam dos restantes países da União Europeia (...) são muito significativas, principalmente se tivermos em conta que na União Europeia o nível de escolaridade modal é o ensino secundário e em Portugal é o ensino básico.” (Costa, 2008:9).

Quadro 2 : Qualificação académica da população adulta dos 25 aos 64 anos, 2005

	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior
OCDE	29%	41%	26%
EU – 19	29%	44%	24%
Portugal	74%	13%	13%

Fonte: adaptado de OCDE, Education At a Glance 2007, p.36

Esta discrepância entre Portugal e os restantes países europeus é claramente demonstrada num estudo de 2007, de Firmino da Costa onde este apresenta os perfis educativos das classes na Europa em 2004. O autor conclui que Portugal tem uma média de anos de escolaridade muito inferior aos restantes países da Europa na grande maioria dos lugares de classe, apenas atingindo valores aproximados dos restantes países no *cluster* que corresponde aos profissionais técnicos e de enquadramento. Esta situação coloca o nosso país numa condição de clara desvantagem e desigualdade social.

Segundo Ana Benavente (1990), o insucesso escolar foi um fenómeno que ganhou visibilidade através do alargamento do acesso à escola primária e, posteriormente ao 9ºano, a toda a população em idade escolar e que tem sido explicado por diversas teorias:

- *Teoria dos dotes* - Surgiu no final da segunda guerra mundial e permaneceu até aos anos 60. Esta teoria defende que o sucesso ou insucesso escolar advém das maiores ou

menores capacidades dos alunos, da sua inteligência, dos seus *dotés* naturais. Tem por base teorias individuais e psicológicas.

- *Teoria do handicap sociocultural* – Reporta-se ao final dos anos 60, princípio de 70 e fundamenta-se em teorias de cariz sociológico. Considera que o sucesso ou insucesso dos alunos está relacionado com a sua classe social, dependendo da maior ou menor bagagem cultural que tem ao entrar para a escola. “*O papel «reprodutor» da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais*” (Benavente, Ana, 1990: 716). Esta teoria levou a que fossem desenvolvidos uma série de mecanismos compensatórios da situação de desvantagem em que muitas crianças se encontram ao chegar à escola, nomeadamente no acesso a refeições e material escolar. No entanto, como sabemos, estes são manifestamente insuficientes.

- *Corrente Socioinstitucional* – Desponta nos anos 70 e pela primeira vez vem questionar o próprio funcionamento da escola e responsabilizá-la pelos índices de sucesso/insucesso escolar. Reforça a necessidade de diferentes práticas e pedagogias que não se limitem a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais existentes. “*...investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos.*” (ibidem: 717).

3. A Evolução das Políticas Sociais Educativas em Portugal

As Políticas de Educação são elaboradas e actualizadas ao longo dos tempos numa perspectiva de estender o direito à escolarização ao maior número possível de pessoas.

Em Portugal, tal como no resto da Europa, o sistema de ensino organizado surgiu associado à Igreja. Podemos remontar-nos ao século XI/XII quando as escolas se localizam nas Sés das principais cidades.

Já nesse período podem constatar-se discrepâncias relativamente ao tipo de ensino que estava associado às diferentes classes sociais que se dividem entre “*...o preceptorado, a aprendizagem dos ofícios e a frequência escolar regular.*” Desta forma, podemos dizer que se trata da “*...gênese da diferenciação escolar que persiste até aos nossos dias, perpetuando e*

reproduzindo as desigualdades sociais consoante o grupo social de pertença...” (Mendonça, 2009:15).

No século XVI, com a implicação da família na educação dos filhos, dá-se início a uma nova fase da escolarização, “...com a implementação de instituições destinadas por idade, grupo e espaço e onde surgem os primeiros esboços face a preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem” (ibidem: 16).

Contudo, as grandes preocupações com a democratização do ensino despontam apenas no século XVII e é apenas no século XVIII que “...a instrução passou a aliar-se ao Estado e a propagação dos ideais educativos contribuiu para que as populações passassem a atribuir um valor relevante à instrução” (Mendonça, 2009: 17). Em 1772, com o Regulamento Geral da Instrução Primária, o ensino primário torna-se estatal e gratuito alargando a rede de escolas. Contudo, esta medida mantinha o espírito selectivo e discriminatório pois definia que “aqueles que se destinassem, como assalariados, à agricultura ou às artes fabris limitar-se-iam a aprender a instrução religiosa, oralmente difundida pelos párocos.” (Rogério Fernandes, ob.cit, p.64 cit in Mendonça, 2009, p: 17). “...só em 1835 através do Decreto de 7 de Setembro se estipulou que o ensino primário deveria ser gratuito para todos os cidadãos, ao mesmo tempo que se responsabilizavam os pais e as entidades locais (...) no cumprimento da obrigatoriedade...” (Mendonça, 2009: 18).

No entanto, através do relatório de instrução primária de 1848-49 admite-se a ineficácia do sistema de ensino, nomeadamente “a insuficiência de grande número de professores, o diminuto número de escolas públicas e a pouca afluência de alunos (...) motivada (...) pelo estado de ignorância (...) e (...) pela miséria das classes operárias” (Gomes cit in Mendonça, 2009,p:20).

Assim sendo, apesar das Cartas e Decretos de Lei que foram sendo publicados no sentido de o sistema educativo abranger o maior número possível de indivíduos e torná-lo mais igualitário, este permanece ainda muito insuficiente e deficitário. Em 1911, após a instauração da República, cerca de 75% da população portuguesa permanecia analfabeta, não se registando uma alteração significativa desta situação durante este período (Mendonça, 2009).

Com a implementação do Estado Novo e respectiva constituição de 1933, toma-se uma posição de combate a este fenómeno. O Estado propunha-se eliminar “...um estéril

enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança”, substituindo-o por um *“ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal”* (Mónica, M.F. p.154, cit in Carreira, 1996: 22). Opta-se pela clara transmissão e propaganda do regime político vigente, usando o mote de uma escola para todos para moldar os pensamentos.

É de salientar que este regime desresponsabiliza o Estado da educação, reduz o carácter obrigatório mantido até então, definindo na Constituição que *“...a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família”* (artigo 42º) e que *“...o ensino elementar é obrigatório podendo fazer-se no lar doméstico, (ou) em escolas...”* (artigo 43º). Havia uma notória preocupação com os perigos da escolarização e um apertado controlo daquilo que se lia e publicava. A escola assumiu um papel diferente daquele que havia tido até então: deixou de ser um local de aprendizagem e preparação para a vida laboral para se tornar num aparelho de doutrinação.

Desta forma, as décadas de 50 a 70 constituíram um período de grande declínio no que diz respeito à educação e ao sistema de ensino, abrindo um fosso, cada vez maior, que separava Portugal dos restantes países da Europa. *“Só em Dezembro de 1987, sob pressão da integração europeia aparece um programa oficial que afirma insucesso escolar como um problema do sistema de ensino que exige uma intervenção urgente. A resolução de Conselho de Ministros (...) aprova um Programa Interministerial de Promoção ao Sucesso Educativo”*. (Benavente, Ana, 1990: 727). Segundo a autora, apesar de pertinente, este programa não tem em conta as medidas que tinham sido desenvolvidas anteriormente, pois não se articula com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Importa salientar como grande marco na história do ensino português a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986 que continua a ser um quadro de referência na actualidade. A referida lei traz uma nova perspectiva da educação, claramente antagónica à promovida pelo regime salazarista, encarando-a numa óptica de promoção *“do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

É também esta lei que vai definir a escolaridade obrigatória até ao 9º ano, acabando por ter o efeito paradoxal de tornar mais visível o fenómeno do insucesso escolar. Este facto verifica-se uma vez que as expectativas, relativamente à progressão nos estudos são agora

muito mais elevadas, pelo que podemos concluir que o conceito de insucesso escolar varia consoante o sistema educativo implementado (Mendonça, 2009).

Em 1991, surge o Serviço de Psicologia e Orientação que tem como principais objectivos dar apoio psicológico e prestar orientação escolar e profissional aos alunos. (Decreto de Lei nº190/91 de 17 de Maio). Este marco torna-se especialmente relevante no âmbito da intervenção social nas escolas.

Em 1996 surgem, pela primeira vez, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária cuja função primordial consiste na integração escolar e social das crianças de meios desfavorecidos, através da criação de recursos e parcerias e da ligação à comunidade. (Bettencourt e Sousa, s.d., cit in Costa, 2008).

É também no mesmo ano que nasce, ainda a título experimental, o projecto GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e Família), proposto pelo IAC (Instituto de Apoio à Criança). Este gabinete que aposta numa metodologia de mediação escolar tem como finalidade: *“contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social”*. (IAC, s.d: 4).

Trata-se de outro momento de grande interesse no que concerne à implementação do Serviço Social nas escolas e que será, posteriormente, aprofundado.

Em 1997, dá-se início à implementação da rede pública do ensino pré-escolar, embora esta seja, ainda hoje, muito insuficiente. (Gordo, 2005).

Em 1999 cria-se o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação que proporciona uma segunda oportunidade à escolarização de alunos em situação de trabalho infantil e/ou abandono escolar. (Pereira, 2007). Na mesma linha de actuação, mas também com uma vertente profissionalizante, florescem os Cursos de Educação e Formação, através do despacho conjunto nº 279/2002 de 12 de Abril. (Costa, 2008).

O Ministério da Educação tem desenvolvido as medidas de combate ao insucesso escolar essencialmente em duas vertentes:

- No interior do sistema de ensino procurando garantir que todas as crianças tenham acesso a recursos pedagógicos e humanos de qualidade, através de medidas como a formação contínua de professores do 1º ciclo de Português e de Matemática, o Plano de Acção para a Matemática e o Plano Nacional de Leitura, o reforço do Estudo Acompanhado

para os alunos do 1º e 2º ciclo ou a realização de provas de aferição universais (Rodrigues, 2009).

- “...no apoio às famílias de forma a reduzir o impacto que as desigualdades de recursos económicos e culturais têm na sua aprendizagem e a melhorar o ambiente em que crescem as crianças e jovens” (ibidem: 2). Uma das medidas implementadas foi o aumento de benefícios ao nível da Acção Social Escolar e o alargamento destas medidas aos alunos do ensino secundário, como forma de assegurar o acesso da população a ciclos de estudo mais avançados. Estas medidas reflectem-se no acesso a refeições e manuais escolares, computadores e ao passe escolar 4-18. No entanto, no dia-a-dia das escolas é possível constatar que ainda existem muitos alunos que não são abrangidos por estas medidas e para quem o acesso às condições necessárias para atingir o sucesso escolar não é ainda uma realidade.

Assim, apesar de alguns progressos verifica-se que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de se atingirem reais índices de sucesso escolar. Tendo em conta a heterogeneidade da população escolar e o grau de complexidade das vivências familiares de muitos alunos, torna-se imprescindível apostar na autonomia da escola. A necessidade desta nova forma de actuação foi viabilizada através da portaria nº1260/2007 de 26 de Setembro, que possibilita aos estabelecimentos de ensino uma melhor gestão dos recursos educativos de acordo com o seu diagnóstico de necessidades e respectivo projecto educativo. É neste sentido que surge o programa TEIP 2 que iremos analisar posteriormente.

Esta linha de actuação do Estado operacionaliza a reforma do ensino, em que todos os actores, tanto a nível central como local, assumem o seu papel e trabalham de forma articulada (Benavente, 1989).

Este tipo de procedimento enquadra-se na tendência de territorialização actual, que pretende dar maior autonomia às instituições locais e responder de uma forma mais adequada às reais necessidades de cada zona, tendo em conta as suas características. “As políticas (...) têm que levar em conta os territórios concretos onde residem as populações às quais se destinam”. (Torres, et al, 2004: 2).

Apesar deste ser um passo fundamental, que vem possibilitar que as políticas emanadas pelo governo tenham uma real aplicação prática, já que têm em conta as especificidades de cada local e das pessoas que o habitam, há argumentos contra e a favor da sua aplicação.

“O principal argumento a favor (...) tem a ver com a existência de fortes «externalidades negativas» relacionadas à residência em bairros com alta concentração de pobres.” (Durlauf, 2001 cit in Torres, Haroldo e tal, 2004: 2). “Nestes locais o desempenho escolar tende a ser pior (...) simplesmente porque os jovens estudam numa escola na qual o nível socioeconómico é baixo” (César, Soares, cit in Torres, Haroldo et al, 2004: 2) “...a probabilidade de conseguir um emprego formal é menor, porque existe uma baixa proporção de pessoas empregadas no sector formal, reduzindo as possibilidades de alguém conseguir trabalho através da sua rede de relações sociais. (...) em muitos casos a população destes locais tende a estar mais exposta a outros riscos relacionados (...) à instabilidade (...) à violência”. (Marques, Torres, 2004 cit in Torres, Haroldo et tal, 2004: 2).

Trata-se do tradicional ciclo de pobreza e exclusão social, que necessita de políticas de intervenção muito concretas para se poder alterar. Este cenário reflecte claramente a realidade dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Segundo o autor supracitado *“um dos mais dramáticos desafios das políticas sociais nas áreas metropolitanas está em transformar estas «externalidades negativas» em positivas (...) fazendo com que as características do local de residência deixem de constituir os factores decisivos para a reprodução da pobreza.”* (Torres, Haroldo et tal, 2004. 2). É este desafio que se sente actualmente no dia-a-dia das escolas TEIP.

Relativamente aos argumentos contra as políticas sociais territoriais o mesmo autor salienta:

- Dificuldades de selecção dos públicos alvo – neste caso das escolas a abranger pelo programa;
- A burocratização dos processos – todas as burocracias inerentes ao TEIP, tanto na fase de planificação, como de implementação e avaliação;
- As dificuldades de comunicação que faz com que nem sempre a informação chegue a todos de igual forma;
- O facto de ao abranger apenas a população residente naquela zona acabar por excluir pessoas que podiam também ter necessidade do mesmo apoio e incluir outras que não teriam essa necessidade;
- Regiões que são alvo destas medidas de política muitas vezes acabam por passar a ter fama de “zonas problemáticas” o que pode levar ao acentuar da exclusão destas populações e ao afastamento do resto da população destas áreas – preconceito por vezes presente nas escolas abrangidas pelo programa. (ibidem).

Apesar de todos estes argumentos o autor aponta para uma possível solução e/ou minimização dos efeitos de todos eles, defendendo que as mais-valias superam claramente as dificuldades levantadas pelas políticas sociais territoriais. “...os argumentos (...) adversos não parecem (...) suficientes para o abandono da estratégia territorial. (...) Esses problemas podem ser contornados, (...), pela adopção de estratégias mistas de alocação de recursos que permitem o combate a possíveis incentivos adversos.” (Torres, Haroldo et tal, 2004: 6).

Estas medidas territoriais são uma forma de discriminação positiva que pretende apetrechar de recursos as comunidades ou instituições que pela zona onde se situam estão à partida mais condicionadas pelas externalidades negativas. Trata-se portanto de contextualizar e localizar as intervenções tal como acontece nas escolas TEIP.

A base da territorialização é a participação, a valorização da iniciativa local, da mobilização dos actores e a afirmação dos poderes periféricos (Henriques, 2006).

Desta forma, para uma aplicação eficaz das medidas de política social territorial é fundamental promover a articulação interinstitucional e fomentar o diálogo entre as instituições que actuam no mesmo território. No caso concreto das escolas TEIP esta também é uma exigência que se coloca, sendo que o profissional de Serviço Social pela sua formação de base, está particularmente vocacionado para a promoção deste trabalho de participação e efectiva articulação em rede.

Pelo que não podemos esquecer que “As escolas não conseguem resolver sozinhas as desvantagens sociais dos alunos. Para encontrar soluções, é preciso criar parcerias que envolvam as famílias, os serviços sociais, os municípios e os serviços de saúde, e que permitam quebrar a transmissão das situações de pobreza e exclusão social às gerações seguintes” (COM, 2008: 425).

Capítulo 2: O Serviço Social Escolar: Mediar para Educar

1. Breve historial sobre a implementação e desenvolvimento do Serviço Social nas Escolas

Tendo em conta a evolução das políticas públicas de educação, nas escolas vivencia-se hoje uma nova realidade com problemas mais complexos, os quais requerem uma intervenção multidisciplinar para serem ultrapassados.

As dificuldades com que as escolas se debatem actualmente não são as mesmas de há uns anos atrás. Com a massificação do ensino surgiram questões melindrosas de indisciplina, disparidade na faixa etária dos alunos, horários muito extensos, problemas familiares, dificuldades de integração social, etc. (Cambeiro, Joana, 2006). Toda esta situação faz com que o insucesso escolar continue presente na realidade portuguesa, constituindo-se “...como um problema complexo requerendo de todos os agentes educativos uma acção conjunta...” (Camacho, 2000: 105).

Devido a estas mudanças o papel do Serviço Social foi, progressivamente, ganhando espaço nas escolas, acabando por se tornar num recurso necessário, principalmente naquelas em que tais impasses são mais visíveis, como é o caso das escolas abrangidas pelo programa TEIP.

No entanto, tal como a própria evolução da educação, a implementação do Serviço Social nas escolas deu-se de uma forma bastante lenta, sendo ainda hoje insuficiente.

Em Portugal o Serviço Social escolar surge pela primeira vez nos anos 70 no Instituto de Acção Social Escolar, integrado nos Serviços de Acção Social, com o objectivo de minimizar a situação de carência social e económica dos alunos e famílias (Camacho, 2000). Ao longo dos anos, deu-se uma complexificação do papel do Assistente Social nas escolas indo, actualmente, muito para além das meras questões económicas.

Existiram 4 marcos fundamentais ao longo deste processo associados a diferentes medidas de política social:

- **Serviço de Medicina Pedagógica** – este serviço tinha como principal objectivo garantir o bem-estar da criança em idade escolar e exercia a sua interacção prioritariamente

na educação pré-escolar e na escolaridade básica. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, visava promover um desenvolvimento saudável dos alunos que seria assegurado por serviços especializados dos Centros Comunitários de Saúde em articulação com estruturas escolares.

No entanto, os Centros de Medicina Pedagógica que funcionavam ao nível da saúde escolar foram extintos no ano lectivo de 1992/1993, dando lugar à criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Os Assistentes Sociais e Psicólogos do anterior serviço foram integrados no SPO, ficando de fora os médicos e enfermeiros.

- **SPO** (Serviço de Psicologia e Orientação) – surgiu através do decreto de lei nº 190/91 de 17 de Maio, no qual está estabelecido que deveria ser constituído por equipas de técnicos com formação nas seguintes áreas: serviço social, psicologia e professores conselheiros de orientação.

Este serviço nasce para dar resposta à necessidade de dotar o sistema pedagógico de estruturas especializadas na orientação educativa dos alunos, inserindo-os na rede escolar, através do apoio psicológico, orientação escolar e profissional.

Segundo o decreto de lei supracitado, os SPO desenvolvem as suas competências na educação pré-escolar, 1º e 2º ciclos (modelo psicopedagógico) e 3º ciclo (modelo de orientação escolar e profissional).

Apesar da legislação prever a participação de três profissionais distintos nestas equipas, na realidade houve sempre um desequilíbrio entre o número de Assistentes Sociais, Psicólogos e Professores Conselheiros alocados a este serviço. Esta desproporção tem sido prejudicial para os Assistentes Sociais no sentido em que estão sub-representados nesta estrutura.

Por outro lado, a intervenção do Assistente Social neste serviço não está definida no decreto de lei, podendo-se concluir que há uma certa imprecisão do papel do Serviço Social. Esta situação levou os profissionais deste serviço a criarem um documento denominado "*Linhas Orientadoras do Serviço Social*". Este documento aponta como funções do Assistente Social:

- √ *“Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o fim de propor a implementação de acções preventivas e de medidas educativas específicas;*

- √ *Assegurar, em colaboração com outros serviços, designadamente os de educação especial, a detecção de alunos com necessidades educativas especiais, avaliar situações e estudar as intervenções adequadas;*

√ *Participar em acções comunitárias destinadas a promover o sucesso escolar, bem como colaborar em programas destinados a eliminar a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático;*

√ *Estabelecer contactos, de forma periódica e sempre que o caso o requeira, com a direcção, corpo docente da escola e os educadores, a fim de conseguir uma coordenação entre todas as pessoas que intervêm no processo educativo;*

√ *Incentivar a ida dos pais à comunidade escolar;*

√ *Contactar com as famílias dos alunos em situação de absentismo, delinquência, comportamento agressivo e com problemas psicossociais;*

√ *Sensibilizar para as necessidades humanas e problemas sociais;*

√ *Viabilizar o sucesso escolar do grupo de crianças consideradas “problema”;*

√ *Realizar a acção educativa segundo critérios e métodos próprios, dentro do sistema educativo global da escola;*

√ *Orientar e estimular os pais no que diz respeito às obrigações da sua competência relacionadas com a educação dos filhos;*

√ *Prestar o seu contributo pessoal, sempre que possível em todas as actividades escolares que possam ser da sua competência;*

√ *Estimular e orientar o educando no processo de maturação de todos os aspectos da sua personalidade;*

√ *Impulsionar o dinamismo do educador, uma vez que ele é o principal interveniente na educação do educando;*

√ *Procurar e descobrir o ambiente familiar, incutindo a consciencialização para a posição do educando no quadro familiar;*

√ *Promover a responsabilidade;*

√ *Criar um clima de satisfatória interacção, de tal maneira a que todos os pais se sintam bem, com vontade de realizar e partilhar as suas experiências;*

√ *Conhecer todas as vertentes do agregado familiar;*

√ *Criar um clima de entajuda, estimulando a autoconfiança, a cooperação e a valorização pessoal” (SPO, s. d).*

No entanto, a perspectiva de actuação aqui apresentada reveste-se de um carácter demasiado generalista, ambicioso e ambíguo no que concerne à sua aplicação prática, fornecendo-nos apenas uma visão geral das funções do Assistente Social inserido nos SPO. Estes gabinetes continuam a existir actualmente em diversas escolas.

• **GAAF** (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) - trata-se de um projecto do Instituto de Apoio à Criança que surgiu no ano lectivo de 1996/1997, através da experiência

de técnicos e animadores em escolas de Lisboa. Defende a mediação escolar como metodologia fundamental para atingir os objectivos que se propõe e que são:

√ *“Prevenir e minimizar situações de Abandono, Absentismo e Insucesso escolar;*

√ *Contribuir para o sucesso escolar;*

√ *Apoiar individualmente o aluno nos seus problemas, necessidades e potencialidades*

– *criar um Projecto de Vida;*

√ *Contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança;*

√ *Promover a inter-relação entre os alunos, os professores e os funcionários;*

√ *Promover a relação escola/família;*

√ *Apoiar as famílias dos alunos nas suas problemáticas;*

√ *Despistar as situações de risco” (IAC, s. d: 9).*

Esta metodologia aplica-se em 4 fases distintas:

1. Elaboração do diagnóstico;
2. Fixação de objectivos;
3. Elaboração de um plano de acção;
4. Definição de mecanismos de avaliação. (ibidem).

Esta metodologia assemelha-se muito à metodologia de intervenção do Serviço Social apresentada por vários autores, como por exemplo, Cristina de Robertis (1992).

No entanto, no projecto GAAF não existe uma especificação relativamente ao Serviço Social, ou seja, a metodologia definida e os objectivos a alcançar são comuns a todos os técnicos, independentemente da sua formação de base.

Os GAAF existem em simultâneo com os SPO e há escolas que dispõem de ambos os serviços

• **TEIP 2** (Território Educativo de Intervenção Prioritária) – este programa implementado pelo Ministério da Educação surge em 2007 pretendendo reimplantar e ampliar o projecto iniciado com o TEIP 1 que não tinha conseguido alcançar grande expressividade.

O TEIP 1 teve o seu início em 1996 (Despacho nº 147-B/ME/96, 1 de Agosto) e foi reeditado em 2006/2007 (Despacho normativo nº55/2008, de 23 de Outubro de 2008).

O Despacho n.º 55/2008 estabelece como objectivos gerais, a *“melhoria da qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos”*, o *“combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo”*, a *“criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada para a vida activa”* através da *“progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil – com a acção da escola e das*

instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas” e da “disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural”.

Como analisámos anteriormente é um programa que vai de encontro à tendência actual de territorialização das políticas sociais.

O TEIP2 visa assim apetrechar as escolas inseridas nestas zonas de recursos que lhes permitam combater as “externalidades negativas” e surge como um marco importante na implementação do Serviço Social nas escolas porque, muitas delas, consideraram a presença do Assistente Social um recurso fundamental.

Algumas escolas abrangidas por este programa já tinham Assistente Social através do SPO, em outras deu-se a implementação ou re-implementação do GAAF pois o Estado veio assegurar recursos económicos que serviram como forma de financiamento dos técnicos. Mas houve ainda outros casos em que a presença do Assistente Social na escola consistiu uma total novidade. Nestes casos coube ao profissional de Serviço Social definir as suas próprias linhas de orientação e metodologias de intervenção o que poderá constituir-se como um grande desafio e uma oportunidade mas também como uma dificuldade, principalmente nos casos em que o Técnico tem pouca experiência e não existe uma equipa de suporte.

Através da observação da prática profissional verifica-se que existem diferentes linhas de orientação entre o SPO e o GAAF, disparidade com importantes reflexos ao nível da prática.

O SPO, constituído na sua maioria por Psicólogos e por Assistentes Sociais com muitos anos de prática, tem uma estrutura mais formal que dificulta, muitas vezes, o estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança com os alunos, acabando por apostar mais na intervenção com os Encarregados de Educação.

Por outro lado, o GAAF tem uma forma de actuação bastante mais informal, que inclui o acompanhamento dos alunos no pátio, por exemplo. Este projecto defende que “...o aluno é o principal actor dentro da escola, e (...) só através da sua participação activa (...) e da sua colaboração é possível melhorar o clima que se vive na escola e na comunidade, por isso, ele constitui o elemento central da intervenção desenvolvida...” (IAC, s. d: 8).

2. Os Contributos do Serviço Social para a promoção da Educação

Segundo o código de ética do Serviço Social, “A profissão de 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. Ao utilizar teorias do comportamento humano e dos sistemas sociais, o Serviço Social intervém nas situações em que as pessoas interagem com o seu meio. Os princípios dos direitos humanos e da justiça social são fundamentais para o Serviço Social.”

Partindo desta definição, e do actual estado da Educação em Portugal, como é que os profissionais desta área poderão dar o seu contributo para fazer face aos desafios que se colocam?

De modo a alcançar uma percepção adequada e abrangente da criança ou jovem com a qual trabalhamos e convivemos diariamente na escola é fundamental ter em conta não só aquela pessoa individualmente mas todo o seu contexto global, nomeadamente a família e a comunidade.

Tendo em conta a complexidade da rede de relações que vão influenciar o bem-estar da criança, a respectiva resposta às necessidades identificadas deve abarcar todas estas dimensões, se quiser ser realmente eficaz e proveitosa. Ou seja, torna-se imperioso integrar a unidade familiar, na qual se inclui a própria criança, no seu contexto social. Caso contrário, corremos o risco de uma das unidades desequilibrar a outra, comprometendo toda a intervenção desenvolvida.

Desta forma, ao estarmos inseridos na realidade escolar e tendo como objectivo abranger todo o contexto envolvente ao aluno, é imprescindível a metodologia de intervenção em rede.

O reconhecimento da importância da intervenção em rede comunitária não é exclusiva do âmbito do Serviço Social, sendo amplamente apontada também por sociólogos como a forma mais eficaz de trabalhar tendo em conta as especificidades dos contextos escolares. Pedro Abrantes (2008) salienta que “... a promoção do sucesso escolar passa por uma organização diferente da escola, centrada no aluno e contextualizada na comunidade local” (13). O autor pretende contrariar a visão conformista que deprime muitos professores defendendo a autonomia das escolas, no sentido em que cada uma delas pode fazer a diferença. Para isso será necessário uma intervenção integrada em que “... a escola se assume parceira de uma serie de outras organizações”, para tal é “necessário construir projectos educativos globais para as comunidades, assentes em quotidianos de trabalho em rede” (Abrantes, 2008: 15).

João Sebastião, outro sociólogo que reflectiu e investigou de forma aprofundada os desafios que se colocam hoje em dia à educação, vem também defender esta lógica de intervenção em rede: *“Investir educativamente hoje já não se trata apenas de colocar uma escola e um grupo de professores num determinado local, mas sim de promover a colaboração em rede dos diversos agentes educativos e institucionais presentes na comunidade, de forma a promover o seu desenvolvimento”* (Sebastião, 2007: 35).

As carências múltiplas das crianças e famílias - desde o âmbito material ao plano emocional – requerem uma resposta holística que poderá incluir a educação, a saúde, a segurança social e ainda outros tipos de apoios, residindo nesta prática a eficácia da intervenção. Assim sendo, torna-se claro que o Assistente Social de uma escola nunca poderá desenvolver o seu trabalho sozinho e que, para além da equipa multidisciplinar que deve existir no próprio interior do estabelecimento de ensino é também imprescindível constituir uma sólida rede de parceiros que trabalhem juntos no mesmo sentido.

É também nesta perspectiva que Ana Camacho (2000) defende uma intervenção baseada numa lógica de parceria que se traduz na *“mobilização dos diferentes agentes sociais, visando a rentabilização de recursos comunitários a partir de processos de negociação e argumentação e que proporcionam o estabelecimento de acordos no desenvolvimento de acções.”* (ibidem: 100). O programa TEIP pretende ser um exemplo paradigmático de tal parceria, ao preconizar a adesão dos vários parceiros daquele território num trabalho comum que vise o desenvolvimento educacional.

Na maioria dos casos os problemas com que nos deparamos na prática profissional são multidimensionais, exigindo por isso uma complementaridade entre os serviços para se conseguir desenvolver uma intervenção eficaz.

No entanto, passar esta perspectiva para a prática nem sempre se torna uma realidade uma vez que exige muito esforço e empenho da parte dos profissionais pois *“o processo não é linear e (...) a construção de uma autêntica rede exige uma mudança de práticas institucionalizadas, uma redefinição e clarificação de papéis a nível institucional, criando novos hábitos de diálogo e entendimento interinstitucional, o que na prática não é pacífico. A passagem do “Eu” para o “Nós” supõe estar ao mesmo nível e aceitar que a aprendizagem é recíproca”*. (Oliveira, 2004: 217).

O Serviço Social escolar tem um papel fulcral no êxito deste trabalho em rede, devido à sua posição privilegiada, na medida em que se situa num ambiente natural para a criança e onde muitas vezes surgem os primeiros sinais de alarme.

Na perspectiva de Mendonça (2006) a óbvia importância da escola enquanto instituição na sociedade em geral reside na preparação das crianças e dos jovens para um futuro equilibrado e produtivo. E isto tanto ao nível das habilitações e inserção no mercado de trabalho, como no das respectivas competências sociais, pessoais e relacionais que consolidem um projecto de vida. Portanto, o papel da escola é muito vasto e deve ser desempenhado por um conjunto diversificado de profissionais, nas quais se insere o Assistente Social.

O “...Assistente Social, (...) pela sua formação de base possui ferramentas muito úteis para o alcance dos objectivos da escola que passa não só pelo sucesso escolar em termos de boas notas, mas também pela aquisição de competências pessoais (ex: autonomia), relacionais (ex: respeito e tolerância) e sociais (ex: conhecimento dos direitos e deveres).” (Cambeiro, 2006: 1).

O facto de existir um Assistente Social a intervir directamente num meio tão natural para o aluno como é a escola, vai permitir ao profissional “...estar atento aos comportamentos orientando, buscando intervenção interdisciplinar e mediação com as famílias na busca de uma nova visão da educação conforme prevê o estatuto da criança e do adolescente onde devem ser vistos como sujeitos de direitos...” (Faustino, Micheli, 2008: 3).

Por outras palavras, o aluno não é forçado a deslocar-se a uma instituição externa para tratar de questões importantes para si, podendo resolve-las na própria escola. Esta proximidade física entre o Assistente Social e o utente (no caso os alunos), irá viabilizar um diagnóstico social precoce e aprofundado e o estabelecimento de uma relação de confiança - ambos essenciais ao sucesso da intervenção.

Trata-se, com efeito, de um dos maiores trunfos do Serviço Social escolar e não pode ser desperdiçado, no sentido de se evitar o risco de chegarmos a atingir situações que tantas vezes apelidamos de “multiproblemáticas”.

Como analisamos anteriormente através da autora Ana Benavente o insucesso escolar é um fenómeno cumulativo. Ou seja, dependendo dos restantes factores que caracterizam o

contexto envolvente, a forma positiva ou negativa como uma criança se relaciona com a escola pode comprometer definitivamente o seu percurso.

Thurman (1997) autor de inspiração sistémica, considera que intervir precocemente implica um conjunto de serviços desenvolvidos em conjunto com a família, procurando promover o seu bem-estar e o da criança, que pode ter o seu desenvolvimento ameaçado devido a factores biológicos e ambientais mas também sociais e relacionais. Nesta definição salienta-se a importância da família, factor este que é também verificável no dia-a-dia de trabalho nas escolas.

Este é outro dos grandes desafios lançados ao Serviço Social nas escolas: aproximar as famílias do estabelecimento de ensino, promovendo a sua participação activa. Desafio com inúmeras dificuldades, pois trata-se de uma mudança muito profunda nos hábitos enraizados, quer para as famílias quer para os próprios professores.

Se é verdade que alguns pais revelam alguma falta de interesse pelo percurso escolar dos seus filhos, não podemos negligenciar a evidência de que a actual conjuntura social e económica fragiliza as famílias. De facto, os adultos vêm-se forçados a trabalhar demasiadas horas, de maneira a garantir a sustentabilidade do agregado familiar – e a hipótese de faltar ao trabalho, mesmo quando para tratar das questões relacionadas com a escolaridade dos filhos, é remota. Esta questão nem sempre é equacionada pela maioria dos professores, que demonstram alguma dificuldade em flexibilizar os horários de atendimento a encarregados de educação. Na base desta falha está o desconhecimento completo da realidade social dos alunos e respectivo núcleo familiar.

Desta forma, o Assistente Social assume um papel fundamental ao nível da mediação entre a escola e a família, procurando levar os Encarregados de Educação às escolas, levando-os a “fazer as pazes” com esta instituição. Do mesmo modo, necessita também de dar a conhecer aos professores a realidade destas famílias, no sentido de ultrapassar as barreiras culturais que existem entre estas duas realidades pois esta será a única forma de conseguirmos atingir aquilo que todos procuramos: o sucesso escolar e, sobretudo, o bem-estar das nossas crianças.

Assim sendo, “O Assistente Social, desenvolve a sua intervenção partindo do contexto institucional e tem como função promover a articulação entre aqueles agentes educativos (escola-meio e família) partindo do pressuposto que a criança é resultado da interacção que

estabelece com outros sistemas sociais.” (Camacho, 2000: 105-106). O profissional de Serviço Social assume um papel de agente mediador entre os vários intervenientes no processo educativo “...ou seja, um agente de mudança nos sistemas relacionais, o que significa que (...) detém hoje (...) um papel importante, é da sua competência encontrar junto das populações potencialidades para a mudança.” (Camacho, 2000: 106-107)

De acordo com esta visão, o conceito de mediação torna-se fundamental e surge como resposta aos conflitos que de forma mais ou menos latente estão sempre presentes entre a escola e a família, entre o aluno e a família, entre a escola e a comunidade...Compete ao Assistente Social minimizar estes conflitos e aproximar as diferentes entidades, tendo como objectivo a promoção do sucesso escolar do aluno.

“O fim principal da mediação reside no estabelecimento ou restabelecimento da comunicação entre as partes, facilitando o diálogo entre si” (Almeida, 2008: 3) ou, como afirma Ana Oliveira (2005), “...consiste em levar as partes a colaborarem na resolução do problema, em vez de se manterem intransigentemente agarradas a posições inultrapassáveis e antagónicas.” (22).

No entanto, convém ressaltar, em bom rigor que se trata ainda de um conceito um pouco ambíguo pois pode variar consoante o seu campo de actuação.

Porém, mesmo quando não é possível que se estabeleça uma verdadeira comunicação entre as partes a mediação “...deve provocar em cada um a consciência de que não existe apenas a sua verdade, e que o outro também possui uma parte dela” (Almeida, 2008: 3). É exactamente aqui que entra o Assistente Social, que através dos contactos privilegiados que estabelece tanto com os alunos, como com os pais, professores e comunidade, procura transmitir a todos a visão de cada um, num esforço para minimizar os conflitos existentes e promover a articulação entre os vários agentes educativos. Todo este processo se torna mais complexo quando as disparidades culturais entre a escola e a família de origem são muito acentuadas.

“ A mediação potencia a construção de laços sociais, e constitui, inclusive, uma nova abordagem no processo de apoio à inclusão social...” (Almeida, 2008: 4). A mediação procura assim promover o dialogo entre as partes e a inclusividade de todas elas, refutando a “relatividade dos direitos humanos” (Carneiro, 2005 in Oliveira: 9).

O raio de acção da mediação é bastante amplo mas foi nas escolas que começou por ser introduzida em Portugal, de acordo com o despacho conjunto nº304/98, cuja finalidade consistiu em aproximar a família e a comunidade do estabelecimento de ensino (Oliveira, 2005). “...a mediação estimula a aquisição de competências, saberes, disposições que potenciam as capacidades e o poder de actuação dos membros que sofrem exclusão, localizando e diminuindo o ruído que perturba a comunicação entre eles e as instituições, de modo a contrapor à paralisia da comunicação, uma dinâmica de comunicação que tenha por base o conhecimento e o respeito mútuo” (Oliveira, 2005: 33).

De uma forma conclusiva, apesar de algumas divergências e indefinições relativamente à operacionalização da prática do Serviço Social nas escolas, o seu objectivo consensual consiste em contribuir, com as especificidades da sua profissão, para a promoção do sucesso escolar. Para tal o Assistente Social terá que assumir um papel mediador entre os vários agentes educativos tanto interiores como exteriores à escola e assumir um papel activo enquanto agente de mudança.

Segundo um Assistente Social entrevistado por Sidalina Almeida, “o objectivo do Serviço Social Escolar é atenuar as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno, nomeadamente dos que são provenientes dos grupos mais desfavorecidos” (Almeida, 2001: 71). Ao assumir este papel os profissionais de Serviço Social vêm-se forçados a questionar muitas das práticas ainda hoje existentes nas escolas tanto no que concerne aos próprios métodos de ensino como às representações sociais negativas. Para contrariar esta tendência o Assistente Social tem que dar a conhecer a realidade social dos alunos, no sentido da escola adequar as suas práticas aos actuais destinatários (ibidem).

Para conseguirmos universalizar o direito à educação é fundamental alterar mentalidades e valorizar as diferentes culturas ao invés de procurar uniformizar tudo no sentido do que desde sempre tem sido a denominada cultura escolar.

O Serviço Social assume assim uma dimensão pedagógica que tem como desígnio principal educar para cidadania, cooperando na formação de indivíduos informados, conscientes e participativos. “O culminar de todo o processo visa o desenvolvimento de competências comunicacionais e relacionais, a promover pelos técnicos de intervenção, entre os quais o(a) Assistente Social” (Camacho, 2000: 108).

Capítulo 3: Modelo de Análise e Metodologia de Investigação

1. Construção e operacionalização de conceitos

Tendo em conta as questões de investigação, os objectivos e a problemática que enquadra este estudo, existem conceitos que se destacam pela sua relevância e importância na compreensão e delimitação do objecto em causa, sendo estes os conceitos de: Trajectória Biográfica do Aluno e Intervenção do Assistente Social.

Estes são os conceitos que, ao serem operacionalizados, permitem responder às questões de investigação.

1.1 Intervenção do Assistente Social

O conceito de intervenção social define-se como *“um processo metodológico de actuação sobre a realidade social que tem como finalidade, desenvolver, transformar ou melhorar situações colectivas ou individuais de pessoas que vivem determinados problemas, para facilitar a sua inclusão social e/ou participação activa no sistema social, a nível individual, económico-laboral, cultural e político”* (Santos, 1999: 44); ou ainda como *“acções que inseridas na categoria da política social mediatizam e concretizam com o máximo possível de rigor, sistematicidade e congruência, as estratégias vigentes num dado momento histórico”* (Regina, 2004).

Desta forma, a intervenção social propõe sempre uma mudança que deve ser participada e consciente, assim como trazer vantagens para o indivíduo alvo de intervenção.

Esta intervenção exige do Técnico a adopção de uma estratégia de acordo com a correlação de forças presente na situação. Para isso, o Assistente Social tem que possuir não apenas conhecimento teórico (modelos teóricos) mas também das capacidades e recursos do sistema (potencialidades do utente, condicionamentos da instituição, Políticas Sociais). Trata-se também de um conceito basilar desta pesquisa uma vez que pretendemos reflectir, junto de utentes e profissionais, a efectividade da intervenção social realizada na área escolar, percebendo se esta se adequa aos objectivos definidos pelo programa TEIP, em que se insere.

Propomo-nos analisar este conceito dividindo-o em quatro dimensões que o compõem: Perspectiva teórico-metodológica, Referencial axiológico, Percepção sobre a intervenção e Enquadramento Institucional;

São estes os principais eixos que determinam a intervenção social realizada pelos Técnicos nas escolas.

Quadro 3: Operacionalização do conceito de Intervenção Social

Conceito	Dimensões	Indicadores
Intervenção Social	Perspectiva teórico-metodológica	Etapas da intervenção
		Procedimentos
		Estratégia de contacto com os actores
	Referencial axiológico	Princípios e valores
		Finalidade do Serviço Social escolar
	Percepção sobre a intervenção	Tensões/constrangimentos à intervenção
		Potencialidades da intervenção
		Aceitação do Serviço Social em meio escolar
		TEIP e Políticas Educativas em Portugal
	Enquadramento institucional	Caracterização da situação laboral

Fonte: Própria

1.2 Trajectória Biográfica dos Alunos

Seria claramente impossível responder às questões de investigação, ignorando o conceito de trajectória biográfica, uma vez que os objectivos passam, precisamente por compreender as trajectórias biográficas dos alunos e dentro destas, analisar o impacto que a intervenção da Assistente Social da escola teve nas mesmas.

Só é possível reconstruir a trajectória escolar do aluno conhecendo e analisando as características das várias relações desenvolvidas pelo sujeito ao longo do seu percurso: consigo mesmo, com a família, com as redes sociais, com a escola, no âmbito da saúde e com os Assistentes Sociais com os quais teve contactos.

Para alcançarmos este conhecimento, estas dimensões encontram-se esmiuçadas sob a forma de indicadores que espelham, de modo objectivo, os temas necessários para responder às questões de investigação.

Segundo Machado Pais, a trajectória biográfica é um processo de “*recuperação de memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca*” (Pais, 2001: 87).

A trajectória implica uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo indivíduo, num espaço submetido a transformações constantes e incessantes. Logo, “*tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio*” (Machado Pais, 2001: 84) é absurdo, pois não se pode explicar uma vida nem

reconstruí-la sem ter em conta as relações entre os diversos acontecimentos, entre os diversos espaços, entre as diversas dimensões.

Actualmente, as ciências sociais têm vindo a valorizar o sujeito e, na intervenção com crianças e jovens, a valorização do sujeito é fundamental enquanto personagem que “*entra em cena com os seus desejos, o seu mundo simbólico, a sua individualidade*” (Faleiros, 1997: 73). É imprescindível valorizar e ter em conta o contexto em que o indivíduo se constitui, a sua trajectória social em articulação com a sua trajectória individual e familiar.

Segundo Machado Pais (2001) as trajectórias biográficas não são caminhos pré-fixados pelas estruturas nem processos de escolhas livres mas antes a construção e a desconstrução de poderes numa dinâmica relacional em que se entrecruzam de forma interdependente os ciclos da história e os ciclos da vida de um indivíduo. Assim, a trajectória não é algo linear mas um processo ligado a rupturas e continuidades que se vinculam a processos globais interdependentes da vontade dos sujeitos isolados, mas que se articulam com as forças dominantes e dominadas em relação.

Quadro 4: Operacionalização do conceito de Trajectória Biográfica

Conceito	Dimensões	Indicadores
Trajectória Biográfica	Individual	Idade
		Sexo
		Nacionalidade/naturalidade
		Ano de escolaridade
	Familiar	Tipologia/configuração familiar
		Habilitações literários do agregado familiar
		Situação laboral do agregado familiar
		Qualidade das relações do agregado familiar
		Tempo dedicado às actividades em família
		Acompanhamento da situação escolar
	Redes Sociais	Amigos de referência
		Actividades que realizam em conjunto
		Tempo que passam juntos
	Escolar	Predisposição para a escola
		Percurso escolar
		Incidentes críticos
		Retenções e sua justificação
		Expectativas futuras
	Saúde	Problemas de saúde graves
	Relações com a assistência	Contactos com Assistentes Sociais
Natureza das respostas		
Sentimentos face às Assistentes Sociais		
Mudanças verificadas após a intervenção		
Impacto que atribuem às Assistentes Sociais na sua trajectória biográfica		

Fonte: própria

2. Definição do Universo e Amostra

Existem duas unidades de observação: os Alunos e os Assistentes Sociais, pelo que o desenho metodológico é constituído por duas fases:

Fase 1 – contacto com Assistentes Sociais

- Universo: Total de Assistentes Sociais a trabalhar nas escolas TEIP a nível nacional.
- Amostra: Total de Assistentes Sociais (15²) a trabalhar nas escolas TEIP, até final de 2009, nas zonas (QZP) de Cidade de Lisboa e Zona Norte de Lisboa, Lisboa Ocidental.

Dos quinze Assistentes Sociais entrevistados catorze são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino.

Há três profissionais que trabalham na escola em que se encontram actualmente desde 1993 pois estão inseridas no SPO.

Os restantes inquiridos foram contratados através do programa TEIP pelo que a sua permanência na escola varia entre os três anos, quando entraram no início do programa, e os seis meses, nos casos em que é o primeiro ano em que a escola é abrangida pelo TEIP.

Fase 2 – contacto com alunos

- Critérios de selecção: alunos entre os 12 e 15 anos, que tenham sido alvo de intervenção do serviço social escolar.

A amostra foi definida por factores temporais e consoante a disponibilidade tanto dos Assistentes Sociais como dos alunos e respectivas famílias, constituindo-se casos exemplificativos da realidade.

Foram realizados 3 estudos de caso.

- Constituição do caso:
 - . Reconstituição da trajectória do aluno e do processo de intervenção social de que foi alvo, através de entrevistas ao aluno, Encarregada de Educação e Assistente Social da escola

² Nas escolas em que havia mais do que uma Assistente Social a trabalhar o critério utilizado foi o número de anos de serviço, sendo seleccionadas aquelas com maior número de anos de serviço

É importante ter em conta, principalmente em relação à escolhas dos alunos a entrevistar que *“em ambiências qualitativas, os critérios de selecção são critérios de compreensão, de pertinência e não de representatividade estatística”*, visto que *“a importância deste tipo de amostra não reside na pretensão de representação de uma população com o objectivo da generalização dos resultados; em contrapartida, procura-se aprofundar o nível de conhecimentos de realidades cuja singularidade é, por si, significativa.”* (Pais, 2001: 89).

Segundo o mesmo autor (2001), para escolha dos entrevistados, a estratégia de selecção foi orientada para a constituição de amostras estratégicas que permitam atingir uma saturação informativa, ou seja, que ilustrem suficientemente o problema. Desta forma, o critério assenta, tal como enuncia o autor, na pertinência e na compreensão pelo que *“ao estudar-se um caso, o objectivo não é o de representar o mundo; basta a representação do caso. Aliás, um caso não pode representar um mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se reflectir”* (Pais, 2001: 89)

Importa ainda referir que os nomes utilizados para identificar os alunos são falsos de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade.

3. Técnicas de recolha e análise de dados

Podemos também apresentar as técnicas de recolha e análise de dados através das diferentes fases.

Fase 1

- Entrevista compreensiva semi-directiva a Assistentes Sociais

Esta forma de entrevista é a mais utilizada em investigação social, denominando-se assim porque *“não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. (...) o investigador dispõe de uma série de perguntas guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado”* (Quivy, 1998: 192). O entrevistador não terá que colocar as perguntas por uma ordem previamente estabelecida, devendo deixar o entrevistado falar abertamente; esforçando-se apenas por direccionar a entrevista para os seus objectivos cada vez que considerar necessário, sendo também livre de colocar novas perguntas que não constam do guião (ibidem).

Fase 2

- Entrevista biográficas semi-directivas a Alunos

A escolha deste método recai na possibilidade de, através de um relato de um percurso singular, abrir-se uma janela de entendimento do outro. Isto é, a oportunidade de narrar trajectórias biográficas, permite resgatar lembranças boas ou más, imagens trazidas ao presente traduzidas em experiências que reflectem comportamentos, bem como, padrões, valores, posturas pessoais e posturas profissionais. Do ponto de vista de Machado Pais este é um processo de “*recuperação de memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca*” (Pais, 2001: 87).

Para se reconstituir as trajectórias de vida dos Alunos será utilizada a entrevista compreensiva que “*permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjectivo do actor, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história*” (Lalanda, 1998: 875).

Com origens na Escola de Chicago, Mead (1934) trouxe para as Ciências Sociais uma nova maneira de pensar o comportamento social do indivíduo como um ser complexo com várias dimensões diferentes, construído a partir das suas relações. Goffman (1983) acrescenta que o comportamento humano é resultante de um processo de socialização, em que, as mudanças de comportamento ocorridas ao longo da vida do indivíduo reflectem sobretudo os diversos grupos que integra, as novas regras e padrões que adopta.

Interpretar uma trajectória biográfica é, nesta perspectiva, descobrir um grupo social ou mesmo uma sociedade, isto é, segundo Machado Pais “*apreciar a pluralidade de que a vida é feita; é contrapor uma galáxia de significantes – que se pretende salvaguardada – a uma estrutura de significados que tende a imobilizar-se quando os signos “sendo” são transformados signos “ficados”.*” (Pais, 2001: 85)

Este modelo vai permitir dar voz àqueles que vivenciam os processos sociais como é, neste estudo, o caso dos Alunos.

Nesta reconstituição das trajectórias biográficas está presente uma ilusão de linearidade que nos é dada por uma “*história que só ganha sentido pelos factos que ela conseguiu enfileirar*” (Pais, 2001: 72). Por essa razão, Machado Pais (2001), alerta-nos para a importância de ter em conta que essas histórias de vida são realidades desaparecidas que apenas estão presentes na memória. Memória essa que “*jogateia*” num tempo dimensionado

no instante e no acontecimento, num movimento de centripetização que configura outros tempos para as margens do esquecimento ou da ocultação (Pais, 2001: 87).

Tal como o autor acima mencionado (2001), considera-se que a relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado é fundamental, pois desta dependerá a qualidade e tipo de comunicação que se irá estabelecer. Pretende-se que sejam criados momentos de confiança e empatia, para que os entrevistados se sintam à vontade para *“falar livremente, privilegiando a posição de escuta, mesmo quando, ao interromperem os seus relatos (...) com silêncio”* (Pais, 2001: 111).

- Entrevista compreensiva semi-directiva a actores privilegiados acerca das trajectórias biográficas dos alunos

No sentido de complementar a análise efectuada até então serão ainda realizadas entrevistas semi-directivas aos actores sociais mais relevantes nas trajectórias escolares e de vida dos alunos.

Tanto os guiões de entrevista como a própria escolha dos indivíduos a entrevistar irão depender das entrevistas efectuadas aos alunos e da respectiva análise de conteúdo. Apesar disso, é possível adiantar que os entrevistados seleccionados deverão ser os familiares mais próximos, amigos ou professores de relevância e os Assistentes Sociais que acompanharam o aluno ao longo da sua trajectória.

Fase 1 e 2

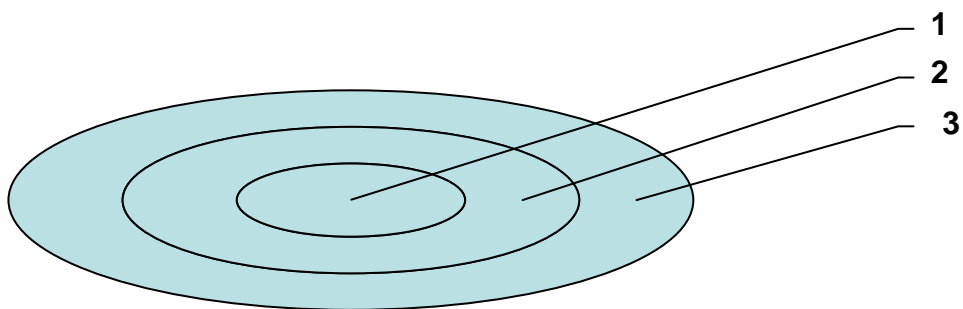
- Análise de conteúdo

Trata-se de uma técnica que *“...tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.”* (Guerra, 2006: 62). A análise de conteúdo irá realizar-se sobre os diversos dados recolhidos, com as respectivas adequações necessárias, consoante o tipo de dados e técnicas utilizadas para a sua recolha.

Capítulo 4: Para Um Modelo de Intervenção Social Escolar

Ao analisarmos os dados recolhidos através das entrevistas aos Assistentes Sociais que exercem a sua actividade laboral nas escolas TEIP verificámos que é possível definir um modelo geral de intervenção social escolar. Apesar das especificidades existentes em cada estabelecimento de ensino, de uma forma geral, a intervenção social desenvolve-se em três níveis que se complementam e que vão de uma dimensão particular para uma dimensão cada vez mais macro.

Modelo de Intervenção Social Escolar



Fonte: Própria

1. Acompanhamento Social de Casos: Dimensão Micro;

Contactos com alunos e famílias;

Base teórica no modelo psicossocial.

2. Equipa Técnica da Escola: Dimensão Intermédia;

Articulação com os técnicos da equipa (psicólogos, animadores, mediadores...) da escola.

Base teórica no modelo sistémico.

3. Parceiros Sociais: Dimensão Macro;

Articulação com os técnicos das instituições sociais da comunidade envolvente;

Base teórica no modelo de intervenção em rede.

1. O Acompanhamento Social de Casos

O acompanhamento social de casos de alunos e, conseqüentemente, das suas famílias é uma parte fundamental do trabalho social desenvolvido nas escolas uma vez que, como temos vindo a verificar, o profissional tem nos estabelecimentos de ensino uma condição institucional privilegiada e que lhe permite fazer um acompanhamento muito próximo dos alunos. Este enquadramento profissional possibilita, não só o detectar de situações precocemente e que, de outra forma dificilmente seriam identificadas, como uma posterior intervenção de proximidade e contínua no tempo.

Desta forma, e com base nos testemunhos recolhidos, iremos analisar e reflectir sobre as diferentes fases do processo de intervenção que decorrem ao longo do acompanhamento social.

As fases que iremos analisar foram definidas através das próprias respostas dos profissionais entrevistados. Para além disso, poderemos verificar como decorreram as diferentes fases num exemplo concreto de intervenção social escolar.

• O Pedido

Praticamente todos os Assistentes Sociais referem que a maioria das sinalizações chega através dos Directores de Turma, no caso do 2º e 3º ciclo e dos professores Titulares de Turma no caso do 1º ciclo e Jardim-de-Infância.

No entanto, existem muitos outros agentes sinalizadores, tais como: os professores, a Direcção, os parceiros institucionais, a equipa Técnica (com especial relevo para os Animadores que intervêm em contexto de pátio), os Auxiliares de Acção Educativa, as famílias, os pares e os próprios alunos que vêm directamente pedir apoio.

Para além disso, por vezes é também o próprio Assistente Social que acaba por identificar os casos através de contactos informais que vai estabelecendo com os alunos.

A principal diferença detectada entre os entrevistados é a forma como as sinalizações chegam até eles. Todos referiram ter criado uma ficha de sinalização própria para este fim. No entanto, se em alguns casos esta ficha é utilizada,

“Sinalizam-nos o caso e fazem-nos chegar a ficha...” (E4, 2010)

Ou

“Temos os pedidos de observação, eles fazem o pedido de observação por escrito...” (E10, 2010)

Outros casos há em que isso não acontece. De acordo com o que foi relatado por alguns Assistentes Sociais há inúmeras circunstâncias em que a sinalização se faz apenas através de uma conversa. Esta situação é entendida pelos profissionais de diferentes formas. Há aqueles que a consideram como um entrave e até como alguma falta de consideração por parte dos professores,

“Criei uma ficha de sinalização mas eles nem sempre usam (risos). Os professores raramente utilizam, é mais uma sinalização boca a boca na sala de professores. A ficha está afixada na sala de professores, foi entregue pessoalmente a cada um deles, mas a sinalização formal raramente existe” (E3, 2010).

Mas também existem profissionais que encaram este facto como um indicador da boa relação que deve existir com os professores, pois através de conversas consegue-se ter acesso a uma informação mais concreta do que pelo simples papel,

“Há muitas sinalizações que eu tenho conhecimento não através duma ficha de sinalização, de um papel, mas com as conversas de corredor, com os DTs. Há muitas conversas com os DTs e são muito importantes de facto porque conseguimos obter mais informação, até porque o bom relacionamento entre todos é benéfico (...) para tudo” (E5, 2010).

Podemos concluir que a primeira triagem dos casos não é feita pelo Assistente Social. Ou seja, poderá ocorrer que um professor, por exemplo, considere que determinada problemática não se enquadra nas competências do Serviço Social e não procede à sua sinalização. O Técnico de Serviço Social deve, por seu lado, procurar minimizar as consequências desta situação, através do desenvolvimento de actividades que lhe permitam ter um contacto directo com os alunos podendo assim tornar-se ele próprio agente de sinalização. Para além disso, cabe também ao profissional procurar transmitir aos vários actores quais as situações que poderão ser susceptíveis de intervenção pelo Assistente Social. Desta forma, os professores estarão mais informados e poderão fazer as sinalizações de uma forma mais concertada. Por outro lado, após o pedido cabe ao profissional fazer um diagnóstico da situação e verificar se aquela situação é realmente passível de intervenção social.

CASO A

A Ana é uma menina de 12 anos que frequenta o 6ºano numa escola na zona da Amadora sem nunca ter reprovado. A aluna reside com a mãe, com os avós e com um irmão mais novo. Nenhum dos elementos do agregado familiar trabalha: os avós estão reformados e a mãe desempregada.

Este caso foi sinalizado à Assistente Social da escola essencialmente devido à falta de competências parentais da Encarregada de Educação.

“Negligência a nível alimentar, falta de cuidados primários, higiene, alimentação. Aliás os miúdos são obesos, a Ana é obesa. Os miúdos comem o que lhes apetecer. Não há um cuidado nesse sentido” (AS, 2010).

• O Diagnóstico

Em relação a esta etapa, primeiro que tudo importa salientar que houve apenas seis profissionais que ao falarem sobre o processo de intervenção mencionaram actividades de diagnóstico. Para além disso, destes seis somente três citaram claramente o diagnóstico como uma das fases constituintes do processo.

Este facto não quer necessariamente dizer que os restantes inquiridos não fazem diagnóstico, pois não é possível intervir sem ele. Mas talvez possa dar alguns indícios de falta de rigor e profissionalismo com esta fase tão fundamental. Com efeito, nem sempre o que é identificado numa primeira fase por um professor ou pela família como sendo o problema se vem a confirmar, posteriormente, através de um bom diagnóstico.

Pela análise das entrevistas podemos concluir que, quem faz o pedido condiciona a apresentação do problema, pelo que cabe ao Assistente Social ouvir todos os actores intervenientes no processo para conseguir determinar a singularidade do caso. Posteriormente, o profissional procura transmitir a cada um o diagnóstico elaborado, respeitando as respectivas identidades e, sempre que possível, assinalando que o objectivo de todos é comum: o sucesso escolar dos alunos.

Para se conseguir fazer um bom diagnóstico é fundamental adoptar esta postura de mediação e ter presente que cada caso é um caso. O problema pode estar na família ou no próprio aluno, mas também na escola e no sistema de ensino. Muitas vezes, acaba mesmo por ser um problema com múltiplas causas e consequências. Depois de identificado o problema empírico, é fundamental, entrar em contacto com todos os intervenientes, analisar as diferentes perspectivas, para realizar um verdadeiro diagnóstico que nos permita, posteriormente, intervir no sentido desejável.

As actividades que os Técnicos identificam como sendo de diagnóstico estão de acordo com esta postura: os primeiros contactos com os Directores de Turma ou outra entidade que tenha sinalizado o caso e, posteriormente, entrevistas aos alunos e famílias para confrontar as diferentes formas de sentir o problema.

“Eu pego num caso e o primeiro ponto é fazer uma reunião com a entidade ou com a pessoa que apresenta o caso. Tiro os dados todos durante a entrevista, os dados que me interessam baseando-me num guião duma entrevista que eu já elaborei há muitos anos e portanto nem é necessário já ter o guião. Portanto normalmente faço a parte da anamnese, a parte da evolução escolar, a identificação da situação problema e a caracterização da família se a pessoa tem conhecimento, se for o pai a mãe ou algum membro da família que está a tomar conta do aluno ou assim. Se for da parte do director de turma claro que ele não sabe toda esta situação portanto ele apresenta-me em termos pedagógicos qual é a situação de abandono escolar ou falta de assiduidade ou outro problema que ele detectou, consulto o processo que existe na escola e tiro fotocópias dos documentos” (E8, 2010).

A questão da consulta do processo escolar do aluno é encarada como mais uma perspectiva a somar às outras, e não como um diagnóstico já definitivo, ou mesmo um perfil estático do aluno.

Um dos Assistentes Sociais refere fazer o diagnóstico em equipa,

“É a partir de uma sinalização que é feito o diagnóstico, ou seja, é identificada uma problemática principal. Reportando isto aos professores, há uma problemática principal que normalmente está associada ou aos problemas de comportamento, ou ao absentismo ou ao abandono - são os indicadores (...) escolares. Depois o trabalho da equipa é analisar quais os factores associados, se são factores que estão ligados à pessoa, ao aluno, ou factores relacionados com a família, situações de exclusão social...” (E12, 2010).

Só depois deste trabalho é que se define o plano de intervenção e qual o Técnico que ficará responsável por aquele caso.

Poderá ainda ser importante ter em conta que há dois profissionais com instrumentos de diagnóstico criados, ou seja, fichas com dados que consideram fundamentais. Um destes documentos é denominado de anamnese e outro de ficha de levantamento socioeconómico do agregado familiar e podem ser consultados no anexo I.

Segundo Myrian Veras Batista (2000:43), o diagnóstico envolve:

- Levantamento de hipóteses preliminares;
- Construção do quadro de referências teórico-práticas;
- Colecta de dados e do seu apuramento (atendendo às várias fontes de informação);
- Organização e análise: descrição/interpretação (busca de significados), compreensão/explicação dos dados obtidos (tendo presente a situação conjuntural e analisando as condicionantes passadas, presentes e futuras);
- A identificação das prioridades da intervenção (face aos critérios de relevância e viabilidade);
- Definição de objectivos (antecipa os resultados esperados, fornecendo o eixo analítico para a escolha de alternativas) e estabelecimento de metas;
- Análise das alternativas de intervenção, tendo em conta as consequências da acção, os recursos existentes, o enquadramento institucional e político.

Assim podemos concluir que o diagnóstico é uma síntese explicativa onde o profissional de serviço social relaciona os diferentes elementos que encontrou, tanto num plano particular como geral, analisa as interrelações entre os diferentes factores (materiais, afectivos, sociais, institucionais...) e procura compreender a sua dinâmica. Descrevem-se as forças internas e externas nas quais a intervenção se poderá apoiar e, por outro lado, identificam-se as principais fragilidades.

É esta fase de avaliação diagnóstica que vai determinar o desenvolvimento da fase seguinte: a intervenção.

CASO A

A Assistente Social efectuou diversos contactos com a aluna e com a mãe através dos quais foi possível realizar o diagnóstico e verificar que a situação era bastante mais complexa do que parecia inicialmente.

A falta de competências parentais da Encarregada de Educação é agravada devido ao alcoolismo:

“A mãe tinha percurso de alcoolismo apesar de, no início, não ser assumido por ela. Mas ela chegou a vir ter comigo e cheirava a álcool” (AS, 2010).

A própria Ana acaba por se aperceber desta situação:

“Eu agora já sou crescida e começo a compreender. Eu nunca vi...disseram que ela era bêbada, eu nunca vi a minha mãe bêbada mas tenho a noção que...eu nunca lhe disse nada porque se não ela...mas eu tenho noção que a minha mãe bebe um bocado demais e é com o nosso abono.” (Ana, 2010).

Trata-se assim de uma mãe desorganizada e com uma estrutura emocional que não lhe permite desempenhar da melhor forma o seu papel e salvaguardar o bem-estar dos filhos.

Para além disso, tendo em conta a situação de desemprego em que se encontra a situação socioeconómica também não é favorável. Quem dá resposta às necessidades económicas do agregado familiar são os avós. No entanto, estes acabam por se aproveitar desta situação, inclusivamente exercendo violência tanto psicológica como física para com a mãe da Ana.

“Os avós fizeram questão de pagar a academia de tempos livres mas a própria mãe também deixou. Era tipo um contrato: eu vou cedendo, tu vais-me dando umas estaladas, vais-me controlando, mas os meus filhos têm tudo do bom e do melhor!” (AS, 2010).

Desta forma, podemos verificar que se trata de um agregado familiar bastante destruído no que concerne aos elementos adultos e que deveriam servir de modelo para a criança/jovem.

Apesar de não ter sido referido pela Assistente Social, ao longo do seu discurso a Ana acaba por deixar explícito que este ciclo de violência se repete. Ou seja, a sua mãe é vítima dos avós e agressora para com ela:

“Na casa do meu pai ninguém me bate, ninguém berra e a minha mãe gosta muito de... ela berra, sempre que nós fazemos asneiras ela berra e...de uma certa forma a minha cabeça está... porque por um lado é a escola, por outro lado é ela a berrar. Eu chego a casa oiço berros a toda a hora, a toda a hora, a toda a hora...não pára!” (Ana, 2010).

Tendo em conta este ambiente familiar torna-se evidente que a aluna não tem as condições necessárias a um desenvolvimento saudável.

Mas existe ainda outro factor que foi decisivo no desenrolar deste caso: uma suspeita de abuso sexual do tio ao irmão mais novo da Ana.

“A Ana chegou a verbalizar que não queria ir para casa do tio porque sabia perfeitamente o que é que ele fazia ao irmão mas nunca chegou a dizer o que é que fazia mas que não queria ir lá para casa” (AS, 2010).

● A Intervenção

Neste ponto a ideia principal a reter e que foi mencionada pela maioria dos profissionais é a de que cada caso é um caso que requer uma intervenção específica consoante o diagnóstico efectuado.

“Volto a repetir cada caso é um caso (...) nós trabalhamos com pessoas” (E6, 2010).

É também dentro desta perspectiva que dois dos Assistentes Sociais que pertencem ao GAAF, projecto do IAC, voltam a mencionar a importância da relação de confiança para o sucesso da intervenção. De uma forma simples:

“Como eu disse há pouco a intervenção baseia-se na relação” (E12, 2010)

Ou de uma forma mais detalhada

“Tento ter a primeira abordagem sempre num contexto informal. Neste caso é uma escola, portanto dirijo-me ao pátio. Tento aproximar-me através de assuntos que normalmente são do interesse deles, tentar um bocadinho conquistar a confiança deles. (...) Depois de estabelecida a relação passa-se para uma abordagem mais formal, digamos assim, mais em contexto de gabinete, mais individual. Não quer dizer que as situações em grupo não continuem, continuam em simultâneo. Depois disso, de estabelecida essa ligação, essa relação com o jovem, com a criança, passa-se para uma fase em que é envolvida a família: entrevista, atendimento ou então visita domiciliária. (...) Uma visita domiciliária, constitui uma tentativa de quebrar um bocadinho a imagem comum do director de turma com os papéis e as assinaturas e aquelas coisas todas que não fazem falta nenhuma. Tentamos que as famílias percebam a sua importância no percurso escolar dos filhos, para isso, vamos sempre numa postura de ajuda e não de crítica. Isso é muito importante e realmente resulta bastante porque a maior parte das vezes conseguimos realmente que as pessoas percebam o nosso papel e, muitas vezes, acabam por se aproximar da escola e até do próprio director de turma. (...) Para além disso, envolvemos a comunidade. Muitas vezes, acontecem situações que já são acompanhadas ou pela Segurança Social, ou pelo projecto lá do bairro do programa Escolhas, ou pelo grupo da dança ou por alguém com quem faz sentido fazer uma ligação... e a ideia é envolver todos no problema daquele jovem” (E13, 2010).

Neste caso o primeiro contacto efectuado é com o aluno mas há também profissionais que privilegiam o primeiro contacto com a família. Os dois profissionais que mencionam ter por norma o primeiro contacto sempre com a família pertencem aos SPO o que está de acordo com a metodologia de intervenção deste serviço, explorada no capítulo II. Assim sendo, verifica-se que as posturas assumidas pelos profissionais, de uma forma geral, enquadram-se nos princípios orientadores enunciados no modelo teórico tanto no caso do SPO como do GAAF.

Se nos SPO o profissional assume uma postura mais de controle e por isso mesmo privilegia o contacto com os pais, já no projecto do IAC o Técnico adopta antes um perfil de ouvinte assumindo o aluno e a relação de proximidade e confiança que estabelece com este o centro da intervenção.

Este enfoque na relação baseia-se na teoria de Nel Nodding, filósofa da educação que defende a Ética do Cuidado. Este tipo de abordagem requer um contacto individualizado e *“varia conforme os indivíduos e as situações, pelo o que é bom para uma determinada pessoa numa determinada situação, pode não ser bom para outra pessoa noutra situação”*. (Marinho, 2004: 79).

Contudo, ao trabalharmos o individual não podemos esquecer as “totalidades”, pois por mais que o individuo se esforce para mudar há condicionalismos externos muito fortes e, *“ Também para as crianças, há situações e percursos de vida muito adversas, que as limitam nas suas aprendizagens, dado que sendo as próprias famílias desfavorecidas, subsidiariamente as suas crianças serão também desfavorecidas, porque não correm, no núcleo familiar, estratégias educativas de optimismo, transformação e encorajamento”* (Tavares, 2004: 52).

Apesar das especificidades de cada caso se há uma necessidade de intervenção é porque algo não está bem e que, nesse sentido, necessita de uma mudança. Mesmo tendo consciência de que esta mudança é condicionada por diversos factores, muitos deles exteriores ao próprio utente, depois de efectuado um diagnóstico completo, é necessário definir um plano de intervenção, adequado aos recursos existentes. Para uma melhor planificação da intervenção alguns profissionais recorrem à elaboração de um documento escrito e desenvolvido em conjunto com os utentes no qual é assumido um compromisso de mudança.

“Fazemos um plano de intervenção. Fazemos mesmo um género de um contrato em que os pais explicam, para aquele problema, o que é que se dispõem a fazer...” (E4, 2010).

Após ter sido definido o plano é feito um acompanhamento por parte do Técnico no sentido de ir apoiando o aluno e a família e verificando se o que ficou definido está efectivamente a ser realizado.

“Depois, vai havendo uma monitorização para ver se há resultados, se houve mudança, seja positiva ou negativa...e é basicamente assim que funciona” (E3, 2010).

De acordo com os princípios da relação de confiança e ajuda que temos vindo a explicar, esta monitorização não se efectua no sentido de cobrança mas sim de apoio num processo que é na maioria das vezes penoso para os seus intervenientes directos. Só se esta relação tiver sido conseguida desde o início o plano de intervenção estabelecido poderá ser feito em conjunto com o utente para que seja o próprio a manifestar quais as questões que se propõe mudar.

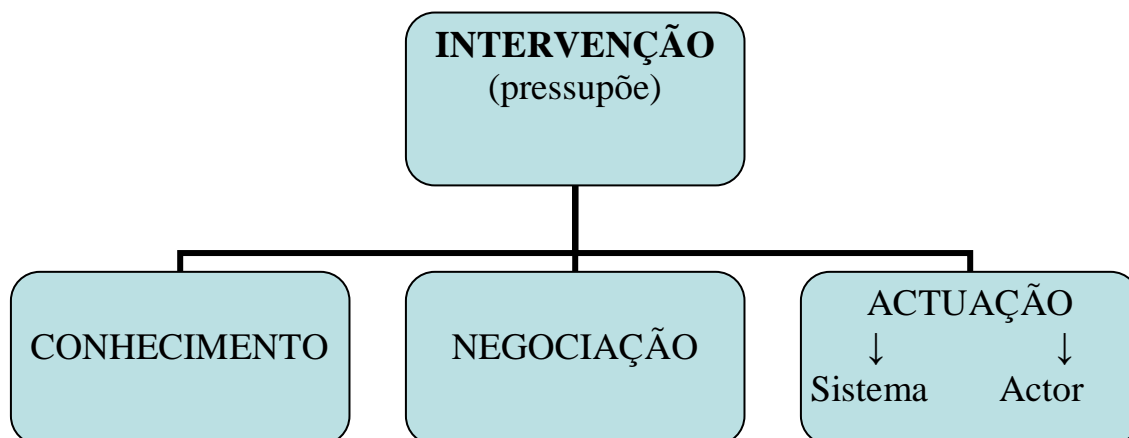
Contudo, é fundamental não perdermos de vista que há inúmeras faces de um mesmo problema. Ou seja, para conseguirmos alcançar a desejável mudança e resolução do problema, é preciso que os responsáveis escolares sejam também eles alertados acerca da intervenção que está a ser desenvolvida no âmbito familiar e directamente com o aluno para que estes estejam atentos e disponíveis para colaborar. Se for apenas um dos lados a trabalhar no sentido da mudança, a intervenção acaba por ficar condicionada à partida.

Ao querermos prestar um serviço de ajuda não podemos esquecer os perigos de colocar o utente no centro do processo, pois nem sempre é da sua vontade que depende o evoluir da situação diagnosticada. Cabe também ao Assistente Social assumir uma postura hermenêutica, ou seja, *“...que deve traduzir a situação e as características do seu cliente para um público muitas vezes incomodado e, até, cheio de preconceitos. A A.S deve explicar, para criar condições de integração social...”* (Knoch, 2003: 20).

Esta forma de advocacy e de acompanhamento próximo dos utentes é mencionada pelos técnicos inquiridos,

“Tento não devolver à família como um problema da família mas como problema se calhar da família + da escola e tento montar com a família estratégias que poderão resultar” (E11, 2010).

Pressupostos do Processo de Intervenção Social



Fonte: Vieira, 2003/2004

Através do diagrama podemos concluir que o processo de intervenção social pressupõe: um conhecimento prévio, fornecido pelo diagnóstico; uma negociação onde o profissional assume um papel de mediador entre os diversos factores sociais que influenciam o processo e uma actuação ou a intervenção propriamente dita e que se faz em dois sentidos: no sistema e com o actor utente do processo.

Relativamente à dimensão da intervenção com o utente, que é a que nos propomos analisar neste ponto, verifica-se que é necessário desenvolver um acompanhamento próximo através de contactos regulares. Já verificámos que a escola é um local que favorece o contacto próximo com o aluno, contudo, com os encarregados de educação não se verifica esta facilidade. Assim, e ao reconhecermos a família como parte integrante do processo educativo, temos que definir estratégias de aproximação com estas.

Em geral os profissionais acabam por ter os mesmos procedimentos relativamente às estratégias de contacto que desenvolvem. Na sua maioria, primeiro recorrem ao telefonema para marcar atendimento pois consideram bastante mais eficaz do que por escrito

“Quando a solicitação é da minha parte, eu não envio cartas porque não recebem porque não há caixas do correio no bairro, faço-o telefonicamente” (E1, 2010).

Contudo, há alguns Técnicos que recorrem também à forma escrita: por salvaguarda pessoal:

“O escrito é uma salvaguarda para haver um comprovativo em como o encarregado de educação foi contactado” (E2, 2010).

Ou como última estratégia antes de recorrer à visita domiciliária:

“Por vezes é preciso enviar faxes, telegramas... (...) muitos telegramas, cartas registadas... antes dos telegramas enviamos cartas registadas e por fim as visitas domiciliárias” (E5, 2010).

Todos os profissionais mostraram preocupação na forma como se realizam as visitas domiciliárias, procurando sempre respeitar a privacidade das famílias. Apesar de ser reconhecida como uma estratégia muito útil os Assistentes Sociais só recorrem a este tipo de contacto depois de vários telefonemas e convocatórias que não surtem o efeito desejado, ou seja, não conseguem trazer os pais à escola. Quando isso acontece acabam por ser os Técnicos a deslocarem-se a casa.

Há apenas um profissional que não considera adequado a realização de visitas domiciliárias no âmbito escolar:

“Hoje em dia não se sente necessidade de fazer visitas. Eu nunca privilegiei muito as visitas domiciliárias sinceramente, penso que é desagradável um Técnico ir fazer uma visita domiciliária por questões meramente escolares. O ir a casa eu não sei se resolve alguma coisa, para além das pessoas ficarem extremamente inibidas de ter os Técnicos em casa. Eu penso que não é por aí o caminho, acho que cada vez mais tem é que se pedir às famílias que venham à escola e não os Técnicos irem a casa. Isso é para situações já complicadas em termos do Tribunal ou da CPCJ que têm mesmo de ir porque há uma situação grave e a própria instituição precisa de verificar as condições habitacionais. Eu penso que não é para o Serviço de Psicologia e Orientação” (E8, 2010).

Esta preocupação com a não invasão do espaço e a determinação em evitar o tipo de relação e a proximidade que efectivamente se gera com uma visita domiciliária foi também demonstrada por duas outras escolas. Nestes casos, não são os Técnicos a ter esta opinião

mas a Direcção que, conseqüentemente, não autoriza os Assistentes Sociais a recorrerem a este tipo de contactos.

“Não faço muitas visitas, gostava de fazer mais. Não tem a ver comigo, tem a ver com os critérios aqui da escola” (E2, 2010).

Apesar de ser fundamental ter um cuidado acrescido com a forma com que se realizam as visitas domiciliárias, estas constituem uma estratégia preciosa. Concretamente a nível escolar, são uma forma de aproximação às famílias mais resistentes e de estreitamento da ligação entre a escola e a família. Por outro lado, muitas vezes é só através destas visitas que vai ser possível perceber determinadas questões que poderão ser fundamentais tanto para a fase de diagnóstico como para a própria intervenção.

“Eu acho que nós, Técnicos de Serviço Social, temos uma função muito importante que é vermos como vivem alguns dos nossos meninos. Muitas vezes a escola e os professores exigem coisas aos alunos que eles não podem dar. Por outro lado, também sabemos que há muitas famílias que dão algumas coisas desnecessárias aos meninos e depois falta o essencial. Acho que o estarmos ali em contacto directo, no meio natural da família, depois facilita o acompanhamento” (E6, 2010).

Comparativamente com os alunos, verifica-se que se torna bastante mais difícil contactar as famílias. Esta realidade pode advir do simples facto de que os alunos estão na escola todos os dias e de que os pais não estão ainda habituados a contactarem regularmente com os estabelecimentos de ensino. Como temos vindo a verificar, normalmente, apenas são chamados a participar nas reuniões e quando algo não corre bem. Cabe ao Assistente Social mudar esta cultura enraizada e chegar aos Encarregados de Educação, com outra postura que permita o estabelecer de outro tipo de relação.

“Nós tentamos estabelecer essa relação com a família e essa implicação da família em todo o processo de acompanhamento do educando” (E12, 2010).

Ou seja, trata-se de uma implicação ao longo de todo o processo e não de um simples contacto pontual.

Para se conseguir este tipo de relação é necessário desenvolver um trabalho prolongado no tempo, pois iremos contrariar toda uma tendência há muito enraizada.

Relativamente aos inquiridos, se há alguns que verbalizaram reais dificuldades nesta questão,

“Temos de utilizar todos os recursos que nos são facultados. Às vezes basta um telefonema e o encarregado de educação vem à escola, outras vezes pensamos que fazemos tudo e nunca temos cá o encarregado de educação. Fazemos muitas tentativas, recorremos a vários meios e não conseguimos” (E5, 2010).

Outros há em que as famílias já os procuram por iniciativa própria

“Hoje em dia, já nem é muito necessário estar a contactar as pessoas, elas próprias vêm ter comigo regularmente” (E15, 2010).

Quando perguntámos aos profissionais qual o segredo para conseguir estabelecer esta relação com as famílias as respostas acabaram por não ser muito elucidativas

“Isso não sei mas que elas vêm vêm. Talvez por termos muitos projectos em andamento ou por estabelecermos uma relação de confiança e elas se sentirem à vontade para vir aqui procurar ajuda...” (E15, 2010).

Com certeza são muitos os factores que dificultam ou facilitam o contacto e o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos. É preciso não esquecermos que estes factores não são apenas de ordem familiar mas dependem também da conjuntura externa à própria família. Cabe-nos a nós Técnicos disponibilizarmo-nos e desenvolvermos estratégias que possam atenuar tais condicionantes.

Importa ainda referir um caso que se distingue de todos os outros devido às suas especificidades relativamente ao processo de intervenção desenvolvido. Trata-se de uma situação em que, ao longo de todo o processo, para qualquer tipo de intervenção, os profissionais necessitam primeiro de reunir em equipa Técnica e depois reunir com a Direcção. Só depois de terem a aprovação da Direcção poderão passar a acção,

“Se eles derem o aval, tudo bem, continuamos. Se não vamos tentando criar outras estratégias alternativas ou então eles decidem o que é que se faz” (E7, 2010).

Como se verifica através do discurso do profissional inquirido, esta situação constitui uma obstrução significativa pois, por um lado, há casos que, como vimos anteriormente,

precisam de respostas urgentes e, por outro, os membros da Direcção não têm formação em Serviço Social e são eles que acabam por definir que tipo de intervenção é que se desenvolve.

Esta dificuldade de intervenção está relacionada com as questões de jurisdição da profissão cuja base de sustentação é o conhecimento pelo que só um indivíduo com conhecimento específico naquela área pode definir a forma de agir dentro daquele contexto. No entanto, e segundo o modelo de equilíbrio de Abbott (1988) o poder das profissões não é absoluto e é insuficiente enquanto suporte de um monopólio uma vez que existe uma hierarquia e diversos actores no mundo laboral. Assim, neste caso concreto cabe ao profissional estabelecer o seu campo de intervenção, qual o seu lugar no estabelecimento de ensino e de que forma é que o seu trabalho deve ser desenvolvido, sendo que para tal terá que se basear no conhecimento e na cientificidade da sua profissão (Branco, 2009:4).

CASO A

Inicialmente houve uma tentativa da técnica de acompanhar a situação, procurando trabalhar as relações familiares através de contactos com a Encarregada de Educação, o que é reconhecido por esta:

“Houve coisas que melhoraram. O meu relacionamento... ensinou-me a fazer os estratagemas para os meus relacionamentos especialmente com os meus pais. Dar mais importância a outras coisas que eu até aqui não estava a dar e de uma certa forma seguir...que eu sempre segui os meus filhos e não deixar os meus filhos por coisíssima nenhuma” (EE, 2010).

Apesar dos progressos efectuados, ao longo da intervenção e do aprofundar do diagnóstico verificou-se a existência de factores que poderiam por em risco o bem-estar destas crianças pelo que a Assistente Social considerou que o caso teria que ser sinalizado à CPCJ.

“Começou a haver demasiados factos e demasiadas suspeitas e eu expus o caso à CPCJ” (AS, 2010).

O factor decisivo para esta sinalização foi a suspeita de abuso sexual do irmão sendo que este foi também encaminhado para acompanhamento psicológico no centro de saúde.

CASO A

Depois de algumas tentativas para remover a situação de perigo, a CPCJ acabou por decidir que seria melhor para as crianças irem viver com o pai.

A própria mãe não se mostra contra esta resolução:

“Não é mau... não é bom mas também não é mau (risos). Se eu vou estar a dizer que é bom, não! Mas também não posso dizer que é mau” (EE, 2010).

A Ana, por seu lado reconhece que vai ser melhor para ela:

“Eu acho que vai ser bom porque em casa do meu pai ninguém berra, ninguém me bate, conversam! Apenas conversam, quando alguém faz asneiras ou quando eles tomam uma decisão estamos todos. Eles convocam assim todos e dão a sua opinião e assim” (Ana, 2010).

Apesar da sua situação familiar a Ana tem sido sempre boa aluna, não deixando que os problemas familiares influenciem o seu percurso escolar.

“A Ana foi sempre boa aluna. (...) nunca teve assim influência negativa, até acho que a escola é um refugio para ela” (AS, 2010)

Mesmo não havendo consequências a nível escolar e das várias tentativas da Assistente Social da escola no sentido de capacitar esta mãe e evitar que os filhos saíssem de casa tal não foi possível.

• A Avaliação

Relativamente a este ponto verifica-se que nove inquiridos não mencionaram a questão da avaliação. Mais uma vez, isto não quer dizer necessariamente que não façam qualquer avaliação, mas sugere que esta poderá continuar a ser uma etapa subestimada que surge quase como um fantasma que eventualmente poderá pôr em causa o desempenho dos profissionais

Esta postura pode acabar por comprometer totalmente a avaliação. Para produzir os efeitos desejados é imprescindível que os profissionais encarem este processo não como uma mera burocracia ou como uma ameaça mas sim como um instrumento útil e necessário que irá permitir perceber se estamos a caminhar no bom sentido ou se será necessário alteramos as nossas estratégias e procedimentos.

De acordo com Guerra (2002), as diferentes formas de avaliação podem ser classificadas de acordo com a temporalidade em que são aplicadas:

- A) Avaliação com fins de planeamento (ex-ante) → “...consiste essencialmente em estimular a amplitude e a gravidade dos problemas que necessitam de uma intervenção e elaborar programas em função desses problemas.” (ibidem: 196);
- B) Avaliação com fins de acompanhamento (on going) → “Na fase de execução pretende-se saber se os projectos de intervenção estão a atingir os grupos-alvo e se estão a assegurar os recursos e serviços previsto.” (ibidem: 196);
- C) Avaliação final (ex-post) → “...é, geralmente, uma avaliação de objectivos ou de resultados que pretende verificar os efeitos do projecto no fenómeno social com que se pretendia lidar. (...) consiste em averiguar em que medida o projecto produziu as mudanças que se tinha desejado e quais os resultados não esperados (...) pressupõe a existência de objectivos definidos de antemão e de critérios de sucesso definidos de forma operacional e capazes de serem medidos”.(ibidem: 196-197).

Todas as metodologias de avaliação têm prós e contras, e devem ser escolhidas consoante os objectivos do processo avaliativo e os respectivos intervenientes.

O facto de fazermos uma avaliação inicial, que neste caso é o diagnóstico, não quer dizer que se exclua uma avaliação final e vice-versa.

O valor e a utilidade prática desta etapa são claramente decifrados por um dos profissionais quando afirma que:

“A avaliação vai sendo feita ao longo do tempo. Não há um momento de avaliação final porque a intervenção desenvolve-se ao longo do ano lectivo e nós vamos ter que ir aferindo realmente como é que está a ser cumprido. Se está a ser cumprido o plano de intervenção e quais os resultados que estão a ser alcançados e depois redefinição de estratégias que realmente assim o exijam. Por isso a avaliação é feita sistematicamente no contínuo do processo” (E12, 2010).

Neste caso trata-se de uma avaliação on going.

Outro profissional considera a avaliação como uma forma de, depois de concluída a intervenção, no final do ano lectivo, verificar se o acompanhamento social e as restantes actividades decorreram de acordo com o que havia sido planeado, refere-se a uma avaliação ex-post,

“Obrigatoriamente tem que se fazer uma avaliação. (...) Nós fazemos uma avaliação, uma auto-avaliação, porque entregamos o relatório no final de cada ano lectivo...” (E2, 2010).

Os restantes profissionais fazem uma avaliação ao longo do processo e através de reuniões de equipa,

“As reuniões de equipa servem muito para fazer esse balanço, não é? Ir seguindo, ir acompanhando e fazendo o balanço e definindo novas estratégias, novas formas de abordagem...” (E13, 2010)

Ou de reuniões com a Direcção,

“Por isso é que querem que as reuniões sejam semanais para irem tendo sempre o ponto da situação e irem-nos dando o feedback (...) as reuniões semanais servem precisamente para isso, para fazer o ponto da situação, reavaliar a estratégia e delinear outra se for o caso” (E7, 2010).

CASO A

Apesar de ter sido afastada a situação de perigo: o contacto com o tio e mesmo com a própria mãe, ao fazer um balanço do caso a Assistente Social da escola considera que:

“O primeiro objectivo era afastar o tio e isso conseguiu-se. (...) mas há uma parte que já te expliquei que foi a aquisição de competências por parte da mãe que não foram atingidas. (...) Eu acho que o sucesso ainda não foi atingido...também depende muito do pai, do papel que ele vai agora ocupar na vida deles” (AS, 2010).

• A Finalização do Processo

A questão do término da intervenção é mencionada pelos profissionais sempre dentro da mesma perspectiva. Existem casos pontuais e simples que acabam por prescindir da necessidade de acompanhamento. No entanto, a maioria dos casos são muito complexos, vão tendo altos e baixos, e o acompanhamento necessário vai mudando, havendo fases em que está apenas em observação mas nunca é arquivado.

“Os nossos processos aqui estão sempre abertos, porque eles são alunos menores. Há situações em que nós pensamos que a situação está mais ou menos

resolvida, está encaminhada, (...) pode-nos parecer que a situação está estável, mas não quer dizer que o aluno quando chegar ao 7º ou 8º ano não tenha outros comportamentos que nos chamem a atenção, portanto não será um finalizar” (E6, 2010).

Ou

“Não arquivamos os processos. Enquanto os alunos estão na nossa escola estão sempre em observação. Pode haver a qualquer momento um dado novo e precisamos de intervir. Há algumas sinalizações que passamos para observação, quando aquilo que nos propusemos fazer terminou. Contudo mantemos uma observação e perguntamos de vez em quando aos professores como é que acham que aquela situação está para se ir avaliando mesmo após o fecho. De uma forma geral arquivamos o processo quando o aluno sai aqui da EB 23” (E14, 2010).

Podemos concluir que mesmo quando os objectivos definidos no plano de intervenção são atingidos, há sempre uma preocupação do Técnico em ir observando o aluno e contactando com os professores pois a realidade social não é estática e, por isso mesmo, vai sofrendo várias oscilações.

CASO A

Trata-se de um caso que ainda está por resolver. Ou seja, o seu desenvolvimento, positivo ou negativo, irá depender da forma como todos os elementos da família irão reagir a esta mudança recente.

Relativamente ao futuro, a Assistente Social confessa ter algum receio devido à falta de modelos familiares da Ana e ao facto desta estar agora a entrar no período da adolescência. No entanto, relativamente à escola continua a afirmar que será um futuro de sucesso.

Ao falar do seu próprio futuro a aluna também revela uma maior preocupação no que diz respeito à dimensão familiar do que à escolar:

“Então gostava de ter uma família, sem dificuldades, numa casa... pronto uma casa boa, também não é uma casa com piscina ... Gostava que tivesse um trabalho bom, que fosse assim uma pessoa pronto estudiosa e assim para ter lugar para trabalhar, despediam-me aqui ia para ali. Pronto e que tivesse uma família que... principalmente que me fizesse feliz é mais-ou-menos isso” (Ana, 2010).

CASO A

A aluna revela ter bastante consciência e maturidade ao mencionar que a possibilidade de realizar a sua ambição a nível familiar depende de como decorrer a sua adaptação em casa do pai. Par além disso, tem também consciência que ela própria tem um papel fundamental no desenrolar desta situação:

“Acho que depende de mim e depende também do ambiente que eu tiver em casa do meu pai, também disso. Mas acho que é mais de mim porque eu acho que às vezes também eu ajudo ao ambiente, ajudo a ter um ambiente mau ou bom. Pronto e acho que depende mais de mim do que de qualquer coisa” (Ana, 2010).

Por seu lado, a mãe também mostra que acredita nas capacidades da filha e que esta tem perfil para conseguir estudar e alcançar os objectivos a que se propuser:

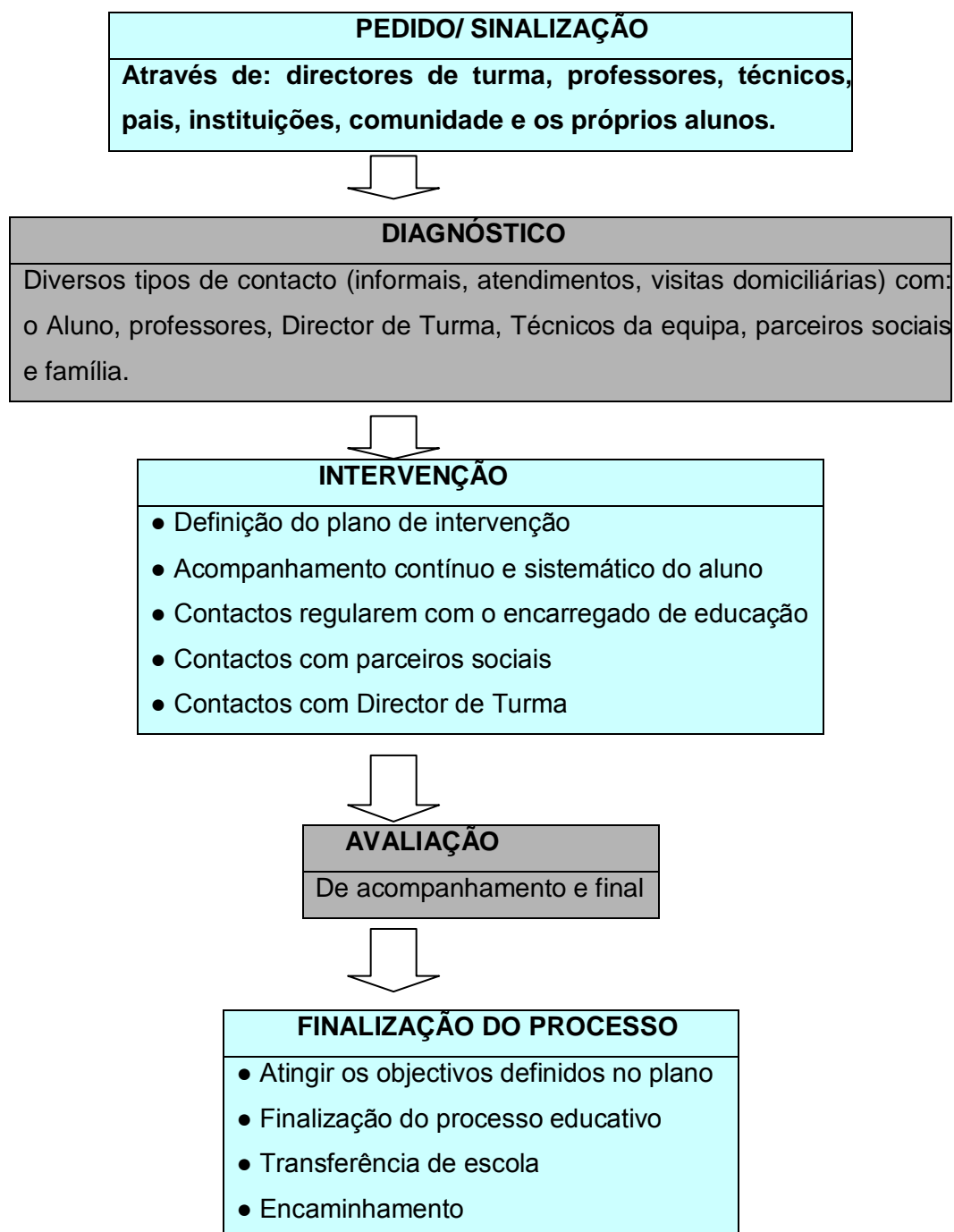
“Como é que eu acho que vai ser o futuro da minha filha? Olhe o que ela pretender, o que ela quiser ter... para isso ela tem que lutar para... eu cá estou para a ajudar no que puder. (...) Eu acho que ela consegue, ela é, desculpe-me a expressão, ela é marrona. Ela quando quer ela consegue! Tanto assim é que ela logo no 1º período teve 4 negas e ela já levantou. Teve nega a matemática, a ciências e a inglês e ela já levantou” (EE, 2010).

Desta forma, podemos concluir que apesar dos vários condicionalismos, dado que se enfrenta uma realidade dinâmica e contraditória, em constante movimento, o assistente social segue em geral uma sequência metódica, cujas diferentes fases foram aqui analisadas.

É importante termos presente que na prática estas fases confundem-se e aparecem, muitas vezes em simultâneo. Contudo, esta sistematização é importante e segundo Robertis (1988) pretende encontrar o geral partindo do particular e considerar o nosso trabalho não como um conjunto de actos separados mas como uma sucessão lógica e coerente de acções relacionadas e tendentes a um fim.

O esquema que se segue pretende exactamente sistematizar a metodologia de intervenção utilizada no processo de acompanhamento social de casos anteriormente analisado.

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR



Fonte: Adaptado de Instituto de Apoio à Criança GAAF, SD.

Legenda:

- As fases do processo de intervenção a azul são aquelas que são tidas em conta por todos os inquiridos no seu discurso
- As fases a cinzento são aquelas a que alguns inquiridos não se referiram nos seus testemunhos demonstrando que estas poderão ficar mais esquecidas para alguns profissionais

2. O Trabalho em Equipa Técnica

O ponto que poderemos considerar de intermédio, entre o acompanhamento social de casos e a intervenção com o sistema e com os parceiros sociais é o trabalho que se realiza em equipa técnica no interior da própria escola e que, segundo os inquiridos se revela também ele fundamental.

Como temos vindo a analisar o facto de trabalharmos com pessoas em situação de fragilidade não nos permite definir uma forma de intervenção única que se pode aplicar a todos os casos o que torna todo o processo bastante complexo, sendo possível definir diversas estratégias de intervenção que poderão condicionar os resultados alcançados. Assim sendo, o trabalho em equipa torna-se fundamental, no sentido em que possibilita a troca de ideias e o analisar de diferentes perspectivas entre profissionais de diferentes áreas e que irão assim permitir respostas mais completas e adequadas a cada situação.

“O meu trabalho não seria a mesma coisa sem a ajuda das minhas colegas, sem o parecer das minhas colegas, sem a orientação das minhas colegas. Muitas vezes a pessoa sente que... temos uma ideia e queremos continuar com essa ideia... de repente alguém nos dá uma perspectiva diferente da situação e a nossa reflexão muda. Por isso de facto é uma mais valia imensa para o nosso trabalho e a articulação não é feita só aqui entre as pessoas do gabinete, tenho ainda a oportunidade de trabalhar com outras Técnicas da ECJ, equipas do RSI que vêm aqui à escola... Portanto a articulação é feita entre Técnicos... só assim é que se consegue trabalhar. Não há ninguém que consiga fazer este trabalho sozinho é impossível” (E2, 2010).

Ou

“Para mim faz todo o sentido que haja equipas multidisciplinares nas escolas. Para além do Assistente Social e do psicólogo há outros técnicos que também fazem todo o sentido e que se não houver esta dinâmica entre as várias áreas e todos a trabalharem para o mesmo sentido é muito difícil trabalhar sozinho. Ninguém, nenhum Assistente Social, consegue trabalhar sozinho numa escola” (E13, 2010).

Apesar de ter sido reconhecido por todos os profissionais como sendo imprescindível ao sucesso da intervenção, como seria de esperar cada Assistente Social desenvolve as suas próprias estratégias de articulação com os restantes Técnicos existentes no interior da escola, consoante as especificidades da sua situação laboral.

A maioria dos Assistentes Sociais faz reuniões de equipa, sendo que a periodicidade varia entre semanal e quinzenal.

Há uma situação excepcional de um profissional que afirma reunir 2 vezes por semana sendo que a própria Direcção também participa nestas reuniões

“ Olha nós (Assistente Social e Mediadora) temos reuniões semanais com a (...) (coordenadora), duas vezes por semana, passamos os casos (...) é assim que fazemos semanalmente, 2 vezes por semana, reunimos com ela e com a direcção, portanto todos os casos são decididos entre nós com a nossa coordenadora e com a direcção” (E7, 2010).

A Assistente Social considera que esta forma de actuação da direcção se deve ao facto de ser o primeiro ano que a escola é abrangida pelo TEIP.

Em relação aos restantes profissionais, há um grupo que, apesar de não ter reuniões instituídas, articula diariamente de forma informal salientando a importância destes contactos como fonte de apoio,

“Há muita colaboração na equipa. Por exemplo nas visitas domiciliárias para eu não ir sozinha, e como não tenho outra colega Técnica de Serviço Social (...), há colegas que me apoiam, por exemplo dividindo um caso, portanto trabalho em conjunto com a psicóloga (...). Ela às vezes vai comigo, ou às vezes vou com colegas, ou com a Animadora ou com a Professora do apoio socioeducativo. Já aconteceu mesmo muito recentemente, por causa dos alunos absentistas com o professor (...) do GAP (...). Este trabalho em equipa, na recepção e intervenção e avaliação das sinalizações de facto é imprescindível, é mesmo imprescindível” (E5, 2010).

Há apenas duas Assistentes Sociais que afirmam não trabalhar em equipa dentro do estabelecimento de ensino, acabando por recorrer aos parceiros como forma de apoio:

“Não estou integrada numa equipa como, por exemplo, estaria dentro de um GAAF. Não há uma equipa constituída (...). Quando tenho necessidade de uma supervisão técnica recorro aos recursos que tenho na comunidade. Aí peço opinião, peço uma ajuda, porque passa-se alguma situação e eu não estou a ver exactamente o

que posso fazer ali. Portanto, a minha supervisão técnica não é dentro da escola, é com os colegas com quem trabalho, com os parceiros” (E3, 2010)

Ou

“É o terceiro ano que trabalho na escola e existe uma forte relação entre os técnicos de Casal de Cambra. Se não tivesse este apoio fora da escola a nível técnico se calhar sentiria mais falta. Como nós trabalhamos muito bem em equipa (...) se não tenho aquele apoio mais técnico dentro da escola acabo por ter com os meus colegas que trabalham na freguesia” (E11, 2010).

É interessante reflectirmos ainda sobre o facto de que entre os Técnicos que afirmaram trabalhar em equipa alguns utilizam uma ficha de sinalização comum a todas as profissões e outros têm uma ficha individual para o Serviço Social. Esta diferença evidencia duas formas distintas de trabalhar. Na primeira há uma semelhança de papéis entre os Técnicos:

“Todos os Técnicos, apesar das suas diferentes áreas de formação, têm como responsabilidade os seus próprios casos. Ou seja, tanto o Animador, o Assistente Social, o Psicólogo têm casos entregues a si, são gestores daquele caso. Independentemente de passar aquele caso por toda a equipa uma vez que fazemos reuniões de equipa semanais. (...) Todos os Técnicos têm responsabilidade perante aquelas crianças que acompanham todos os dias tanto no pátio como na comunidade... e são responsáveis por elas o que leva a que não haja aquele normal despejo de funções, não é? Toda a gente se sente responsável por aqueles casos o que facilita muito.” (E13, 2010).

Na segunda há uma preocupação com a identidade individual da profissão

“Eu trabalho em equipa (...) mas cada um tem o seu GIPs é individual, o SPO é individual, o Sociólogo é individual, (...) no fundo nós trabalhamos em equipa, mas o SPO não pertence aqui eu não pertenço ao SPO (...) percebes? (...) Ahh é assim, normalmente a Psicóloga não me vai dizer o que é que eu vou fazer, não vai dizer! Eu

também não me vou meter nas competências dela e dizer «ai acho que aquele menino devia ir para ti porque ele tem uns problemas» não...» (E9, 2010).

Contudo, e apesar das diferenças apontadas, torna-se bastante evidente que o trabalho em equipa Técnica é considerado por todos os profissionais como um pilar básico para o sucesso da intervenção.

“Para mim faz todo o sentido que haja equipas multidisciplinares nas escolas. Para além do Assistente Social e do Psicólogo há outros técnicos indispensáveis, e se não houver esta dinâmica entre as várias áreas e todos a trabalharem para o mesmo sentido é muito difícil trabalhar sozinho. Ninguém, nenhum Assistente Social, consegue trabalhar sozinho numa escola. É muito, muito importante, não digo determinante mas é muito, muito importante e com certeza que se conseguem muito mais frutos muito mais rapidamente se assim for” (E 13, 2010).

Para além disso, dentro das escolas abrangidas, há 4 que têm dois Assistentes Sociais, o que é considerado uma mais valia imensa para os profissionais que estão há mais tempo naquele estabelecimento de ensino e que tinham uma grande dificuldade em dar resposta a todas as solicitações.

“Neste momento com outra Técnica as coisas estão bastante mais fáceis para mim.” (E2, 2010)

Ou

“Facilitou muito o meu trabalho, nós dividimos, eu mantenho-me mais na escola sede e com a escola nº 1, ela tem as outras 3 escolas do 1º ciclo” (E6, 2010).

● Projectos e Actividades Desenvolvidas

Para além do acompanhamento social de casos os assistentes sociais que trabalham em escolas desenvolvem em conjunto com outros técnicos e professores outro tipo de projectos consoante as problemáticas que vão detectando e as necessidades dos alunos e famílias.

Estes projectos e actividades pretendem dar resposta às necessidades identificadas e desenvolvem-se tanto no âmbito da prevenção como de minimização de problemas e suas consequências e são muitas vezes efectuadas em conjunto com os diversos elementos da equipa e também como professores. Integram-se numa outra dimensão não apenas individual mas de apoio e promoção da comunidade educativa.

Estas actividades podem servir de inspiração a outros profissionais pois muitas vezes as problemáticas detectadas são semelhantes.

Todas as áreas em que se desenvolvem a acção dos técnicos vão influenciar o bem-estar do aluno e, conseqüentemente o seu sucesso escolar sendo exactamente essa a razão de ser da intervenção desenvolvida.

A tabela que se segue apresenta um resumo das actividades e projectos mencionados pelos inquiridos distribuídos por diferentes áreas.

Estas acções estão muitas vezes contempladas no próprio projecto educativo da escola e envolvem inúmeros actores dentro da comunidade escolar pelo que são também uma forma muito importante de integração do próprio profissional dentro do seu contexto institucional.

Quadro 5: Projectos e Actividades³

Áreas de Intervenção	Projectos e Actividades			
Indisciplina	GAIA (Gabinete de Acolhimento e Integração do Aluno) – o Técnico recebe os alunos com ordem de saída da sala de aula e tenta perceber quais os motivos que levaram àquela situação. Faz os registos dos diversos incidentes e contacta com os Encarregados de Educação.	BUE (Brigadas Unidas de Estudantes) – são alunos que voluntariamente se oferecem para procurar manter a ordem nos intervalos, evitando incidentes e confrontos entre os alunos.	Equipa de Acompanhamento Disciplinar – tem como objectivo fazer uma mediação das situações de suspensão, procurando reflectir junto do aluno acerca dos motivos que levaram àquela situação, procurando que esta não se volte a repetir.	Programa de Competências Sociais e Pessoais – programas que visam trabalhar uma diversidade de competências que não foram adquiridas pelos jovens através de actividades práticas e lúdicas desenvolvidas em grupo e em contexto de sala de aula mas com uma dinâmica e regras diferentes,
Carências Socioeconómicas	Guarda-roupa escolar – através da oferta de professores, funcionários, alunos e famílias foi montado um guarda-roupa onde as famílias com carências económicas podem recorrer.	Apoio alimentar - Distribuição de cabazes alimentares nas épocas festivas como o Natal a Páscoa e o final do ano lectivo ou mesmo a criação de um banco alimentar dentro da escola.	Banco de Livros – criado através dos livros que os próprios alunos cedem	Articulação com o ASE - na identificação de casos com necessidades mas que por diversas razões não beneficiam deste subsídio e que resulta no acesso a alimentação e material escolar
Problemas de Integração	Apadrinhamentos - à semelhança do que se costuma fazer com os alunos que entram na Faculdade, os alunos do 9ºano apadrinham os do 5º e assumem a responsabilidade de os guiar e apoiar nesta fase de transição do 1º para o 2º ciclo.		O Salto do Gigante - quando estão no 4ºano é organizada uma visita destes alunos à escola 2+3 para os preparar para o que virá a ser a sua nova realidade no ano lectivo seguinte,	

³ Este aspecto está mais desenvolvido no apêndice V

Áreas de Intervenção	Projectos e Actividades	
Alunos Ilegais	Através de articulação com o SEF ou com o CLAI ou mesmo no acompanhamento de casos pois a situação de ilegalidade resulta na impossibilidade de acesso a inúmeros direitos fundamentais	
Questões de Saúde	São desenvolvidas actividades como rastreios diversos, reuniões mensais com o centro da saúde, apoio na área da sexualidade ou organização de acções de sensibilização por diferentes entidades.	
Falta de Competências Parentais	Escola de Pais - é desenvolvida por 5 dos inquiridos com diferentes modelos e estratégias consoante o público-alvo e os recursos disponíveis. Na maioria dos casos, este projecto consiste em sessões temáticas relacionadas com questões da parentalidade e que são abordadas por especialistas de diferentes áreas exteriores à escola.	Formação de Adultos - algumas escolas dispõem de um centro de novas oportunidades e, em alguns casos, os Assistentes Sociais também são chamados a participar tanto na angariação de alunos para estes percursos como para o acompanhamento das situações após estarem a frequentar o RVCC ou um EFA (Educação e Formação de Adultos).
Actividades Lúdicas	São uma forma de fomentar a relação de confiança entre os alunos e os Técnicos e também uma estratégia que pretende tornar a escola um local mais agradável e com os quais as crianças/jovens se identifiquem. Por vezes, estas actividades procuram também envolver os encarregados de educação, constituindo-se uma excelente oportunidade de levar os pais à escola no perspectiva lúdica e de convívio, ao invés do objectivo ser chamar à atenção sobre comportamentos negativos do seu educando, como acontece tantas vezes.	

Fonte: Entrevistas aos **Assistentes Sociais**

3. A Articulação com os Parceiros Sociais

A um nível mais macro surge a articulação com os parceiros sociais, fundamental a uma intervenção efectiva por diversas razões que iremos aqui explicar.

É uma estratégia e uma preocupação da maioria dos inquiridos verificar se os casos que são por eles acompanhados estão, simultaneamente a ser intervencionados por outros Técnicos. Isto acontece tanto devido às limitações inerentes a uma intervenção em meio escolar,

“Há uma articulação com o exterior porque geralmente estas famílias são multiproblemáticas, por isso as coisas não se resolvem apenas aqui na escola” (E2, 2010)

Como também como estratégia de recolha de informação

“Verifico se pelo menos aquele caso já me é familiar por ter sido debatido no tal grupo de intervenção e tento fazer primeiro esta procura (...) externa. Porquê? Porque como são muitos Técnicos e poucas são as famílias que já não tiveram ou estão a ter intervenção desses Técnicos.” (E12, 2010).

Esta forma de actuação aproxima-se do modelo de intervenção em rede e da lógica de parceria explorada no modelo teórico. No entanto, para se trabalhar neste sentido é fundamental estabelecer com os parceiros sociais um plano de intervenção comum, no qual todos têm o seu papel bem definindo, evitando cair-se na velha lógica de encaminhamento no qual acabamos por nos demitir das nossas responsabilidades enquanto técnicos intervenientes naquele processo.

Os inquiridos utilizam essencialmente duas formas de contactar com os parceiros:

- Em casos concretos de algum aluno em que se sente necessidade de articular com algum parceiro específico.

Nestas situações podemos recorrer ao contacto telefónico ou por email quando se tratam de situações que exigem uma resposta mais célere; ou presenças, tanto nas escolas como nas outras instituições, em casos em que a gravidade da situação assim o exija.

“É o que nós acharmos que faz mais sentido naquela situação. Por exemplo, recebo uma sinalização de um caso de maus-tratos, em vez de sinalizar e mandar o papel prefiro ir lá e falar da situação. Vou lá pessoalmente e peço logo uma reunião urgente. Mas claro que se for uma situação de absentismo já não. Basta-me fazer uma chamada e dizer que vou encaminhar, explicar um bocadinho a situação e só posteriormente fazer a tal reunião” (E13, 2010).

Explica um dos inquiridos ao referir-se aos contactos que faz com a CPCJ.

▪ Reuniões instituídas, com data marcada e com a presença de vários parceiros. Verifica-se que para terem resultados estas reuniões têm que se realizar com alguma regularidade, na maioria dos casos mensalmente. Há inquiridos que as vêm como essenciais

“Existe um grupo de trabalho articulado que reúne uma vez por mês composto por todos os Técnicos que trabalham na freguesia para discutir os casos que são. Acabamos por definir muitas estratégias no sentido de o que é que nós poderemos fazer mais por aquela família ou por aquela criança ou jovem” (E11, 2010).

Mas também existem profissionais que consideram que estas reuniões não funcionam bem, porque há demasiados parceiros presentes, interesses divergentes e acabam por se abordar assuntos que não têm real implicação nas vidas dos alunos e famílias:

“Nas reuniões de parceiros não se fazem estudos de caso, o que eu acho que é uma falha enorme. Não funciona mesmo, falamos todos os anos das mesmas coisas: as jornadas do envelhecimento, os feriados...” (E9, 2010).

Assim sendo, constata-se que há diferentes posicionamentos em relação à importância das reuniões entre parceiros, consoante o funcionamento da própria rede que foi construída. Estas reuniões só são realmente eficazes quando inicialmente é definido um objectivo comum a todos os parceiros que na maior parte dos casos passa pelo estudo de casos numa perspectiva de quem poderá contribuir e de que forma para o bem-estar de determinada família. Esta forma de intervir é essencial e constitui a única forma de rentabilizar os serviços de forma eficaz, evitando a sobreposição entre estes.

“Nós debatemos os casos, ou seja, cada instituição leva os casos e debatem-se nas reuniões para não haver sobreposição. (...) O que nós delineamos é que quando existe mais do que uma instituição a intervir então debatemos nessas reuniões para

chegarmos a um ponto de situação e para não haver a sobreposição de serviços” (E14, 2010).

Por vezes estas reuniões já estão instituídas na comunidade e cabe ao Assistente Social da escola dar a conhecer o seu trabalho.

“Nós no início do ano tivemos reuniões de apresentação às entidades para explicarmos quem nós éramos, o que é que nós estávamos a fazer e em que domínios é que nós podíamos intervir, para definir moldes de parceria para o ano inteiro” (E12, 2010).

Em geral todos os profissionais sentem necessidade de contactar com os parceiros regularmente no sentido de fazerem uma intervenção global e articulada que possa dar resposta às necessidades dos alunos e famílias.

No entanto, se em alguns casos se desenvolve um verdadeiro trabalho em rede, outros há que ainda muito há a fazer neste sentido pois o que se verifica são apenas contactos pontuais para abordar este ou aquele caso comum.

Para além disso, naturalmente algumas escolas têm um contacto mais privilegiado com algumas instituições outras com outras.

Em geral verifica-se alguma dificuldade de contacto com a Segurança Social. Tanto da parte dos utentes

“ Eu não sei como funciona noutras zonas mas aqui, para se marcar uma entrevista para a Assistente Social da Segurança Social as famílias vão de madrugada para filas para tirar senha, para fazer a marcação, só uma vez por mês é que podem ir fazer a marcação e chegam às vezes às 9 horas e já não têm senha para fazer uma marcação para a Assistente Social. Portanto lá está a falta de recursos...” (E6, 2010).

Como entre os próprios técnicos,

“Com a Segurança Social é muito burocrático (risos), mesmo muito burocrático, tanto para nós como para as pessoas e acho que às vezes é demais. Por exemplo, nós aqui para marcar atendimentos relativamente ao Rendimento Social de Inserção ou Acção Social, ou a pessoa ou nós, temos que estar o dia inteiro a ligar para um número fixo que nunca nos atende ou quando nos atende nos deixa em espera. Nunca se

consegue atendimento, eu sinceramente nunca consegui marcar atendimento a este nível” (E4, 2010).

Para além da Segurança Social, os vários inquiridos mencionam diversos parceiros com quem costumam articular: Espaços Jovem, ECJ (Equipa de Crianças e Jovens do Tribunal), Junta de Freguesia, banco alimentar, centros de Saúde, Centros Sociais e Comunitários locais, Ajuda de Mãe, Loja Social, Santa Casa da Misericórdia, entre outros.

No entanto, a instituição mais mencionada e com quem todos revelaram ter necessidade de articulação foi a CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens). Esta situação advém da própria legislação, mais concretamente da lei de protecção de crianças e jovens, lei 147/99 de 1 de Setembro, que define o princípio de subsidiariedade da intervenção. Ou seja, quando uma criança ou jovem está em perigo quem deve intervir em primeiro lugar são as entidades com competência em matéria de infância ou juventude, como é o caso das escolas. Quando estas entidades esgotam a sua capacidade de intervenção devem encaminhá-las para a instância seguinte que é a CPCJ. Desta forma, torna-se evidente a importância da articulação entre as escolas e as CPCJ.

Em relação aos dados recolhidos verifica-se que na maioria dos casos existe uma boa relação dos Assistentes Sociais das escolas com os Técnicos da CPCJ:

“Temos a parceria com a Comissão: reunimos sempre que necessário em todos os processos porque os acordos de promoção e protecção são enviados para a escola e é a escola que os avalia. É a escola que os acompanha e dá o feedback semanal ou quinzenalmente, dependendo do tipo de artigos que esteja nesse acordo, à Técnica da Comissão” (E1, 2010).

Os acordos são definidos pela Comissão em conjunto com a criança/jovem e a família. Mas é a escola que tem a situação de proximidade necessária para verificar se efectivamente os acordos estão ou não a ser cumpridos e quais as razões para tal. Assim sendo, esta relação estreita entre a CPCJ e as escolas é fundamental e o facto de haver um Assistente Social nas escolas que está por dentro destas questões e faz também o acompanhamento dos casos facilita em muito todo este processo.

É importante referir que houve um profissional que revelou claramente as suas dificuldades em articular com a CPCJ,

“A impressão que eu tenho é que não valorizam muito a informação que a escola passa e isso dá-me algum mal-estar e faz com que eu não consiga articular bem com as colegas. Acho que se eu estou a sinalizar por um determinado motivo, não têm que duvidar da minha palavra, devem apoiar o meu trabalho. Os Técnicos da CPCJ devem vir à escola porque os miúdos mudam, uma coisa é um miúdo no contexto escolar e outra coisa é um miúdo num contexto na CPCJ numa salinha com uma Técnica” (E2, 2010).

E continua dizendo:

“Acho que deviam ter mais em consideração as informações que a escola passa e deviam cá vir em prevenção. Se é promoção e protecção não devem apenas chamar o miúdo à CPCJ, devem conhecer o miúdo no contexto escola. Devem saber que nós acompanhamos e quando sinalizamos... a CPCJ crítica muito as escolas porque consideram que sinalizamos as situações com muita facilidade mas não é assim” (E2, 2010).

Relativamente a estas dificuldades de comunicação que podem surgir sempre com uma ou outra instituição devido a diferentes causas, umas das técnicas inquiridas dá-nos um exemplo de como ultrapassá-las:

“No caso da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ninguém na comunidade tinha a mínima relação com os Técnicos da Comissão. Mas depois, de tanto nós chatearmos, de tantos faxes enviarmos, de tantos telefonemas fazermos ... conseguiram conceder-nos uma hora de reunião e a partir daí desbloqueamos de tal forma que a Comissão passou a ser o primeiro parceiro! Começou a ser quase telefonema diário e passou a ser a relação mais próxima que nós temos na comunidade, absolutamente” (E13, 2010).

Estas dificuldades vêm, mais uma vez, comprovar que para uma intervenção ser efectivamente eficaz tem de ser feita de forma concertada entre as várias entidades. Tem que existir um trabalho de intervenção em rede, no qual cada um tem um papel a desempenhar, mas um papel que nunca pode estar destituído das restantes partes. Caso isto não aconteça o que se verifica, principalmente ao nível das escolas, é a existência de um sentimento de frustração que surge da falta de resultados obtidos:

“Ninguém faz magia, quando uma criança é sinalizada à psicologia ou ao Serviço Social os resultados da nossa intervenção são a longo prazo, os resultados são pouco visíveis. Muitas vezes, nem eu consigo perceber alguns resultados da minha intervenção. Se for uma questão de documentos consigo ver os resultados a partir do momento em que o documento existe mas na maior parte das situações não é assim. Se eu tiver a trabalhar competências parentais, quando é que o meu trabalho vai estar concluído? Não sei... não consigo perceber” (E2, 2010).

É fundamental combatermos este sentimento de ininteligibilidade da intervenção pelo que é imprescindível fazer uma planificação do trabalho que se pretende com cada família, estabelecer objectivos concretos e diferentes fases de intervenção, sem esquecer a sua finalização e avaliação.

Desta forma, podemos concluir que o modelo de intervenção social escolar tem influências tanto do modelo psicossocial (Caparrós, 1998), no que se refere ao acompanhamento individual de casos, como do modelo de intervenção em rede (Guadalupe, 2009), no que concerne ao trabalho desenvolvido com os parceiros sociais.

Ao analisarmos o dia-a-dia de trabalho destes profissionais verificamos que embora exista uma preocupação com a planificação de actividades, de uma forma geral não existem dias típicos de trabalho, pois estes acabam por decorrer de acordo com as solicitações que vão surgindo e com as prioridades que se vão estabelecendo. Assim, torna-se fundamental que o Assistente Social não esqueça a importância da planificação da sua intervenção mas, por outro lado, que saiba também ser flexível e reagir perante as situações que vão surgindo diariamente.

Os discursos recolhidos permitem-nos verificar que o Serviço Social é muito requisitado nas escolas, tanto ao nível das famílias e dos alunos como pelos professores.

“Todos os dias são dias com muito stress. Dificilmente há um dia em que não haja muita coisa para fazer e muita coisa que não se consiga fazer ah... Todos os dias surgem coisas novas, situações novas e imprevistos e muitas das vezes tenho um dia planeado e depois tenho que ir para o hospital com um menino que apareceu com marca de alguém lhe ter batido ou alguma outra situação complicada que é suficiente para desorganizar tudo que estava agendadinho, não é? Portanto, não há assim um dia típico” (E4, 2010).

Contudo, depois deste desabafo, os profissionais referem várias actividades que realizam todos os dias na sua intervenção nas escolas: atendimentos a alunos e famílias, contactos com as instituições parceiras, contactos com directores de turma, reuniões diversas, relatórios e registos das actividades realizadas.

Há, por outro lado, algumas actividades ou estratégias de contacto que só são mencionadas por parte dos profissionais.

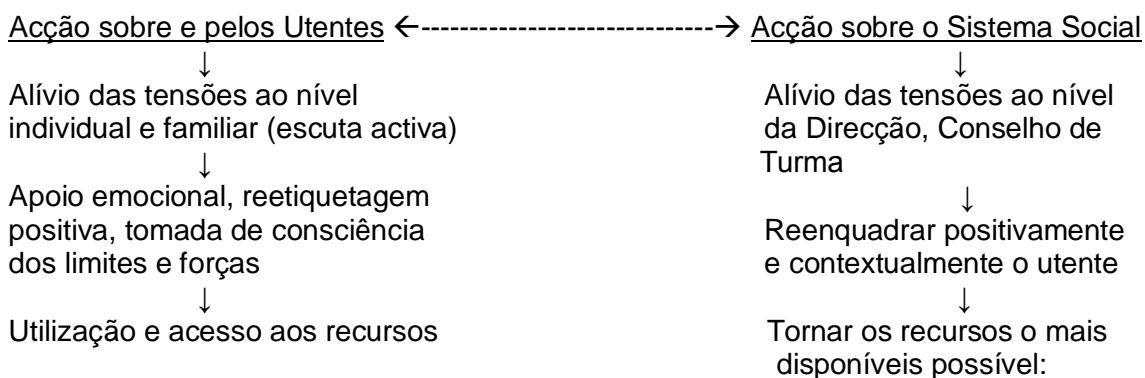
São apenas quatro os Assistentes Sociais que fazem referência às visitas domiciliárias como actuação do dia-a-dia. Isto não quer dizer que os outros profissionais não utilizem esta estratégia de aproximação com as famílias, mas apenas que não é muito recorrente e que não consideram como fazendo parte de um dia típico de trabalho.

Três Técnicos mencionam as deslocações que fazem entre escolas como sendo algo em que acabam por despende algum tempo.

Há quatro inquiridos que destacam a importância dos contactos informais com os alunos e o estarem com eles em contexto de pátio. Dois destes profissionais estão ligados ao GAAF através do IAC, o que reflecte a própria metodologia de intervenção deste projecto. Por último, verificou-se que há dois profissionais que referem terem como hábito diário a consulta do email - a primeira tarefa que realizam todos os dias. O objectivo consiste em verificar se receberam resposta a algum contacto efectuado antes de começarem a intervenção propriamente dita.

Para fazer um resumo do modelo de intervenção escolar podemos reportar-nos ao esquema das etapas do processo de intervenção de Levesque (SD) que demonstra a articulação que o Assistente Social faz entre o individual e o colectivo e adaptá-lo à realidade escolar:

Título: Estratégia de Articulação do Individual com o Colectivo



Corretagem: conhecer os recursos e encaminhar

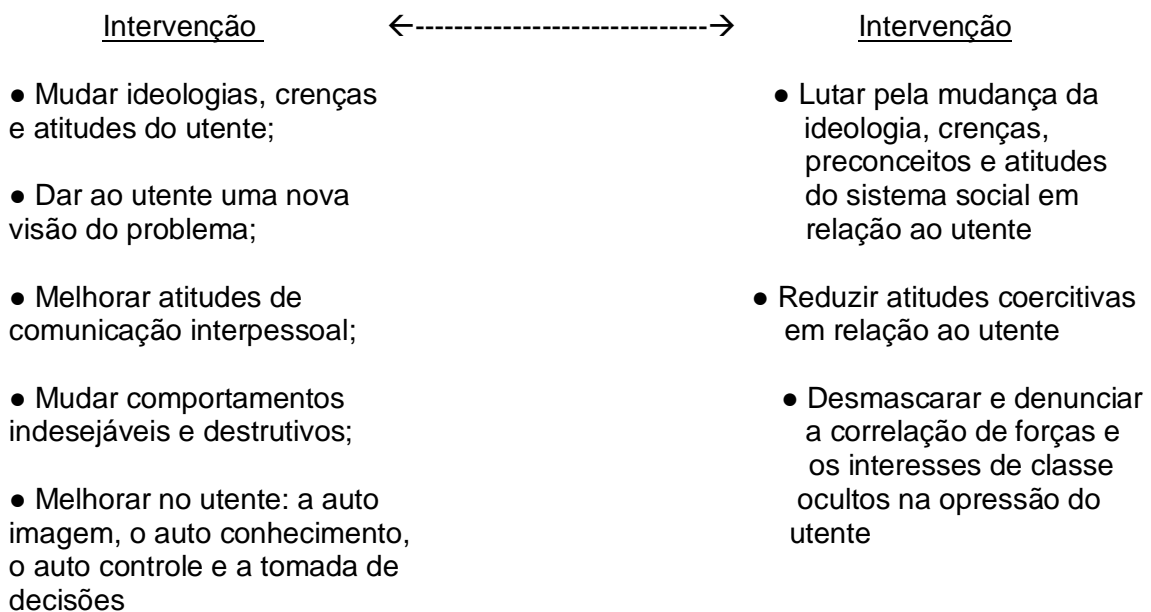
Mediação: fazer a ligação com os recursos; mediar conflitos; fornecer informações

Advocacia: tomar posição em defesa dos utentes; defender os seus direitos

1. Negociar a sua utilização pelo utente

2. Fazer pressão contra a opressão do utente

3. Trabalhar para a criação de novos recursos



Fonte: Adaptado de Levesque, SD

De acordo com o esquema apresentado e com o que foi dito neste capítulo o modelo de intervenção social escolar tem duas dimensões basilares as quais não fazem sentido uma sem a outra: intervenção individual com os utentes e intervenção com o sistema social ou com os parceiros sociais. Ou seja, é fundamental articular a dimensão micro ou individual com a dimensão macro ou colectiva.

Para além disso, como verificámos, em contexto escolar existe ainda uma dimensão intermédia, também ela indispensável. Esta dimensão consiste nos contactos e na articulação com os diversos profissionais com quem os assistentes sociais compartilham o contexto institucional: psicólogos, animadores, mediadores e outros trabalhadores sociais com quem fazem equipa e com os quais é indispensável estabelecerem contacto para poderem apoiar e promover o desenvolvimento da comunidade escolar.

Capítulo 5: Perfil do Assistente Social em Contexto Escolar

1. Pilares da Intervenção

De acordo com o modelo de intervenção social apresentado é necessário existir nas escolas um determinado perfil de Assistente Social que foi definido de acordo com os princípios e valores identificados pelos inquiridos assim como as boas práticas descritas por estes.

● A Divulgação do Gabinete

Tendo em conta que na maioria das escolas o Serviço Social é uma presença recente, uma das práticas essenciais a ser desenvolvida inicialmente é a divulgação do próprio serviço. Só tendo conhecimento da existência de um Assistente Social na escola a população poderá recorrer a este. Nesse sentido, é fundamental divulgar a presença deste profissional no interior da escola, assim como clarificar quais as funções desta serviço e como este poderá responder às necessidades existentes. Como verificámos o Assistente Social assume um papel de mediação, pelo que é fundamental que todos os actores sociais sejam informados, não só alunos e professores, mas também encarregados de educação e parceiros sociais.

Os procedimentos utilizados pelos inquiridos foram diversos e podem servir de exemplo a outros profissionais:

“A nossa estratégia inicial de integração na escola foi criarmos nas turmas todas uma actividade, um pedi-paper, como forma de nos dar a conhecer aos alunos (...). Tínhamos uma parte inicial de pedi-paper e uma segunda parte de debate sobre os temas que nós achámos que estavam relacionados com o GAFA, basicamente a vida na escola, a família, e os comportamentos de risco ...” (E7, 2010)

Ou

“Eu normalmente, no início do ano lectivo, costumo ter uma reunião individual com cada director de turma e os professores do 1º ciclo, para explicar um pouco qual é o âmbito da intervenção, dentro da direcção de turma quais são os meninos que de alguma forma acompanho. Se são professores novos tento dar algumas pistas sobre como é que funciona a realidade, tento expor um pequeno contexto a nível social para eles perceberem que é uma escola que tem as suas particularidades atendendo à

população envolvente. Assim acabam por de alguma forma perceber nitidamente quais é que são as balizas do trabalho aqui do gabinete ...” (E11, 2010)

Ou ainda

“Nos primeiros anos do gabinete foi feita uma divulgação a nível de todas as escolas. Ou seja, nós fizemos uma apresentação do projecto a nível dos pais e a nível da escola e depois aqui a nível do corpo docente e do pedagógico. A partir daí pronto as pessoas com o tempo foram não só conhecendo o que era o gabinete mas também á medida que nós íamos trabalhando com outras turmas os outros professores iam sabendo o que é que se estava a fazer e através de uns e de outros...” (E14, 2010).

Depois de efectuado este trabalho de divulgação nenhum profissional referiu ter qualquer dificuldade no contacto com os alunos

Pelo contrário, muitos afirmaram mesmo que há alunos que os procuram espontaneamente.

“Eles vêm ter connosco ao gabinete, há muitos que nos procuram porque sentem necessidade de falar com os Técnicos...” (E10, 2010).

E

“Não têm que marcar para falar comigo sabem onde eu estou em cada estabelecimento de ensino, sabem onde é o meu gabinete, e sabem que podem bater, podem falar...” (E1, 2010).

Este segundo testemunho prende-se já com a questão que será abordado no ponto seguinte: a disponibilidade.

• A Disponibilidade

Depois de toda a comunidade educativa saber da existência do Serviço Social na escola e como é que este funciona é fundamental estar disponível para receber todos aqueles que poderão recorrer ao serviço. Só desta forma alunos, pais e professores poderão perceber o Assistente Social como uma verdadeira fonte de apoio à qual podem recorrer quando sentem necessidade.

“Um dos aspectos que tenho como pilar da minha intervenção é disponibilidade relativamente às pessoas que me procuram” (E11, 2010).

Esta disponibilidade implica também uma flexibilidade a nível de horário pois se para os alunos é fácil dirigirem-se ao técnico pois partilham o mesmo espaço que é o próprio estabelecimento de ensino, já para os encarregados de educação levantam-se por vezes alguns entraves. Muitos pais trabalham muitas horas e em horários que não são compatíveis com o normal funcionamento escolar. Desta forma, cabe ao Assistente Social desenvolver estratégias que lhe permitam contactar com os encarregados de educação o que poderá passar por recebê-los em horário pós-laboral ou mesmo realizar visitas domiciliárias.

“Muitas vezes até digo que não me importo de vir mais cedo, às 8 da manhã por exemplo ou até ficar até mais tarde como já aconteceu ficar até às 10 às 9, (...) se der, pois marco atendimentos antes para não ficar até às 10 só com aquele atendimento mas tento sempre facilitar relativamente à hora de marcação...” (E11).

Esta forma de actuação advém do facto de, como foi mencionado no capítulo II, haver um conhecimento prévio da realidade em que o profissional está a intervir. Isto é, o profissional tem em consideração que os encarregados de educação por vezes têm muitos filhos menores ao seu cuidado ou têm um trabalho com um horário muito preenchido e, tendo em conta a situação de precariedade em que vivem, não se podem dar ao luxo de pedir para faltar ou sair mais cedo do seu local de trabalho.

Outro Assistente Social refere que esta postura de compreensão é assumida não só pelo próprio como também pela restante comunidade educativa

“Nós temos uma disponibilidade porque acho que aqui na escola todos nós funcionamos assim, desde a direcção aos professores aos próprios técnicos, quer sejam do GAAF quer não sejam. Quando há necessidade nós disponibilizamo-nos, não é chegarmos às 5 e vamos embora aconteça o que acontecer não temos mais nada a ver com isso a não ser no outro dia. Não é assim, é uma coisa muito diferente, é um serviço que funciona muito diferente (risos).” (E14, 2010)

Este técnico considera não apenas a dificuldade horária devido à situação laboral, mas ainda que existem situações urgentes que podem surgir a qualquer altura e que

necessitam de uma resposta imediata não podendo ficar a aguardar até ao dia seguinte à hora de abertura do gabinete.

Para além de estar fisicamente disponível e de ter um horário flexível que permita aos utentes contactarem os Técnicos quando sentem essa necessidade é também fundamental transmitir que, quando estamos com eles estamos realmente disponíveis e sabemos ouvir a pessoa que está à nossa frente.

“Na minha mente, está sempre muito claro a questão do ouvir. Eu não sei se isso acontece contigo mas às vezes as pessoas parece que estão a ouvir mas é naquela da curiosidade (...) estão a fazer perguntas, perguntas, perguntas... Eu não faço perguntas, eu deixo as pessoas falarem porque as pessoas já estão constrangidas por si só por estarem ali naquele sítio a falar com pessoas que não conhecem de lado nenhum. Se nós estamos ali «então e porque é que foi isto, então o que é que foi aquilo...», eu não gosto! Muitas vezes dizem que as assistentes sociais são as curiosas mas eu não me sinto assim porque eu acho que as pessoas têm que dizer aquilo que querem. Eu só vou até onde as pessoas querem que eu vá” (E7, 2010).

Ou

“A disponibilidade de cada Técnico e de uma equipa para poder ouvir. Para ouvir não só os alunos mas também as famílias. Às vezes as famílias são chamadas à escola só para ouvir falar mal e nem têm oportunidade de falar, nem têm oportunidade de partilhar o que é que estão a viver. A nossa disponibilidade para também pudermos ouvir e depois trabalharmos essas informações como uma base para apoio e para a intervenção” (E12, 2010).

Só se soubermos ouvir estaremos realmente disponíveis. Para conseguirmos prestar um apoio efectivo, para além de flexibilizarmos horários é necessário ter tempo de qualidade com os nossos alunos e respectivas famílias. É fundamental desenvolvermos uma escuta activa, pois na maioria dos casos tratam-se de pessoas fragilizadas e só o facto de sentirem que alguém realmente os ouve pode determinar o sucesso ou insucesso da intervenção à partida. É neste sentido que os Assistentes Sociais afirmam que

“A minha estratégia foi, as pessoas decidirem o que é que querem falar em cada sessão e preparar a sessão no sentido de ir ali ouvir (...) de partilhar, porque

aquelas pessoas trabalham muitas delas, de sol a sol e outras estão desempregadas mas só conhecem o bairro e não têm, não se ouvem mutuamente neste tipo de problemas, porque o meu problema é o meu problema. As pessoas muitas vezes não percebem que o meu problema pode ser o problema de mais 20 que eu até as conheço mas não falo com elas sobre isso porque tenho vergonha, ou tenho receio de que me apontem o dedo e depois isso vê-se nos miúdos, o carinho que eles depois têm por nós nota-se perfeitamente” (E7, 2010).

Neste caso concreto a profissional utiliza ainda uma estratégia de identificação com os pares e salienta no final o reconhecimento que os alunos demonstram relativamente a este cuidado adicional adoptado. É também através desta postura de escuta activa que outro técnico afirma conseguir chegar melhor aos utentes,

“Vamos dando-nos a conhecer e vamo-nos envolvendo, vamos nos relacionando com todos os agentes numa linha de «estamos para apoiar, apresentamo-nos aqui para ouvir, para reflectir, para estar consigo»” (E12, 2010).

• Empenho e Persistência

Tendo em conta as diversas dificuldades subjacentes a um processo de intervenção, tanto a nível do próprio utente como dos recursos e respostas existentes, uma questão que foi amplamente mencionada pelos inquiridos como fundamental foi o empenho, a entrega e persistência dos profissionais.

Não podemos desistir à primeira dificuldade, é fundamental acreditar nas pessoas e na sua capacidade de mudança mesmo quando as tensões exteriores são significativas.

“Passa por gostares daquilo que fazes e entregares-te. Saberes que há muitas dificuldades que as coisas não funcionam como tu pretendes... temos que ser muito criativos. Eu desejo a todos muita inspiração, sabes? Para enfrentares cada dia e conseguires dar a volta todos os constrangimentos que vão aparecendo. Saber se não é por ali, há-de ser por outro lado qualquer, não é por isso que vamos a baixo. Há outras escolhas, há outras maneiras, podes demorar mais tempo a conseguir mas o caminho é para ali e se gostares mesmo daquilo que estás a fazer, se houver amor, se houver entrega...estou um bocado lamechas peço desculpa, quem vai ouvir isto (risos). Mas é de facto o que eu sinto” (E2,2010).

Parece também ser uma visão unânime entre os inquiridos que para haver este empenho e esta entrega, é fundamental gostarmos do nosso trabalho e sentirmos prazer em desempenhá-lo, pois se não acabaremos por desistir perante as imensas dificuldades que naturalmente enfrentamos no dia-a-dia.

“Persistência, persistência, persistência, muita esperança (risos) muita motivação, muita muita muita motivação! Gostar, gostar de fazer o que realmente é feito, não é? Gostar de apoiar, sentir prazer nisso. Persistir, persistir, persistir e insistir sempre!” (E5, 2010).

● O respeito pelo Utente

Ao trabalharmos com pessoas é essencial que não percamos de vista o respeito por todas elas, pelas suas diferenças e especificidades consoante o contexto em que estão inseridas. Acima de tudo, o profissional tem que mostrar respeito e compreensão pelo utente a quem se propõe apoiar, um respeito pela sua individualidade, pelos seus tempos e pela sua vontade

“Eu acho que o meu principal valor é pensar sempre no outro e respeitar o outro e respeitar aquilo que ele quer, basicamente é isso. Nunca tentar sobrepor-me ao outro. É o meu valor principal porque o outro não é feito à minha imagem, é ele próprio, portanto é respeitar os valores dos outros” (E15, 2010).

Ou ainda

“É importante a empatia, o colocar-se no lugar do outro, o respeitar...o respeitar o contexto individual da pessoa e o contexto em que a pessoa está inserida, não tentar impor aquele que é a nossa maneira de estar e a nossa maneira de viver porque aí estamos logo a criar uma barreira” (E3, 2010)

A própria identidade da profissão tem intrínseca esta questão do respeito pela pessoa humana uma vez que nos propomos garantir o seu acesso a direitos fundamentais. Segundo Serafim (2004) trabalhamos “...para o bem-estar e realização pessoal dos seres humanos, esta profissão exige uma consciência ética e vinculada a um corpo de valores comuns à profissão, enquanto conjunto de atitudes a ter em conta na relação com os cidadãos/utentes” (28) valores estes que passam exactamente pelo respeito, dignidade e autonomia do sujeito.

● A Relação de Confiança

Se adoptarmos esta postura para com os nossos utentes tanto ao nível do respeito como da disponibilidade, iremos acabar por conseguir estabelecer a desejada relação de confiança que, como temos vindo a verificar, é um pilar fundamental ao sucesso da intervenção

“O primordial é a relação com todos os agentes. A empatia que se consegue estabelecer com eles. (E12, 2010).

Ou ainda,

“É a questão da relação de confiança. É essencial ter uma atitude empática para com as pessoas. A minha colega até está sempre a dizer «ah tu és tão simpática, eu não consigo ser assim» (risos). Mas eu foi assim que me ensinaram a ser e é uma coisa impressionante nós muitas vezes estamos na faculdade durante 5 anos e pensamos «mas o que é que eu aprendi? Não aprendi nada». Mas depois no dia-a-dia nota-se perfeitamente estas coisas, perfeitamente! (E7, 2010).

A importância da relação de confiança é ainda mais visível no que se refere aos profissionais que trabalham no GAAF enquanto projecto de IAC uma vez que este aspecto é claramente definido na metodologia de base deste projecto.

“A filosofia GAAF é muito virada para a proximidade do utente, do estabelecimento de uma relação de confiança, de proximidade, de estar com eles no meio envolvente” (E13, 2010).

Relativamente aos alunos esta filosofia defende ainda que para haver uma relação de proximidade e confiança é necessário assumir também uma postura de informalidade e estar com eles em contextos mais informais nos quais eles são mais autênticos.

“Dirijo-me ao pátio e tento abordar os alunos de uma forma informal, com assuntos que normalmente são do interesse deles. Tento conquistar a confiança deles. Provavelmente, em muitos casos, farei uma actividade, um jogo, uma dinâmica (...) Há sempre uma forma um bocadinho mais disfarçada, digamos assim, de iniciar o processo. Depois de estabelecida a relação passa-se para uma abordagem mais formal, digamos assim, mais em contexto de gabinete, mais individual” (E13, 2010).

Outro factor considerado importante pelos técnicos é que os alunos são capazes de diferenciar os diversos tipos de contactos estabelecidos em contextos distintos. Ou seja, o facto de manterem contactos informais com as crianças/jovens não vai prejudicar a relação de algum distanciamento que por outro lado também é necessária.

“Eles conseguem exactamente separar o Técnico que está em frente a eles em gabinete da pessoa que no intervalo até esteve a falar (...) sobre não ter dinheiro para mandar uma mensagem ao namorado ou qualquer situação assim do género” (E1, 2010).

Mais uma vez se verifica também que o contexto institucional é uma grande mais-valia neste estabelecimento da relação. Uma relação de confiança tem que ser, à partida uma relação de proximidade e o contexto escolar oferece as condições ideais para que esta se efective.

“A nossa base de intervenção é realmente a relação com os alunos e com os professores com todos os agentes que vai sendo conquistada ao longo do tempo, não é? (...) ... nós, equipa, privilegiamos a relação com todos os agentes” (E12, 2010)

Para além da relação de confiança com os destinatários directos da intervenção, neste caso os alunos e famílias, é também equacionada a relação que se estabelece com todos os outros actores em presença.

• O Envolvimento e Participação dos Utentes

É através desta relação de confiança que iremos proporcionar o envolvimento e participação dos utentes no processo de intervenção. Ou seja, quando conseguimos estabelecer uma relação de proximidade e empatia, conseguimos também envolver os alunos e famílias, passando de meros destinatários da acção a co-autores de toda a intervenção.

“Nós trabalhamos com eles e para eles, tem que ser sempre algo que é partilhado entre as duas pessoas. Obviamente que não podemos também criar uma dependência nossa, não é? Nós temos que trabalhar sempre para a autonomização. Proporcionamos instrumentos aos utentes para que consigam ser agentes activos na resolução do seu problema” (E1, 2010).

Como salienta este profissional a participação vai promover a autonomização e impedir a dependência dos técnicos.

Outro Assistente Social refere claramente a importância de envolvimento e participação por um lado dos alunos

“Quando é possível, atendendo à idade e à maturidade, definimos com eles um plano de intervenção. Ou seja, garantir uma coisa que é essencial que é a implicação, a participação pessoal” (E12, 2010)

Salientando aqui as dificuldades acrescidas que derivam da faixa etária da população. E, por outro lado, a participação das famílias o que também acarreta dificuldades específicas no contexto escolar

“Tendo por perspectiva que a intervenção exige a participação e o envolvimento das próprias famílias (...) apresentamo-nos numa postura um pouco diferente da escola em si, porque normalmente a escola convoca o encarregado de educação quando há problemas em relação ao aluno. Nós acorremos, ou chamamos ou vamos até às famílias numa óptica de «Estamos preocupados, o que é que podemos fazer em conjunto?», consigo, (...) E a partir daí também tentamos garantir realmente um maior envolvimento porque a parte interessada é a família... (...) Para os alunos, para as crianças, a família é a referência por isso temos que lhe reconhecer e atribuir essa valorização como referência e como papel primordial em todo o processo de crescimento da criança. Por isso tentamos realmente implica-la nesta linha de o que é que nós podemos fazer em conjunto” (E12, 2010).

Esta questão do envolvimento dos destinatários nas acções para quem estas se dirigem não é nova, tendo sido já referida por autores como Rodrigues *et al* (1993) que afirma que o envolvimento faz com que o utente deixe de ser um mero recipiente de acções para passar também a contribuir com o seu saber.

A promovermos a participação estamos também a desenvolver a sua autonomia contrariando uma intervenção de cariz assistencialista, procurando ir de encontro à questão do educar, não apenas no sentido de instruir mas educar cidadãos activos, conscientes e participativos.

“Muitas vezes eu mesma aqui digo “não lhe dê o peixe, vamos ensiná-los a pescar” porque assim é que estamos a educar. Estamos a educar a população, o nosso povo, os pais dos nossos alunos. Nós temos que os educar, não apenas ensinar, é isso que eu digo aos professores” (E6, 2010).

Apesar de estarmos conscientes de que nem sempre esta atitude por parte do utente é suficiente pois, por vezes, do outro lado não há respostas, consideramos que este princípio é essencial pois só através de uma participação activa poderemos também contribuir para uma mudança social efectiva. A participarem nos seus próprios processo de intervenção estamos a ajudar a construir cidadãos participativos, *“na perspectiva que devem assumir a responsabilidade do desenvolvimento e da mudança em que vivem”* (Sem, 2003, cit in Serafim, 2004:31).

● O Saber Priorizar Casos

Por fim, devido ao elevado número de solicitações que, depois da fase de divulgação, o Assistente Social acaba sempre por receber, surge a necessidade de identificar os casos mais urgentes para poderem ser dadas respostas em tempo útil. Esta questão é directamente expressa nas entrevistas:

“Um dos trabalhos que nós estamos a fazer é justamente aqueles meninos (...) que achamos, reunimos e discutimos se são prioritários ou não são prioritários e seleccionamos consoante um perfil que foi (...) definido...” (E6, 2010)

E

“Vamos fazendo e priorizando de acordo com as urgências e tentando dar resposta o mais rapidamente possível” (E11, 2010).

Esta necessidade de respostas urgentes faz com que por vezes seja mesmo imperioso ultrapassar determinadas questões que poderão comprometer toda a intervenção. Eis um bom exemplo:

“Às vezes há variações dependendo da urgência. Vamos supor que é um caso de uma menina que foi agredida por um familiar ou pelo encarregado de educação pronto, por alguém da sua família por exemplo e até está fisicamente traumatizada. Obviamente que não vamos ficar à espera que a sinalização seja efectivamente

preenchida, que vá para o dossier, reunião de equipa (...) neste caso avançamos, se é necessário ir para o hospital, vamos para o hospital.” (E5, 2010).

A mesma profissional dá ainda outro exemplo relativamente aos pedidos de SASE (Subsidio de Acção Social Escolar)

“Sim, sim, claro que há sempre aquelas questões, não foi pedido até 31 de Outubro, agora já não é possível, mas por exemplo relativamente aos alunos, (...) que entram, (...) essa questão fica ultrapassada (...). Mesmo tendo ultrapassado o prazo, precisam realmente de apoio, então esse apoio muitas vezes tem que aparecer, tem que surgir para bem deles, para o bem da comunidade, porque o insucesso é que não é nada adequado. (risos)” (E5, 2010).

Assim sendo, fica claro que para correspondermos às necessidades dos alunos e famílias em tempo útil, além de priorizar as situações mais urgentes, é também necessário ultrapassar determinadas burocracias como as que foram apontadas evitando-se a rigidez na intervenção.

Em síntese podemos concluir que existe e é possível definir um perfil de assistente social a intervir nas escolas, ou seja identificar quais as competências profissionais fundamentais destes profissionais, tendo como contexto institucional os estabelecimentos de ensino. Estas competências são essencialmente:

- √ A relação de confiança, a disponibilidade demonstrada através da escuta activa e a empatia e respeito para com o utente;
- √ A participação de todos os intervenientes no processo, tanto a nível individual, alunos e famílias, como colectivo, professores e parceiros sociais;
- √ Planeamento da intervenção e priorização de casos;
- √ Empenho e persistência perante as dificuldades inerentes a um processo de mudança.

2. Um Exemplo de Boas Práticas

Iremos apresentar um estudo de caso no qual ao longo da intervenção social desenvolvida é possível identificarmos as características apontadas como fundamentais ao perfil de Assistente Social a trabalhar nas escolas que analisámos no ponto anterior.

Através deste caso torna-se bastante perceptível que a postura e o perfil do profissional é fundamental para o sucesso da intervenção.

É essencial termos como base da nossa intervenção determinados princípios e valores não só porque estes fazem parte do código deontológico da nossa profissão mas principalmente porque estes são realmente importantes para o desenvolvimento da nossa prática e para os resultados que conseguimos obter.

CASO B

O Diogo é um menino de 14 anos que frequenta o 7º ano de escolaridade. Mora em Algueirão com a mãe e mais três irmãos, havendo uma forte relação de apoio entre todos. A mãe reconhece a importância da escola, sendo que ela própria está actualmente a estudar e que se esforça por criar hábitos de trabalho e estudo nos seus filhos. Tanto o Diogo como os irmãos têm tarefas em casa e horas para estudar e fazer os trabalhos de casa.

A situação deste aluno chegou à Assistente Social da escola através da directora de turma, essencialmente por se tratar de uma família com graves carências a nível socioeconómico.

“Quem sinalizou este caso foi a Directora de Turma (...) por ser um aluno com grandes carências socioeconómicas e uma vida social muito complicada” (AS, 2010).

A problemática desta família passava inclusive por falta de alimentação e pelo facto de não haver água nem luz em casa.

“...eu o ano passado nem todos os dias tinha comida para lhes dar de comer. É como eu estou a dizer, eu tive quase três anos a viver com 200€. Os meus filhos almoçavam e não jantavam (começa a chorar) ou jantavam e não comiam durante o dia” (EE, 2010).

A mãe do Diogo já tinha recorrido a outras Assistentes Sociais antes mas segundo esta nunca conseguiu qualquer tipo de apoio.

“Da Junta de Freguesia, da Câmara, do Olho Vivo, da Segurança Social... (...) estive quase um ano e meio a viver sem água e sem luz. Ia acartar água e comprava velas porque o dinheiro não chegava para pagar a luz e nunca ninguém me apoiou e quando eu fui pedir ajuda disseram que não havia possibilidade” (EE, 2010).

Desta forma, para além dos próprios contornos da situação, quando o caso chegou à Assistente Social da escola esta sentiu uma dificuldade acrescida: o facto da Encarregada de Educação duvidar do apoio que os Técnicos lhe poderiam dar.

“As principais dificuldades foram no início, a senhora estava muito revoltada com alguns serviços a quem ela tinha recorrido e que não tinha tido resposta. Portanto, à priori, ela achava que não valia muito a pena vir falar com a Assistente Social” (AS, 2010).

Para ultrapassar esta dificuldade a Directora de Turma teve um papel crucial. Inicialmente, foi ela que fez a articulação entre a Encarregada de Educação e a Assistente Social. Quando a mãe do Diogo vinha à escola falar com a professora a Assistente Social pedia para também estar presente.

Tendo em conta os preconceitos da encarregada de educação às Assistentes Sociais foi fundamental a técnica mostrar empenho e persistência no sentido de conseguir uma relação que possibilite o decorrer da intervenção.

CASO B

A técnica reconhece a importância deste trabalho em equipa com a Directora de Turma mas acrescenta que a sua própria postura e atitude em relação ao caso foram fundamentais para fortalecer a relação com a utente.

Ou seja, para além da importância do trabalho desenvolvido em conjunto com a Directora de Turma foi essencial a postura adoptada pela Assistente Social. Foi o **respeito pela pessoa utente** e pelos “seus tempos” que possibilitou o estabelecimento da relação de confiança que iremos analisar seguidamente.

CASO B

Actualmente, é notório através do discurso da própria Encarregada de Educação que esta dificuldade inicial está completamente ultrapassada:

“É assim: ela é um anjo da guarda. A sério, ela é um anjo da guarda! Pelo menos eu sinto isso porque eu acho que não são todos os profissionais que se entregam tanto ou com tanta dedicação como eu vejo a Dr.ª fazer” (EE, 2010).

Para além das estratégias mencionadas houve questões práticas que contribuíram para este evoluir da relação entre técnico e utente. Ou seja, a Assistente Social conseguiu efectivamente apoiar esta família e melhorar a situação inicial.

Foi dado apoio alimentar ao Diogo e aos irmãos na escola:

“Ela ajudou com os papéis do SASE e agora podemos almoçar todos os dias mesmo quando não temos aulas à tarde e ainda temos o pequeno-almoço e o lanche” (Diogo, 2010).

A Assistente Social articulou com a Segurança Social e conseguiu que esta família se tornasse beneficiária de Rendimento Social de Inserção e, para além disso, tivesse um apoio inicial extra para voltar a ter acesso a água e luz.

Como se verifica através do discurso da encarregada de educação as dificuldades iniciais foram totalmente ultrapassadas e foi possível estabelecer a **relação de confiança** fundamental ao sucesso da intervenção. Inclusivamente, o próprio Diogo reconhece a importância do apoio da Assistente Social no seu percurso escolar.

Para além de actuar a nível individual com o aluno e com a família, neste caso com a mãe, a Técnica de Serviço Social também articula com os parceiros sociais e consegue que o utente tenha acesso a determinados recursos a que tem direito e que vêm melhorar a sua condição de vida.

CASO B

Houve ainda um encaminhamento da encarregada de educação para um curso de cozinha no sentido desta aumentar as suas qualificações para futuramente se conseguir autonomizar. Esta questão demonstra uma preocupação da técnica com o empowerment da família e não apenas uma intervenção de carácter assistencialista e residual que procura remediar a situação actual. No entanto, isto só é possível porque a própria utente se mostra disponível e interessada em alterar a sua própria situação:

“Para mim há ali uma coisa muito boa, acho que é uma família unida e uma mãe que tem algum poder nestes miúdos. É uma mãe empenhada e lutadora e que consegue transmitir isso aos miúdos” (AS, 2010).

Desta forma, é possível constatar que há um real **envolvimento e participação** do utente no processo de intervenção. A própria mãe reconhece o seu problema e mostra-se empenhada em ultrapassá-lo.

CASO B

Apesar destes apoios serem bastante significativos, através do discurso desta mãe é notório que para ela o principal contributo que a Assistente Social da escola dá é o facto de a ajudar a “cuidar” do seu filho e fazer com que este se sinta apoiado.

“Só o facto dela conversar com o Diogo, mostrar ao Diogo que para além da mãe e do irmão há mais alguém que se interessa por ele e que se preocupa com ele, porque o pai não se preocupa, isso não há dinheiro que pague” (EE, 2010).

O próprio Diogo também reconhece a importância do apoio individual que a Assistente Social lhe dá:

“Dizia-me para eu melhorar as notas porque a escola ia-me ajudar no futuro que eu ia poder arranjar um bom emprego que eu ia poder fazer aquilo que eu queria que quem não tem estudos não pode...porque hoje em dia nos empregos é preciso ter mais que o 9ºano. E eu comecei a reflectir e depois mudei o meu comportamento” (Diogo, 2010).

Este acompanhamento individual e próximo do próprio aluno só é possível devido às circunstâncias institucionais. Ou seja, devido ao facto da Assistente Social estar inserida no meio natural do aluno: a escola.

Através deste excerto é possível verificar a postura de total **disponibilidade** que a Técnica demonstra para com o aluno e a importância desse facto tanto para o próprio jovem como para a mãe.

Tal como nas entrevistas realizadas aos técnicos a questão da disponibilidade aparece aqui associada ao saber ouvir e ao cuidar.

CASO B

Como pudemos antever no discurso da encarregada de educação, para além da situação de carência económica existe outro factor que contribui em muito para o desequilíbrio emocional do aluno e que o acaba por afectar também a nível escolar: a ausência do pai. Também este aspecto tem sido levado em conta ao longo do processo de intervenção pois foi essencialmente este o motivo que levou o aluno a assumir um comportamento absentista que acabou por causar a sua reprovação no ano lectivo anterior.

Os pais do Diogo estão separados desde que este tinha dois anos devido a uma situação de violência doméstica. Após a separação o Diogo ficou sem ver o pai durante quase três anos mas aos poucos foi sendo retomado algum contacto esporádico e actualmente o aluno costumava passar as férias com o pai. No entanto, há cerca de um ano o pai arranjou uma companheira com filhos e deixou de haver espaço para o Diogo em sua casa. Esta situação deixou o jovem muito abalado:

“Aquilo foi um balde de água fria para o Diogo. Sabe são coisas que não dependem de mim. Eu tento compensa-lo mas foi o que eu disse ao pai «pai é pai e mãe é mãe, eu posso tentar fazer papel de pai mas a tua imagem... tu és o pai e ele tem consciência disso. Tens que ser tu a dar porque eu posso dar 500 beijos mas ele sabe que só são da mãe»” (EE, 2010).

Actualmente, apesar da situação não estar ainda ultrapassada o aluno aprendeu a lidar com a ausência do pai, impedindo que esta situação influencie o seu percurso escolar. Esta evolução advém do próprio processo de amadurecimento do aluno mas também do apoio que este tem tido tanto por parte da mãe:

“A minha mãe tinha muitas conversas comigo acerca do meu pai, dizia-me que o meu pai pode não estar comigo mas que muitas vezes quer me ajudar e não pode” (Diogo, 2010).

Como da Directora de Turma e da Assistente Social que conseguiram levar o pai à escola

“Eu pessoalmente acho que ele neste último ano já terá ultrapassado mais a questão do pai, também cresceu mais, não é? Começa a ver as coisas de outra maneira. Depois de varias tentativas, o pai também acabou por vir uma vez ou outra à escola. Tudo isto também tem influência, não é?” (AS, 2010).

Mais uma vez é possível constatar o **empenho e persistência** da Assistente Social que perante um pai ausente e pouco participativo no percurso escolar do seu filho não desiste de modificar esta situação.

O facto do pai se mostrar pouco participativo na vida do Diogo era um factor determinante no bem-estar do aluno pelo que a Técnica de Serviço Social considerou que era importante alterar esta situação não desistindo de alcançar este objectivo apesar das inúmeras dificuldades iniciais.

CASO B

Apesar da evolução positiva do caso há ainda questões que estão por resolver como a habitação que não tem condições e que é demasiado pequena para um agregado familiar que irá aumentar, pois o irmão mais velho do Diogo irá ser pai e tanto o bebé como a sua companheira irão residir lá para casa. Esta situação continua a ser uma preocupação para a Encarregada de Educação:

“ ...ainda ontem me telefonou a ver como era isso da casa. Confesso que agora tenho que ver se falo com as colegas. Eu também lhe disse: «eu não prometo nada, vamos ver como é que é». Só que agora as normas estão diferentes e isso é que me assusta” (AS, 2010).

Neste discurso é notória a preocupação da profissional em não levantar falsas expectativas. Esta forma de agir é reconhecida e valorizada pela utente que ao ser questionada acerca da diferença entre as Assistentes Sociais dos outros serviços e a da escola, responde:

“É assim a Dr.^a (refere o nome da AS da escola) não prometo nada, ela não prometo nada. Para mim é complicado quando eu estou com uma ordem de despejo, com uma mão à frente outra atrás, já tenho um pedido de habitação há três anos e vêm-me fazer uma visita e dizem «Isto é mesmo uma questão de tempo, o processo está mesmo em cima da mesa». Passa um ano e não sabem do processo! O que é que é importante?” (EE, 2010).

Ao assumir esta postura de preocupação em não levantar falsas expectativas à utente a Assistente Social demonstra mais uma vez os valores de **respeito pelo utente** que tem por base na sua prática.

Ao trabalharmos com pessoas fragilizadas e, concretamente neste caso, com uma utente que já tinha sofrido decepções relativamente ao apoio por parte dos Assistentes

Sociais é preciso termos muito cuidado para não provocar a descrença no processo de intervenção e na possibilidade de mudança.

Quando são levantadas demasiadas expectativas que posteriormente não são cumpridas toda a intervenção fica posto em causa desde a própria relação de confiança à participação e envolvimento do utente no processo.

CASO B

Apesar de reconhecer as capacidades da mãe como uma grande potencialidade deste caso, tendo em conta as grandes dificuldades económicas e o elevado número de filhos, a Assistente Social revela ainda uma grande preocupação relativamente ao futuro deste jovem. A profissional considera decisivo para o futuro do aluno o facto de se conseguir manter o acompanhamento técnico do caso.

A própria mãe afirma ter ainda dúvidas e receio relativamente ao futuro do filho pois vê que este ainda não sabe bem o que quer e continua a ter receio que o fantasma do pai se torne um obstáculo. É nesta perspectiva que pondera a possibilidade do filho ter que ir morar com o pai para conseguir realmente ultrapassar esta questão.

“Vamos ver... tenho que conversar com o pai dele também. Eu espero que ele acorde para a vida! Há-de chegar um dia que ele vai ter que acordar e entretanto vou estar ao lado dele” (EE, 2010).

Apenas o próprio aluno responde com convicção quando a pergunta é o seu futuro. Afirma que quer ser mecânico e que para o conseguir apenas tem que

“Estudar, estudar, estudar!” (Diogo, 2010).

Quando questionado acerca de apoios e dificuldades para alcançar os seus objectivos acrescenta ainda que:

“O que vai ajudar é a escola e o que dificulta é...nada me dificulta!” (Diogo, 2010).

Apesar da evolução positiva do caso a Assistente Social demonstra mais uma vez o seu **empenho e persistência** e a sua **disponibilidade** ao afirmar que irá continuar o acompanhamento social do caso de forma a garantir que o Diogo tem um percurso escolar de sucesso.

Desta forma, ao analisarmos o processo de intervenção que foi e está ainda a ser desenvolvido no caso do Diogo é possível verificar que o empenho e persistência, a disponibilidade, o cuidar, o saber ouvir, o respeito pelo utente e pelo seu próprio ritmo, a relação de confiança e o envolvimento e participação do utente foram os factores determinantes que levaram ao sucesso da intervenção.

Capítulo 6: A Instituição Escola como Contexto Profissional do Assistente Social

Ao analisarmos a população utente dos Assistentes Sociais que trabalham nestas escolas verificamos que são, essencialmente, os alunos e as famílias. Ou seja, o bem-estar de uns vai influenciar necessariamente o todo familiar sendo necessário envolver os diversos actores no processo de intervenção.

Contudo, e tendo em conta que a grande maioria dos profissionais trabalha em equipa multidisciplinar, as estratégias de actuação divergem.

Verifica-se que existem, por um lado, técnicos que intervêm mais directamente com as famílias, ficando o contacto directo com os alunos mais para a área da psicologia

“Eu trabalho a nível mais das famílias embora trabalhe com alguns alunos mas, mais especificamente, trabalho mais com as famílias.” (E 14, 2010).

Por outro lado, há profissionais que trabalham mais directamente com os alunos devido às características da situação laboral, delegando a intervenção com as famílias aos profissionais de outras instituições,

“Porque é que nós vamos estar a intervir com uma família que já é acompanhada pela CPCJ que já é acompanhada pelo RSI, qual é que é o nosso trabalho? É muito diminuto então nós com as famílias trabalhamos muito pouco, nós trabalhamos muito é com os miúdos aqui no dia-a-dia no acompanhamento a eles...” (E 7, 2010).

Apesar destas divergências ao nível da actuação de determinados profissionais serem bastante perceptíveis, o que prevalece é a actuação conjunta, tanto directamente com o aluno como com a própria família. De acordo com o que analisámos no modelo teórico, esta intervenção global é apelidada de

“...mediação escolar. Ou seja, puxar um bocadinho todos os envolventes do sistema, sendo comunidade, escola, família e o próprio aluno” (E13, 2010).

Todas estas dimensões tornam-se importantes pois elas influenciam-se mutuamente, não formando uma realidade estática mas dinâmica em que um sistema vai influenciar o outro e vice-versa.

Temos vindo a explorar as relações que o Assistente Social estabelece com os alunos, a família e os parceiros sociais. Seguidamente, iremos analisar como é que o profissional de Serviço Social se relaciona com os restantes actores de relevo que existem dentro do contexto escolar.

1. O Assistente Social em Relação com as Entidades Escolares

Professores

Relativamente aos contactos com os professores a grande maioria dos inquiridos referiu que estes são bastante fáceis de efectivar devido à proximidade que existe dentro do recinto escolar. De uma maneira geral a maior parte dos contactos dá-se de forma muito informal e com bastante regularidade, nas chamadas conversas de corredor.

“Os professores vão constantemente ao nosso gabinete, sinalizam ou simplesmente falam sobre os casos. Quando nos encontramos no corredor acabamos por trocar algumas dúvidas e esclarecemos algumas situações. É assim, portanto é muito fácil” (E4, 2010).

Apesar da maioria dos contactos com os professores serem feitos de uma forma informal, para a maioria dos técnicos também existem momentos de comunicação mais formal, como as reuniões de Conselho de Turma, de Conselho Pedagógico ou com outras entidades parceiras nas quais também estão presentes professores:

“Sim, nós somos convocados para reuniões de Conselhos de Turma ordinais e extraordinários” (E12, 2010).

Mas nem todos os Assistentes Sociais participam nestas reuniões e não vêm isso como uma lacuna pois acabam por articular com os professores de outra forma, não sentindo qualquer falha de comunicação:

“Não, nós não participamos. Nós fazemos as informações para as reuniões intercalares e para as reuniões de final de período, nos conselhos de turma em que acompanhámos alunos para dar um feedback relativamente ao acompanhamento que está a ser feito. É por aí... as outras reuniões já chegam! Os professores vêm ter connosco sempre que precisam portanto não é necessário”. (E4, 2010)

Apesar de se referirem aos professores de uma forma geral fica claro que o **Director de Turma** é a figura privilegiada de articulação e é com ele que o Assistente social vai trocando informações e definindo estratégias ao longo do processo.

“Nós privilegiamos sempre o director de turma, é uma figura pivot e portanto, tudo tem que ser centralizado. Esta é a minha opinião muito sincera. O director de turma é a figura privilegiada para cada um dos alunos que tem na sua direcção de turma, tem de passar tudo por ele (E8, 2010).

O Director de Turma acaba por ser o primeiro interveniente e só quando não consegue resolver a situação por si é que recorre ao Assistente Social

“Aqui os Directores de Turma têm um papel muito preponderante, são muito activos, são os primeiros intervenientes. Têm um diálogo sistemático com a família, apercebem-se de muitas situações e resolvem mesmo algumas situações antes de chegarem a nós” (E14, 2010).

Como verificámos na parte do diagnóstico esta situação pode acarretar alguns perigos que o técnico deve procurar evitar.

Por outro lado, a constante articulação que é necessária realizar com o director de turma, como actor que tem um contacto privilegiado com o aluno e com a família e que tem um conhecimento profundo da situação escolar do aluno, pode também acarretar alguns constrangimentos.

Em algumas escolas esta articulação é uma exigência da própria direcção

“Qualquer coisa que eu faça tem que passar sempre pelo director de turma. Se vou convocar o encarregado de educação tenho de dizer ao director de turma, se vou sinalizar um miúdo à CPCJ tenho que fazer a sinalização com o director de turma. Dou a sinalização ao director de turma para confirmar ou para ver se está tudo bem, depois sinalizo” (E2, 2010).

Ou

“Há muita dificuldade porque a direcção solicita sempre a parceria com o director de turma. Nós temos de ficar no fundo à espera da direcção, do director de turma. São muitos entraves mas pronto...” (E7, 2010).

Mas mesmo quando não é a direcção a fazer essa exigência as dificuldades muitas vezes mantêm-se pois como afirmam os inquiridos há diversos assuntos que indiscutivelmente têm que passar pelo director de turma

“Às vezes estamos N tempo à espera dum director de turma, que venha assinar uma coisa, que venha reunir connosco para pudermos fazer a ficha de encaminhamento para uma instituição... Eu já cheguei a preencher a ficha de encaminhamento e entregar à enfermeira porque se estava à espera do director de turma nunca mais! Há muitos directores de turma que se envolvem pouco na vida dos alunos, não sei se é por terem poucas aulas com eles (...) ou se será mesmo porque não querem. Não se revêem neste tipo de papel, que é também o papel deles. Temos muita dificuldade e fartamo-nos de fazer queixa entre aspas à direcção nesse sentido, porque, às vezes, é mesmo difícil de avançar por causa disso” (E7, 2010).

De uma forma ou de outra, há sempre necessidade de manter um contacto estreito com o Director de Turma e de ir dar dando um feedback em termos da intervenção que é desenvolvida ao mesmo tempo que se vai recolhendo informações acerca da progressão da situação escolar do aluno:

“Dou informação aos professores daquilo que vou fazendo e do plano de intervenção que se estabelece naquele caso. O professor no fundo é o titular e portanto eu tenho que ir dando feedback da situação. Há coisas que acabo por não comunicar aos professores mas no essencial sim comunico o que é que falamos no atendimento, o que é que fiz, o que é que foi delineado e os resultados que vamos obtendo. Até porque eu também vou tendo necessitando do feedback da parte deles: se de facto a minha intervenção está a ser eficaz, se eu estou ou não a ter resultados daquilo que está a ser feito” (E3, 2010).

Para além das questões da morosidade existe também outro factor de tensão entre técnicos e professores. Segundo alguns dos inquiridos ao existir uma equipa técnica na escola, os professores acabam por passar toda a responsabilidade de resolução das

problemáticas identificadas para os Técnicos, não se envolvendo no processo e demitindo-se do seu papel.

“As expectativas dos professores são muito elevadas porque eles acham que pelo facto de existirem Técnicos na escola eles têm que dar resposta às situações todas e nós não temos varinhas mágicas. E também porque ainda há muito aquela ideia nos professores de que surge um problema e passam o problema quando eles têm que ser também envolvidos na resolução do problema. Eles têm muito o hábito de passar o problema para os técnicos e depois criam expectativas que nós não conseguimos dar resposta” (E10, 2010).

Para além disso, há professores que pretendem uma resolução rápida do problema identificado e estão apenas atentos à dimensão escolar da situação. No entanto, as problemáticas subjacentes são demasiado complexas e não se remetem apenas à escola.

“Às vezes os professores procuram uma solução mais rápida do que eficaz para a situação. (...). Os resultados são no mínimo a médio prazo e então depois há essa ansiedade e há essa disparidade, há esse desencontro entre a ansiedade e a vontade dos professores e as respostas que nós damos. É quase necessário um acordo: ok nós estamos a intervir mas nós precisamos de tempo (acentua), nós precisamos realmente de conjugar esforços mas os resultados não vão surgir já! Às vezes há essa situação, há esse desencontro que ocorre entre os técnicos e os diferentes elementos da escola” (E12, 2010).

E acrescenta outro profissional,

“Às vezes os professores acham que há um loção (risos) que se benze os meninos todos e que eles ficam todos bonzinhos e que tudo corre bem, que a família é adequadíssima e passa tudo às mil maravilhas! Infelizmente não é assim, todos eles são diferentes e os problemas da própria família são diferentes, há situações de violência doméstica muito complicadas de resolver, há situações económicas muito difíceis de resolver, habitacionais então nem se fala... porque passa por tudo desde higiene, saúde... Nós temos lá miúdos que vivem em barracas, muitos deles têm a cama ao lado da terra e quando chove é lama... são situações muito difíceis porque são muito mais complexas!” (E13, 2010).

Assim sendo, torna-se necessário que os professores entendam a realidade em que estão a trabalhar e que estejam dispostos a adaptar-se a ela. É neste sentido que um dos Assistentes Sociais entrevistados avança com uma proposta de formação de professores ou mesmo uma definição de perfil de professores para escolas TEIP:

“Os professores que são colocados no âmbito do TEIP muitas vezes são os professores mais novos na carreira docente, são as pessoas que estão em situação de contrato que poderão ou não ter tido experiências em escolas e depois para além de experiências em escolas, experiências em escolas problemáticas. As escolas TEIP são todas escolas que de alguma forma têm problemas e esses professores, muitos deles, não vêm preparados não só a nível de formação mas a nível de percepção para o que vão e isso é uma grave lacuna. Há realmente a falta de formação, há falta de esclarecimento, há falta inclusivamente de um perfil de professores TEIP” (E12, 2010).

Contudo e apesar dos constrangimentos identificados, a existência de Assistentes Sociais consiste uma importante fonte de apoio para os professores e directores de turma. Segundo os inquiridos, os professores acabam por recorrer aos Assistentes Sociais para pedir conselhos relativamente à melhor forma de lidar com os seus alunos ou simplesmente para desabafar:

“Sinto que os professores quando têm dificuldades vêm falar comigo «olha lá como é que hei-de fazer?» e eu dou-lhes orientações «olha ou fazes isto, ou encaminhas a família para mim ou vamos fazer assim em conjunto»” (E6, 2010).

E

“Estão-nos sempre a contactar, quando precisam de nós vão bater à porta do gabinete, estamos muito perto da sala dos professores. Estão constantemente a bater-nos à porta porque necessitam de desabafar (risos) (E10, 2010).

Ao conhecer a realidade e as diferentes possibilidades de intervenção social existentes com cada situação, o Assistente Social nas escolas torna-se uma importante fonte de apoio para os professores que não possuem formação nesta área e que muitas vezes se vêem incapazes de agir perante a complexidade dos casos com que se deparam.

Direcção

A maioria dos inquiridos refere ter um bom relacionamento com a Direcção, afirmando tratarem-se de pessoas disponíveis, com quem trabalham em articulação e às quais podem recorrer quando é necessário:

“O nosso trabalho com a Direcção posso dizer que é muito muito bom porque qualquer dúvida que surja, qualquer receio, qualquer problema, qualquer coisa que seja necessário estão sempre disponíveis. É obvio que às vezes não estão neste minuto mas estão no minuto a seguir. A relação é muito boa, são mesmo disponíveis. Até mesmo para visitas domiciliária! Ontem fui a uma visita domiciliária dum aluno porque precisávamos de ver as condições habitacionais dum menino que é autista e um dos elementos responsável pelas escolas B1s foi comigo porque não tinha mais ninguém disponível e ele disponibilizou-se. O próprio Director foi noutra dia comigo a uma visita... quer dizer sempre que necessário estão disponíveis” (E5, 2010).

Esta questão concreta de acompanhar os Técnicos nas visitas domiciliárias foi, no entanto, uma excepção, sendo relatada apenas por este profissional.

Por outro lado, houve quatro Assistentes Sociais que se referiram à sua relação com a Direcção como uma fonte de tensão devido à dificuldade de contacto que deriva da alegada indisponibilidade por parte da direcção:

“Não há aquela comunicação que nós gostaríamos de ter e que é preciso ter para o trabalho correr bem, sem dúvida. Mas acho que vamos conseguindo falar...” (E2, 2010).

Ou

“É muito difícil chegar à direcção! Há muita falha de comunicação. Normalmente a desculpa é sempre que não têm tempo. Quando acontece há um contacto normalmente a solicitação é sempre da nossa parte porque há alguma coisa que está a correr menos bem com algum aluno ou com algum processo ou alguma actividade que nós queremos desenvolver e que estamos a sentir alguns entraves ... mas normalmente a solicitação parte sempre de nós e é muito difícil conseguirmos uma horinha (risos) (E13, 2010).

Para além da disponibilidade outro factor que influencia a boa ou má relação que se estabelece entre técnicos e direcção é a autonomia que esta última dá aos profissionais:

“É uma direcção que confia na autonomia dos seus funcionários até que eles o provem em contrário. Nós temos autonomia de decisão, dentro daquilo que são as missões e os valores do agrupamento, temos autonomia para tudo. A única coisa que nos é pedida é que os vamos informando, pode ser posteriormente à decisão ou à elaboração de alguma coisa ou de algum documento. Informamos, não existe autoridade, não é exercida por qualquer um deles” (E1, 2010).

Esta confiança que a Direcção deposita nos profissionais resulta, naturalmente numa boa relação. Por outro lado, houve Técnicos que justificaram as tensões existentes pela falta de autonomia sentida:

“Não nos dão autonomia para nós trabalharmos, não nos dando autonomia o trabalho fica ali empatado...” (E7, 2010).

Quando não existe uma boa relação com a Direcção esta acaba por constituir-se como um grande entrave à intervenção social:

“Estou-me a lembrar especificamente de uma situação: eu fiz uma ficha de sinalização e fiz uma apresentação de quais é que são as funções do Assistente Social, quais é que eram as mais valias de recorrer ao técnico, o que é que nós podíamos fazer e em quê que nós podíamos ajudar e dizia para se dirigirem directamente ao Técnico de Serviço Social. E o que é que o Conselho Directivo fez? Disse não! Não vão directamente ao Técnico de Serviço Social, vão ao Conselho Executivo primeiro, o Conselho Directivo é que faz uma triagem e vê se é ou não para o Técnico de Serviço Social. Ou seja, não é o Técnico que faz a triagem e que vê se de facto é o seu âmbito de intervenção ou não, é uma situação que eles podem resolver sozinhos. São pessoas que não têm formação de Serviço Social é que vão dizer se é para o Técnico de Serviço Social ou não!” (E3, 2010).

Ou ainda,

“Eu já estive num projecto igual a este e ainda por cima era estagiária e tínhamos uma autonomia muito grande e quando vim para aqui senti muitas dificuldades porque não estava habituada a ter estes entraves. Ligava para um parceiro

ou decidia fazer uma visita domiciliária e fazia. Mas aqui não, tudo tem que ser dito à Direcção e tudo depende do aval da Direcção e isso é muito castrador no nosso trabalho. Era sempre propúnhamos e vinha para trás, propúnhamos e vinha para trás... até que decidimos: vamos ficar à espera do que nos mandem fazer! E assim estamos e permanecemos” (E7, 2010).

Tal como acontece com os professores, também com a Direcção há momentos mais informais quando se trata de algum caso pontual mas também momentos mais formais, através de diversos tipos de reuniões.

Desta forma, pode-se concluir que a direcção ou outros superiores hierárquicos podem constituir-se como potencialidade ou constrangimento à intervenção consoante a postura que adoptam.

Como vimos, é fundamental que a direcção da escola seja aberta e disponível, ou seja, partilhe com a restante população escolar todas as directrizes e formas de actuação que vão sendo definidas. Tal como acontece com os processos dos utentes, a participação efectiva de todos os elementos é essencial. É fundamental que todos os órgãos da escola se identifiquem com o Projecto Educativo definido pela direcção, para trabalharem todos no mesmo sentido, sentindo-se como parte integrante de um todo que é a escola.

“A Direcção da escola sempre que há uma situação nova ou que existe uma solicitação, é sempre partilhado com todos é uma decisão sempre comum. Obviamente que depois a forma como se elabora isso é diferente, não é? Mas a decisão geral cabe sempre a toda a comunidade educativa (E1, 2010).

Tal como verificámos relativamente aos professores, é fundamental que também a direcção tenha consciência do contexto social envolvente nas escolas TEIP

“O conselho executivo é muito sensível a essas situações, também está já no 2º mandato, são pessoas com sensibilidade para perceber em que contexto é que estão, em que realidade é que trabalham. (E9, 2010)

Para concluir, é ainda importante termos em conta que mesmo quando se estabelece uma boa relação com a direcção e esta tem consciência do contexto social envolvente da escola, os seus elementos não têm formação em Serviço Social. Assim sendo, o facto de haver uma supervisão ou directrizes de intervenção de alguém exterior à escola mas com formação nesta área constitui-se como um recurso precioso.

Esta mais-valia surge no caso em que os técnicos pertencem a uma estrutura exterior como o GAAF ou o SPO.

No caso do SPO:

“Neste Serviço temos muita formação, muita informação dada por serviço, se agora tivéssemos sido colocadas sem directrizes sem orientações, penso que era um bocadinho negativo” (E6, 2010).

Ou no caso do GAAF:

“É uma mais valia atendendo a que o GAAF tem por base uma metodologia do Instituto de Apoio à Criança. Por isso, isso já nos garante alguma organização e alguma segurança no trabalho que nós implementamos” (E12, 2010).

E

“Para nós acaba por ser uma protecção ter alguém, neste caso uma instituição que percebe o nosso trabalho, que valoriza o nosso trabalho, que nos ajuda, que nos supervisiona porque nos dá mais capacidades e mais autonomia e mais confiança para trabalhar e que no fundo faz a ligação, acaba por fazer a ligação também com os nosso superiores. Portanto acaba por ser uma protecção para nós” (E13, 2010).

2. Potencialidades e Constrangimentos do Serviço Social em Contexto Escolar

Para além das questões de relacionamento dos técnicos com os principais actores sociais dentro da escola e que podem constituir-se como facilitadores ou entraves à intervenção há ainda outras potencialidades e constrangimentos do contexto institucional que iremos analisar neste ponto.

Quadro 6: Potencialidades e Constrangimentos do Serviço Social em Contexto Escolar

Potencialidades	Constrangimentos
Proximidade física dos utentes e dos principais agentes sinalizadores	Falta de recursos materiais e humanos dentro da escola e falta de respostas no exterior
Diagnóstico e intervenção precoce	Campo de intervenção mal definido
Acompanhamento regular e sistemático dos casos	Excesso de alunos
Continuidade do trabalho desenvolvido	Precariedade laboral que poderá levar à quebra da relação
Assistente Social como fonte de apoio a quem podem recorrer	Preconceito relativamente à profissão de Serviço Social

Fonte: Entrevistas aos Assistentes Sociais

As principais vantagens e potencialidades do Serviço Social escolar, comparativamente com a intervenção social noutras áreas, foram claramente relatadas pelos inquiridos.

A escola constitui um lugar privilegiado de intervenção social uma vez que permite uma proximidade efectiva dos seus utentes, o que não se verifica na maioria dos outros serviços. Esta situação vai permitir ao profissional identificar as necessidades existentes e, conseqüentemente, intervir, precocemente.

“A proximidade com os utentes e com as famílias, a rapidez com que se consegue resolver as situações e principalmente o intervir precocemente. Nós começamos a intervir com crianças com 3 anos e vamos acompanhando a família. Conseguimos mudar pequenas situações familiares, conseguimos dar competências às mães que não as possuem porque nunca ninguém lhes explicou o que é ser mãe! Eu acho que isso é uma mais-valia de intervenção e conseguem-se tornar pessoas diferentes na idade adulta” (E1, 2010).

Segundo este profissional, é fundamental intervir com as crianças o mais cedo possível para que isso possa vir a ter reais conseqüências na sua vida adulta.

Outro inquirido refere que:

“A nível de Serviço Social em meio escolar, temos uma mais valia que é: a escola é um contexto privilegiado não só para identificação mas também para intervenção porque há muitas situações que são identificáveis nas escolas. Estão encobertas socialmente mas na escola de uma forma directa ou indirecta manifestam-se: ora pelos problemas de comportamento, ora pelo absentismo ou pela desmotivação... As crianças enquanto seres mais espontâneos deixam transparecer aquilo que vão vivendo e nós atentos às diferentes situações conseguimos identificar os factores que estão associados àquela instabilidade que a criança está a viver. Por isso, nessa linha de ideias, a principal mais valia é o contexto privilegiado para identificação das problemáticas e para recolha de informações” (E12, 2010).

Ainda dentro da mesma perspectiva um Assistente Social diz que

“É na escola que se dá o primeiro contacto com as problemáticas dos miúdos e quanto mais cedo se detectarem os problemas mais cedo se resolvem. Os professores estão lá para ensinar não estão lá para fazer o trabalho de Assistente Social, não estão lá para fazer diagnósticos de situações, para fazer intervenção, para trabalhar com as famílias, não é para isso que os professores estão lá. Para isso estamos lá nós! Está lá quem tem formação para isso, os professores estão lá para ensinar... é isso que eles têm que fazer e até há muito pouco tempo atrás eram os professores que se viam obrigados a fazer isso tudo e não podiam fazer, de certeza absoluta, da mesma forma que nós fazemos. Portanto faz todo o sentido que, se há problemas que os há porque mais tarde se vêm a manifestar, que sejam detectados logo no início, precocemente porque é aí que com certeza vai haver mais possibilidades de haver sucesso na intervenção” (E13, 2010).

Para além disso, o acompanhamento é feito de forma individualizada, continua e regular pois técnicos e utentes (alunos) partilham o mesmo espaço.

“Vantagem é sobretudo poder haver um acompanhamento mais individualizado e mais constante ao aluno. Se um aluno estiver a ser acompanhado apenas pela CPCJ ou pela Segurança Social se calhar vão falar com ele três vezes por ano e eu aqui posso falar diariamente e posso acompanhar o crescimento do aluno. Se houver algum problema dentro do seio familiar eu consigo acompanhar o aluno aqui na escola e perceber se há progressão. Vejo pelas notas, vejo pelo comportamento... não é fácil, posso me enganar, mas acho que é bonito ver esse crescimento.” (E2, 2010).

Há um factor que é fundamental para a dinâmica que é necessário estabelecer para se conseguir efectivamente diagnosticar os casos precocemente e fazer um acompanhamento sistemático dos mesmos: a continuidade do trabalho desenvolvido. Ou seja, para ser possível criar uma relação de proximidade com alunos e famílias é necessário que o técnico se mantenha no mesmo estabelecimento de ensino. Caso contrário, será necessário um constante recomeçar e não será possível estabelecer a qualidade da relação fundamental à intervenção:

“É muito importante o facto de estar aqui há muito tempo, há muitos anos e conhecer já muitas famílias, o estar aqui praticamente diariamente... é um conhecimento grande e é um trabalhar com todos os elementos das escolas: com professores, com auxiliares, com animadores...” (E6,2010).

Ou

“As pessoas já me conhecem, sabem qual é a minha forma de ser e de estar, sabem com o que é que podem contar. Se por qualquer razão fosse o meu primeiro ano iria ser complicado porque teria estado alguém anterior a mim, com uma postura diferente da minha, com formas de ser e de estar diferentes porque cada pessoa é uma pessoa apesar do conhecimento ser um e, possivelmente, interagia com os colegas e com a direcção e com os parceiros de forma diferente daquela que eu faço” (E1, 2010).

Desta forma, outra das vantagens considerada essencial pelos técnicos é o trabalho de continuidade que se desenvolve ao longo dos anos. É através desta proximidade e deste conhecimento, tanto por parte dos alunos e famílias como dos próprios professores, da existência de um Assistente Social na escola que este acaba por se constituir uma verdadeira fonte de apoio a quem os diferentes actores sabem que se podem dirigir.

“O Serviço Social nas escolas é muito importante porque os alunos têm-nos como ponto de apoio, eles percebem que nós existimos, percebem que estamos lá, que estamos disponíveis e que estamos aqui por eles, para os ajudar naquilo que eles precisam e não são assim tão poucos como isso que vêm ter connosco. Muitas vezes, são os próprios alunos que tomam a iniciativa de virem ter comigo, o que eu acho que é uma grande reconhecimento não só da confiança como também da aceitação da resposta. Por outro lado, o Assistente Social é importante também para os professores que são a primeira pessoa a quem chegam as situações e é importante ter-nos como ponto de apoio, podemos servir de suporte e dar alguma orientação daquilo que se pode fazer e esta orientação inicial nas situações que vão surgindo pode fazer a diferença” (E4, 2010).

Tendo em conta esta importância do trabalho de continuidade, um dos constrangimentos apontados pelos Técnicos foi a precariedade do vínculo contratual. À excepção dos Assistentes Sociais que estão inseridos nos SPO, todos os outros têm apenas um contrato a termo certo que termina, invariavelmente, a 31 de Agosto. Esta situação obriga os profissionais a, todos os anos, terem que passar novamente por um processo de selecção. Apesar de se verificar que a maioria das escolas partilha da opinião da importância da continuidade pedagógica, a verdade é que não existe qualquer certeza e que este factor é uma fonte de preocupação para os técnicos.

“É desmotivante. É desmotivante a nível pessoal, porque estamos sempre a pensar que para o ano podemos não estar cá” (E3, 2010).

Ou

“Nunca sabemos, a partir de Agosto, o que é que nos vai acontecer. Quer dizer eu sei o que é que vai acontecer: é concorrer! A palavra de ordem é sempre concorrer, todos os anos vamos concorrer porque todos os anos ficamos sem emprego, a verdade é essa” (E5, 2010).

Para além da preocupação com o próprio emprego existe a preocupação com os utentes que vão deixar de usufruir de um serviço ou que, pelo menos, vão sofrer uma quebra na relação que têm com o Técnico, caso não haja continuidade.

“A perspectiva de haver uma cessação de funções da equipa traz constrangimentos e preocupação porque a base de intervenção é realmente a relação com os alunos e com os professores com todos os agentes que vai sendo conquistada ao longo do tempo, não é? E se é interrompida pela cessação de um contrato de trabalho é voltar quase à estaca zero e isso trás realmente constrangimentos e isso é uma das coisas que nos preocupa” (E12, 2010).

Mesmo os Assistentes Sociais que pertencem ao SPO verbalizaram a sua preocupação relativamente a esta situação pois têm consciência da precariedade que existe actualmente no Serviço Social escolar.

“O SPO é um serviço existente do Ministério com autonomia técnica e científica. Temos força através do decreto-lei. Os técnicos que trabalham nas escolas deviam pertencer a um determinado serviço. Apesar de agora ser prática corrente, penso que não é muito prático: a escola precisa deste projecto, contrata determinados técnicos que necessita mas quando acabar o projecto deixam de ser necessários? O facto de pertencer a um Serviço de Psicologia e Orientação tem outro peso dentro das escolas, porque não é o técnico descartável. Agora precisa estar durante o tempo em que o projecto estiver a ser implementado, está, quando não precisa, deixa de estar!” (E8, 2010).

Para além disso, um factor de tensão que parece ser comum a praticamente todos os Técnicos é o facto de serem demasiados alunos para apenas um Assistente Social. Esta questão é sentida de igual forma, independentemente do número de escolas que os profissionais têm a seu cargo.

“Acho que são muitos alunos para uma pessoa” (E1, 2010).

Ou

“Eu apresentei, no ano passado, à volta de 150 sinalizações e pronto é um número considerável para uma pessoa só acompanhar, não é?” (E2, 1010).

Para conseguirmos intervir de forma adequada não podemos ter um número demasiado elevado de casos, *“Uma pessoa (...) só pode cuidar de um número limitado de outros que necessitam de ser cuidados, pois cada um deles deve ser tratado de forma específica, adequada à sua situação, sem generalizações...”* (Marinho, 2004: 79).

O facto de serem muitos alunos/famílias a necessitarem de acompanhamento individual e sistemático faz com que, por vezes, os profissionais sintam que não têm tempo para outras actividades que também seriam importantes, tais como a organização de actividades lúdicas e/ou de formação e mesmo a própria parte administrativa de organização dos processos.

“O que acontece é que eu tento organizar o meu trabalho aqui na escola, a parte administrativa da profissão e nunca paro porque é atende um telefonema, solicitação para aqui, solicitação para ali... Pára-se muito em conversa com os professores, com os directores de turma, depois com aquele técnico e com o outro, telefonemas... e passa-se o dia nisto! (...) Eu não tenho tempo para fazer o outro lado que é planear, por exemplo, acções de formação, planear actividades, como as danças... no fundo organizar dinâmicas extra escolares. Nós Serviço Social aqui não temos tempo para isso, não temos tempo para colaborar com parceiros, não temos tempo para o Serviço Social fazer isso” (E9, 2010).

Desta forma, constata-se que há falta de recursos humanos, concretamente de ter outro Assistente Social a trabalhar dentro da escola:

“Se eu tivesse outra colega da minha área isso também me ajudava imenso, eu sou uma pessoa que gosta de estar sempre a aprender e a aprender com os outros e

eu noto que às vezes não sei por onde é que hei-de ir porque não consigo partilhar uma ideia com alguém da minha área de formação. É diferente, as coisas são diferentes, as pessoas são diferentes, lógico mas a formação é essencial e às vezes é muito difícil avançar sozinha e a puxar toda a gente” (E7, 2010).

Para além de recursos humanos, há também falta de recursos a nível material,

“A falta de recursos é uma dificuldade que se tem mantido ao longo dos tempos: recursos de meios de transporte para os alunos, recursos logísticos do próprio gabinete que muitas vezes tenho que ser eu a comprar os materiais porque não existem... A escola cedeu os dossiers, cedeu as canetas e algum papel, tudo o resto é assegurado por nós porque não há verba” (E1, 2010).

Ainda dentro desta questão da falta de recursos esta também se verifica no exterior da escola, relativamente à falta de respostas existentes através de outras instituições o que também vem limitar a intervenção.

“Não há respostas para os problemas que nós detectamos e aí surge um pouco de frustração, não é? Temos os problemas e não conseguimos dar o encaminhamento mais adequado. Aqui na zona não há muitos espaços de ocupação de tempos livres de jovens, portanto alguns passam muito tempo sozinhos, a nível de saúde mental também não há muitas respostas, porque há alunos que precisavam de uma psicoterapia que uma psicóloga na escola não tem condições para fazer e não há respostas. Em termos de encaminhamento há alunos que estão desinteressados da escola e depois também não há muitas respostas em termos de vias profissionais” (E10, 2010).

Para além disso, há ainda um certo preconceito relativamente à imagem do Serviço Social. Por vezes o profissional desta área é visto como aquele que dá subsídios ou mesmo que retiram as crianças dos pais. Nesta perspectiva, e tendo em conta que em contexto escolar nenhuma destas questões se aplica directamente, muitas vezes as famílias e mesmo os professores não entendem qual o sentido de haver técnicos de Serviço Social nas escolas.

“Constrangimentos há muitos! Principalmente porque os Assistentes Sociais, às vezes, são vistos como os maus da fita. Os Assistentes Sociais às vezes são conotados, todos, isto depois generalizam, não é? Conotados como aqueles que

podem, que têm na mão a decisão de dar continuidade ao Rendimento Social de Inserção ou não, ou então pior que é são aqueles que podem, perante uma informação, podem retirar as crianças às famílias... Isto é um constrangimento porque nós em contexto escolar não o fazemos, nem uma coisa nem outra. Por isso temos esse handicap logo que é uma imagem, um pré conceito da população perante a intervenção do serviço social” (E12, 2010).

Ou

“Eu às vezes digo na brincadeira que já não sei se o assistente social é bom se é mau. Isto porque alguns jovens dizem «ah não quero ser retirado aos meus pais» e noutras situações ainda oiço, «vou à assistente social a ver o que é que me dá». Mas depois de estarem comigo eu tiro-lhes logo daí essa ideia...” (E6, 2010).

Como refere este inquirido cabe aos próprios técnicos acabarem com este preconceito e definir o seu campo de actuação dentro dos estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, outro factor de risco identificado, é o facto de haver um desejo intrínseco ao ser humano de ajudar o outro o que torna a área social atractiva a profissionais de várias áreas. Apesar deste interesse poder ser genuíno pode por em causa o profissionalismo, pois

“Surge um problema e torna-se o tema de conversa da escola e então intervêm todos ao mesmo tempo. Toda a gente tem competências para trabalhar aquela situação, depois eu chego aqui à escola e há montes de pessoas a dizer-me, tanto o mediador como o Conselho Executivo como não sei quem, «Já sabes o que aconteceu? Foi isto e aquilo, e já fiz não sei quê, não sei que mais» e eu penso «Ai meu Deus do céu!» enfim... (E9, 2010).

Esta situação torna-se perigosa pois pode acabar por ter resultados perversos que podem prejudicar a intervenção:

“Há muitos técnicos noutras áreas a querer fazer de assistentes sociais. Todos querem ser assistentes sociais, criam expectativas nas famílias e depois o termo é quando a batata está quente não sabem o que fazer. Criaram de tal maneira expectativas nas famílias que depois quando realmente a família está perante o

assistente social é difícil desmanchar todo o outro trabalho que foi feito erradamente e depois o assistente social é que é mau. Porquê? Porque foram criadas expectativas na família, foram dadas orientações erradas e depois o assistente social quando o confronta e quando lhe diz é que é o mau porque não vai ao encontro daquilo que lhe foi dito anteriormente. (...) Portanto, os professores vão fazer porque querem ajudar, mas é aquele sentido de caridade, ainda existe um bocado aquele pensamento: ai tenho pena, ai coitado...” (E6, 2010).

Apesar destes constrangimentos, o contexto institucional é um ambiente privilegiado para a intervenção do Serviço Social. A proximidade existente entre técnicos e utentes, faz com que os profissionais sejam percebidos como uma fonte de apoio efectiva, tanto para alunos

“Nós temos a sorte de sermos acarinhadas pelos alunos. Os professores às vezes não são assim tão acarinhados porque de facto passam mais horas com eles e numa sala de aulas, noutro contexto. A nós encaram-nos de forma diferente, vêm-nos pedir ajuda... há um relacionamento diferente (E5, 2010).

Como para os professores,

“Sim o nosso trabalho é reconhecido e tornamo-nos uma referência, um apoio. Para os professores é um recurso que têm para os poder de alguma forma auxiliar para que desenvolvam as suas práticas. Pelos alunos, acaba por ser uma pessoa que está disponível e que acaba por dar, dentro do que é possível, resposta às necessidades deles” (E11, 2010).

3. A Aceitação da Profissão de Serviço Social nas Escolas TEIP

Apesar dos constrangimentos que identificámos e de na maioria das escolas abrangidas o Serviço Social ter surgido apenas quando se deu a implementação do programa TEIP, nove dos inquiridos consideram que actualmente há uma aceitação e um reconhecimento da importância do trabalho que estes desenvolvem nas escolas.

“Em relação à comunidade educativa, eu penso que nos aceitam e vêem que é um trabalho importante” (E10, 2010).

No entanto, esta aceitação e reconhecimento por parte da comunidade escolar não foi imediata mas feita de uma forma evolutiva e gradual,

“É trabalho que demora algum tempo... No meu primeiro ano de Serviço Social aqui na escola era vista de uma determinada maneira neste momento sou vista de outra maneira e agrada-me mais como estou agora” (E2, 2010).

E

“No primeiro ano pronto éramos pouco conhecidos e ninguém sabia o que era o gabinete de apoio ao aluno e à família. Actualmente já somos muito contactados por diversas situações: absentismo, abandono, problemas socioeconómicos... que são problemas que os professores não sabem como fazer ...” (E14, 2010).

Assim, verifica-se, mais uma vez, que para obter resultados o Serviço Social precisa de tempo e que, por isso mesmo, é fundamental manter os mesmos técnicos para que não haja um processo de ruptura relativamente àquilo que já tinha sido alcançado.

Para além disso, é ainda importante termos em consideração que o reconhecimento da profissão depende do desempenho de cada técnico,

“A aceitação acho que não é difícil mas depende do técnico, da sua disponibilidade e daquilo em que se queira envolver, não é? (E4, 2010).

Ou ainda,

“Acho que é a nossa presença nas escolas que demonstra aos professores e às famílias a necessidade que há de estar um técnico na escola. Como eu costumo dizer, o assistente social é como o médico, o médico só é bom quando cura e o assistente social se estiver e souber marcar a sua presença será reconhecido” (E6, 2010).

Por outro lado, há ainda um grupo de profissionais que considera que há uma difícil aceitação do Serviço Social escolar, tanto por parte dos professores (4 inquiridos), como relativamente à própria Direcção da escola (2 inquiridos).

Relativamente aos professores parecem haver dois sentimentos:

“Há dois sentimentos: um deles é a ideia de que o Assistente Social veio para salvar o mundo e tudo aquilo que era problema deixou de ser porque passámos a bola para alguém, essa é uma das posturas. A outra é o oposto: agora vem o Assistente Social meter-se no nosso trabalho e dizer-nos o que é que nós temos de fazer. Claro que existe o meio-termo mas é muito pouco significativo porque a maior parte ou é uma coisa ou é outra. Ou seja, a dificuldade foi fazer as pessoas entenderem o nosso trabalho, o que é que nós estamos cá a fazer... Isso demora tempo porque as pessoas não estavam habituadas a ter um Assistente Social na escola. O que veio mudar um bocadinho as coisas e tornar o nosso trabalho mais fácil foi exactamente trabalhar com eles, integrá-los no processo, até eles perceberem que o nosso trabalho faz falta, que faz sentido e porquê, não é? Porque às vezes só depois de haver algum tipo de resultado e de se habituarem um bocadinho à nossa presença e perceberem o que é que nós estamos ali a fazer é que começam a aceitar melhor a nossa intervenção” (E13, 2010).

Apesar das dificuldades salientadas também este profissional considera que é necessário algum tempo para se conseguir obter uma aceitação por parte dos professores e que cabe a nós, Assistentes Sociais, assumirmos uma postura que permita ultrapassar as dificuldades de reconhecimento e aceitação da profissão, integrando os professores no nosso trabalho e mostrando resultados de intervenção.

Outro dos obstáculos, por vezes, levantado pelos professores é a exigência de rapidez na resolução dos casos, o que como temos vindo a verificar não se coaduna com a intervenção social.

“Da parte da escola há às vezes alguns constrangimentos que estão associados, primeiro às dificuldades em perceber o nosso âmbito de intervenção, o nosso método de intervenção e depois também perante a ansiedade dos professores, de todos os agentes do contexto escolar, em dar uma solução rápida aos problemas que são identificados” (E12, 2010).

Relativamente à Direcção o que por vezes acontece é que não foi esta a decidir contratar o Assistente Social mas foi algo imposto pelo Ministério da Educação o que acaba por resultar numa falta de conhecimento e, conseqüentemente reconhecimento do Serviço Social escolar.

“No caso desta escola especificamente eles não pediram Assistente Social! Eles não valorizam o Assistente Social, eles não queriam porque não entendiam...não achavam que era importante. Eles tinham o programa Escolhas aqui a intervir, tinham uma pessoa com formação em sociologia, portanto o Assistente Social não lhes fazia sentido. O que é que lhes fazia sentido? Fazia-lhes sentido um Psicólogo, mais um Psicólogo...fazia-lhes sentido os Animadores...mas o Assistente Social não! Foi o Ministério que impôs. O Ministério tem imposto mas se calhar não tem feito entender à escola a importância deles. Depois, no meu caso pessoal, o próprio Conselho Directivo da escola não faz por divulgar suficientemente o trabalho do Assistente Social, não valoriza e se a cúpula não valoriza os Professores também não vão dar importância” (E3, 2010).

Mais fácil do que o reconhecimento por parte da Direcção e dos professores parece ser a ratificação por parte dos outros técnicos tanto dos que trabalham directamente na escola como dos parceiros da comunidade.

“Na última reunião semanal de equipa uma colega até dizia «se alguma vez tu saíres de cá (...) eu não sei com é que vai ser», porque cada vez mais infelizmente há alunos que não têm o que comer, há alunos que até não têm o que vestir, ou até que precisam efectivamente de uma cama, da roupa da cama, que precisam dos livros... De facto é um trabalho que é preciso ser feito e que é imprescindível para o tal sucesso” (E5, 2010).

Ou simplesmente,

“Da parte dos parceiros está efectivamente implementado e reconhecido” (E12, 2010).

Capítulo 7: Insucesso Escolar e o Programa TEIP – qual o impacto do trabalho desenvolvido?

Para podermos analisar qual a importância do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido é necessário verificarmos os objectivos definidos inicialmente.

Apesar de, como verificámos, o programa TEIP ter os seus objectivos muito bem definidos através do despacho nº55/2008, neste capítulo propomo-nos analisar apenas o impacto do trabalho desenvolvido no que se refere aos profissionais de Serviço Social inseridos neste programa e não ao TEIP na sua totalidade. Assim, iremos partir dos objectivos definidos por estes profissionais no momento das entrevistas.

De uma forma geral, os Assistentes Sociais inquiridos consideram que o seu objectivo é o bem-estar dos utentes, que passa por acompanhar os alunos e famílias para que estes se sintam realmente apoiados e que se registem melhorias nas suas condições de vida.

Por estarem inseridos num determinado contexto institucional, um terço dos técnicos, referiram a prevenção e minimização de problemáticas como o insucesso, absentismo e abandono escolar como sendo os seus principais objectivos. No entanto, apenas um Assistente Social mencionou a importância de apoiar os professores neste sentido. Isto demonstra que apesar de como verificámos o professor desempenhar um papel muito importante ao longo do processo de intervenção este só é percebido enquanto actor deste processo. Ou seja, para o Assistente Social a questão central é sempre o processo de intervenção que se desenvolve e o professor só surge como actor relevante nessa medida. De acordo com as entrevistas, na sua grande maioria os inquiridos não assumem como objectivo central da intervenção prestar apoio aos professores ou aos órgãos de gestão. Esta questão também poderá propiciar os conflitos de interesses que como vimos anteriormente se geram em contexto escolar.

Outro objectivo mencionado foi a articulação com os parceiros sociais. No entanto, este factor surge como uma forma de conseguir atingir os objectivos mencionados anteriormente e não uma finalidade em si mesma.

Houve ainda um profissional que definiu como objectivo diagnosticar situações de risco, sendo que também neste caso não podemos considerá-lo como uma finalidade mas como um passo necessário para posteriormente podermos alcançar os objectivos finais apontados.

Assim sendo, temos como objectivo geral garantir o bem-estar de alunos e famílias e como objectivos específicos circunscritos à realidade institucional na qual nos inserimos: prevenir e minimizar situações de insucesso, absentismo e abandono escolar.

Para além disso, verifica-se que estão presentes duas formas diferentes de perspectivar o Serviço Social escolar: considerarem-se os problemas escolares pertinentes para a intervenção do Assistente Social ou considerar-se a escola um contexto privilegiado de diagnóstico de problemas sociais. Nesta última perspectiva as questões escolares passam para segundo plano podendo resultar num choque de interesses e prioridades em relação aos professores e aos próprios órgãos de gestão.

1.1 O Insucesso Escolar: um Fenómeno Multidimensional

O insucesso escolar faz parte da realidade laboral de todos os inquiridos, inclusivamente, um dos principais objectivos identificados pelos profissionais foi exactamente a promoção do sucesso educativo, em todas as suas vertentes.

No entanto, ou talvez exactamente por isso, trata-se já de um conceito tão enraizado que a sua definição se torna difícil de enunciar. Cerca de metade dos inquiridos não referiu qualquer definição de insucesso escolar, passando directamente para as causas que considera estarem associadas a este fenómeno.

Por outro lado, dos profissionais que mencionaram a definição, houve dois que o fizeram de uma forma muito estreita em relação aos autores abordados no modelo teórico, referindo-se exclusivamente à transição no final do ano lectivo

“Insucesso escolar defino como o aluno reprovar, acho que é por aí, é básico” (E2, 2010).

Outros dois Técnicos acrescentaram à importância da transição de ano a questão da formação e competências adquiridas

“Insucesso escolar é não conseguir adquirir o número de competências para completar o ano lectivo em que está, não é? Isso é considerado insucesso escolar, não só o facto de poder passar ou não mas adquirir as competências necessárias para que no próximo ano lectivo possa conseguir vingar” (E14, 2010).

Houve ainda outros Assistentes Sociais que explicaram que o insucesso escolar é apenas um indicador de diagnóstico mas não o único nem necessariamente o mais importante

“O insucesso escolar é uma manifestação que nós registamos de algo que o aluno está a passar, de alguma instabilidade, de algum constrangimento que o aluno está a sentir. (...) Nós definimos o sucesso, o insucesso escolar ou o aproveitamento como indicador de diagnóstico, mas também como indicador de sucesso da nossa intervenção, associando sempre o insucesso escolar às causas que estão por trás porque realmente quando nos é sinalizada uma situação é porque algo está por trás do insucesso escolar e as nossas competências não são a nível pedagógico mas a nossa intervenção indirectamente vai-se reflectir ou pelo menos é nossa intenção é reflectir-se depois também no aproveitamento e no sucesso escolar do aluno” (E12, 2010).

Ou ainda

“Insucesso escolar normalmente, para os professores, é ter más notas, não é? Para mim não é... não tem nada a ver com isso. Insucesso escolar é tudo aquilo que impossibilita a criança ou o jovem de fazer um bom percurso, não é? (...) As notas... a mim sinceramente é o que me preocupa menos porque a criança até pode estar a fazer um esforço enorme de mudança e pode estar a ir às aulas todas, pode estar a respeitar imenso o professor, pode dar-se lindamente com os colegas todos, haver entreajuda... e depois realmente não conseguir ter resultados positivos nas disciplinas. Não quer dizer que ele não tenha melhorado bastante. Eu dou muito mais valor a um miúdo que inicialmente quando foi sinalizado tinha problemas de comportamento e chega ao final do ano sem revelar esse tipo de problemas. Portanto para mim isso é sucesso, para mim isso é sucesso” (E13, 2010).

Neste último testemunho é possível perceber a confusão que a Assistente Social faz entre sucesso escolar e sucesso da intervenção, deixando claro que na sua perspectiva o objectivo final é o sucesso da intervenção e não o sucesso a nível escolar. Como a própria profissional verbaliza esta perspectiva vai resultar num choque de interesses entre os Assistentes Sociais a intervir em meio escolar e os professores para quem o objectivo final é a transição dos alunos no final do ano lectivo.

Relativamente às causas estas aparecem associadas às teorias explicativas do insucesso escolar de Ana Benavente (1990), nomeadamente:

- *Teorias dos dotes* – os profissionais acreditam que as causas do insucesso se devem a factores individuais dos próprios alunos

“Depende também das características pessoais porque há alunos que não conseguem realmente aprender” (E1, 2010).

E

“O insucesso escolar a nível das causas (...) poderá também estar relacionado com causas orgânicas, nomeadamente o porquê da falta de concentração poderá estar a nível orgânico ou psicológico...” (E11, 2010).

Esta teoria não foi muito mencionada pelos técnicos, por outro lado em relação aos alunos, todos os inquiridos apontam causas individuais como o factor fundamental que define a condição de sucesso ou insucesso escolar

“É por causa dos alunos, depende se estudam mais e se são mais espertos”
(Rui, 2010)

- *Teoria do handicap sociocultural* – dentro desta teoria podemos considerar os factores de ordem social e de ordem familiar.

Ao analisarmos os dados verificamos que a principal causa apontada pelos Assistentes Sociais para o insucesso escolar está relacionada com factores de cariz familiar: com a falta de valorização da escola por parte dos pais, a sua baixa escolarização, falta de apoio e incentivo...

“Há uma grande desvalorização por parte da família da importância da escola. São pessoas, a maior parte delas, com muito baixa escolaridade, já não gostavam da escola quando estudavam e não percebem muito bem porque é que a escola é importante. Por outro lado, há aqueles que acham que a escola é importante para fazer o papel que eles próprios deviam fazer que é educar. A escola tem obrigação de educar, não são os pais (tom irónico). Portanto, voltando à desvalorização da escola, passam-se reuniões de encarregados de educação que eles não põem aqui os pés o ano inteiro, em casa não estão com eles, não fazem um esforço para que eles estudem, para que eles façam os trabalhos de casa, para saber como é que correu a escola, o que é que pensa fazer daqui para a frente...basicamente é isso, pronto (E3, 2010)

Ou

“O suporte familiar (...) eu acho que é a condicionante mais forte nesta população para o insucesso porque desmotivam facilmente. De facto muitas vezes a prioridade dos alunos não é estudar, nem sabem o que isso é porque não têm exemplos, para os familiares não é importante, o que é importante é trabalhar ou então receber o Rendimento Social de Inserção. O importante não é estudar nem ir à escola, o importante é fazer tudo menos ir à escola...” (E5, 2010)

Ou ainda,

“As causas do insucesso escolar? Também são muito variáveis não é, mas começo sempre por dizer a base de tudo é a família (...). O insucesso pode ser muito variado, mas da experiência que eu tenho, a base é a família, se trabalharmos quanto antes estas famílias ajuda muito o sucesso dos jovens” (E6,2010).

Ainda dentro desta teoria, além dos factores familiares, há também factores de ordem social e cultural que fazem com que estes jovens tenham um *handicap* sociocultural e que não estejam ao mesmo nível dos outros no que concerne à preparação para o mundo escolar e às condições para nele vingarem

“Temos a questão do meio social desfavorável porque nós temos aqui muitas famílias onde numa casa com 2 ou 3 quartos vivem 10 – 15 pessoas! Os miúdos não conseguem! Não há hábitos de estudo. Uma das sessões que eu fiz e teve muito sucesso foi essa, nós estarmos a dizer aos pais que seria bom existir um sítio onde eles pudessem estudar, uma hora para estudar, coisas muito simples. Não foi no sentido de dar grandes lições de moral, foi no sentido de apelar de chamar a atenção a determinados aspectos. Parecia que era a primeira vez que estavam a ouvir aquilo – «ah mas ele estuda no meu quarto em cima da cama», «no seu quarto?» – «sim, durmo eu o meu marido ele e o irmão» – «ah pois...». Portanto como é que pode haver sucesso naquelas condições? Já existem outros factores não é, mas só aquilo por si só...(E7, 2010)

Ou

“O insucesso escolar acontece... a escola é um barómetro da sociedade e portanto tudo na sociedade se reflecte na escola. Em termos de situações problemáticas de desemprego dos progenitores ou de familiares próximos reflecte-se depois no sucesso dos miúdos ou no insucesso. (...) portanto os comportamentos dos miúdos estão mais ajustados ou menos ajustados também conforme a sociedade evolui ou não evolui ou porque está a passar por problemas de crise ou não portanto, é difícil é difícil...” (E8, 2010).

- *Corrente Socioinstitucional* – também houve muitos profissionais que consideraram que um dos factores que influencia o sucesso escolar dos alunos está relacionado com questões que dizem respeito à própria escola e à sua organização e mesmo ao sistema de ensino que lhes está inerente.

“Se calhar também a escola não ter programas mais adequados às problemáticas dos alunos, porque aqui não temos a funcionar CEFs nem currículos alternativos e há alunos que estão a chegar ao 5ºano com muitas dificuldades e depois não se sentem bem integrados e desistem” (E10, 2010).

Ou

“A falta de integração após várias reprovações, porque o facto de nós reprovarmos um aluno vai fazer com que ele fique condicionado para o resto da vida dele. O 5º ano é um ano muito difícil de integração, o facto deles passarem por muitas provações e depois no final reprovarem é mais um (...) problema para ele, é uma exclusão que vai condicionar depois todo o processo. No próximo 5º ano vem completamente desmotivado, não gosta da turma, não gosta dos colegas, não gosta dos professores e depois reprova outra vez e depois entretanto, no terceiro 5º ano, lá têm pena dele o passam mas depois vai para o 6º ano com 14 anos e já está completamente desintegrado não consegue (...).

Há muita desmotivação, muita... eu já fui professora e é muito difícil dar aulas aos miúdos quando eles estão desmotivados e por isso é que é tão exigente para nós. Eles andam desmotivados lógico que nos desmotivam e nós temos que fazer um esforço maior, o dobro ou o triplo do esforço para os poder motivar a eles. Mas também há professores que chegam debitam a matéria e vão-se embora, se tentassem fazer outro tipo de coisas... se eles conseguirem motivar os alunos e tiverem uma turma motivada vão para a escola cheios de vontade!” (E7, 2010).

Ou ainda,

“ Eu tenho a sorte de estar a fazer uma coisa que amo e gostava que os miúdos também tivessem essa oportunidade. Não te esqueças que eles são obrigados a estar aqui. Eles não escolheram estar, eles são obrigados e pelo menos que façam alguma coisa que... há coisas que eles têm necessariamente de aprender, queiram ou não queiram, nós enquanto adultos consideramos que é importante para eles ter determinados conhecimentos. Mas acho que podemos passar esses conhecimentos de outra forma!” (E3, 2010).

Nos profissionais que adoptam esta teoria como explicativa do fenómeno do insucesso escolar está bem explícita uma crítica severa ao sistema de ensino, que por vezes é considerado como reprodutor e legitimador das desigualdades sociais existentes, tal como afirma Pierre Bourdieu (1989) na sociologia da educação.

Outro profissional acrescenta que

“A escola exclui os alunos que não fazem parte do padrão normal que a escola quer receber. Um aluno que chega a uma escola, que se senta e que ouve o professor e não causa transtorno, esse é o aluno desejável em quase todas as escolas. Todo o aluno que faz parte de outros grupos ou tenha uma estrutura de personalidade diferente não é desejável estar numa escola dita normal. Nós partilhamos a opinião de que os alunos não são fáceis, cada vez menos... A escola não é neste momento uma escola tradicional e as escolas que continuam a ser escolas tradicionais estão fora daquilo que é a realidade da sociedade hoje em dia. As escolas precisam de alterar a forma como dão as suas aulas, as aulas expositivas já não resultam têm que ser aulas motivadoras, aulas mais modernas. Os antigos acetatos, o escrever no quadro, nada disto já é valorizado pelos jovens hoje em dia. Há os telemóveis, há os computadores há uma série de tecnologias que eles estão habituados a lidar e uma aula expositiva para eles não lhes constitui qualquer desafio e a escola tem que mudar, tem que se tornar moderna, tem que se tornar um espaço aliciante, um espaço onde o jovem se sinte bem e tenha vontade de estar” (E1, 2010).

Nesta citação estão presentes duas preocupações: o facto da própria escola excluir os alunos que não se enquadram no perfil desejado, ou seja cuja cultura de base ou familiar se distancia da cultura escolar e a necessidade dos estabelecimentos de ensino e dos professores de acompanharem a evolução ao nível das tecnologias de forma a tornarem as

suas aulas atractivas a alunos que já nasceram nesta era e para os quais outro tipo de ensino mais tradicional não faz qualquer sentido, tornando-se completamente desmotivante. Assim sendo, para conseguirmos manter os alunos na escola, é imprescindível sabermos para quem estamos a ensinar, para pudermos falar todos a mesma língua:

“Não lhes dávamos aprendizagens do seu quotidiano e falávamos de coisas que eles não conheciam. Há bem poucos anos eu tinha alunos que nunca tinham visto o mar! Não podemos propriamente falar de coisas abstractas que eles não conhecem que não vêm” (E1, 2010).

Outro factor apontado por um número significativo de profissionais como condicionante do sucesso escolar foi a influência dos pares.

“Há aqui toda uma cultura de...se estudas muito que vergonha, és dos betinhos que estudam! (E3, 2010).

E

“Imagina o que é que é os miúdos, os pequeninos, vêm para aí até vêm cheios de boas intenções depois chegam às turmas e apanham lá miúdos que só desestabilizam. Há turmas que são completamente minadas por um aluno e depois os outros mesmo que venham cheios de boas intenções não conseguem” (E7, 2010).

Estas foram as principais causas apontadas para o insucesso escolar existente em todas as escolas inquiridas e que consiste numa problemática com grande impacto na realidade escolar portuguesa comparativamente com os restantes países europeus.

É ainda fundamental termos em conta que, apesar da maioria dos profissionais apontarem os factores familiares como a principal causa deste fenómeno, todos eles consideram que se trata de uma problemática com inúmeras causas distintas, tal como analisámos no modelo teórico.

“Há de tudo (risos). Há de tudo pronto é isso. Há os que é o próprio aluno... muitas situações são motivadas pela família, famílias com imensas problemáticas associadas ou então pura e simplesmente porque já não lhes diz nada aquele tipo de ensino. Há situações muito variadas” (E13, 2010).

1.2 As Manifestações do (In) Sucesso: Um Estudo de Caso

CASO C

O Rui é um aluno de 13 anos que frequenta o 5ºano de escolaridade o que deixa adivinhar já um perfil de repetências. O jovem reside com a mãe que está reformada por invalidez, com o pai que trabalha **“a apanhar o lixo da rua”** (Rui, 2010) e quatro irmãos, dois mais velhos e dois mais novos.

Ao longo da nossa conversa o Rui mostrou-se pouco falador, chegando muitas vezes a responder apenas com um aceno de cabeça. Apesar disso, e pela espontaneidade das suas respostas foi fácil perceber que a escola não é um tema que lhe interesse acabando mesmo por confessar que começou a vir às aulas com um pouco mais de assiduidade porque a Assistente Social

“Disse que me podiam tirar da minha mãe. (...) e foi aí que eu comecei a portar bem” (Rui, 2010).

O caso do Rui e da sua família é muito conhecido na escola e na sua zona residencial e quando a Assistente Social é questionada relativamente ao facto de quem terá feito o pedido de intervenção acaba por constatar que este foi feito por inúmeras pessoas da escola, desde professores, a auxiliares e animadores.

“A família Quintas era conhecida por estes miúdos serem dois miúdos muito problemáticos da escola. Miúdos com problemas de comportamento, de agressividade, má educação, refilões, fazerem o que querem, virar costas...do género de entrar na sala quando lhes apetece e sair. Concretamente o Rui ainda faz isso, entra na sala de aula e «isto é um frete não me apetece estar aqui» e sai. Portanto, quase todos os dias havia queixas e sinalizações destes meninos” (AS, 2010).

Ao falar com a mãe do Rui acerca do percurso escolar do seu educando a sua preocupação é notória. No entanto, esta acaba por culpabilizar não o filho pelo percurso de retenções mas sim os colegas ou mesmo os professores.

Em relação ao 1º ciclo

“Ele teve dois anos no Jardim-de-Infância, aí era só brincar, depois quando entrou para o primeiro ano ele não gostou muito, sentiu-se um bocadinho perdido ali com o professor, o ter que obedecer às regras... (...)

CASO C

Depois chumbou no 2ºano porque não...o professor também não ia muito com a cara dele porque ele é muito brincalhão (...). Mas isso acho que também já é mesmo da personalidade dele e há certas coisas que por mais que nós tentemos não conseguimos mudar” (EE, 2010).

Quando passou para o 5ºano o Rui sentiu novamente dificuldades em adaptar-se à mudança de ciclo, começou a faltar às aulas e acabou por chumbar novamente. Desta vez a mãe considera que o motivo que levou a esta situação foram as novas companhias do filho:

“Eu acho que é ele que está a passar aquela fase de...quer se mostrar...que é valente...prontos quer mostrar-se e então os colegas dizem para fazer e ele vai e faz. É uma criança muito influenciável. Não digo que ele não tenha os defeitos dele mas ele também vai muito atrás daquilo que os outros fazem. Para ficar por cima, não é?” (EE, 2010).

A Assistente Social da escola acompanha esta família há cerca de 3 anos através de um contacto próximo e sistemático não só do aluno mas também do restante agregado familiar. Considera que apesar de ainda ser um caso que está longe de ser resolvido já houve uma evolução na postura escolar do aluno:

“Eu acho que ele me tem algum respeito, eu atribuo isso ao facto de eu ter apoiado muito esta família. Os miúdos também sentem este apoio e também tenho cativado a família a via à escola e eu acho que é com o nosso trabalho: o chamar, o estarmos atentos, o encaminhar e procurarmos dar alguma resposta à família que vamos conseguindo algumas melhorias” (AS, 2010).

Apesar de alguma dificuldade inicial por parte da mãe em reconhecer as suas dificuldades e aceitar ajuda, ao longo dos anos foi-se estabelecendo uma relação de confiança:

“Dizia que os filhos não passavam fome, que não havia falta de roupa... portanto isto tem sido um trabalho ao longo dos anos. Agora a mãe já reconhece que há dificuldades lá em casa” (AS, 2010).

CASO C

E foi desta forma que a Encarregada de Educação acabou por aceitar apoio alimentar na escola para os alunos, apoio em géneros alimentares e em roupa para a família e encaminhamento para a Segurança Social que lhe permitiu passar a ser beneficiária de Rendimento Social de Inserção.

A Assistente Social considera que o principal motivo da situação escolar do Rui é a própria desorganização familiar causada principalmente pela indisponibilidade do pai e pela situação de doença da mãe:

“A minha percepção é que é uma família muito desorganizada, é uma família muito desorganizada! É uma mãe doente física e psicologicamente está muito cansada. Uma mulher nova, psicologicamente está muito cansada é uma mulher que me parece... que até tem mais habilitações que o marido. Ela é a cabeça e ele é a destruição” (As, 2010).

Tendo em conta a complexidade desta problemática a técnica considerou que era um caso que necessitava de acompanhamento na CPCJ.

“Havia agressividade com os colegas, absentismo, furtos... e algumas desculpas do lado da mãe” (AS, 2010).

Foi também através da articulação com os parceiros sociais que se foram conseguindo alguns progressos, tanto a nível de suporte financeiro como de evolução dos comportamentos do aluno.

“Sinalizámos à Comissão de Protecção de Menores o que também me parece que tem ajudado a que a família siga as orientações que nós lhes damos” (AS, 2010).

Neste caso verifica-se uma real intervenção em rede pois apesar dos diversos encaminhamentos efectuados não deixa de se realizar um trabalho em articulação com as diferentes entidades e uma continuação do trabalho de proximidade desenvolvido pela Assistente Social da escola tanto com o aluno

“...eu sou capaz de o ir pôr à aula...” (AS, 2010).

CASO C

Como com a família

“Eu chamei cá mãe mais uma vez e tentei que ela se organizasse: «arranje-lhes tarefas...» (...) E qual não foi o meu espanto quando no 2º período os miúdos me disseram: «agora lá em casa há tarefas, todos nós temos tarefas!» (AS, 2010).

No entanto, apesar de alguma evolução positiva a técnica contínua receosa relativamente ao futuro deste jovem

“Agora... eu disse há bocado em termos deste miúdo... se este miúdo não for muito bem acompanhado não sei se não pode desviar-se para um lado negativo. Até porque as companhias dele são sempre negativas, furtos... tudo isto... tenho medo que possa surgir aí mais à frente alguma delinquênciazinha” (AS, 2010).

O próprio Rui acaba por demonstrar que não acredita em si próprio. Ao ser questionado relativamente ao seu futuro afirma que quer ser veterinário mas quando lhe é referido que para conseguir alcançar esse objectivo vai ter que estudar muito acaba por afirmar:

“Não vou conseguir porque não consigo estar quieto nas aulas” (Rui, 2010).

Mesmo a Encarregada de Educação acaba por demonstrar expectativas muito baixas relativamente ao futuro do seu filho:

“É assim, eu gostava que ele fosse até ao final dos estudos mas pelo feitio dele como não gosta da escola...pelo menos o 6ºano o faça que é para depois então inserir-se num curso que talvez para ele até seja melhor. Porque agora há esses cursos de formação que equivale à escolaridade. Eu acho que talvez para ele é o melhor do que ter que vir aqui à escola todos os dias e tar com os professores e com os colegas...é diferente, talvez ele se anime mais. Eu penso assim, agora se vou fazer bem ou não...” (EE, 2010).

Pela análise deste caso é fácil verificar que o insucesso escolar do Rui está associado a inúmeros factores que comprovam a multidimensionalidade deste fenómeno:

Factores Individuais

O próprio aluno não tem interesse pelas aulas e não demonstra vontade em alterar a postura absentista e indisciplinada que assumiu, revelando graves dificuldades de concentração. Apesar de reconhecer que a escola é importante o aluno não tem confiança em si próprio nem nas suas capacidades para conseguir atingir o sucesso escolar.

Factores Familiares

Trata-se de uma família desorganizada que não consegue garantir a estabilidade necessária a um desenvolvimento saudável.

A mãe apesar de muito lutadora é doente e está já demasiado desgastada com toda a situação familiar e económica acabando por se tornar demasiado permissiva e desculpabilizadora relativamente ao filho.

O pai está completamente ausente não assumindo qualquer responsabilidade na vida familiar, demitindo-se do seu papel e tornando-se um mau exemplo para os filhos.

Influência dos pares

Segundo a mãe, mas também consoante a própria Assistente Social o Rui sofre bastante devido à influência dos colegas com quem se relaciona e que o levam a adoptar uma postura absentista e mesmo pré-delinquente.

Condições escolares

A escola revela falta de capacidade de resposta perante o perfil deste aluno que vai totalmente contra ao perfil de aluno cumpridor das regras e do modo de funcionamento escolar desejado pelos professores. Segundo a Assistente Social todos os professores acabam por “desistir dele” pois a clivagem entre a cultura de origem e a cultura escolar é demasiado acentuada e difícil de ultrapassar.

Este caso constitui um óptimo exemplo no qual podemos constatar as contribuições de Pierre Bourdieu (cit in Nogueira, 2002) relativamente à importância da herança familiar para o desempenho escolar, assim como o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Por um lado, verifica-se que “...os alunos não são seres individuais abstractos que competem em condições relativamente igualitárias mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” (Nogueira, 2002: 18).

A escola, por seu lado, não sabe lidar com estas diferenças e acaba por acentuá-las. É garantido o acesso ao ensino, no entanto, no interior deste sistema ao tratar de forma igual quem é diferente a escola está a privilegiar quem, devido à sua bagagem familiar, social e cultural já é privilegiado (Nogueira, 2002; 29). De acordo com Sebastião (2002), é preciso esquecermos a ideia de escola igual para todos, pois “os alunos não são iguais socialmente, culturalmente, cognitivamente” e “...as diferenças entre eles são um elemento relevante que é preciso tomar em conta, razão pela qual a escola precisa de mudar os seus métodos pedagógicos, organizacionais, culturais” (23).

Contudo, e na linha de “cada caso é um caso” que temos vindo a evocar, apesar da importância das contribuições de Bourdieu para uma análise macro social não nos podemos esquecer da diversidade existente ao nível de cada escola. Ou seja, os próprios professores, o modo de organização, os princípios pedagógicos e os critérios de avaliação adoptados podem fazer a diferença no desempenho escolar dos estudantes pois representam um esforço de aproximação da cultura escolar à cultura de origem dos alunos (Nogueira, 2002; 34-35). É também nesta linha que a existência de um Assistente Social na escola poderá fazer toda a diferença tal como verificámos no exemplo dado no capítulo cinco.

2. O TEIP – Qual a perspectiva dos Técnicos colocados através deste programa?

Na visão dos Assistentes Sociais que foram colocados na escola através do TEIP como é que está a decorrer a implementação deste programa? Quais as principais mais-valias e quais os constrangimentos? Como é que esta medida contribui para travar o insucesso escolar?

A maioria dos Técnicos verbalizou haver um conhecimento geral da existência deste programa na escola por toda a comunidade educativa.

“Todos estão integrados numa escola TEIP, podem é não ter vindo para aqui pelo TEIP, como eu vim, mas toda a gente está integrada numa escola TEIP. Toda agente sabe os objectivos de uma escola TEIP, portanto sim toda a gente tem conhecimento do TEIP (E2, 2010).

No entanto, houve dois inquiridos que referiram que apesar do estabelecimento de ensino estar integrado no TEIP isso não é do conhecimento da maior parte da comunidade escolar.

“Não é tão conhecido como deveria mas se calhar também depende muito da equipa que está à frente do TEIP que se calhar deveria dinamizar mais...” (E10, 2010).

Apesar de na maioria das escolas o TEIP ser de conhecimento geral a verdade é que apenas um profissional referiu existir uma participação e um envolvimento real de toda a comunidade educativa neste programa.

“Quando foi construído o primeiro projecto TEIP desta escola organizámos uma reunião que demos o nome da Reunião da Pantufa, em que a única coisa que era exigida às pessoas era trazerem umas pantufas para estarem confortáveis o dia todo. Era Inverno, estava frio e íamos estar sentados o dia todo! Nessa reunião da pantufa criámos os valores do agrupamento, criámos a missão do agrupamento, criámos todos os planos de acção. Estamos a falar de cento e qualquer coisa planos de acção, desde o 1º projecto TEIP. Criámos tudo isso numa reunião em que todos os funcionários do agrupamento deram a sua opinião, todos eles participaram! Quando se vai operacionalizar um projecto destes e as pessoas participam sentem-se parte integrante do projecto, não é algo que foi exigido que fizessem, mas sim algo que elas querem fazer! É diferente” (E1, 2010).

Tal como temos vindo a verificar, a participação de todos os actores é sempre fundamental em qualquer processo. Ou seja, não basta que a comunidade educativa tenha conhecimento de que existe um programa TEIP na escola e até que saiba quais são os seus objectivos. Para haver sucesso, para o TEIP se desenvolver e conseguir aproveitar todos os recursos que lhe são disponibilizados é fundamental que todos se sintam como parte integrante do projecto, é necessário que todos contribuam com os seus saberes e as especificidades da sua profissão para um desenvolvimento exponencial do mesmo.

“Sem dúvida que eu acho que o factor de sucesso deste projecto TEIP desta escola é que todas as pessoas se sentem parte integrante do projecto não é algo que lhes foi imposto, é algo que é um bocadinho seu porque foi construído por elas também” (E1, 2010).

Relativamente às mais-valias deste programa, quase todos os Assistente Sociais afirmaram que a grande mais valia do TEIP é permitir a contratação de Técnicos e que acaba por ser através desta contratação que o programa se torna visível dentro da escola.

“As pessoas começaram a conhecer o TEIP pela acção da Assistente Social, porque a Assistente Social articulava com o exterior e foi-se dando a conhecer... A maior parte das pessoas nem sabe o que é que significa TEIP. Não houve, por exemplo, uma divulgação da parte do Conselho Directivo à comunidade. Portanto, se não fosse a Assistente Social a dar-se a conhecer ninguém sabia que existia uma Assistente Social aqui, nem que existe o TEIP, não houve uma divulgação. (E3, 2010)

Neste sentido, verifica-se que o TEIP não é assumido como um projecto comum à escola, mas como algo que na maioria dos casos se restringe aos técnicos que foram contratados,

“O GAAF era só um dos projectos que estava no projecto TEIP da escola com imensos projectos mas que no fundo se formos avaliar a situação praticamente todos são desenvolvidos pelo GAAF. Aquilo que é visível do TEIP na escola é o GAAF. Tudo aquilo que não é dar aulas e aquilo que eles já estão habituados a fazer, desde sempre, tudo o que é novo é para o GAAF porque o GAAF é TEIP e o TEIP é GAAF, não é? Pronto funciona um bocadinho assim” (E13, 2010).

Desta forma, podemos concluir que o bom funcionamento do projecto TEIP depende de como cada escola o desenvolve, da forma como a direcção envolve a comunidade educativa e de como é que os técnicos contratados desempenham as suas funções. O TEIP apenas vem permitir o acesso a determinados recursos agora a grande questão é como é que eles são aproveitados?

“Depende dos técnicos, não é só uma escola dizer eu tenho TEIP olha é uma mais-valia, depende das pessoas que lá estão, como em tudo na vida, depende dos profissionais que estão nesses projectos” (E15, 2010).

Ou ainda

“Convém quem está à frente dos projectos saber para onde é que quer ir, saber o rumo que quer dar e conseguir aproveitar bem os recursos que tem. Terem aqui pessoas subaproveitadas não vale a pena, as pessoas não estarem a 100% nas suas funções e naquilo que conseguem fazer. Depois não vão beneficiar a 100% das medidas TEIP! Isto é tudo muito bonito, há um conjunto de coisas que estão delineadas, há uma série de dinheiro que vem para escola mas depois as pessoas têm que saber o que é que querem, não é? Quais é que são as prioridades... no fundo como é que vão aproveitar os recursos que têm. A medida é boa, é como em tudo, é como todas as leis e como todos os projectos, são todos muito bons o problema é depois nós sabermos o que é que havemos de fazer com eles” (E7, 2010).

Ou seja, o TEIP possibilita o acesso a recursos fundamentais, mas, como refere Paulus (2009), “...a distribuição de recursos suplementares aos agrupamentos em TEIP deve ser associada a mudanças na organização e na pedagogia, sendo decisiva a formação de professores” (3345). Não podem ser apenas os técnicos não docentes a intervir, tem que existir uma mudança geral em toda a estrutura organizacional na qual cada agente assume o seu papel activamente.

Outra das questões levantadas pelos inquiridos foi a falta de orientação e coordenação por parte do Ministério da Educação o que muitas vezes também se reflecte na postura adoptada pela direcção.

“Não há reuniões para discutirmos para onde é que vamos... Qual é o sentido? Qual é o caminho? Será que está a correr bem? A nós a única coisa que nos foi pedida foi, no final do 1º período, para fazermos um relatório, foi a única coisa que foi pedida. Eu não sei o que é que é feito nos outros projectos, há uma série de acções ali delineadas mas eu não sei o que é que é feito disso sinceramente não é dado feedback! Acho que seria muito, muito, muito mais interessante fazermos reuniões, não sei não digo mensais mas no final de cada período podermos reunir e avaliar. No fundo avaliar o que é que foi feito, o que é que devia ser feito, o que é que devia ser melhor trabalho em parceria... seria essencial aqui neste caso e não é feito, ou se é feito depois não é passado para os restantes” (E7, 2010).

E

“Essencialmente eu acho que o TEIP foi muito bem pensado, sem dúvida nenhuma. Se não fosse o TEIP não estaríamos a intervir com estes miúdos que muita falta faz mas eu penso que não está a ter o devido acompanhamento. Ou seja, o Ministério da Educação lembrou-se e muito bem deste programa, disponibilizou a contratação de Técnicos para as escolas mas depois esqueceu-se que os Técnicos lá estavam. Foi prometido, na altura, que se fariam reuniões e que se faria avaliação... que até hoje a única coisa que tive relacionada com isso foi uma reunião passado um mês de estar lá que não fez o mínimo sentido porque foi feita a reunião já numa perspectiva de avaliação quando num mês ainda nem sequer a implementação estava concluída quanto mais avaliação do que quer que fosse ...” (E13, 2010).

Ainda dentro deste ponto, há quatro questões que foram mencionadas pelos inquiridos que são importantes ter em conta:

- O facto de haver uma conotação negativa associada às escolas que são abrangidas pelo TEIP. Segundo o que foi relatado por alguns técnicos muitos professores consideram que esta imagem negativa das escolas TEIP leva ao afastamento de certos alunos de famílias mais diferenciadas e que são o perfil desejado pelos professores, pois a sua cultura e condição social permite-os de uma forma geral atingir melhores resultados com menos esforço

“Tem as duas vertentes, como tem qualquer tipo de projecto, traz mais-valias para a escola, por um lado, mas também afasta outro tipo de famílias mais diferenciadas. Sabendo que a escola é uma escola TEIP de intervenção prioritária assustam-se, as famílias mais esclarecidas assustam-se com o nome. Afinal é uma escola de intervenção prioritária... hoje em dia vai tudo à net, se têm o cuidado de fazer uma pesquisa sobre as escolas com TEIP e verificam que esta escola tem TEIP: «Não vou pôr o meu filho ali porque há lá problemas gravíssimos» (...) Estando integrado num TEIP a escola tem mais-valias, tem outro tipo de ofertas que não teria se não fosse enquadrada num TEIP. No entanto, a questão da integração dos alunos eu não sei se é uma mais-valia. Eu não tenho um estudo feito acerca disso mas o que é verdade é que a população está a decrescer na escola, agora o porquê (risos)? Nunca foi feito um estudo sobre isso mas o que é verdade é que há aqui colégios na zona que estão com grande elevado número de alunos (E8, 2010).

- O TEIP acarreta inúmeras burocracias que acabam por ser um constrangimento para os técnicos principalmente porque as directrizes chegam, muitas vezes, depois destes já terem organizado a sua documentação de outra forma, nomeadamente no que concerne à recolha de assinaturas dos utentes, entre outros aspectos burocráticos.

“O trabalho tem que ser realizado conforme os parâmetros do projecto, tem que existir aquela ficha de sinalização, aqueles critérios que são obrigatórios para o projecto e eles vêm confirmar se está tudo de acordo com aquilo que eles pretendem” (E2, 2010).

Ou

“Nós agora aqui no final do 1º período recebemos algumas directrizes relativamente aos registos e aos dossiers necessários por causa do TEIP. Ou seja, no final de um período de trabalho vieram-nos dar algumas indicações que eram necessárias aplicar a todos os documentos que já foram feitos e aos documentos futuros, como as assinaturas cada vez que se faz atendimento, cada vez que se reúne com um professor e tudo mais... Isto para nós é praticamente impossível. Para já tivemos que fazer a estrutura toda da organização, daquilo que eram os documentos e dos processos novamente para trás, não é? E depois porque houve coisas que, como é óbvio, já não conseguimos colocar da forma como eles pedem. Não conseguimos pedir assinaturas cada vez que um professor vem ter connosco a falar-nos sobre um processo, não é? É impossível (risos)” (E4, 2010).

No entanto, também há profissionais que perspectivam esta questão de outra forma e que consideram estas exigências naturais e até uma forma de os ajudar a organizarem os seus instrumentos de trabalho

“Nós agora temos estado a aprimorar alguns aspectos mais burocráticos mas isso tem a ver com o próprio funcionamento a nível do POPH. É necessário haver formas mais fechadas por causa dos números que precisam relativamente aos dados dos atendimentos. Acabamos todos por trabalhar mais nos aspectos mais burocráticos. Até fazem sentido e acabam por legitimar o trabalho que é feito e a necessidade deste tipo de serviço na escola. (...) Achamos que faz todo o sentido (...) faz parte, acabamos por nós próprios ajustarmos os nossos instrumentos ao que nos é pedido o que é bom (E11, 2010).

- Outras das preocupações manifestada pelos profissionais é o facto do TEIP não garantir uma continuidade. Ou seja, a qualquer momento todos os recursos dos quais a escola beneficiava podem deixar de existir. Esta situação deixa os Técnicos numa situação laboral muito precária e torna-se também uma preocupação no sentido em que toda a intervenção que desenvolvem com os utentes, todo o apoio prestado, pode acabar sem ser possível planear ao certo se e quando isso virá a acontecer.

“É assim o TEIP é um programa interessante mas que a qualquer momento pode terminar, não é? Se não houver verba orçamental o projecto termina e depois a escola acaba por... (...) Nós somos, o TEIP, não é? Nós somos um território de intervenção prioritária, não é? Este projecto devido a todo um contexto socioeconómico em que nós estamos englobados e é uma mais valia no sentido que podemos ter diversas coisas que não teríamos sem o TEIP. O se não do TEIP é que existem várias coisas que se o TEIP terminar, terminam também” (E14, 2010).

Ou ainda

“Acho que o programa TEIP devia ser implementado por mais tempo não só por um ano. Pelo menos a nível dos técnicos porque não sei se mudarmos o técnico se depois não mudará o resto todo não é? A nível de tudo, do contacto com toda a gente, com toda a comunidade envolvente, acho que deveria ser um projecto mais sólido, mesmo da própria escola mas é uma coisa que está sempre a alterar, já há mais alterações para este ano...” (E15, 2010).

- Por fim é ainda muito relevante termos em conta o perfil de professores que trabalham nestas escolas. Tendo em conta as especificidades da população escolar que integra estes estabelecimentos de ensino os professores precisam de saber adaptar a forma de lidar com os alunos e a própria forma de transmitir os conteúdos programáticos. No entanto, não existe qualquer formação nem selecção de professores o que faz com que muitos não estejam preparados para lidar com este tipo de alunos

“O TEIP dá essa oportunidade à escola, não é? Mas o sistema de ensino é o mesmo, os professores são os mesmos! Portanto esta escola, a direcção devia ter oportunidade também de poder escolher os professores porque pronto são destacados... há professores que estão aqui que vêm de Viseu, vêm do Minho, se

calhar não querem estar aqui. Eu acho que para já deviam ganhar mais. (...) Deviam ganhar mais, o salário devia ser maior e depois deviam ser escolhidos a dedo. Têm que ser professores com muita garra, com muita inspiração porque... é complicado tu teres uma aula programada e dizeres aos teus alunos para trazerem réguas e lápis amanhã porque vão fazer uma actividade diferente. Os miúdos não têm réguas e lápis, esquecem-se, os pais também não controlam...portanto tinha que ser tudo diferente. (E2, 2010)

Ou ainda

“Há falta inclusivamente de um perfil de professores TEIP. A contratação até pode não depender desse perfil mas pode ser alcançada através de formações, de momentos de reflexão sobre o que é que é o TEIP, sobre como é que a escola está orientada para implementar o TEIP e também enriquecimentos a nível pessoal e profissional a partir de outros contextos, outros conteúdos que possam ser uma mais valia, um benefício para a intervenção do professor na escola. Formações temáticas sobre os problemas que se vivem na escola que realmente podem ir constituindo estratégias de consolidação do perfil mas que não ocorre, infelizmente, ou que pelo menos não ocorrem com tanta frequência quanto o desejado e que o programa TEIP, o próprio Ministério da Educação não prevê” (E12, 2010).

3. Entre o Sucesso Escolar e o Sucesso da Intervenção

Alguns estudos avaliativos efectuados por diversos autores, tais como Pedro Abrantes (2008), M^a Eugénia Álvares (2010) e Rui Brites (2011), apontam para o sucesso do programa TEIP salientando a importância de dar visibilidade às boas práticas que têm sido desenvolvidas em muitos dos agrupamentos abrangidos.

Contudo, mais uma vez, o que nos interessa aqui verificar é a eficácia particular na intervenção dos Assistentes Sociais que desenvolvem a sua actividade profissional nestas escolas.

Assim sendo, partindo dos objectivos definidos e das reais circunstâncias nas quais se tem desenvolvido o programa TEIP vamos então verificar se a intervenção desenvolvida pelos profissionais de Serviço Social a trabalhar nas escolas é ou não eficaz e quais os factores que influenciam essa eficácia.

De uma forma geral os inquiridos pensam que, para ser eficaz, uma intervenção depende de inúmeros factores, pois o que é eficaz num determinado caso pode não ser noutra e o que é considerado um avanço em determinada situação pode até ser um recuo noutra.

“Uma intervenção de sucesso (pausa) depende da situação. Se estivermos a falar de avaliações de alunos com necessidade educativas especiais uma intervenção de sucesso é conseguir que uma criança que sofria mutismo selectivo consiga começar a articular algumas palavras (...). Se tivermos a falar duma situação de promoção o ideal seria conseguir que o objectivo de higiene seja assegurado, o objectivo de alimentação seja assegurado, o objectivo de relacionamento consiga ser melhorado em contexto familiar... Depende do processo em si, dos contornos da própria situação, da família, de nós próprios e da motivação para aquela situação naquela altura” (E1, 2010).

No entanto, tendo em conta as grandes dificuldades que se apresentam ao Serviço Social, os Assistentes Sociais inquiridos acreditam, quase na sua totalidade, que uma intervenção de sucesso é feita de pequenas conquistas. Na maioria dos casos, não é possível atingir um nível de sucesso que para os Técnicos seria considerado ideal, pois as próprias famílias muitas vezes não têm essa visão e não sentem essa necessidade.

Desta forma, é essencial definir objectivos concretos de mudança, consoante o diagnóstico de cada caso, e uma intervenção de sucesso será aquela em que se consegue atingir estes objectivos inicialmente definidos, por mais pequenos que estes possam parecer.

“Intervenção de sucesso é sem dúvida alcançar os objectivos que foram delineados, (...) é conseguirmos de facto melhorar a situação do aluno. Por exemplo: se não tem SASE conseguir o SASE, se não tem os documentos conseguir os documentos... é conseguir de facto que o que está ali a falhar realmente melhore ou fique resolvido (E5, 2010).

Ou

“Uma intervenção de sucesso depende do objectivo, não é? É uma intervenção em que se possa atingir os objectivos que marcamos, basicamente é isso. Depende dos objectivos da intervenção. (...) Os objectivos, às vezes, podem ser coisas muito pequeninas. Eu não lhe posso dizer que olhe aquela família estava de uma forma e

agora deu uma volta de 180 graus todos sabemos que isso não acontece, não é? (E15, 2010).

No entanto, há dois técnicos que são mais exigentes e que consideram que uma intervenção de sucesso é aquela em que se consegue resolver o problema de forma a que este não torne a reincidir, o que irá resultar na autonomia dos utentes.

“Eu acho que a intervenção de sucesso seria aquela que dificilmente conseguiríamos chegar que será uma família que traga um problema e que nós consigamos realmente resolvê-lo, não é? (E4, 2010).

Ou ainda

“É... que eles não precisem de nós, que deixem de precisar de nós. Isso para mim é que é uma intervenção de sucesso que eles sejam autónomos que tomem as suas decisões de forma autónoma que tenham definido um projecto de vida e que não precisem de nós! Felizmente eu quero acreditar que já tive alguns casos de sucesso. Não muitos... mas acredito que sim” (E13, 2010).

Contudo, também estes profissionais reconhecem que é muito difícil atingir este nível de sucesso.

Quais serão então os factores que condicionam haver um maior ou menor nível de sucesso na intervenção?

Foram inúmeros os apontados pelos nossos inquiridos, destacando-se aqueles que consideram que a responsabilidade deste sucesso ou eficácia é de todos os intervenientes no processo e da forma como estes se relacionam entre si o que vem ao encontro da perspectiva apresentada por Faleiros (1997) na sua teoria de correlação de forças.

“Quando há a colaboração da família e quando depois todos os agentes da comunidade educativa se unem e há um envolvimento grande porque se for a escola sozinha a trabalhar também não conseguimos. É uma partilha de todos porque acho que nos casos de sucesso todos são importantes” (E10, 2010).

Verifica-se também que dentro destes profissionais que consideram que todos são importantes, ao mesmo nível, com o seu papel distinto, para a eficácia da intervenção, que, mais uma vez, a relação estabelecida se assume como condição essencial.

“Uma boa relação de confiança com as pessoas, é essencial, e não é preciso muito porque as pessoas muitas vezes não são ouvidas correcta e adequadamente. Como eles dizem, têm trinta e uma mil intervenções mas se calhar nessas intervenções os Técnicos não estão ali para elas. Estão ali com o tempo contado porque têm mais 20 ou 30 ou 50 casos e então as pessoas não sentem verdadeiramente que são ouvidas e que as pessoas acreditam nelas e não é difícil criar isso nas pessoas” (E7, 2010).

Mais uma vez a questão da relação surge associada ao saber ouvir.

Por outro lado, houve também profissionais que associaram o maior ou menor nível de sucesso aos próprios utentes e ainda outros profissionais que afirmaram considerar que são os técnicos e a forma como estes desenvolvem a sua intervenção os maiores responsáveis pelo nível de sucesso alcançado.

Relativamente aos Técnicos foi novamente referida como fundamental a disponibilidade que têm para com os utentes,

“O primeiro factor é a disponibilidade, é o eu conseguir, mesmo que não a tenha, conseguir transmitir às pessoas que naquele momento estou disponível para elas e que se amanhã necessitam de qualquer coisa eu estou disponível para elas” (E1, 2010).

Esta visão vem também de encontro à questão do saber ouvir.

Outra parte que foi apontada como fundamental ao sucesso da intervenção e que surge como responsabilidade do profissional, foi a rapidez com que a resposta é dada de forma a poder tornar-se realmente eficaz.

“Tentamos definir estratégias facilitadoras da intervenção porque o problema está no presente e uma intervenção com um futuro muito longínquo, não vai ser uma intervenção eficaz” (E7, 2010).

Ou,

“Uma intervenção de sucesso é quando o caso é detectado, é apresentado e se resolve rapidamente, para mim isso é uma intervenção de sucesso. (...) resposta imediata a uma situação que não se prolongue muito no tempo. Em termos de escola o

tempo é curto, portanto um aluno que abandonou a escola se não se resolve o problema rapidamente entretanto passa para o 2º período e o menino já tem plano de recuperação que não cumpriu, entretanto já está no 3º período...” (E8, 2010).

Esta rapidez de resposta depende não só do profissional mas também dos recursos que este tem disponíveis. Se estiver inserido num estabelecimento de ensino e numa comunidade onde existe uma boa rede de recursos irá, com certeza, ser muito mais fácil dar uma resposta rápida à necessidade identificada.

Por outro lado, existe outro grupo de profissionais que delega maiores responsabilidades, em termos de sucesso ou insucesso da intervenção aos próprios utentes, sejam estes alunos ou famílias.

“A colaboração da família é meio caminho andado, uma família que colabora, uma família que identificou também o problema, é fundamental. Uma grande problemática que existe é quando as famílias não colaboram e os processos se vão arrastando e deteriorando. A colaboração da família, para mim, é o factor principal do sucesso” (E8, 2010).

Ou,

“Depende da vontade do utente se colabora connosco ou se vem a demonstrar ser um falso colaborante, sozinhos não fazemos nada...” (E1, 2010).

Ou ainda,

“Eu acho é que a disponibilidade da família face à situação e realmente o facto dela sentir que realmente tem que alterar e que reconhecer que a criança não está bem que apresenta um comportamento desajustado ou que realmente tomar o pequeno-almoço é uma coisa importante ou que tomar banho todos os dias... essas coisas” (E11, 2010).

Por fim, outra questão apontada como imprescindível para se conseguir realizar uma intervenção eficaz é o facto desta se desenvolver precocemente. Ou seja,

“Eu acho que o Assistente Social deveria estar na escola mesmo desde o 1º ciclo mesmo! Aqui existe mas há escolas que não” (E15, 2010).

E,

“Acho que a família devia ser acompanhada o mais cedo possível. Devia começar se calhar no pré-primário a actuação do Técnico, o estar com a família... Talvez assim se prevenisse muita coisa quando chegassem a um 2º ciclo. Acho que isso ajudava bastante (E6. 2010).

Conclusão

A presente dissertação surgiu do desejo de perceber, no contexto das escolas abrangidas pelo programa Território Educativo de Intervenção Prioritária na zona de Lisboa, de que forma é que se desenvolve na prática a intervenção do Assistente Social e como é que esta contribui para a promoção do sucesso educativo.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas a escola tornou-se progressivamente num veículo vital à integração dos indivíduos. Os portões dos estabelecimentos de ensino foram abertos de par em par para acolher todo o tipo de alunos de diversas classes sociais. No entanto, no seu interior as mudanças não foram suficientes para dar resposta a um público tão heterogéneo. A consequência que surge é, muitas vezes, o insucesso escolar.

As escolas TEIP situam-se exactamente nas zonas geográficas onde há maior número de alunos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas. É nesse sentido que surge a necessidade de existir um Assistente Social a intervir no interior da própria escola que vai procurar mediar as diversas relações que se estabelecem entre os alunos, as suas famílias e os professores e direcção da escola.

Para podermos analisar estas dinâmicas, efectuaram-se dois tipos de recolha de dados através dos quais foram inquiridos os principais actores deste processo: assistentes sociais e alunos. Acabámos de apresentar e sistematizar os resultados a que os dados permitiram chegar, devidamente analisadas à luz do modelo teórico inicialmente definido. Pretendemos agora fazer uma breve leitura de conjunto, necessariamente sintética e tecer algumas considerações finais sobre este trabalho, as suas limitações e propostas de investigação futura.

Para podermos partir para a realização do estudo foi necessário, enquadrá-lo teoricamente, o que implicou uma leitura exaustiva das temáticas relacionadas com as questões da educação e da intervenção social. Desta leitura, surgiu o modelo teórico que se encontra dividido em dois capítulos.

O primeiro capítulo enquadra historicamente o papel e a importância atribuídos à instituição escolar e conseqüentemente as diferentes formas de perspectivar o sucesso educativo. Conclui-se essencialmente que se quisermos realmente construir uma escola inclusiva, a diversidade social e cultural existente hoje em dia nos alunos das nossas escolas tem que ser encarada como uma riqueza de recursos e não como um obstáculo a ser eliminado.

Num segundo momento é feito o mesmo enquadramento relativamente à presença do Serviço Social nos estabelecimentos de ensino, como este que este surgiu e a importância que foi ganhando face aos desafios que se colocam hoje em dia à educação.

“O Assistente Social, desenvolve a sua intervenção partindo do contexto institucional e tem como função promover a articulação entre aqueles agentes educativos (escola-meio e família) partindo do pressuposto que a criança é resultado da interação que estabelece com outros sistemas sociais” (Camacho, 2000: 105-106). O profissional de Serviço Social reveste-se assim de um papel de mediador entre a escola, a família e a comunidade escolar.

O Serviço Social assume uma dimensão educativa que tem como finalidade educar para cidadania, contribuindo para a formação de indivíduos informados, conscientes e participativos.

Só depois deste enquadramento teórico foi possível partirmos para a recolha de dados através das entrevistas realizadas a 15 profissionais de Serviço Social a trabalhar nas escolas TEIP. Também reconstituímos as trajetórias biográficas de alunos que foram apoiados por estes profissionais. Em conjunto tanto com os próprios jovens como com os técnicos e encarregados de educação, reflectimos qual o impacto deste acompanhamento no percurso escolar destes alunos.

Ao analisarmos os dados recolhidos somos forçados a recolocar duas velhas discussões que emergem dos diferentes paradigmas sociais:

- Estrutura vs Acção - o indivíduo enquanto sujeito determinado pela estrutura social em que se insere ou enquanto ser autónomo e auto determinado que pode através da sua acção modificar o próprio sistema no qual está inserido;
- Regulação vs Mudança - a importância de manter o equilíbrio e a ordem para que a estrutura possa funcionar em oposição à necessidade de conflito e confronto como forma de evolução social.

Ao analisarmos estas questões acabamos por nos colocar numa posição intermédia baseada na teoria defendida por Bourdieu (1989) que centra a sua análise na estrutura social embora reconheça a dimensão individual e a sua importância na forma como o indivíduo se posiciona face à realidade.

Desta forma, verifica-se que a intervenção social se processa tanto a nível individual como estrutural, tal como foi definido no modelo de intervenção social escolar apresentado.

Este modelo foi definido com base na análise dos dados recolhidos e caracteriza-se por três níveis de intervenção:

- Nível micro – acompanhamento social de proximidade a alunos e famílias;
- Nível intermédio – articulação contínua com a equipa técnica e multidisciplinar existente no interior da escola;
- Nível macro – trabalho em parceria com as diferentes instituições da comunidade envolvente.

Relativamente ao nível micro, a escola - enquanto contexto institucional - constitui-se um local privilegiado onde o profissional está inserido no mesmo espaço que os seus utentes directos: os alunos. Esta realidade vai permitir realizar um diagnóstico precoce de inúmeras situações que de outra forma não seriam identificadas e ainda, posteriormente, desenvolver uma intervenção de proximidade, condição propícia ao estabelecimento de uma relação de confiança, fundamental para o sucesso da mesma.

Quanto ao segundo nível identificado, verifica-se que nem todos os profissionais têm condições para o exercer. Esta situação deve-se tanto à inexistência de outros técnicos sociais a trabalhar nas escolas como à dificuldade de articulação e de constituição de uma equipa de trabalho. Em algumas escolas, para além do Assistente Social apenas existe um psicólogo que pertence ao SPO e que já tem a sua intervenção definida de acordo com a metodologia deste serviço, não estando aberto a mudanças. Assim sendo, cabe ao Assistente Social procurar adaptar-se à sua realidade institucional de forma a conseguir alcançar o maior benefício possível à intervenção.

Apesar destas dificuldades, todos os profissionais inquiridos identificam este nível como essencial pelo que devem ser os próprios técnicos a desenvolver estratégias que o permitam implementar. Caso não seja possível, é fundamental apostar ainda mais numa genuína e eficaz articulação com os parceiros sociais – o nível macro – como estratégia de desenvolvimento da interacção constante com outros campos profissionais.

A definição deste modelo de intervenção social escolar surge como uma proposta que pretende clarificar qual o campo de intervenção social neste contexto institucional, contribuindo para a construção da própria identidade profissional. Para além disso, torna-se também importante na perspectiva em que para além dos contributos práticos, também os fundamentos teóricos são essenciais para definir a jurisdição da profissão e o seu

reconhecimento pelos outros profissionais, tornando-se ainda mais importante num contexto em que o Serviço Social ainda é uma realidade recente.

Contudo, através da recolha de dados constata-se que existe uma grande dificuldade dos profissionais em teorizarem a prática e identificarem os modelos de intervenção que influenciam o seu trabalho. Este factor poderá advir de alguma falta de conhecimento teórico mas também da enorme complexidade da própria realidade e das práticas sociais que se desenvolvem.

Apesar de não ter sido identificado pelos inquiridos verifica-se através dos seus discursos que o modelo de intervenção social utilizado pelos profissionais e que foi aqui sistematizado tem como bases teóricas o modelo psicossocial no que concerne ao nível micro e o modelo de intervenção em rede relativamente o nível macro. Assim, a acção do Serviço Social deve ser efectuada individualmente, mas com um intuito global.

Verificámos a existência de inúmeras dificuldades ao longo deste processo e para todos os diferentes níveis de intervenção identificados. Designadamente a falta de participação e interesse dos pais na vida escolar dos seus educandos e a própria dificuldade de contacto com estes que daí advém. Mais: a falta de autonomia dos profissionais, a insuficiência de recursos materiais e humanos tanto no interior da escola como na comunidade envolvente, a exigência de sucesso escolar imediato tanto por parte dos professores como da direcção... entre tantas outras que foram identificadas e que têm alguma oscilação consoante o estabelecimento de ensino em que os profissionais se inserem.

Para conseguirmos ultrapassar estas dificuldades foi definido um perfil de profissional que deve obedecer a determinadas características, possuir competências estabelecidas e pautar a sua intervenção de princípios e valores definidos.

Assim, o profissional de Serviço Social a intervir nas escolas TEIP deve antes de mais preocupar-se com a divulgação do próprio serviço e modo de funcionamento do mesmo para que todos os interessados possam aceder a este e a partir daí pautar a sua intervenção com as seguintes características:

- Disponibilidade, tanto em termos de horários flexíveis como de tempo de qualidade com o utente fazendo com que este sinta que está realmente a ser ouvido com genuíno interesse;
- Empenho e persistência fundamentais para que o técnico não desista de levar a cabo a sua intervenção uma vez que as dificuldades serão sempre muitas e de diferentes

níveis. Para isso é fundamental que o profissional goste e se identifique com o trabalho que desenvolve;

- O respeito pelo utente enquanto figura central de todo o processo e como sujeito com autonomia e dignidade própria que não devem ser desconsideradas perante as crenças do próprio profissional e das exigências da instituição;
- A relação de confiança que se estabelece com os utentes e da qual vai depender tanto o sucesso da intervenção como o rigor do próprio diagnóstico;
- O envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo reconhecendo que todos são fundamentais na medida em que vão influenciar os resultados finais, nomeadamente: alunos, famílias, técnicos, professores, direcção e parceiros sociais;
- Para além disso, é ainda necessário termos consciência que para conseguirmos desenvolver com rigor o modelo e o perfil definidos é também necessário saber priorizar os casos pois o próprio técnico tem as suas limitações.

A realidade não é estática: depende de inúmeros factores que se influenciam mutuamente pelo que mesmo que o profissional siga à risca as indicações definidas os resultados poderão ser distintos.

Contudo, e apesar dos resultados finais poderem ser bastante diversos verifica-se que o Assistente Social assume um papel importante na trajectória escolar do aluno. Nos três casos analisados, apesar dos resultados escolares serem díspares, pois existem inúmeros factores divergentes entre si, é sempre reconhecida a importância que a intervenção social teve no desenvolvimento de cada situação.

Para analisarmos as especificidades da intervenção social em contexto escolar é também importante considerar que, para além dos factores apresentados e da qualidade das relações que se estabelecem no interior da instituição entre os técnicos e os actores principais deste contexto (professores e direcção), existem outras condições que vão constituir-se como potencialidade ou constrangimento à intervenção.

Como potencialidades do contexto institucional temos: a proximidade física dos utentes e dos principais agentes sinalizadores, a possibilidade de realização de um diagnóstico e intervenção precoces, o permitir o acompanhamento regular e sistemático dos casos, a importância da continuidade pedagógica neste domínio e ainda o facto da presença do Assistente Social dentro da escola representar uma importante fonte de apoio a quem todos podem recorrer.

Por outro lado, enquanto constrangimentos temos a falta de recursos materiais e humanos no interior da escola e a falta de respostas no exterior, alguma indefinição relativamente ao campo de intervenção, o excesso de alunos e famílias com necessidade de acompanhamento social, a precariedade laboral em que a maioria dos profissionais se encontra e ainda algum preconceito que persiste relativamente à identidade da profissão de Serviço Social.

A aceitação da profissão no interior dos sistemas de ensino é uma realidade na maioria das escolas abrangidas por este estudo mas não em todas. Concretamente em seis escolas ainda há algumas reservas à importância e aceitação do Serviço Social.

Segundo os entrevistados, isso acontece tanto por parte dos professores como da direcção da escola pois ainda não foi comprovada a necessidade de presença de Assistentes Sociais nos estabelecimentos de ensino.

Os Assistentes Sociais acreditam que a implementação do Serviço Social nas escolas leva algum tempo e que a sua aceitação e reconhecimento depende em primeiro lugar da forma como o próprio técnico desempenha as suas funções e se integra na instituição. Ou seja, a legitimação do Serviço Social é feita a um nível mais imediato através da prática profissional. Contudo, e como já verificámos, quando surgem conflitos de interesses é fundamental saber argumentar e para isso é necessário ter uma forte base teórica de sustentação.

Relativamente à efectividade e ao sucesso da intervenção desenvolvida pelos Assistentes Sociais e os resultados do programa TEIP primeiro que tudo importa considerar que cada caso é um caso no que concerne à intervenção social. Ou seja a realidade não é estática e depende de múltiplos factores, por isso mesmo quando o modelo e o perfil profissionais estão presentes nem sempre os resultados obtidos são os desejados.

Desta forma, tornou-se claro que apesar da importância reconhecida que o Serviço Social tem hoje em dia nas escolas e dos exemplos de boas práticas recolhidos ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de clarificação do campo do Serviço Social escolar e da forma como este se deve operacionalizar.

Para além do modelo de intervenção, do perfil de profissional, dos constrangimentos e potencialidades do serviço social escolar, há dois aspectos fundamentais a considerar e que são as principais conclusões que se podem retirar deste estudo:

- Nem sempre os objectivos da intervenção social escolar são claros ou são os mesmos para os diferentes actores que constituem o processo. Ou seja, a direcção da escola e os professores consideram na sua maioria que os problemas escolares (insucesso, absentismo, abandono) são, por si só, pertinentes para a intervenção do Assistente Social sendo que o seu objectivo é minorar ou mesmo acabar com a existência destas problemáticas. Contudo, os Assistentes Sociais encaram a realidade escolar sob outra perspectiva, considerando-a fundamentalmente como um contexto privilegiado de diagnóstico de problemas sociais e de intervenção de proximidade.

Esta realidade leva muitas vezes a um choque entre os objectivos do técnico e da instituição, do técnico e dos professores ou mesmo do técnico e do programa através do qual foi contratado, o TEIP.

Na grande maioria dos casos o que se observa é que os objectivos da instituição são ao nível dos indicadores de sucesso escolar mas que para o Assistente Social estes não passam disso mesmo, meros indicadores da problemática central.

Se é verdade que as questões escolares vão influenciar os factores de ordem social ou económica e vice-versa também é uma realidade que nem sempre a uma intervenção de sucesso corresponde um aluno com sucesso escolar. E isto porque o sucesso da intervenção tem que ser equacionado consoante a situação de partida, ou seja, conforme o diagnóstico inicial efectuado. Desta forma, dado a complexidade das situações nem sempre o resultado esperado pode ser o sucesso escolar, pelo menos a curto prazo.

Nos estabelecimentos de ensino o sucesso escolar é usualmente analisado por anos lectivos. Contudo, no caso destes alunos, é importante termos em conta que o conceito de sucesso escolar é muito abrangente. Deve ser entendido como sucesso educativo, no qual estão incluídas toda uma série de competências que o aluno tem que adquirir. Assim, no caso em que a clivagem entre a cultura inicial do aluno e a cultura escolar é maior é necessário mais tempo para que este consiga ascender aos níveis exigidos. Desta forma, poderá ser necessário primeiro intervir noutras questões, como as familiares, de relacionamento, económicas, para posteriormente nos dedicarmos às questões escolares.

No entanto, na maioria das vezes a escola não consegue adoptar esta perspectiva pois o que lhes é exigido da parte do Ministério da Educação é a quantificação da prática o que mitiga a sua complexidade e que não deixa transparecer que o que é sucesso num caso pode não ser sucesso no outro.

Se conseguirmos que todos os intervenientes no processo sugam esta perspectiva teremos o ponto de partida ideal ao sucesso da intervenção a médio prazo e ao sucesso educativo ou escolar a longo prazo.

- Partindo da situação apresentada no ponto anterior é fundamental que posteriormente todos os agentes assumam activamente o seu papel no processo de intervenção. Este não depende apenas do aluno mas também não depende só do técnico, não é produto isolado das famílias mas também não é culpa total da escola e das políticas de ensino.

Desta forma, o sucesso educativo nas escolas TEIP, só é passível de ser alcançado quando todos se comprometerem e assumirem as responsabilidades que lhes competem em cada caso. O envolvimento e a participação de todos os intervenientes no processo é a chave do seu desenvolvimento; alunos, pais e outros familiares próximos, professores, direcção da escola, comunidade envolvente e políticas educativas vão influenciar o desfecho de cada processo.

Assim sendo, e através desta consciência cabe ao Assistente Social saber aproveitar o contexto institucional em que está inserido tornando-se um agente mediador e impulsionador dos diferentes sistemas que vão contribuir para o desfecho final de cada caso. É ainda importante termos a consciência que uma vez que o sucesso depende de todos, por mais que façamos procurando consciencializar e mobilizar todos os recursos o resultado final depende de múltiplos factores. Assim não nos devemos culpar quando não conseguimos atingir determinado objectivo. Devemos apenas manter a mesma postura e persistência que seguimos até ao momento.

Verifica-se, portanto, que a relação estabelecida entre todos os agentes educativos é a chave do sucesso pretendido.

Tal como aferimos no modelo de intervenção social escolar a participação de todos os actores também deve ocorrer a vários níveis, tanto nos casos individuais como na definição do projecto educativo de escola e no desenvolvimento do programa TEIP. Para tal, é fundamental definir objectivos e interesse comuns a todos.

Assim sendo, o Serviço Social é encarado como uma mediação entre actores e estruturas, num jogo de forças e poderes em que o Assistente Social deve tomar partido pelo lado mais fraco e vulnerável, tal como define Faleiros na sua teoria da Correlação de Forças (2002).

Existem na sociedade e dentro da própria escola diferentes forças em conflito e o Assistente Social deve mediar esses conflitos assumindo um lugar ao lado dos mais vulneráveis, neste caso os alunos e respectivas famílias, tendo como objectivo a equidade e a justiça social ou, neste caso concreto, a verdadeira escola para todos.

“O papel do Serviço Social joga-se, assim, nas relações de força do capitalismo e na mediação do processo de fragilização ou fortalecimento do cliente. Nas suas trajectórias, os

indivíduos devem ser ajudados a fortalecer os seus patrimónios e a desenvolverem percursos de mudança nas suas vidas que possam instituir transformações na estrutura social ” (Faleiros, 1996: 24).

Neste processo pretendemos caminhar para o empowerment e para a autonomia dos sujeitos utentes.

Por último queremos ainda lançar pistas relativamente às possibilidades de investigação futura desta temática.

Esta indicação prende-se também com as limitações desta investigação e apontam no sentido de se fazer um estudo de caso de uma escola de forma exaustiva e pormenorizada. Deste modo, podem ser analisadas todas estas dinâmicas apresentadas, mas não apenas na perspectiva dos alunos e dos técnicos mas também das famílias, dos professores, da direcção, das instituições da comunidade envolvente e até mesmo do Ministério da Educação segundo a sua avaliação da respectiva escola.

Idealmente poderíamos ainda fazer um estudo comparativo entre duas escolas com práticas distintas. Este contraste iria permitir observar com mais pormenor as correlações de forças que se geram dentro dos estabelecimentos de ensino e a forma como estas influenciam o sucesso educativo dos alunos.

Apesar disso, através deste estudo podemos já concluir que há muitas diferenças entre os estabelecimentos de ensino e que estas irão influenciar definitivamente o sucesso alcançado.

No contexto das escolas TEIP torna-se fundamental a forma como o Assistente Social encara o seu próprio papel. É essencial que o profissional se veja enquanto mediador da correlação de forças existentes no interior dos estabelecimentos de ensino e que se coloque numa perspectiva de *advocacy* e *empowerment* do utente.

Se o profissional assumir esta atitude na intervenção social que desenvolve vai conseguir estabelecer a desejada relação de confiança fundamental ao sucesso da intervenção, tanto com os alunos como com a família.

Ao estabelecer esta relação com os seus utentes o técnico vai conseguir aos poucos ir alcançando alguns resultados e acabará por ser aceite e reconhecido tanto pelos colegas da equipa técnica, caso exista, como pelos parceiros sociais e também, posteriormente, pelos próprios professores e direcção da escola.

É através do reconhecimento da importância de existir um Assistente Social no interior da escola e das mais-valias do seu trabalho que o profissional irá, por sua vez, conquistar a autonomia necessária à intervenção.

Assim e depois de estabelecida uma relação de confiança e de ser alcançado o reconhecimento por parte de todos os actores sociais (aluno, família, equipa técnica, parceiros sociais, professores e direcção) estes irão estar disponíveis para participar e assumir activamente o seu papel rumo ao sucesso educativo.

Para terminar, queremos apenas acrescentar que, apesar de sabermos que as respostas tanto ao nível dos estudos de caso como dos profissionais que participaram nesta investigação não são representativas do país, esperamos que estes resultados possam servir de referência na análise de práticas desenvolvidas noutras escolas, contribuindo deste modo para uma melhor compreensão dos aspectos positivos e das fragilidades dessas práticas e, conseqüentemente, para a promoção da sua qualidade inspirando muitos Assistentes Sociais.

Como verificámos, o trabalho do Assistente Social em meio escolar vai muito para além da promoção do sucesso escolar, porquanto a escola se constitui como uma porta de acesso à intervenção com as crianças e suas famílias de uma forma integral, desenvolvendo competências, contribuindo para melhoria das condições de vida e promovendo mais e melhor inclusão social. É projectado nesta perspectiva que o Serviço Social em meio escolar ganha dimensão, campo e pertinência. E é por esta projecção que muitos assistentes sociais nas escolas ainda se debatem na construção do seu campo profissional.

Bibliografia

- Abbott, A. (1998), *The System of Professions*, The University of Chicago Press, Chicago;
- Abrantes, Pedro (2003), *Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, in *Sociologia Problemas e Práticas*, nº41, Lisboa, pp. 93-115;
- Abrantes, Pedro (2008), *Brandos costumes? Educação básica e desigualdades sociais*, Profmat, Elvas;
- Almeida, João Ferreira e Pinto, José Madureira (1976), *Condições de Problemas Genéricos da Pesquisa Empírica*, em *A Investigação nas Ciências Sociais*, Ed. Presença, Lisboa;
- Almeida, Helena Neves (2000), *O Perfil da Mediação Social*, II Seminário Internacional, *Intervenção das Autarquias na Área Social no Início do 3º Milénio*, Coimbra, pp. 97-109;
- Almeida, Helena Neves (2002), *Mediação um conceito e uma prática identitária do serviço social*, I Congresso Nacional de Serviço Social, Aveiro, pp. 53-80;
- Almeida, Helena Neves (2008), *Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo*, Colóquio Internacional *Tutória e Mediação*, AFIRSE, Lisboa;
- Almeida, Sidalina (2001), *Representações e práticas do Serviço Social em contexto educativo e processos de mudança*, in *Intervenção Social* nº23/24, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 63-79;
- Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria Manuel (2006), *A escola em Portugal Novos Olhares, Outros Cenários*, Coleção Breve, Sociologia, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa;
- Álvares, M^a Eugénia (2010), *Ser e Aprender – A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na educação*, Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia do ISCTE para obtenção do grau de Mestre em Sociologia e Planeamento, Orientada pelo Professor Doutor Luís Manuel Antunes Capucha, Lisboa;
- Amaro, M^a Inês (2008), *Os campos paradigmáticos do Serviço Social: proposta para uma categorização das teorias em presença*, In *Revista Locus Soci@l*, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, pp. 65-80;
- Antunes, Adelino (2007), *Do bando para as margens*, Edição da Escola Técnica Psicossocial de Lisboa, Lisboa;
- Baptista, Myrian V. (2000), *Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação*, Veras Editora, São Paulo;
- Baptista, Myrian V. (2001), *A Investigação em Serviço Social*, Ed. Veras, Lisboa/São Paulo;
- Benavente, Ana et al (1989), *A reforma do ensino: um processo social*, in *Sociologia Problemas e Práticas*, CIES, nº6, Lisboa, pp. 157-167;

- Benavente, Ana (1990), *Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas*, in *Análise Social* vol.25, Lisboa, pp. 715-733;
- Blaike, Norman (2000), *Designing Social Research*, Cambridge Polity Press;
- Bourdieu, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Difel, Algés;
- Bourdieu, Pierre (1998), *Escritos de Educação*, Vozes, Petrópolis;
- Branco, Francisco (2009), *Assistentes Sociais e Profissões Sociais em Portugal: Notas sobre um itinerário de pesquisa*, Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;
- Brites, Rui et al (2011), *Estudo de Avaliação e Acompanhamento dos Ensinos Básico e Secundário*, Sumário Executivo, ISCTE, IUL, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, pp. 36-42;
- Camacho, Ana (2000), *Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade*, in *Intervenção Social* nº21, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 100-110;
- Câmara Municipal de Faro, Divisão de Acção Social (2006), *Projecto Integrar para Educar, Análise da relação entre o perfil psicossocial do aluno e o abandono escolar*, Faro;
- Cambeiro, Joana (2007), *Os Profissionais de Serviço Social nas Escolas*, acessado a 07 de Janeiro de 2011 em <http://www.debatereducacao.pt/>;
- Caparrós, Maria José Escartin (1998), *Manual de Trabajo Social modelos de práctica profesiona*, Editora Aguaclara, Alicante;
- *Código de Ética do Serviço Social*, Associação dos Profissionais de Serviço Social;
- Córias, João de Oliveira (1993), *Dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar, Infância e Juventude*; Revista da Direcção Geral de Serviços Tutelares de menores, nº3;
- Comissão Europeia, (2008), *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma agenda para cooperação europeia em matéria escolar*, COM (2008) 425 final;
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado e João Ferreira de Almeida (2007), *“Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional”*, em António Firmino da costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa Celta Editora, pp. 5-20.
- Costa, Miriam Filipe da (2008), *Política de Escola e Representações sobre o Insucesso Escolar. Um estudo comparativo*, Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia do ISCTE para obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade, orientada pelo Professor Doutor António Firmino da Costa, Lisboa;

- Cunha, Vanessa (2008), *O Lugar dos Filhos. Ideais, Práticas e Significados*, Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa;
- Dantas, Maria Francisca (SD), *Serviço Social na Escola: uma intervenção crítica, possível e necessária*, acessido a 22 de Abril de 2009 em http://www.inicepg.univap.br/INIC_07/trabalhos/sociais/inic/INICG00071_01C.pdf;
- Duarte, Maria Isabel Ramos (2000), *Alunos e Insucesso Escolar – um mundo a descobrir*, Ciências da Educação, Inovação Educacional, Lisboa;
- Eurydice, (1995), Rede de Informação sobre Educação na União Europeia *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*, Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira, Lisboa;
- Faleiros, Vicente de Paula (1996), *O paradigma de correlação de forças e estratégias de acção em Serviço Social*. In Marilda Villela Iamamoto et al., *Metodologias e Técnicas do Serviço Social* (pp. 21-30), Sesi – DN, Brasília;
- Faleiros, Vicente de Paula (1997), *Estratégias em Serviço Social*, São Paulo, Cortez;
- Faleiros, Vicente de Paula (2002), *Crítica a uma política del sujeto*, In Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciências Humanas, Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá;
- Farinha, Anabela dos Santos (2002), *Exclusão escolar na escola inclusiva*, Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Mestre, orientada pela Professora Doutora Maria Alice Tomé, Covilhã;
- Faustino, Micheli (2008), *O Serviço Social na Educação: possibilidades de intervenção frente a situações de exclusão social, poder e violência*, acessido a 22 de Abril de 2009 em http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST11/Micheli_Klauberg_Faustino_11.pdf;
- Fortin, Marie-Fabienne (1999), *O Processo de investigação – da concepção à realização*, Décarie Éditeur Lusociência, Loures;
- Freire, Paulo (1987), *A Pedagogia do Oprimido*, acessido a 20 de Junho de 2010 em <http://www.idbrasil.org.br>;
- Garcia, José Luís (org.) (2000), *Estranhos – Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa*, Oeiras: Celta Editora, pp. 65-102;
- Goffman, Erving (1983), *The Interaction Order*, *American Sociological Review*, vol. 48, pp. 1-17;
- Gordo, Idalina de Oliveira Rito (2005), *Abandono e Reinserção no Ensino Básico no Concelho de Leiria – a voz dos protagonistas*, Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para obtenção do grau de Mestre em psicologia da Educação, Lisboa;

- Guadalupe, Sónia (2009), *Intervenção em Rede. Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra;
- Guerra, Isabel (2002), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*, Editora Principia, Estoril;
- Guerra, Isabel (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*, Editora Principia, Cascais;
- Gyatso, Geshe Kelsang (2000), *Oito passos para a felicidade. A maneira budista de amar*, Centro Budista Deachen, Lisboa;
- Henriques, José Manuel, (2006), *Global restructuring and local anti-poverty action: learning from European experimental programs*, Volume I, Tese de doutoramento em Economia, ISCTE, Lisboa;
- IAC (s.a), Gabinete de Apoio ao Aluno a Família GAAF sua importância nas comunidades escolares, Lisboa;
- INE (1991 a 2001) Recenseamento da População;
- Iturra, Raul (2001), *A Construção social do insucesso escolar*, Escher, Lisboa;
- Janela, Catarina (2008), *O Sentido dos Mediadores Sócio-Culturais no Ensino Básico: um estudo de caso no concelho da Amadora*, Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia do ISCTE para obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade, orientada pelo Professor Doutor Fernando Luís Machado, Lisboa;
- Knoch, Michael (2003), *A deontologia dos Assistentes Sociais como ética profissional*, in *Intervenção Social* nº27, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp.5-30;
- Lalande, Piedade (1998), *Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa Sociológica*, *Análise Social*, vol. XXXIII (148), p. 871 – 883.
- Levesque, Justin (s.a), *Les étapes du processus d'intervention*, Tradução livre por Eva Faleiros, documento policopiado;
- Marinho, Manuela (2004), *Olhares Femininos sobre a ética: Carol Gilligan e Nel Noddings*, in *Intervenção Social* nº29, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 71-82;
- Mead, Georg Herbert (1934), *Mind Self & Society*, Chicago: The University of Chicago Press, Chicago;
- Mendonça, Alice (2009), *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais, um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*, Edições Pedagogo, Mangualde;
- Nogueira, Cláudio Marques Martins et al (2002), *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contradições*, *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº78, Lisboa, pp. 15-36;
- OECD (2007), *Education at a Glance 2007 – OECD Indicators*, acessado a 11 de Junho de 2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf>;

- Oliveira, Ana (2004), *Técnicas em rede: um desafio*, in *Intervenção Social* nº30, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 213-223;
- Oliveira, Ana (2005), *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*, Observatório da Imigração, ACIME, Lisboa;
- Paulus, Pascal et al (2009), *Projecto de Investigação - Acção no TEIP de Vialonga e de Poceirão*, Actas do X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga, pp. 3344-3359;
- Percheron, Annick (1981), *Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales*, In Mariet, *L'Enfant, la famille et l'école*, ESF, Paris;
- Pereira, Albertina (2007), *PIEF Um programa de educação e formação*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), Lisboa;
- Polis, Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado. Antropologia, Direito, Economia, Ciência Política (1996), Ed. Verbo, Lisboa/São Paulo;
- Portes, Lorena Ferreira (2001), *Serviço Social, Educação e Família: possibilidades, desafios e mediações no cotidiano, Olhar de Professor*, acessado em 21 de Setembro de 2010 em http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista41_artigo13.pdf
- Projecto TEIP 2 (2008), Escola Secundária do Monte de Caparica, documento policopiado;
- Quintão, André (2005), *O Serviço Social e a Política Pública de Educação*, acessado em 22 de Abril de 2009 em <http://docentes.ismt.pt>;
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Ed. Grádiva, 2ª edição, Lisboa;
- Relvas, Ana Paula (1996), *O ciclo vital da família – Perspectiva Sistémica*; Ed. Afrontamento – Biblioteca das Ciências do Homem; Santa Maria da Feira;
- Robertis, Cristina de (1992), *Metodologia de la Intervención en Trabajo Social*, El Ateneo, Barcelona;
- Rodrigues, Fernanda (1993), *Social work and poverty: Old partners in new joint-ventures*. Actas de Conferência organizada pelo Ministério Dinamarquês dos Assuntos Sociais. Copenhaga, Dinamarca;
- Rodrigues, Mª de Lurdes (2009), *Mais sucesso escolar: apoiar as escolas e apoiar as famílias*, In *Boletim dos Professores* nº15, Lisboa, pp.2;
- Rosnay, Joel de (1977), *O Macroscópio – Para uma Visão Global*, Editora Arcádia, Lisboa;
- Pais, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates; Jovens trabalho e futuro*, edições Âmbar, Porto;

- Santos, Sónia M dos; Santos, M^a Emília R dos (1999), *Diagnóstico Social*, Colecção módulos PROFISSS, 1^a edição, Edição do Ministério do Trabalho e da Solidariedade/ Secretaria do Estado do Emprego e Formação, Lisboa;
- Sebastião, João (2002), *O papel do sociólogo na escola inclusiva*, A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes, Itinerários, Acta do Encontro Temático Intercongressos, APS, Oeiras, pp. 21-23;
- Sebastião, João e Sónia Vladimira Correia (2007), *A Democratização do Ensino em Portugal*, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política, Celta editora, Oeiras;
- Serafim, M^a do Rosário (2004), *O reconhecimento da condição ética dos cidadãos – um imperativo ético para o serviço social*, in *Intervenção Social* n^o29, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 25-52;
- Serviço de Psicologia e Orientação (s.a), *Linhas Orientadoras do Serviço Social*, documento policopiado;
- Strecht, Pedro (1998), *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*, Edição Assírios e Alvim, Lisboa;
- Tavares, Marina Orrico (2004), *“Que direitos para os desfavorecidos?” O direito de informação e a acção social autárquica*, in *Intervenção Social* n^o30, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 43-55;
- Thurman, S. K. (1997) *Systems, Ecologies, and the Context of Early Intervention* in Thurman, S. K., Cornwell, J., Gottwald, S. (1997) *Contexts of Early Intervention: Systems and Settings*; Paul H Brookes Publishing Co; London;
- Torres, Haroldo da Gama e Marques, Educarado (2004), *Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana*, acedido em 20 de Junho de 2010 em <http://www.empreende.org.br/pdf/Programas%20e%20Pol%C3%ADticas%20Sociais/Pol%C3%ADticas%20sociais%20e%20territ%C3%B3rio.pdf>;
- Vieira, Regina (2003-2004), Acetatos e apontamentos da disciplina de Teoria e Metodologia do Serviço Social, 3^oano da Licenciatura em Serviço Social no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, documento policopiado;

Legislação

- Convenção dos Direitos da Criança
- Constituição da República Portuguesa
- Lei de Bases do Sistema Educativo 147/99 de 1 de Setembro
- Decreto de Lei nº190/91 de 17 de Maio
- Despacho nº 147-B/ME/96, 1 de Agosto
- Despacho normativo nº55/2008, de 23 de Outubro de 2008
- Portaria nº1260/2007 de 26 de Setembro

Webgrafia

- www.min-edu.pt
- www.gepe.min-edu.pt/
- <http://pt.wikipedia.org>
- www.idbrasil.org.br
- www.debatereducacao.pt/relatorio/files/FIII14.pdf
- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>
- www.ine.pt