



*Cristiana da Silva Rocha*

**MEDIAR PARA PREVENIR:**

**Uma ação de mediação entre CPCJ e Escola contra o abandono e absentismo escolar**

**RELATÓRIO DE MESTRADO**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2011

Relatório de Estágio apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

## **Mediar para Prevenir:**

**Uma ação de mediação entre CPCJ e Escola  
contra o abandono e absentismo escolar**

**Mestranda:** Cristiana da Silva Rocha

**Orientadora:** Professora Doutora Cristina Rocha

## Resumo

No presente relatório, descreve-se e analisa-se o estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com a especialização em *Educação, Infância e Sociedade*, sob a temática da protecção à infância e juventude.

Descrevendo e discutindo a experiência de estágio num projecto desenvolvido pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar e no Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova, entre Setembro de 2010 e Abril de 2011, pretende-se contribuir para um maior conhecimento acerca do problema, o combate e a prevenção do abandono e absentismo escolar. A educação escolar constitui um momento privilegiado para a construção da cidadania, pelo que fenómenos como o abandono e o absentismo escolar suscitam grandes preocupações, uma vez que são factores promotores de exclusão e da desigualdade social.

A discussão que subjaz este relatório centra-se no papel da escola como primeira instância na protecção e promoção do direito à educação e na esfera de acção das Ciências da Educação, enquanto mediação socio-educativa e da formação.

**Conceitos chave:** protecção social à infância; abandono e absentismo escolar; mediação socio-educativa, Ciências da Educação

## **Abstract**

The following work describes and analyses the traineeship developed on the scope of the Master in Educational Sciences, specialisation in Education, Childhood and Society, which subject centres on the protection of childhood and youth.

The description and discussion of the traineeship experience in a project develop by the Committee of Child and Youth Protection of Gondomar and the group of schools of S. Pedro da Cova, from September 2010 until February 2011, aim at contributing to a greater knowledge about the problem, the fighting and prevention of school abandon and absenteeism. School education is a privileged moment for building citizenship, for this reason school abandon and absenteeism is subject of increasing concern since they promote social exclusion and inequality.

The discussion, presented in this work, relies essentially on the role of the school as an important means for the protection and promotion of the right to education and, within the sphere of action of the Educational Sciences, as social-educational mediation and formation.

**Keywords:** childhood social protection, school abandon and absenteeism, social-educational mediation, Educational Sciences

## Résumé

Le présent travail décrit et analyse du stage réalisé dans le contexte du Master de Sciences de l'Éducation, avec la spécialisation l'Éducation, l'Enfance et la Société, dont le sujet s'agit sur la protection de l'enfance et de la jeunesse.

La description et la discussion de l'expérience du stage dans un projet, développé par la Commission de Protection des Enfants et de la Jeunesse de Gondomar et le group des écoles de S. Pedro da Cova, ont l'objectif de contribuer pour la connaissance du problème, du combat et de la prévention de l'abandon et l'absentéisme scolaire. L'éducation scolaire est un moment de privilège pour la construction de la citoyenneté, donc les phénomènes de l'abandon et l'absentéisme scolaire suscite grands préoccupations parce qu'ils sont facteurs qui promouvaient l'exclusion et l'inégalité sociale.

La discussion présentée en ce travail se centre sur le papier de l'école comme un important moyen de protection et promotion du droit à l'éducation et, dans le sphère d'action des Sciences de l'Éducation, comme médiation social et éducative et de formation.

**Mots clé:** la protection sociale de l'enfance, l'abandon et l'absentéisme scolaire, médiation social et éducative, Sciences de l'Éducation

## **Agradecimentos**

Este espaço é dedicado a todos aqueles que deram a sua contribuição para que este relatório fosse realizado. A todos deixo aqui o meu agradecimento sincero.

À Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar e ao Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova pelo acolhimento que possibilitou a realização do estágio.

À Dra. Carla Ramos e à Professora Rosa Fernanda por todo o apoio, atenção, amizade e dedicação que prestaram durante o estágio na CPCJG e na escola.

A todas as técnicas com quem tive o prazer de trabalhar, pelo carinho com que me receberam.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Rocha, pelo conhecimento transmitido, apoio, orientação, dedicação e compreensão durante todo o mestrado, principalmente nestes últimos momentos.

A todos os meus amigos pela força e carinho.

Às minhas grandes companheiras de curso, à Sofia, à Íris e à Joana, que acompanharam todo o meu percurso durante estes 5 anos de licenciatura e mestrado. Com quem estabeleci uma grande amizade, com quem partilhei muitas experiências, angústias, sorrisos e que me deram sempre apoio durante esta jornada.

Para finalizar, quero deixar um agradecimento muito especial àqueles que me são mais queridos, ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e ao Marco. Obrigado por me darem força sempre que necessário, por partilhar comigo os melhores e piores momentos da construção deste relatório, pela vossa ajuda e por sempre acreditarem em mim. Quero ainda agradecer aos meus pais pelo orgulho e exemplo de força que são para mim, por todo acompanhamento e dedicação que sempre revelaram na minha formação pessoal e académica.

## **Abreviaturas**

AE SPC	Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova
CA	Comissão Alargada
CEF	Curso de Educação e Formação
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CNPCJR	Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco
CPCJ	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
CPCJG	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar
CPM	Comissão de Protecção de Menores
CR	Comissão Restrita
DDC	Declaração dos Direitos da Criança
EB 1	Escola Básica de 1º ciclo
EB 2/3	Escola Básica de 2º e 3º ciclo
EE	Encarregado de Educação
GAA	Gabinete de Apoio ao Aluno
GAAF	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
JI	Jardim de Infância
ME	Mediação Educativa
PEA	Projecto Educativo do Agrupamento
TFM	Tribunal de Família e Menores

# Índice

<b>Resumo</b>	ii
<b>Abstract</b>	iii
<b>Resumé</b>	iv
<b>Agradecimentos</b>	v
<b>Abreviaturas</b>	vi
<b>Introdução</b>	11
Apresentação do estágio	12
Justificação e objetivos do estágio	13
Apresentação da estrutura do relatório	15
<b>Capítulo I: Contextualização e Caracterização das Instituições de Acolhimento do Estágio</b>	16
1.1. Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar	17
1.2. Projeto “Mediação Educativa”	20
1.3. Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova	23
<b>Capítulo II: Enquadramento e Reflexão Teórica</b>	27
2.1. À Descoberta da Infância	28
2.2. Para a Garantia e Proteção da Infância	33
2.2.1 Direitos da Criança	33
2.2.2. Dispositivos de Promoção e Proteção da Criança	37
2.3. Para a Garantia do Direito à Educação	42
2.3.1. Criança-Aluno	46
2.3.2. A Responsabilidade Social da Escola	48
2.4. Abandono e Absentismo Escolar	50
2.4.1. O abandono escolar como problema educativo e social	50
2.4.2. Causas e Consequências do abandono escolar	56
2.4.3. Um problema a combater através da relação escola-família	58

<b>III Capítulo: Enquadramento Metodológico e Descrição do Estágio</b>	62
3.1. Apresentação global do estágio	64
3.2. Preparação do Estágio	68
3.3. Desenvolvimento do estágio	71
3.3.1. Estágio na CPCJG	72
3.3.2. Estágio no Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova	78
<b>IV Capítulo: Perceções e Problemas Encontrados no Âmbito do Estágio</b>	87
4.1. Abandono e Absentismo Escolar: uma realidade em Gondomar	88
4.2. Abandono e Absentismo Escolar: um problema segundo a perspetiva da CPCJG	93
4.2.1. Procedimentos e apresentação global de análise dos processos	93
4.2.2. Alunos sinalizados por abandono e absentismo escolar: motivos, perspetivas, influências e acções	98
4.3. Projeto “Mediação Educativa”: a perspectiva dos mediadores educativos	109
4.3.1. Mediador Educativo: que acção?	110
4.3.2. Projeto Mediação Educativa: que mudanças na escola?	116
4.3.3. Papel dos professores: implicações no projeto	117
4.4. Abandono e Absentismo Escolar: um problema vivido e intervencionado na escola	121
4.4.1. O combate à indisciplina	122
4.4.2. Prevenção do absentismo e abandono escolar: no 1º ciclo e no JI	132
<b>Considerações Finais</b>	137
<b>Referências Bibliográficas</b>	142
<b>Anexos:</b>	148
<b>Anexo nº 1:</b> Portaria nº 1226-BU/2000	
<b>Anexo nº 2:</b> Entrevistas aos Mediadores Educativos (AE SPC e AE RT)	
<b>Anexo nº 3:</b> Processo de Sinalização	
<b>Anexo nº 4:</b> Informação sobre os processos analisados durante o estágio	
<b>Anexo nº 5:</b> Resultados questionários aplicados aos Mediadores Educativos	

**Anexo nº 6:** Plano das sessões de Gestão de Conflitos para turmas CEF

**Anexo nº 7:** Plano da sessão de Preparação para o estágio  
para turmas CEF

**Anexo nº 8:** Relatório-Síntese de Sessão de Intervenção da primeira sessão

**Anexo nº9:** Livro de Reunião de Pais

**Anexo nº 10:** Resultados do Grupo do Absentismo e Abandono Escolar da CPCJG

## **Índice de Esquemas**

Esquema nº1 - Cronograma do Estágio 64

## **Índice de Gráficos**

Gráfico nº1 - Processos Instaurados por Abandono e Absentismo Escolar pela CPCJG de 2001 a 2006 21

Gráfico nº2 – Número de Processos Instaurados por Abandono e Absentismo Escolar pela CPCJG de 2001 a 2010 89

Gráfico nº3 – Percentagem de processos instaurados por abandono e absentismo escolar por relação à totalidade de sinalizações em cada ano 91

Gráfico nº4 – Número de Processos Instaurados na freguesia de S. Pedro da Cova de 2003 a 2010 por abandono e absentismo escolar 92

Gráfico nº5 – Percentagem do tempo de participação dos mediadores no projeto ME 111

Gráfico nº6 – Percentagem relativa à aplicação de todas as medidas possíveis antes da sinalização 114

Gráfico nº 7 – Percentagens do tempo letivo destinado ao projeto Mediação Educativa implementado nas escolas/agrupamentos do concelho Gondomar 118

Gráfico nº 8 – Percentagem relativa à necessidade de formação para o exercício do papel de mediador 121

## **Índice de Tabelas**

Tabela nº1 – Número de processos analisados cessados/arquivados durante o período de estágio	96
Tabela nº 2 – Número de medidas aplicadas nos processos em análise	97
Tabela nº3 – Idades dos(as) jovens sinalizados por abandono e absentismo escolar	100
Tabela nº4 – Tipo de família dos jovens com a problemática do abandono e absentismo escolar	105
Tabela nº5 – Relação com o emprego e dependência de subsídios sociais das famílias sinalizadas	107

# **Introdução**

## **Apresentação do estágio**

O estágio curricular consiste numa prática integrada na formação académica, que tem como objetivo promover a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais através do contacto direto com contextos e ambientes de trabalho. Este é “... o momento em que é pedido aos estudantes que “abandonem” as fronteiras da Faculdade e mostrem o que valem num contexto profissional.” (Vaz, 2009: 59) através da capacidade de intervenção e reação às exigências apresentadas pela realidade quotidiana. Para a formação em Ciências da Educação, o estágio é, também, uma etapa que permite refletir e construir uma profissionalidade adaptada aos diversos contextos socioeducativos e explorar e compreender a realidade social a partir do confronto e discussão das interpretações extraídas dessa realidade social com os conhecimentos e saberes teorizados.

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Educação, Infância e Sociedade, e tem como objetivo dar a conhecer o percurso de estágio realizado na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar (CPCJG) através da integração no projeto Mediação Educativa (ME). Este projeto desenvolve-se num trabalho de parceria entre a CPCJG e todos os Agrupamentos de Escola e Escolas Secundárias do concelho de Gondomar, tendo-se o estágio estendido ao contexto escolar, nomeadamente ao Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova (AE SPC). O presente trabalho surge, também, como uma reflexão de todo o percurso e experiências vividas no estágio a partir de um olhar crítico que permite a construção de sentidos relativamente a esta experiência.

O estágio decorreu de setembro de 2010 a abril de 2011 e teve como temática a *Ativação da Primeira Instância na Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens*. O estágio centrou-se, essencialmente, na problemática do abandono e absentismo escolar, apesar da referida temática abranger as diversas problemáticas que colocam em risco e perigo crianças e jovens.

## **Justificação e objetivos do estágio**

A frequência no mestrado em Ciências da Educação, nomeadamente na área de especialização “Educação, Infância e Sociedade” permitiu refletir e compreender, de forma mais aprofundada, o lugar da criança na sociedade, tendo em conta que esta constitui um ser social provido de direitos que lhe garantem a sua inclusão e participação na vida social. No caso específico do tema escolhido para o estágio, o mestrado contribuiu para a reflexão sobre o papel das entidades de primeira instância, em particular a escola, na promoção e proteção das crianças e jovens, nomeadamente na garantia do direito à educação.

Segundo esta lógica, a partir das experiências vividas no estágio, este relatório coloca em discussão as razões que levam uma CPCJ receber sinalizações e acompanhar crianças e jovens com problemas de abandono e absentismo escolar, e os esforços e estratégias utilizadas pela escola na prevenção e no combate a este problema. O presente relatório pretende, também, desenvolver uma reflexão em torno dos contributos que os profissionais com formação em Ciências da Educação podem dar para a intervenção neste problema, considerando os desafios e as oportunidades que o mesmo coloca para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Apesar da pertinência das Ciências da Educação se verificar nos mais diversos contextos sociais e educativos, a escolha de uma CPCJ para local de estágio prendeu-se com a preocupação e o interesse de intervir em situações e problemas sociais que desrespeitam os direitos ou colocam em causa o bem-estar das crianças e jovens. No entanto, a extensão do estágio a uma instituição como a escola, a que mais identifica e sinaliza situações de perigo, foi essencial na medida em que mais do que desenvolver uma intervenção de combate ao problema, permitiu delinear e desenvolver uma intervenção de prevenção. Neste sentido, o tema do trabalho centrou-se, essencialmente, no papel e na ação das entidades de primeira instância na proteção de crianças e jovens.

O interesse em refletir e explorar esta temática a partir do problema do abandono e absentismo escolar deve-se ao facto de esta problemática ser cada vez mais uma preocupação na sociedade atual, sendo encarada por muitos como um fator promotor de exclusão social. O significado social deste problema é patente pela sua

extensão. Esta é comprovada pelo número de sinalizações que chegam às CPCJ do todo o país. No ano 2010 dos 28 103 processos instaurados<sup>1</sup>a nível nacional, 3 545 tinham como referência o abandono escolar, o que corresponde a 12,6% da totalidade de processos instaurados, sendo este o quarto problema com maior número de casos abertos em 2010<sup>2</sup>. Perante esta realidade é cada vez mais frequente desenvolverem-se políticas e estratégias que visam combater e prevenir casos de abandono e absentismo escolar. A criação de Cursos de Educação e Formação (CEF) é um exemplo de uma estratégia aplicada a nível nacional e o projeto Mediação Educativa, no qual se desenvolveu o estágio, é o exemplo de uma medida implementada a nível local.

Tendo em conta as motivações que levaram à realização deste estágio, os objetivos que marcaram o desenvolvimento desta experiência centraram-se - para além do contacto com este contexto de trabalho e dos contributos para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação neste contexto -, na perceção e identificação de alguns dos indicadores que permitam identificar precocemente situações de abandono e absentismo escolar; na compreensão das causas que impedem crianças/jovens de permanecerem na escola e no desenvolvimento de estratégias e ações de prevenção neste problema social e educativo. Visto que este estágio se desenvolveu em duas instituições distintas, que atuam em momentos e circunstâncias diferentes na proteção de crianças e jovens, o estágio teve, também, como principais objetivos perceber a distinção das intervenções realizada por cada uma das instituições e as vantagens de se estabelecer uma união entre estas entidades para a promoção e proteção dos direitos das crianças.

---

<sup>1</sup>Processos instaurados consistem em processos que são abertos no ano decorrente pela primeira vez, ou seja, não corresponde todos os processos acompanhados, uma vez não ter em conta os reabertos e os transitados.

<sup>2</sup>Estes dados foram retirados do *Relatório Anual de Avaliação das Atividades das CPCJ 2010*, que se encontra disponível em: [http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documento.asp?r=3453&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documento.asp?r=3453&m=PDF) (23/06/2011).

## **Apresentação da estrutura do relatório**

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos que descrevem o estágio realizado e a reflexão que sobre ele se produz.

O Capítulo I corresponde à contextualização e à caracterização das instituições de acolhimento do estágio, apresentando-se dividido em três partes: uma primeira que se refere à caracterização da CPCJG, uma segunda que dá a conhecer o projeto Mediação Educativa e uma terceira que corresponde à contextualização e caracterização do AE SPC.

O Capítulo II consiste na descrição teórico-conceptual que se desenvolve em torno da construção da conceção social de infância, das questões relacionadas com o direito das crianças, nomeadamente o direito à educação, na problemática do abandono e absentismo escolar através de uma revisão da literatura.

O Capítulo III dedica-se à apresentação do estágio tendo em conta o posicionamento epistemológico e metodológico adotado, as intervenções desenvolvidas no âmbito do mesmo, bem como, as técnicas de recolha de informação utilizadas.

O Capítulo IV assenta na apresentação e reflexão dos dados obtidos e experiências vividas durante o estágio, refletindo acerca da problemática do abandono e absentismo escolar e da intervenção nesta a partir da realidade do contexto de estágio.

O último capítulo corresponde às Considerações Finais que se centram essencialmente na reflexão acerca do lugar das Ciências da Educação na intervenção social, nomeadamente na problemática discutida no presente relatório, através do papel dos Mediadores Socioeducativos e da Formação.

# **I Capítulo**

**Contextualização e Caracterização das Instituições de Acolhimento do Estágio**

Considerando que o presente relatório consiste numa descrição e reflexão que se desenvolve a partir de uma experiência de estágio, o presente capítulo dá a conhecer as instituições que o acolheram, a Comissão de Proteção Crianças e Jovens de Gondomar (CPCJG) e o Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova (AE SPC). Apresenta-se, ainda, o projeto em curso no qual o estágio foi integrado, o Projeto «Mediação Educativa» (ME) desenvolvido pela CPCJG em articulação com os Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias do concelho de Gondomar. Segue-se a descrição das duas entidades e do projeto referido com base numa breve referência legislativa e/ou contextual relativamente às funções e características destas e deste.

## **1.1.Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar**

A CPCJG foi a instituição de acolhimento, na qual se desenvolveu o estágio entre setembro de 2010 a abril de 2011. Segundo a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei nº 147/99 de 1 de setembro (Artigo 12º), as CPCJ:

“... são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do/a jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.”

Estas entidades surgiram em 1999 ao abrigo do Decreto-Lei enunciado e na sequência da reorganização das antigas Comissões de Proteção de Menores (CPM). As CPCJ têm como principal objetivo de ação garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e jovens através da remoção de situações de perigo.

Segundo este Decreto-Lei (Artigo 3º) considera-se que uma criança está em perigo quando se encontra em situação de abandono, sofre de maus tratos físicos, psicológicos ou de carácter sexual, é negligenciada em relação aos cuidados básicos e afeição, é sujeita a trabalhos e atividades excessivas e inadequadas à idade ou a comportamentos que afetem a sua segurança e equilíbrio emocional, bem como quando esta assume comportamentos, atividades ou consumos que prejudiquem a sua saúde, formação, segurança e educação. Neste sentido, é considerado perigo todas as situações que ameacem o bem-estar e desenvolvimento da criança e jovem, tendo em

conta que «ameaça» refere-se, como explica Paulo Granjo (2006: 1168), “... a qualquer factor passível de causar danos à integridade de pessoas, seres ou coisas (...) [ou seja] factores potencialmente agressivos.”

A CPCJG surgiu em janeiro de 2001 regulada pela Portaria nº 1226-BU/2000 de 30 de dezembro<sup>3</sup>, localizando-se no centro da cidade, próxima da Câmara Municipal de Gondomar. A CPCJG é responsável pela promoção e proteção dos direitos de todas as crianças do concelho de Gondomar, tendo assim a seu cargo 12 freguesias, das quais seis consideradas urbanas: S. Cosme, mais conhecida por Gondomar, Rio Tinto, Valbom, S. Pedro da Cova, Fânzeres e Baguim do Monte, e seis consideradas rurais ou semi rurais: Covelo, Medas, Melres, Lomba, Foz de Sousa e Jovim.

No quadro da Lei que define a sua atuação, as CPCJ intervêm quando *as entidades com competência em matéria de infância e juventude*, isto é, entidades como a escola, associações desportivas, culturais e recreativas, serviços de saúde, autarquias, etc., não possuem condições para atuar de forma adequada e suficiente a remover o perigo que põe em causa o bem-estar e o desenvolvimento de algumas crianças e jovens. A estas entidades é incumbido a intervenção em situações de risco, quer isto dizer, quando identificadas um conjunto de indicadores que antecipam e tornam provável a ocorrência de situações que impossibilitem e ameacem (Paulo Granjo, 2006) o desenvolvimento saudável da criança e jovem. Neste sentido, na impossibilidade de intervenção, estas entidades devem provar “...que foram esgotadas todas as possibilidades de intervenção, em tempo útil, tendo em conta os recursos locais”<sup>4</sup>, iniciando-se a intervenção da CPCJ após a receção da sinalização. Por lei, a sinalização pode ser efetuada por qualquer pessoa ou entidade, estando abrangidos/as pela ação das CPCJ os/as menores de 18 anos que se encontrem em situação de perigo. Entende-se, segundo o Artigo 3º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei 147/99) que:

“A intervenção para promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou

---

<sup>3</sup>Consultar Anexo 1

<sup>4</sup> Citado da publicação: *Promoção e Protecção dos Direitos das Crianças. Guião de orientações para os profissionais da acção social na abordagem de situações de perigo*, pág. 103.

desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo.”

A referência deste artigo aos pais ou a quem faz a sua vez no cuidado das crianças e jovens deve-se ao facto da família consistir no principal meio de equilíbrio emocional e social dos indivíduos, sendo atribuído aos pais, no Artigo 36º da Constituição Portuguesa, “... o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos”. Na sociedade atual, a família apresenta-se como “um espaço de afectividade, de privacidade, de refúgio [que] é determinante para o equilíbrio dos membros que a integram, [nomeadamente das crianças e jovens,] para o desenvolvimento de projetos de vida com qualidade e ausência de risco” (Soares, 2001: 167), assumindo uma responsabilidade direta pelas crianças e jovens, pelas ações dos outros para com estas e pelas ações das próprias crianças quando se colocam em perigo. No entanto, quando esta falha no seu papel e se torna num espaço de perigo, pondo em causa o bem-estar das crianças e dos jovens, ou se mostra incapaz de intervir numa situação de perigo provocada por esta ou por terceiros, a sua proteção passa a ser assumida ou apoiado pelo Estado, na medida em que “1. As crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.” (Artigo 69º da Constituição Portuguesa).

Mediante uma situação de perigo, a intervenção das CPCJ assenta, essencialmente, no desenvolvimento de um trabalho com as famílias e/ou com a própria criança/jovem no sentido de, em colaboração mútua, se contribuir para remover a situação de perigo por via de uma intervenção dirigida para os fatores que a desencadearam.

As CPCJ são instituições que, no ordenamento da proteção de menores, correspondem à segunda instância de intervenção. Considerado este ordenamento, no quadro de uma visão ecossistémica, como uma pirâmide constituída por três patamares, o primeiro corresponde às *entidades competentes em matéria de infância e juventude* já referidas, e o terceiro patamar, o topo da pirâmide, diz respeito ao tribunal que corresponde à instância hierarquicamente mais alta e com o maior poder de

decisão, pois a intervenção da segunda instância depende imperativamente do consentimento dos envolvidos, os responsáveis legais da criança/jovem, bem como das próprias crianças/jovens quando com idade igual ou superior aos 12 anos (Lei 147/99: Artigo 9º e 10º).

O funcionamento das CPCJ organiza-se internamente em duas modalidades: a Comissão Alargada (CA) e a Comissão Restrita (CR). Estas distinguem-se relativamente à sua composição, funções, objetivos e funcionamento. Enquanto a CA está “...vocacionada para desenvolver acções de âmbito geral de promoção dos direitos e de prevenção primária e secundária das situações de perigo...”<sup>5</sup>, a CR consiste numa equipa inter e multidisciplinar que intervém e tenta dar resposta às necessidades das crianças ou jovens que se encontram, efetivamente, em situação de perigo.

O estágio que subjaz ao presente Relatório decorreu na CR da CPCJG, sendo a equipa constituída por técnicos de várias entidades, nomeadamente da Câmara Municipal de Gondomar, da Segurança Social e de algumas instituições locais das mais diversas áreas, como da saúde, da educação, de apoio social, etc. No caso específico da CR de Gondomar, esta encontra-se dividida em dois grupos de intervenção, um responsável pela área temática do abandono e/ou absentismo escolar e outro pela intervenção nas restantes situações sinalizadas de risco/perigo. Considerada a área de formação académica que preside o estágio, as Ciências da Educação, o grupo de intervenção no qual fui integrada foi o grupo responsável pela temática do abandono e absentismo escolar no âmbito do projeto “Mediação Educativa”.

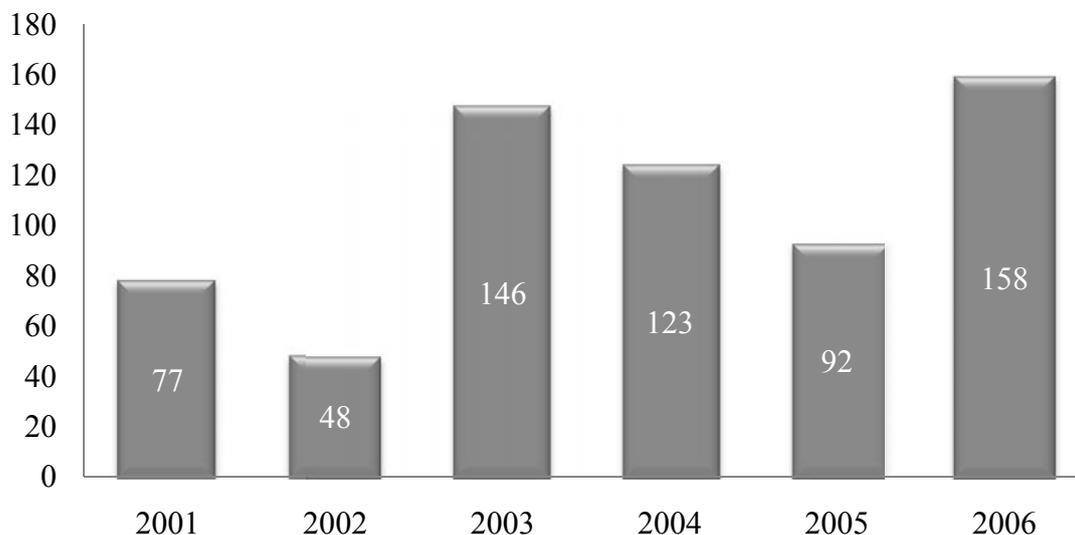
## **1.2. Projeto “Mediação Educativa”**

O projeto “Mediação Educativa” (ME) foi desenvolvido pela CPCJG em 2007, através de uma parceria com os Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias do concelho de Gondomar a fim de responder, através de uma ação conjunta, ao problema do abandono e absentismo escolar. Este projeto surgiu em consequência do elevado número de casos sinalizados, efetuados pelos estabelecimentos de ensino nesta problemática à CPCJG.

---

<sup>5</sup>Citado da publicação: *Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças. Guião de orientações para os profissionais da ação social na abordagem de situações de perigo*, pág. 102.

**Gráfico nº1 - Processos Instaurados por Abandono e Absentismo Escolar pela CPCJG de 2001 a 2010**



Fonte: Relatórios de Atividades Anuais da CPCJG de 2001 a 2006

O Gráfico nº1<sup>6</sup> dá conta do número de processos instaurados<sup>7</sup> pela CPCJG a propósito da problemática do abandono e do absentismo escolar entre os anos de 2001 e 2006. Através da leitura do gráfico, é possível observar que em 2003 se verificou um crescimento extraordinariamente significativo do número de casos de abandono e do absentismo escolar, que, apesar de alguma inflexão em 2004 e 2005, atinge em 2006 o valor mais alto atingido nestes seis anos, 158 processos.

Esta situação conduziu a que no ano letivo de 2006/2007 se desenvolvesse o projeto ME, a partir do seguinte problema (Paulo, 2007: 31)<sup>8</sup>:

“Que medidas adoptar no âmbito da colaboração entre CPCJ e os estabelecimentos de ensino do Município de Gondomar, para desenvolver uma intervenção estratégica partilhada com vista a reduzir ou a por cobro a situações de absentismo e abandono escolar?”

<sup>6</sup>Este gráfico voltará a ser apresentado no IV Capítulo com um intervalo de anos mais amplo, de 2001 a 2010.

Estes dados foram retirados dos *Relatórios Anuais de Atividades da CPCJ de Gondomar* do ano de 2001 ao de 2006.

<sup>7</sup> Processos instaurados consistem em processos que são abertos no ano decorrente pela primeira vez, ou seja, não correspondem a todos os processos acompanhados, uma vez não ter em conta os reabertos e os transitados.

<sup>8</sup>Paulo, Fernando (coord) (2007). “Projecto “Mediação Educativa” ”. In Caderno Informativo da CPCJ de Gondomar. Nº1. Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar.

O projeto ME surge como uma estratégia de combate ao abandono e absentismo escolar, por via do potenciar das ações preventivas e remediativas que são próprias das instituições de primeira instância, neste caso, os estabelecimentos escolares, através da criação da figura do mediador educativo em todas as escolas/agrupamentos do concelho. Segundo a definição enunciada no plano do projeto (Idem: 32),

“O mediador educativo é um professor/técnico que assume um papel intermediário entre a Escola/Agrupamento e a CPCJG. Deverá ser entendido como o interlocutor privilegiado entre vários intervenientes do processo educativo/formativo do aluno: professor, directores de turma, tutores, encarregados de educação, instituições, Comissão Social de Freguesia e a CPCJG.”

O mediador é, assim, um intermediário que atua ao nível da escola em ligação com a CPCJG e outras instituições locais, permitindo e facilitando a articulação entre as diversas instituições numa ação conjunta. Desta ação concertada em primeira instância para o combate ao abandono e absentismo escolar espera-se uma intervenção sustentada, sendo as respostas próximas, atempadas e integradas, diminuindo a necessidade da sinalização à CPCJG.

O interesse em dotar a escola de maiores capacidades de intervenção nesta problemática surge na sequência desta ser, como enunciado no Artigo 4º do Estatuto do Aluno (Lei nº 39/2010 de 2 de setembro), “... o espaço colectivo de salvaguarda efectiva do direito à educação, devendo o seu funcionamento garantir plenamente aquele direito”. Apesar da competência da escola em matéria de promoção e proteção se definir a vários níveis, a sua principal função é, sobretudo, a garantida da posse do saber escolar e a credenciação desses saberes, sendo por isso o combate e a prevenção do abandono e absentismo escolar uma competência que não pode ser delegada noutras instituições. No entanto, quando a escola se confronta com este problema e com a impossibilidade de efetuar as diligências legalmente previstas à sua resolução (como o contacto com os encarregados de educação quando revelam total ausência no percurso escolar dos(as) alunos(as)) e quando “... a gravidade especial da situação o justifique, a respectiva comissão de protecção de crianças e jovens deve ser informada do excesso de faltas do aluno, assim como dos procedimentos e diligências até então adoptados pela escola, procurando em conjunto solucionar para ultrapassar a falta de

assiduidade.”dos(as) alunos(as) (Artigo 21º, idem). Segundo o Estatuto do aluno, a escola pode ainda recorrer a esta entidade nos casos de indisciplina quando se verifique a falta da colaboração por parte da família.

Em suma, a necessidade sentida pela CPCJG em estabelecer uma parceria com as escolas/agrupamentos deveu-se ao facto de estas últimas serem as instituições que simultaneamente mais sinalizam situações de abandono e absentismo escolar e outras situações de perigo, tendo por vocação, no âmbito da Lei 147/99, atuar em primeira instância na proteção das crianças e jovens. Nesta lógica, a união destas duas entidades pode contribuir para uma resposta mais rápida e eficaz na promoção e proteção dos direitos da criança/jovem, bem como, na consciencialização e responsabilização das entidades de primeira linha para o seu papel na proteção de menores.

### **1.3. Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova**

S. Pedro da Cova<sup>9</sup> encontra-se, a nível geográfico, a 10 km da cidade do Porto, a 4 km da sede do seu concelho, e faz fronteira com o concelho de Valongo, sendo uma freguesia com uma área de, aproximadamente, 16 km<sup>2</sup> e tem, atualmente, cerca de 20 mil habitantes, querendo isto dizer que alberga 12% da população do concelho de Gondomar.

No que respeita à origem do seu nome, S. Pedro resulta do nome do padroeiro da freguesia e quanto à Cova não existe uma teoria específica para o seu significado, sendo apresentadas diferentes perspetivas acerca do mesmo. Para alguns autores, a origem do nome Cova centra-se, essencialmente, na paisagem física da freguesia, uma vez que grande parte da sua área se situa num vale delimitado por três serras, a Serra da Santa Justa, da Pia e de Fanzêres (Guedes, 2000). Para outros, o termo deriva de um solene ritual de enterramentos realizado pelos celtas, sendo esta teoria explicada pelos monumentos megalíticos (Antas) encontrados na fronteira desta freguesia com o concelho de Valongo (Gesta, 1980). Para além destas teorias relativamente à origem do nome Cova surgiram outras que não passaram de puras especulações dada a carência de investigações, sendo as primeiras teorias as mais plausíveis (Guedes, 2000).

---

<sup>9</sup>Muitas das informações utilizadas para a contextualização e caracterização da freguesia S. Pedro da Cova foram retiradas do site: [www.jf-saopedrodacova.pt/](http://www.jf-saopedrodacova.pt/) (30/06/2011).

A freguesia de S. Pedro da Cova caracteriza-se por ser uma zona de cariz agrícola. Porém, no início do século XIX, tornou-se um importante centro industrial com a descoberta das jazidas de carvão e antracite. Por esta razão, “Durante muito tempo, foram as Minas de S. Pedro da Cova um dos grandes alicerces da economia do país e da Região Norte.” (Chaves & Magalhães, s/d: 57). A exploração de carvão e antracite foi-se intensificando com o passar dos anos, tornando esta freguesia num centro catalisador de migrações, contribuindo para a sua ascensão demográfica. No entanto, a partir da década de 70 do século seguinte, ocorreu o fecho das minas devido às transformações tecnológicas e à baixa do preço de petróleo o que obrigou a integração da população noutro tipo de trabalhos e empregos, surgindo assim novas indústrias, como Ourivesaria, Metalomecânica, Mobiliário, Elétrica e Comércio.

Neste processo, S. Pedro da Cova passou de uma pequena freguesia para um imenso agregado populacional, todavia, esse aumento não veio acompanhado de melhores condições de vida. Com o fecho das minas agravaram-se as condições de vida, devido ao aumento de desemprego, sendo o bem-estar da população um aspeto difícil de responder e promover. Esta realidade levou à perda de uma identidade e cultura que marcou, durante décadas, esta freguesia. No entanto, na tentativa de recuperar e valorizar essa identidade e cultura foi desenvolvido um projeto de musealização dos espaços e edifícios da antiga Companhia das Minas, que pretendia “... devolver à vila [de S. Pedro da Cova] um espaço relacionado com a memória colectiva local.” (Guedes, 2000: 47). Contudo, não se registaram grandes desenvolvimentos na concretização deste projeto, surgindo apenas um pequeno museu de serventia local.

Apesar do fecho das minas, ao longo dos anos, a freguesia de S. Pedro da Cova, revelou um aumento demográfico devido às boas acessibilidades e proximidade com a cidade do Porto, caracterizando-se, atualmente, por ser um dormitório desta cidade (Idem). No entanto, a falta de infraestruturas marca esta freguesia com características suburbanas, com graves problemas de exclusão social que parecem ser, muitas vezes, reforçados pela delimitação das suas fronteiras, características da sua situação geográfica.

S. Pedro da Cova é a freguesia do concelho de Gondomar, que ao longo dos anos, registou o maior número de habitações sociais, apresentando 973 fogos de cariz

social distribuídos por seis conjuntos habitacionais (Oliveira, 2007), bem como graves problemas sociais, caracterizando-se por ser a freguesia do concelho com maior percentagem de beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI), com grandes taxas de absentismo e abandono escolar, de negligência e maus tratos a menores, etc. Dadas as problemáticas que tem vindo a apresentar, ao longo dos anos, começaram a surgir em S. Pedro da Cova várias associações culturais, nomeadamente a partir do 25 de Abril, com o objetivo de dotar a freguesia com espaços de lazer e de apoio social, de modo a contribuir para a minimização dos problemas sociais que marcam esta freguesia.

O Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova (AE SPC) enquadra-se no cenário acima apresentado, um contexto com diversos problemas sociais que constituem fatores de risco para as crianças e jovens, seja na família seja na escola. Este agrupamento surgiu em 2003, ao abrigo do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 05 de maio<sup>10</sup> e é constituído por quatro Jardins de Infância (JI), 10 Escolas de 1º ciclo (EB 1) e uma Escola de 2º e 3º ciclo (EB 2/3). Dada a sua inserção num meio de grande concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural, propenso a situações de desequilíbrios familiares, de desemprego, de exclusão social e marginalidade, com elevados níveis de indisciplina e insucesso escolar nas escolas, este agrupamento passou a integrar o programa TEIP<sup>11</sup> no ano letivo de 2009/2010, o que capacitou a escola com mais recursos materiais e humanos para minimizar e combater as dificuldades encontradas.

O estágio realizado concentrou-se em três escolas deste agrupamento: a EB 2/3 de S. Pedro da Cova, a EB 1 da Mó e o JI da Gandra. A primeira escola corresponde à sede do agrupamento e destaca-se por apresentar o maior número de situações de abandono e absentismo escolar e de indisciplina. A escola EB 1 da Mó e o JI da Gandra servem, essencialmente, os habitantes do Conjunto Habitacional da Gandra, sendo as escolas deste agrupamento que mais dificuldades apresentam em responder às necessidades da população e em promover o sucesso escolar. A EB 1 da Mó caracteriza-se também por ser a escola do primeiro ciclo que apresenta maior número

---

<sup>10</sup>Este Decreto-Lei regula a autonomia das escolas e a nova organização da escola.

<sup>11</sup>Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária.

de ocorrências graves de indisciplina, sendo estes problemas consequentes dos problemas sociais que marcam a zona onde esta se insere.

## **Capítulo II**

**Enquadramento e Reflexão Teórica**

“A educação foi sempre considerada um direito *natural* da família. Nos tempos modernos, tornou-se um direito *político* do Estado, sobretudo a partir da constitucionalização do princípio da escola pública, laica, obrigatório e gratuita, no século XIX, quando se generalizou a crença de que «Da instrução nasce a grandezas das nações»...”

(Monteiro, 1998: 23)

Refletir acerca do direito à educação, tendo como ponto de partida crianças e jovens que apresentam ou manifestam indícios de problemas de abandono e absentismo escolar, implica fazer uma breve revisão teórica sobre a história e evolução da conceção de infância e a sua relação com a escola, a importância do direito à educação na construção da cidadania, bem como, o aparecimento do abandono e absentismo escolar como problemática a intervir e a prevenir.

A necessidade de desenvolver uma reflexão sobre estes temas prende-se com o facto de, ao longo da história, estes apresentarem impactos e visibilidades diferentes. Por exemplo, a infância, esquecida e ignorada durante muito tempo, assume agora, uma grande visibilidade na sociedade, tendo surgido, no decorrer do tempo, através da evolução de várias conceções e perspectivas acerca da criança e da infância. Da mesma forma, o abandono e absentismo escolar constituem, atualmente, problemas que geram grande preocupação, visto serem considerados fatores de exclusão social e incompatíveis com uma sociedade democrática. Tal exigência contrária uma visão social assente no princípio da desigualdade social, que tem por expressão um sistema escolar destinado a elites em que a educação é encarada como uma prática destinada apenas a alguns, bem como os seus benefícios, e uma oferta educativa residual destinado ao povo, não constituindo, por isso, o abandono e o absentismo escolar, um problema.

Neste sentido, o capítulo que se segue pretende apoiar a discussão do tema subjacente a este relatório através da contextualização e compreensão da conceção de infância, da criança como cidadão provido de direitos, da importância do direito à educação e da problemática do abandono e absentismo escolar.

## 2.1. À Descoberta da Infância

Apesar de, na sociedade atual, a infância ser uma categoria geracional altamente protegida, sendo considerada uma fase essencial para a formação e desenvolvimento dos seres humanos, esta consiste numa ideia muito recente em termos históricos, nomeadamente por referência à sociedade ocidental. Por exemplo, "... durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial." (Sarmiento, 2004: 10 e 11). Estas eram vistas como um atributo pertencente ao universo feminino, uma vez que dependiam deste até adquirem e revelarem capacidades para trabalhar, ou seja, de se integrarem no mundo adulto. "Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio." (Idem: 11). Esta é uma teoria defendida por Philippe Ariès, pioneiro no estudo da história social da infância, na obra *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, debruçando-se nas transformações que ocorreram na família, na importância dos sentimentos e no processo da institucionalização das crianças.

Segundo Ariès "(...) a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta." (in Heywood, 2004: 23), integrando as crianças no mundo adulto por volta dos 5/7 anos (altura em que se tornavam mais autónomas) no qual participavam nas atividades quer de trabalho quer de lazer dos adultos. Estas eram assim encaradas como adultos em miniatura, tendo a infância de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII para ser "descoberta" <sup>12</sup> (idem: 23). Ariès explica que a postura assumida relativamente à infância devia-se à falta de sentimentos e investimento emocional para com as crianças, podendo esta ser entendida como uma forma de os adultos salvaguardarem os seus próprios sentimentos dada as elevadas taxas de

---

<sup>12</sup>Ariès foi criticado por vários autores relativamente à crença da ausência de infância durante a Idade Média, sendo considerado como alguém que assumiu, durante o seu estudo, um caráter extremamente "centrado no presente" (Heywood, 2004). Segundo estes autores o facto de não se encontrarem claras evidências da conceção de infância no século XII, não quer dizer que não houvesse a consciência desta etapa da vida, chamando a atenção para a possibilidade de uma consciência de infância diferente da atual (BerkvaminHeywood, 2004).

Neste sentido, é importante referir que quando se reflete acerca da infância deve-se ter em conta o tempo, o espaço, a estrutura social, etc., a que se refere, visto que esta pode assumir diferentes significados mediante o contexto, podendo assim afirmar-se que não existe uma infância mas sim infâncias. Esta consciência vai ao encontro da ideia de Flanklin (citin Pinto & Sarmiento, 1997: 17) quando refere que "A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de género, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância".

mortalidade infantil. Neste sentido, as crianças só adquiriam algum estatuto se ultrapassassem os primeiros anos de vida (Soares, 2001).

Com o passar dos séculos a sociedade ocidental foi sofrendo algumas transformações, nomeadamente, o desenvolvimento de práticas higienistas, que promoveram a diminuição das taxas de mortalidade infantil, assistindo-se, assim, a uma transformação relativamente aos sentimentos pelas crianças e à postura para com a infância, começando a infância, a partir dos séculos XVI e XVII, a ganhar alguns contornos e reconhecimento. Ariès (1988) distingue duas etapas neste reconhecimento, a primeira, decorrida durante o século XVI e designada por *período de mimo*, surge de “(...) um novo sentimento de infância, que faz da criança, da sua ingenuidade, do seu encanto e da sua graça uma fonte de divertimento e distração para o adulto, aquilo a que poderíamos chamar sentimento de «criança-brinquedo»” (Ariès, 1988: 184). Este primeiro sentimento de infância surgiu do meio familiar, por outro lado o segundo, correspondente ao *período moralista* que emergiu no século XVII, proveio de fontes exteriores à família, nomeadamente de moralistas e educadores, homens da igreja, que encaravam a infância como um período de imaturidade (Soares, 2001) e as crianças como criaturas frágeis de Deus (Ariès, 1988) que necessitavam de serem disciplinadas e moldadas para se tornarem adultos.

As transformações ocorridas, durante estes dois séculos, contribuíram para a descoberta da infância no século XVIII. Neste sentido a criança, retirada do seu antigo anonimato, passa a ter uma maior importância no seio da família, tornando-se, esta última, num lugar privatizado de afeição entre esposos e entre pais e filhos e organizando-se em torno da criança, aumentando assim o interesse por todos os aspetos da sua vida, nomeadamente, a sua educação e formação. A criança deixa de ser o «companheiro natural do adulto» (Renaut, 2004) e é separada da vida coletiva sendo “(...) submetida a um regime especial, a uma quarentena, antes de lhe ser permitido juntar-se aos adultos.” (Ariès, 1988: 321), marcando-se assim uma distinção entre o mundo dos adultos e o das crianças. No entanto, este regime correspondente ao período de frequência da escola e dos colégios foi, durante muito tempo, uma realidade usufruída apenas pelas crianças pertencentes a classes mais ricas, à nobreza e à burguesia, uma vez que as crianças das classes mais pobres continuaram ainda a trabalhar, por muitos anos, desde tenra idade. Contudo, a importância da educação na

infância produziu alguns efeitos e alterações nesta, nomeadamente a diferenciação de níveis e ritmos de ensino adequados à idade, uma vez que, até ao século XVIII, a população escolar que frequentava uma mesma aula caracterizava-se por conter um leque de idades bastante alargado. Apesar da separação de idades, naquela altura não se sentia a necessidade de distinguir a infância da adolescência ou juventude, por isso “Estas duas categorias etárias continuavam ainda a confundir-se: distinguir-se-ão mais tarde, no decurso do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou escolas superiores.” (Idem: 203). A construção social da infância contribuiu, também, para a criação de escolas como instâncias públicas de socialização e formação, durante toda a época da Modernidade, tornando-se a escola uma instituição privilegiada do Estado, na medida em que passou este a assumir responsabilidades na educação e formação das crianças, de modo a garantir o futuro e a grandeza de uma nação.

Para além de Ariès, outros historiadores mostraram interesse e desenvolveram estudos sobre a história da infância. Por exemplo, Hendrick (in Soares, 2001) direccionou os seus estudos para a evolução da infância na sociedade inglesa, tendo desenvolvido uma periodização das concepções de infância a partir do século XVIII. A referência a estas concepções, neste capítulo, deve-se ao facto destas se aproximarem à realidade da infância no contexto histórico e social português. Hendrick distinguiu nove concepções de infância que se distribuíram pelo período de tempo marcado entre o século XVIII e o século XX, apresentando:

- *criança romântica* surge no século XVIII, fruto do debate sobre a boa ou má natureza da criança. Esta concepção centra-se essencialmente na filosofia da criança boa apresentada por Rousseau, valorizando-se assim a inocência e a naturalidade da criança;
- *criança operária ou trabalhadora* surge na sequência da Revolução Industrial e caracteriza-se pela mão de obra infantil encarada, na altura, como necessidade e manutenção da economia familiar;
- *criança delinquente* característica do século XIX e uma consequência da entrada precoce da criança no mundo do trabalho que lhes permitia adquirirem uma autonomia prematura que se

traduzia em comportamentos e situações de vadiagem e de delinquência;

- *criança médico-psicológica* surge, também, no século XIX na sequência dos progressos e do interesse da medicina e da psicologia pelo desenvolvimento infantil;

- *criança aluno* surge associada ao desenvolvimento da escola e à sua institucionalização, que se fez sentir a partir do século XVIII. A escola assume-se, para além de aquisição de saberes e conhecimentos, como um importante meio de socialização e de aperfeiçoamento de comportamentos, de modo a controlar e evitar comportamentos delinquentes.

- *criança bem-estar* aparece no final do século XIX e inícios do século XX como uma consequência dos investimentos na prevenção social e nas áreas da saúde e educação e do reconhecimento legal das crianças;

- *criança psicológica* emerge no século XX com o interesse e os estudos desenvolvidos pela psicologia relativamente à criança e ao seu desenvolvimento;

- *criança família* e *criança pública* resultam dos efeitos nefastos dos períodos de e pós guerra. As crianças ficaram privadas do contacto temporário ou prolongado com a família, devido ao afastamento das mães no período de trabalho ou às evacuações em tempos de guerra, tornando, por um lado, mais visíveis os laços familiares e, por outro, uma visão pública das respostas sociais aos problemas de orfandade.

No seguimento das transformações sociais que marcaram os últimos séculos, contribuindo para a construção social de infância, as crianças adquiriram um estatuto na sociedade, passando a ser encaradas como seres sociais. Para além de seres ativos e promotores de cultura, a sociedade passou a assumir as crianças como cidadãos que possuem um conjunto de direitos que lhes permite serem reconhecidos, respeitados e viverem em sociedade, podendo assim falar-se em mais uma conceção de infância, a *criança cidadã*.

## **2.2. Para a Garantia e Proteção da Infância**

Nos últimos anos a infância tem despertado maior interesse e importância na sociedade contemporânea, passando a ser encarada como uma fase de vida com contornos que tendem a tornar homogênea a categoria geracional que recobre as crianças. Para além de dar estatuto às crianças, entende-se que, como fase de vida, deve ser preservada e respeitada de modo a promover o bem-estar e desenvolvimento global daquelas. Esta visibilidade não se encontra, apenas associada à diminuição do número de crianças consequente das baixas taxas de natalidade registadas nas últimas décadas devido a grandes transformações sociais, nomeadamente, no mundo feminino e na sexualidade, mas também ao conjunto de direitos fundamentais que foram surgindo, ao longo do século XX, após a elaboração da Declaração e da Convenção dos Direitos das Crianças.

O aumento dos cuidados e do interesse pelas crianças tem levado, cada vez mais, à criação de espaços específicos destinados às mesmas, como por exemplo escolas, infantários e creches, centros de atividades e de ocupação de tempos livres, parques infantis, centros e locais para festas infantis, etc., que surgem com o intuito de promover uma infância com um crescimento saudável e feliz através da realização de atividades de lazer e de aprendizagem. A garantia da infância é uma responsabilidade de toda a sociedade, nomeadamente das entidades que vivem e contactam mais diretamente com as crianças. No entanto, quando esta é impedida ou marcada por diversas condições e situações que afetam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, são criados e procurados mecanismos que visam promover e restabelecer os seus direitos.

### **2.2.1 Direitos da Criança**

Apesar de no início do século XX se assistir a uma maior valorização das crianças, na medida em que estas eram encaradas como seres sociais que garantiam o futuro da sociedade, “... não tiveram grande eco, quer na opinião pública, quer na organização de diversos serviços, que poderiam dar resposta às necessidades da criança e consequentemente delinear um corpo de direitos a serem salvaguardados.” (Soares, 1997: 78). No entanto, a preocupação em garantir alguns cuidados e defender

os interesses das crianças, protegendo-as, essencialmente, das consequências das guerras, nomeadamente a I Guerra Mundial, levou à publicação da Declaração de Genebra, em 1924, sendo este o primeiro documento jurídico internacional que se refere aos direitos das crianças. Esta declaração teve por base a carta (*Children's Charter*) redigida, no ano anterior, por Eglantine Jebb<sup>13</sup> (Renaut, 2004) que se encontrava constituída por cinco princípios gerais que salientavam a ideia de *criança em primeiro lugar*. Em 1948, foi efetuada uma revisão à referida declaração, passando esta a ser constituída por sete princípios que, para além de enunciar o dever de colocar a *criança em primeiro lugar*, deu ênfase à necessidade de proteção e auxílio da mesma.

Após a II Guerra Mundial, a Europa confrontou-se com graves problemas de carências económicas e pobreza, assistindo-se a um conseqüente aumento das preocupações relativamente aos direitos humanos, facto que levou à aprovação da Declaração dos Direitos do Homem, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Tendo em conta que a situação vivida na Europa trazia graves implicações ao desenvolvimento e bem-estar das crianças, no período pós-guerra surgiram vários organismos, da qual se destaca a UNICEF<sup>14</sup> (fundada em 1946), em defesa dos direitos da criança, de modo a garantir melhores condições de vida através da providência de serviços de saúde, alimentação, educação, etc. (Soares, 1997). Para além da criação destes organismos, sentiu-se também a necessidade de explicitar os direitos das crianças e atribuir direitos adicionais que respondessem melhor às suas necessidades.

Neste sentido, em 1959, foi promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DDC) que constituiu, durante vários anos, o enquadramento moral dos direitos da criança, mas que, no entanto, não continham qualquer tipo de obrigação jurídica (Albuquerque, 2000). Apesar do alargamento para 10 princípios, não se verificaram grandes transformações na ideia de direito das crianças, no entanto “(...) esta nova Declaração vem acentuar alguns aspectos inovadores, nomeadamente direitos relacionados com a identidade: o direito

---

<sup>13</sup>Eglantine Jebb (1876 – 1928), de nacionalidade inglesa, foi pioneira no desenvolvimento e criação de movimentos de defesa dos direitos das crianças. Fundou uma organização não governamental designada por União Internacional de Proteção à Infância (*SavetheChildrenInternationalUnion*) da qual surgiu a primeira proposta para a Declaração dos Direitos da Criança, em 1923 (Albuquerque, 2000).

<sup>14</sup>Fundo das Nações Unidas para Infância

ao nome e à nacionalidade, e ainda outros direitos como o direito de brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade” (Soares, 1997: 80).

Embora os direitos das crianças fossem divulgados e sensibilizassem para uma maior atenção para com as necessidades destas, o facto de a declaração não responsabilizar os Estados para a obrigação da proteção e defesa das crianças levou a que, em 1979, no Ano Internacional da Criança<sup>15</sup> fosse apresentada a proposta, pelo governo Polaco, para a construção de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, sendo esta aprovada dez anos mais tarde (1989). Esta Convenção tornou-se um grande marco na história dos direitos das crianças, uma vez que para além de “... tornar o Estado responsável para com cada criança em particular, estabelecendo normas internacionais relacionadas com a forma como a criança deverá ser tratada” (Idem: 81), a criança deixou de ser encarada apenas como objeto de proteção e passou a ser sujeito de direito e de direitos (Rocha, 2001), vendo, assim, reconhecida a sua individualidade e personalidade e salvaguardada a sua liberdade.

Ao contrário da DDC que apresentava um número restrito de princípios, a Convenção é constituída por 54 artigos que apresentam como principal lema *o interesse superior da criança*. Estes artigos referem-se a um conjunto de direitos relativos 1) à vida e à sobrevivência da criança, visando a garantia das necessidades básicas destas, como o acesso a serviços de saúde, alimentação, cuidados físicos etc., 2) ao desenvolvimento da criança, designadamente ao direito à educação, à liberdade de pensamento e religião, etc., - estas duas categorias são segundo Hammerberg (in Soares, 1997) agrupadas na categoria de direitos relativos à provisão, - 3) à proteção da criança, consistindo na proibição de ofensas à integridade física e mental das crianças, de exploração, injustiça e conflito e, por último 4) à participação da criança, nos quais são identificados direitos civis e políticos, tais como o nome e identidade, direito de reunião e associação, a ter acesso à informação, de emitir opinião e direito a tomar decisões em seu proveito (Rocha, 2001).

Apesar da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) se ter revelado um instrumento jurídico internacional essencial para a defesa e reconhecimento dos direitos da criança, esta foi alvo de várias críticas relativamente à formulação de

---

<sup>15</sup> O Ano Internacional da Crianças (1949) foi declarado em 1946 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Este evento teve como intenção o desenvolvimento de ações a nível nacional destinadas à melhoria da situação e vidas das crianças e de consciencialização para as necessidades especiais da criança a nível público e político,

alguns dos artigos visto apresentarem-se de forma pouco clara e vaga, podendo mostrar-se desajustados à realidade como, por exemplo, a não distinção de idades, entre crianças pequenas e adolescentes relativamente a alguns direitos, nomeadamente aos direitos-liberdade (Renaut, 2004).

A CDC foi ratificada por cerca de 190 países, estabelecendo-se, assim, um vínculo jurídico entre estes Estados que adequaram as suas políticas e leis às normas apresentadas na convenção. Portugal procedeu à ratificação da Convenção em 1990 na Cimeira Mundial da Criança, realizada em Nova Iorque. Este processo revelou-se bastante rápido em comparação à adoção da DDC, uma vez que a primeira versão portuguesa da DDC surgiu em 1927 e a segunda versão foi adotada em 1952, em sequência da revisão efetuada na Declaração em 1948. No processo de ratificação da Convenção realizou-se uma análise e avaliação do ordenamento jurídico interno do país, tendo este revelado uma grande compatibilidade entre a CDC e as regras e os princípios das normas jurídicas que o país dispunha relativamente às crianças. Portugal inclusive apresentava algumas medidas legislativas de proteção das crianças contempladas na Convenção, sendo algumas dessas anteriores à própria Convenção, uma vez que Portugal foi um dos primeiros países a criar um tribunal de menores e um sistema legislativo dirigido à proteção de crianças, que previa a não discriminação, o interesse superior da criança, o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e o respeito às opiniões das crianças (Soares, 1997).

Em 1995, o Comité dos Direitos das Crianças efetuou uma avaliação à aplicação da CDC em Portugal, da qual se fez referência a alguns aspetos positivos, a assuntos de preocupação e a sugestões quanto à sua aplicação. Relativamente aos aspetos positivos, foram realçadas algumas medidas aplicadas ao nível da educação (como o exercício da educação pré-escolar e o maior investimento orçamental na educação), a criação de mecanismos de ação diretamente relacionados com a problemática dos direitos das crianças e o interesse manifestado pelo Estado Português em aderir à Convenção de Haia sobre a proteção de menores e colaboração na adoção internacional. As preocupações prenderam-se com a ausência de mecanismos de divulgação da CDC ao público em geral, a ausência de políticas preventivas relativamente aos maus tratos a menores e alguns aspetos concretos na garantia dos direitos das crianças (como, por exemplo, a incongruência do princípio à não-

discriminação nos domínios da educação e da saúde relativos às raparigas, crianças de meio rural e com deficiência). Perante isto, foram também apontadas algumas sugestões de forma a melhorar a aplicação dos princípios da CDC, nomeadamente a criação de mecanismos de prevenção de situações de risco para crianças, a divulgação da Convenção e uma maior adequação da justiça de menores aos princípios enunciados por esta e da coordenação e supervisão de serviços responsáveis pela garantia dos direitos das crianças (Idem).

### **2.2.2. Dispositivos de Promoção e Proteção da Criança**

A partir do momento em que as crianças começaram a ser encaradas como pertencentes a uma categoria social diferente da dos adultos, sendo vistas como seres frágeis que necessitam de proteção e de condições favoráveis ao seu desenvolvimento, assistiu-se a uma maior consciencialização da responsabilidade social pelas crianças. O seu desenvolvimento e formação deixou de ser uma responsabilidade exclusiva da família e passou a constituir uma competência do Estado. Desta forma, as crianças deixam de ser seres social e juridicamente invisíveis, uma vez que o Estado tornou-se responsável por criar um conjunto de medidas que promovam a sua proteção e integração na sociedade. Esta responsabilidade não surge, apenas, como consequência da maior visibilidade das crianças na sociedade, mas também da preocupação em torno da descoberta de maus tratos e situações graves de negligência para com as crianças dentro do seio familiar. Estas descobertas surgiram de investigações realizadas pela área da pediatria que constatarem “(...) que a criança pode ser maltratada em diferentes instituições e lugares, públicos e privados, mas é afinal num cenário familiar que envolve os seus mais próximos parentes de sangue (mãe e pai) que os maus tratos são não só frequentes como mais perigoso.” (Strauss, Gelles e Steinmetz, in Almeida, 2009: 89)<sup>16</sup>. Perante isto, no início do século XX, começam a surgir as primeiras políticas que permitiam alterar situações desfavoráveis ao desenvolvimento saudável das crianças (como a interdição de trabalho infantil, a inibição do poder paternal e a instituição da escolaridade obrigatória). A partir da II Guerra Mundial assiste-se,

---

<sup>16</sup> Apesar dos maus tratos a menores não serem uma problemática recente, uma vez que de acordo com De Mause a história da infância constitui um pesadelo na medida em que explica que “Quanto mais recuarmos nessa história, [a da infância,] mais probabilidade teremos (...) de nos confrontarmos com a morte, o abandono, a violência, o terror e o abuso sexual sobre as crianças. Práticas como o abandono e o infanticídio, a entrega dos filhos a outrem para os criar, as célebres rodas de expostos, etc., seriam disso eloquente exemplo.” (in Pinto, 1997: 38), só a parti do século XX é que esta problemática começou a ser encarado como um problema grave a resolver e a prevenir.

também, a uma tentativa de complementaridade entre várias áreas de ação (medicina, jurídica, psicologia, etc.) desencadeando-se diferentes formas de atuação (Tomás & Fonseca, 2004), começando-se a sentir principalmente a partir do período pós guerra grandes transformações nas políticas relativas à infância.

Portugal, apesar de ter sido um dos primeiros países a elaborar leis específicas para crianças e jovens, promulgando em 1911 a primeira Lei de Proteção à Infância (Lei de 27 de maio de 1911), começou, apenas, após o 25 de Abril de 1974 a apresentar progressos nas políticas de infância, uma vez que durante o Estado Novo não se registaram desenvolvimentos significativos nestas políticas. Com a entrada da nova democracia, em 1976, foi efetuada uma revisão à Constituição Portuguesa havendo pela primeira vez a referência de direitos à infância, no Artigo 69º, e à juventude, no Artigo 70º. Para além desta referência, em 1978 foi publicado o Decreto-Lei nº 314/78 de 27 de outubro que, para além de se basear em alguns princípios da Lei de 1911, caracterizou-se também pela aplicação de medidas de duração indeterminada que se traduziam no envio de crianças e jovens delinquentes para estabelecimentos prisionais específicos para menores. Apesar do referido Decreto-Lei corresponder a uma das inovações nas políticas infantis, este apresentava uma lacuna na sua formulação, uma vez que não estabelecia nenhuma diferença entre crianças e jovens em situação de perigo e crianças e jovens infratoras(es) (Vidal, in Tomás e Fonseca, 2004).

A queda do Estado Novo trouxe consigo grandes transformações políticas e sociais que proporcionaram condições para o desenvolvimento de um sistema de proteção de crianças. Este sistema iniciou-se com a criação de um regime de segurança social que, com a entrada das mulheres para o mercado de trabalho, desenvolveu uma rede de creches e jardins de infância nos quais as famílias podiam deixar as crianças enquanto trabalhavam (Idem). No entanto, a má distribuição e a ausência de infraestruturas de apoio com boas condições e de baixos custos, a falta de apoios socioeconómicos para as famílias mais carenciadas, etc., faziam de Portugal, apesar do grande avanço no quadro jurídico-legal, um Estado com grandes dificuldades de resposta às necessidades da população e das crianças, uma vez não se fazer acompanhar de boas políticas sociais destinadas à família.

Mediante a incapacidade de resposta por parte do Estado aos problemas sociais apresentados pela população, começaram a surgir, em meados da década de 70, as primeiras tentativas de organização das Comissões de Proteção de Menores (CPM). Pretendiam-se desenvolver comissões administrativas, de índole local, que apoiassem e aliviassem os serviços de justiça intervindo junto de crianças e jovens com problemas de adaptação social ou cuja integridade física e moral estava em perigo (Soares, 2001). No entanto, estas comissões que, apenas se estabeleceram nas cidades de Lisboa e Porto, junto aos Tribunais, e que correspondiam a órgãos de gestão dos Centros de Observação de Ação Social, perderam algum do espírito inicial, uma vez que a promulgação do Decreto-Lei 314/78 de 27 de outubro, referente à Organização Tutelar de Menores, restringiu a aplicação de medidas a crianças com idades inferiores a 12 anos que apresentassem situações de mendicidade, de comportamentos desviantes, como o consumo de estupefacientes ilícitos e de bebida alcoólicas de modo abusivo, situações de vadiagem e prostituição.

O aparecimento destas primeiras iniciativas prenderam-se com a revalorização do local, quer isto dizer com a atribuição de poder e responsabilidades às instituições e entidades locais na resolução e resposta aos seus problemas, fornecendo-lhes uma maior autonomia. Dado que, até à década de 70, o poder se centrava exclusivamente no Estado, sendo as suas ações desenvolvidas em proveito próprio e em resposta aos interesses nacionais, as especificidades de cada local não eram, na maior parte das vezes, tidas em consideração, sendo este encarado como um mero espaço de aplicação de medidas. No entanto, com a complexificação dos problemas sociais, que levaram à crise dos macro-dispositivos de integração social (como a crise da escola, do trabalho e da política), o Estado começou a mostrar-se incapaz de responder a estes, conduzindo assim à reivindicação da centralidade do poder (Correia e Caramelo, 2010).

O local começa, desta forma, a deixar de ser visto como periférico e passa a ser alvo de atenções, no que diz respeito à intervenção social, assumindo lentamente uma maior responsabilidade na resolução dos seus problemas. Neste sentido, durante a década de 80, assistiu-se ao aparecimento de algumas associações não-governamentais e de iniciativas vindas de diferentes Ministérios e das Câmaras Municipais com a finalidade de proteção das crianças (Oliveira, 2007). Apesar das várias propostas e iniciativas de ação, as intervenções junto das crianças continuaram a assumir "... uma

visão proteccionista, indiferenciada e extensiva à diversidade das problemáticas que afectam as crianças; [efetuando o mesmo tipo] de proteção e assistência para crianças vítimas e para crianças agressoras” (Rodrigues, in Oliveira, 2007). Todavia a crescente preocupação com as problemáticas relacionadas com a infância e a juventude, reforçadas com ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças que influenciava e implicava a transformação de algumas políticas relativas a estas, bem como uma maior consciencialização para as especificidades de cada contexto, levou à necessidade de criar mecanismos de intervenção social, através de recursos proporcionados pelo Estado que permitissem a recriação da relação social, a redefinição dos problemas sociais e a articulação de diferentes dimensões do social (Correia e Caramelo, 2010).

Neste sentido, um dos recursos proporcionados pelo Estado para a proteção das crianças e jovens foi a publicação do Decreto-Lei 189/91 de 17 de maio que previa a criação de Comissões de Proteção de Menores em todas as comarcas do país. Esta lei veio recuperar algum do espírito das iniciais CPM e criar novos enquadramentos e respostas para as crianças e jovens em situação de risco (Soares, 2001). Desta forma, estas novas CPM consistiam em instituições oficiais, não judiciárias, constituídas por equipas multidisciplinares capazes de responder às necessidades das crianças e jovens em risco, promovendo e protegendo os seus direitos. Ao contrário das primeiras comissões que tinham um campo de ação muito restrito “... uma vez que só podiam agir sobre crianças até 12 anos de idade, funcionando junto aos Tribunais de Menores, o que contrariava o principio de que deveriam ser de âmbito local, circunscrevendo-se às áreas de jurisdição desses tribunais.” (Tomás & Fonseca, 2004: 398), as novas CPM interviam junto de menores de 18 anos que se encontrassem em situação de perigo, podendo aplicar todas as medidas dos tribunais, com a exceção de medidas de internamento (Soares, 2001). As suas intervenções dependiam do consentimento dos pais ou representante legal das crianças e privilegiava o desenvolvimento das ações no meio natural de vida dos menores, recorrendo aos tribunais em última instância.

Em 1999, o decreto-lei que regulava as CPM foi revogado e substituído pela Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo<sup>17</sup> (Lei nº 147/99 de 1 de setembro) que veio reorganizar estas instituições que passaram a partir deste momento

---

<sup>17</sup>Tendo em conta que até 1999 as medidas tutelares aplicadas a crianças e jovens vítimas e a crianças e jovens infratores eram muito semelhantes, a Lei nº 147/99 de 1 de setembro fez-se acompanhar pela promulgação da Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99 de 14 de setembro), destinada a crianças e jovens de conduta desviante, distinguindo desta forma as intervenções destinadas a menores vítimas e menores delinquentes.

a designarem-se por Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Estas entidades, para além de incluírem nas suas equipas de intervenção representantes de instituições de intervenção social (não contemplados anteriormente), passaram a funcionar segundo duas modalidades nomeadamente sob forma de *Comissão Alargada* (CA) e de *Comissão Restrita* (CR). A primeira, constituída por todos os membros da CR e por representantes do município ou freguesias e outras instituições locais, “... está especialmente vocacionada para desenvolver acções de âmbito geral, de sensibilização da comunidade, de promoção de direitos da criança ou jovem e de prevenção das situações de perigo.” (Tomás & Fonseca, 2004: 400). Por outro lado a CR caracteriza-se por apresentar uma equipa interdisciplinar e interinstitucional, da qual fazem parte profissionais das áreas de serviço social, direito, psicologia, educação e saúde, e funciona de forma permanente, intervindo em situações concretas de perigo.

A filosofia de intervenção das CPCJ “...baseia-se no pressuposto da responsabilização e potencialização das capacidades das comunidades e instituições locais pelos problemas e situações das suas crianças e jovens...” (Soares, 2001: 140). Para além da responsabilização da comunidade local para os problemas das crianças e jovens, estas instituições procuram trabalhar com as várias instituições e entidades locais no sentido de responderem às necessidades das crianças e dos jovens. Desta forma, são dispositivos de intervenção local de combate à exclusão social, uma vez que visam “... desenvolver relações de parceria entre instituições locais para intervir junto do público-alvo com o intuito de melhorar as suas competências profissionais e/ou sociais (...) [bem como uma ação assente na mediação como intervenção social, na medida em que facilitam] a comunicação e a relação entre os indivíduos e as suas relações com as instituições.” (Correia & Caramelo, 2010: 21).

Apesar de as CPCJ surgirem para garantirem o bem-estar e o desenvolvimento integral de uma criança ou jovem, a promoção e proteção dos direitos destas(es) é da responsabilidade de toda a comunidade, visto que “A comunicação [à CPCJ] é obrigatória para qualquer pessoa que tenha conhecimento de situações que ponham em risco a vida, a integridade física ou psicológica ou a liberdade da criança ou jovem.” (Artigo 66º da Lei nº 147/99). Nesta lógica, a promoção e proteção dos direitos das crianças e jovens são também da responsabilidade das entidades com competência em matéria de infância e juventude (como a escola, os serviços de saúde, associações

desportivas, etc.), no entanto no caso destas entidades a comunicação à CPCJ deve ser realizada “... sempre que não possam, no âmbito da sua competência, assegurar em tempo a protecção suficiente que as circunstâncias do caso exigem.” (Artigo 65º).

### **2.3. Para a Garantia do Direito à Educação**

O reconhecimento da necessidade da educação escolar no desenvolvimento e formação das crianças, durante a segunda metade do século XIX e o início do século XX, constituiu um dos principais fatores para a afirmação da infância como categoria social específica na medida em que permitiu a separação entre crianças e adultos, ao resgatá-las do mundo do trabalho, incluindo-as num sistema de ensino que lhes proporciona um espaço e um tempo de socialização e vivência da sua condição de infância e juventude, tal como explica Almeida quando refere que

“A privatização e a sentimentalização da vida familiar são cúmplices da importância atribuída pelos pais à escola, lugar da aprendizagem técnica (do saber) e moral, onde a criança-filho é colocada entre os seus pares. O lugar de socialização da criança não é mais o trabalho junto dos adultos (pai, mãe, vizinhos da comunidade) ou a aprendizagem de um ofício (junto dos mais velhos), mas passa a ser a escola — onde está junto de outras crianças. Por estes preceitos passa a norma da infância moderna, legítima, desejável, e, simultaneamente, a definição, categorização, estigmatização, das suas margens.” (2005: 580).

As crianças surgem como gerações que garantem o futuro e o desenvolvimento da sociedade e neste sentido a educação escolar deixa de ser um benefício apenas usufruído pelas classes sociais mais altas (por apresentarem maior disponibilidade e recursos para a receber), e passa a ser um bem necessário ao seu desenvolvimento, sendo por isso proporcionado pelo Estado através da institucionalização da escola.

Apesar da educação escolar ser garantida desde o final do século XIX, esta apenas foi consagrada como um direito de todos os cidadãos no final década de 50 do século seguinte pela aprovação da Declaração dos Direitos do Homem, cujo Artigo 26º enuncia que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.” Este enunciado vem assim reforçar a igualdade de acesso à educação e a

responsabilidade do Estado na garantia deste direito uma vez que “Os pais são *naturalmente* os primeiros responsáveis pelo direito à educação dos filhos, mas os Estados são jurídica e politicamente responsáveis pela satisfação do direito à educação.” (Monteiro, 1998: 53). Este direito foi mais tarde integrado na DDC e ainda na CDC, afirmando, esta última, que o Estado, para além da sua obrigatoriedade em tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, tem o dever de organizar diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar acessível a todos o ensino superior (Artigo 28º). No Artigo 29º são ainda definidos alguns objetivos para a execução deste direito que determinam que a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade, dos dons e aptidões mentais e físicas da criança tendo em conta as suas potencialidades, deve prepara-la para assumir responsabilidades da vida numa sociedade livre e inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade, língua e cultura, bem como por culturas diferentes da sua.

A obrigatoriedade da educação escolar não consistiu numa inovação trazida pela promulgação dos Direitos do Homem, uma vez que, no século XIX, grande parte dos países europeus teriam já implementado este princípio nas suas políticas educativas. No entanto, assistia-se a fenómenos de abandono escolar e a graus de escolarização da população adulta muito baixos, sendo esta realidade causada pelas desigualdades sociais no acesso às escolas, devido à sua má distribuição, e no sucesso escolar, bem como pelos “... atrasos e contradições em relação a outras esferas da actividade social (dos tempos livres ao mundo do trabalho), ritualização dos saberes escolares e relativização do valor dos diplomas.” (Benavente, 1994: 11). Portugal formulou a obrigatoriedade da escola, a quatro anos de ensino, em 1836 e tal com outros países da Europa também apresentava grandes taxas de analfabetismo, fruto da resistência da família em manter os filhos na escola, retirando-os desta sem estes terem, muitas vezes, tido a oportunidade de aprender os saberes mais rudimentares (Monteiro, 1998). A escolaridade obrigatória não passava, assim, de uma ilusão uma vez que as próprias penas implementadas não tinha qualquer efeito prático nas situações de abandono escolar e de analfabetismo.

A aclamação do direito à educação, juntamente com algumas transformações sociais que foram ocorrendo na passagem de um século para o outro, constrói uma visão mais otimista da educação, uma vez que surge associada à esperança da

libertação social. A escola aparece como um meio que permite a ascensão social para indivíduos cuja origem deriva de uma classe social mais baixa, na medida em que proporciona um conjunto de condições e o desenvolvimento de competências que permita à criança corrigir e superar algumas das limitações do meio em que nasceu. Desta forma, a escola não surge, apenas, como um meio de transmissão de conhecimentos, de reconhecimento e acreditação de um conjunto de saberes e práticas adquiridas na formação escolar, mas como um meio que capacita os indivíduos para o exercício da cidadania. O direito à educação vem assim formular e reforçar a ideia de que

“A educação proporcionada pela escolarização obrigatória, igual para todas, constitui um requisito que capacita para o exercício da cidadania plena. O direito social à cultura e à educação tem um carácter fundamental, não só porque dele depende a dignificação da pessoa, mas também porque entrelaça com outros direitos civis, políticos e económicos das pessoas, capacitando-as para o exercício dos mesmos, possibilitando-os e potencializando-os.” (Marshall & Bottomero, in Sacritán, 1998: 57).

Neste sentido, o incumprimento da satisfação do direito à educação, para além de limitar e diminuir os horizontes de um indivíduo, podendo impedir a sua ascensão na sociedade, dificulta também a realização de outros direitos como a participação política, a livre expressão e o trabalho em sociedades avançadas (Idem). Esta nova consciência acerca da educação escolar levou, assim, à democratização da escola, ou seja, a uma escola aberta a todos.

Portugal, apesar de evidenciar, desde o século XIX, como referido anteriormente, a escolaridade obrigatória e gratuita no ensino primário e de revelar algumas transformações na educação até meados do século XX (como a passagem da obrigatoriedade escolar de quatro para seis anos em 1964), apenas assistiu à democratização da educação escolar em meados da década de 70. O direito à educação surge enunciado, pela primeira vez, na Constituição de 1976 como consequência dos ideais democráticos que acompanharam a revolução de abril de 1974 e que tiveram grande impacto ao nível da educação escolar, provocando grandes transformações no processo de desenvolvimento dos currículos. Apesar das transformações pedagógicas que se verificaram nos currículos, estes continuaram a ser orientados por um

paradigma instrução (Leite, 2003), este facto juntamente com a ausência de mudanças estruturais no ensino levaram a que o sistema de ensino português fosse alvo de críticas no início da década de 80, uma vez que a igualdade de oportunidades relativamente à educação se restringia ao acesso à escola, revelando-se incapaz de garantir o sucesso educativo de todos (Idem).

Perante a incapacidade de responder aos ideais democráticos do final da década de 70 e às críticas que marcaram o início da década de 80, em 1986 surge a Lei de Base do Sistema Educativo<sup>18</sup> (Lei nº 146/86 de 14 de outubro), que enuncia, pela primeira vez, a responsabilidade do Estado na garantia da igualdade de oportunidades quer no acesso à escola quer no sucesso educativo. Esta lei regula e estabelece o quadro geral do sistema educativo português através da apresentação de nove capítulos correspondentes ao «Âmbito e Princípios», à «Organização do sistema educativo», aos «Apoios e complementos educativos», aos «Recursos humanos», «Recursos materiais» e «Administração do sistema educativo», ao «Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo», ao «Ensino particular e cooperativo» e às «Disposições finais e transitórias». Nesta lei é também enunciado o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos de ensino, que recentemente, em 2009, foi alargado para os 12 anos de escolaridade através do Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

Apesar do grande avanço educativo demonstrado com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e de se assistir a várias alterações nas políticas educativas, no sentido de tornar a educação cada vez mais um direito de todos, vários autores mostram que, ainda hoje, a escola para todas é uma meta que ainda não foi alcançada, tal como mostra Sacristán (1998: 55)

“A necessidade de a escolarização ser universal é algo que hoje é largamente aceite; a partir desta realidade é preciso efectivar as suas promessas para todos. Todavia, é uma batalha que ainda não está ganha. Nos países desenvolvidos, todas as crianças em idade escolar entram no sistema educativo, mas nem todas estão em igualdade de condições e, porque são consideradas desiguais em muitos casos, nem se espera delas o mesmo progresso. Vencida a aposta na escolarização, à que insistir na batalha da igualdade. (...) A escolaridade não é toda-poderosa para combater as desigualdades, mas o que nunca deve fazer é torná-la causa de uma

---

<sup>18</sup>As primeiras alterações a esta lei foram introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro e as segundas foram contempladas na Lei nº 49/2005 de 30 de agosto que acrescentou ainda alguns pontos complementares.

desigualdade maior, dando tratamento diverso e reforçando a hierarquia entre sujeitos diferentes.”

### **2.3.1. Criança-Aluno**

A frequência diária das crianças e jovens na escola e a importância atribuída à educação escolar na formação e desenvolvimento destas(es) contribuíram para a construção da figura do aluno. Desta forma, a concepção da *criança aluno* surge como uma consequência do encerramento da infância e da juventude num período de formação, na qual “... o aluno *exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido e tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência.*” (Perrenoud, 1995: 15), meios esses que correspondem ao conjunto de saberes e aprendizagens adquiridas durante a sua permanência na escola. Perrenoud refere-se ao trabalho desempenhado pelas crianças na escola como o *ofício do aluno*.

Segundo o autor, o período de escolarização não deve ser encarado como uma passagem da vida, uma vez que tratar-se de um momento de preparação para a vida adulta. Apesar de o “ser aluno” não consistir num ofício remunerado, como o de “ser trabalhador”, espera-se que seja executado com sucesso, visto que a educação escolar corresponde a um investimento a longo prazo, ou seja, não traz benefícios diretos e imediatos, mas pode influenciar e determinar o futuro. Perrenoud explica que “Ter sucesso na escola, é, antes de mais, aprender as *regras do jogo!*” (Idem: 62), na medida em que assimilar os conhecimentos não é suficiente para o exercício deste ofício, sendo necessário aprender a manobrar as diferentes exigências da escola e adquirir o currículo oculto, querendo isto dizer, compreender e assimilar as regras não explícitas, igualmente necessárias, que marcam a escola.

Este ofício não é transmitido nem inculcado naturalmente pela escola, mas “...construído pelos alunos a partir de uma cultura (sistema de valores e representações) e construído em situação (isto é, no quadro de certas interações e relações). A criança é, portanto, alguém que se apropria do seu ofício, a partir da sua singularidade, no quadro do cruzamento de vários tipos de influência...” (Perrenoud, in Almeida, 2009: 46), nomeadamente da família, do grupo de pares e da própria escola. Nesta lógica, o *ofício do aluno* não é igual para todos, uma vez que é dependente das representações construídas sobre dele, no entanto pode ainda variar

mediante as expectativas relativamente a um(a) professor(a), a uma matéria ou trabalho, etc.

O *ofício do aluno* implica o investimento por parte dos alunos para a realização das tarefas e atividades propostas e exigidas pelos professores para a garantia da aquisição do saber (do saber-ser, saber-estar e saber-fazer), obrigando-o a ser curioso e a colocar questões, a desenvolver hábitos de trabalho e a participar em projetos coletivos, a trabalhar para aprender e ter sucesso quer na escola quer na vida. Desta forma, é exigido aos(às) alunos(as) que contribuam para o bom funcionamento pedagógico-didático, através da realização dos trabalhos escolares e da adoção de rotinas e regras que visam melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual (Idem). Todo este processo é, frequentemente, acompanhado pela imposição da autoridade do(a) professor(a), pela manutenção do silêncio, da ordem e da disciplina para garantir o cumprimento dos programas curriculares e a melhor utilização dos recursos disponíveis para o acesso ao conhecimento.

Este ofício é ainda reforçado pela publicação do Estatuto do Aluno, surgindo como uma forma do Estado responsabilizar as crianças e os jovens a assumirem as responsabilidades subjacentes e necessárias à condição de aluno. No caso de Portugal, o primeiro Estatuto do Aluno foi publicado em 2002 através da Lei nº 30/2002 de 20 de dezembro, que sofreu a primeira alteração em 2008 (Lei nº 3/2008 de 18 de janeiro) e a segunda alteração em 2010 com a Lei nº 39/2010 de 2 de setembro. Neste documento são apresentados:

“(…) os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, (…) promovendo, em especial, a assiduidade, o mérito, a disciplina e a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, a sua formação cívica, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competência.” (Artigo 2º da Lei nº 39/2010),

apresentando, assim, os deveres e os direitos essenciais ao desempenho do *ofício do aluno* por parte todas as crianças e jovens que se encontram num processo de escolarização.

### **2.3.2. A Responsabilidade Social da Escola**

Cada vez mais a escola se assume como uma instituição de intervenção social, na medida em que é, constantemente, confrontada com problemas sociais às quais se espera que esta dê resposta. Este facto deve-se à escola ter sido "... invadida por uma diversidade de «mundos de vidas» pouco propensos a «naturalizarem» a arbitrariedade das regras e das relações instituídas no mundo escolar." (Correia & Caramelo, 2010: 15).

A escola que, antigamente era entendida como um lugar destinado apenas à aquisição de conhecimento, que dava acesso ao mundo do trabalho, assegurando um movimento de ascensão na coesão social, e que definia regras relativamente ao seu funcionamento, intenções e conteúdos, sem ter que dar qualquer tipo de justificação, hoje em dia, é uma instituição que viu, nos últimos anos, as suas fronteiras entre aquilo que é interno e externo fragilizarem-se, tendo por isso a necessidade de justificar o seu trabalho e sendo, também, muito procurada para responder a diversos problemas sociais, problemas que muitas vezes não apresentam uma ligação direta com os problemas escolares (Idem), mas que influenciam e impossibilitam o desenvolvimento de um percurso educativo de sucesso. Por este motivo, uma das preocupações da sociedade atual consiste em capacitar a escola de meios (que vão desde a aplicação de políticas ou projetos, à disponibilização de recurso humanos em áreas sociais) que torne a escola capaz de responder e lidar com os diversos problemas sociais que lhe são colocados, promovendo condições favoráveis ao sucesso educativo.

Perante as novas exigências sociais, a escola apresenta atualmente um papel e uma responsabilidade muito diferente daquela que marcou o seu trabalho durante muitas décadas, deixando de se centrar na transmissão de saberes e passando a estar atenta às necessidades e problemas dos seus alunos e alunas e a desenvolver mecanismos que garantam a sua proteção e bem-estar. A escola assume, assim, um importante papel na defesa dos direitos das crianças, na medida em que o tipo de contacto estabelecido com estas permite-lhe identificar mais facilmente, em comparação a outros serviços, possíveis problemas, familiares ou de outra ordem, que envolvam e coloquem as crianças em perigo. Neste sentido, para além da consciência da própria escola relativamente ao seu dever moral na garantia do bem-estar das crianças, o próprio Estado reconhece também a importância desta e a sua responsabilidade na

proteção de menores através da Lei de Promoção e Proteção, quando responsabiliza, no Artigo 65º referenciado anteriormente, as entidades com competência em matéria de infância e juventude a intervir ou denunciar à CPCJ, bem como colaborar nas intervenções realizadas por esta última entidade, situação de risco ou perigo. A responsabilização da escola na intervenção deste tipo de situações é ainda reforçada no Artigo 10º do Estatuto do Aluno (Lei nº 39/2010 de 2 de setembro) que define que:

“1 - Perante situação de perigo para a segurança, saúde ou educação do aluno, designadamente por ameaça à sua integridade física ou psicológica, deve o director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada diligenciar para lhe pôr termo, pelos meios estritamente adequados e necessários e sempre com preservação da vida privada do aluno e da sua família, actuando de modo articulado com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto.”

Este artigo salvaguarda ainda, nos restantes pontos, que a escola pode, quando necessário, “(...) solicitar a cooperação das entidades competentes dos sector público, privado ou social” para a intervenção e recorrer apenas à CPCJ ou ao Ministério Público “quando se verifique a oposição [à intervenção por parte ] dos pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto do aluno (...) [ou quando] não conseguir assegurar, em tempo adequado, a protecção suficiente que as circunstâncias do caso exijam (...)” (Idem).

Desta forma, o Estado reconhece à escola a prevenção e a intervenção primária em situações que coloquem uma criança em risco ou perigo. Apesar da responsabilidade da escola na proteção das crianças englobar todo o tipo de direitos, o trabalho desenvolvido por esta centra-se essencialmente no direito à educação, sendo muitas vezes a impossibilidade da realização deste direito que leva esta instituição a descobrir e intervir noutra tipo de situações. Desta forma, a escola é uma instituição que para realizar a sua missão, Educar, tem, muitas vezes, de responder às necessidades e problemas apresentados pelos seus e suas alunos(as). Esta é, na maioria das vezes, o único local à qual a criança ou o jovem pede ajuda, quer seja de forma direta e indireta, tendo por isso a escola que desenvolver mecanismos que lhe permita conhecer e avaliar o comportamento das crianças. Assim, garantir o direito à educação não implica que a escola se centre apenas na instrução mas, implica que a escola seja uma instituição aberta à comunidade e que faça parte de uma rede social que permita

que, junto de outras instituições, crie condições e um ambiente propício para a educação.

## **2.4. Abandono e Absentismo Escolar**

A educação escolar constitui um momento privilegiado na construção da cidadania, uma vez que o conhecimento oferecido pela escola, para além de desenvolver intelectual e culturalmente as crianças, permite prepara-las para a complexidade da vida social, promovendo a sua integração na sociedade. Apesar da importância que a escola tem assumido, ao longo das últimas décadas, no desenvolvimento e formação dos indivíduos e numa maior igualdade social, tendo-se, por este motivo, tornado num direito e definido a sua obrigatoriedade para garantir a igualdade de oportunidade ao seu acesso, esta confronta-se com grande expressão com o desinteresse e desinvestimento por parte de alguns alunos e alunas sob forma de insucesso, abandono e absentismo escolar.

Ainda que o abandono e o absentismo escolar não constituam fenómenos actuais em Portugal, uma vez que ao longo da sua história da educação se assistem a casos de desistência precoce da escola, tornam-se, contudo, problemáticos os seus contornos em face de uma sociedade que se quer democrática, sendo, por isso, encarados como um problema à qual o Estado e a escola têm tentado dar resposta através da criação e aplicação de políticas e programas que têm em vista estimular a permanência e o interesse das crianças e jovens na e pela escola. A preocupação em intervir neste problema deve-se ao facto de este ser encarado como um fator promotor de exclusão social, na medida em que impossibilita os(as) alunos(as) de desenvolverem competências necessárias à vida social e à sua integração social plena.

### **2.4.1. O abandono escolar como problema educativo e social**

Segundo vários autores entende-se por *abandono escolar* a saída precoce de um(a) aluno(a) do sistema educativo, quer isto dizer, consiste no “(...) abandono das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer (...)” (Benavente; Sebastião; Campiche & Seabra, 1994: 12). Este fenómeno sucede, muitas vezes, ao absentismo escolar, ou seja, faltas de comparecimento às aulas, injustificadas por parte de um(a) aluno(a), sem ter

um motivo aparente, proveniente de algum problema (escolar, social, de saúde, etc.) que o(a) impeça de frequentar as aulas (Reid, in “Integrar para Educar”, 2006)<sup>19</sup>. Neste sentido, enquanto o absentismo escolar consiste na repetição constante de faltas de comparecimento às aulas, o abandono escolar corresponde a um período alargado de ausência do aluno da escola, podendo tornar-se num afastamento irreversível do aluno com esta (Justino & Rosa, 2009), este último surge, na maioria das vezes, como uma consequência do absentismo escolar.

Tendo em conta a definição de abandono escolar, pode-se considerar que este fenómeno surgiu como um efeito da escolaridade obrigatória, confrontando-se muitos países com este fenómeno a partir do século XIX. No entanto, o conceito de abandono escolar evoluiu “(...) de acordo com os sucessivos prolongamentos dos períodos ou idades de escolarização obrigatória e da maior ou menor adequação da norma às dinâmicas sociais que sustentam a maior ou menor procura da educação” (Idem: 36), consistindo num fenómeno que, ao longo dos tempos e da evolução da educação escolar, não assumiu o mesmo impacto e a mesma dimensão na sociedade.

O abandono escolar surge como um problema e uma preocupação social, essencialmente, a partir da década de 50/60, altura em que os Estados assumem uma maior responsabilidade na garantia da educação e em que a educação passa a ser encarada como um fator de progresso e como um direito de todos os cidadãos. Dada a importância assumida pela educação, esta época é marcada pelo aparecimento de algumas investigações que salientaram a influência e a implicação das dimensões culturais da educação familiar e dos códigos sociolinguísticos nas desigualdades sociais na educação escolar, iniciando-se alguns debates sobre as desigualdades de acesso à escola, que levaram, pouco tempo depois, à discussão das desigualdades de sucesso escolar (Benavente et al, 1994).

Os debates em torno da escola evidenciaram o “... peso decisivo da origem social dos alunos no seu sucesso escolar e no nível de escolarização atingido [conferindo] ao Estado e à Escola uma responsabilidade acrescida, valorizando assim o problema do combate ao abandono e ao insucesso escolares.” (Justino & Rosa, 2009: 40). Neste contexto, foram criadas algumas medidas políticas de promoção da

---

<sup>19</sup>Projeto “Intervir para Educar. Câmara Municipal de Faro. Divisão de Ação Social (2006). Recuperado em 27 de maio de 2011 de: [http://cm-faro.pt/portal\\_autarquico/faro/v\\_pt-PT/menu\\_municipe/servicos\\_municipais/accao\\_social/projetos\\_desenvolvidos\\_em\\_anos\\_anteriores/Projeto+Ser+Crian%C3%A7a/](http://cm-faro.pt/portal_autarquico/faro/v_pt-PT/menu_municipe/servicos_municipais/accao_social/projetos_desenvolvidos_em_anos_anteriores/Projeto+Ser+Crian%C3%A7a/)

educação, quer ao nível do acesso quer ao nível do sucesso, como programas contra o trabalho infantil (uma vez que este consistia numa das maiores causas de impedimento de acesso à escola), medidas de apoio financeiro (como bolsas de estudo e transportes, etc.), de descentralização dos estabelecimentos de ensino (através da disponibilização de equipamentos para as zonas mais carenciadas), medidas centradas nas estruturas escolares (através da maior mobilidade interna, da flexibilização das estruturas, etc.) e medidas pedagógicas centradas na educação compensatória (que pretendiam apoiar o desenvolvimento das crianças através do reforço da ação educativa e escolar em zonas com desvantagem económica, social e cultural) (Benavente et al, 1994). No entanto, registaram-se alguns fracassos nalgumas das políticas igualitárias, nomeadamente das que se centravam na compensação individual e no reforço da vida escolar, devido a erros de diagnóstico como o conceito de «handicap sociocultural». Apesar do fracasso destas políticas, estas tiveram um importante papel na criação de objetivos de igualdade de oportunidades, uma vez que chamaram a atenção para a necessidade de promover transformações no sistema educativo e no sistema social (Idem).

Transformações na forma de refletir e discutir questões relacionadas com a escola e do próprio sistema de ensino foram assim surgindo, assistindo-se a uma maior abertura disciplinar, como a articulação entre interesses e contributos de áreas que antes eram dissociáveis o que tornou a reflexão sobre escola e a educação indissociável das alterações dos modos de vida, dos avanços tecnológicos, da reestruturação dos setores profissionais, etc. Estas novas preocupações com a escola estimulam o interesse por desenvolver processos educativos adequados ao contexto, observando-se uma revalorização do local, nos quais este deixa de ser encarado como um mero espaço de estudo e passa a ser encarado como um contexto que apresenta as suas próprias especificidades e que, por isso, contribui para compreender as transformações que podem provocar numa realidade ou numa análise global (Ibidem).

Apesar das transformações nos sistemas educativos e dos esforços realizados pelas escolas e Estados no combate às desigualdades sociais na educação escolar, este problema ainda não foi extinto, uma vez que as respostas aplicadas pelos mesmos criaram novas formas de desigualdade social, reforçadas pelas transformações sociais que foram ocorrendo nos últimos anos, continuando, ainda hoje, as desigualdades sociais da escola a ser o tema principal dos debates sobre a educação e a escola.

Portugal, contrariamente a outros países da Europa, assistiu a grandes mudanças no sistema educativo, encarando o abandono escolar e as desigualdades sociais face à escola como um problema social a combater apenas a partir da década de 70. O atraso de Portugal, como referido anteriormente, foi uma consequência da falta de transformações significativas nas políticas educativas durante o Estado Novo, uma vez que o Estado, para garantir a sua permanência e poder, controlava a relação do saber e o progresso, estabelecendo uma escolaridade obrigatória curta e seletiva. A partir do início da década de 70, no decurso da Reforma Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de julho) e a libertação do país da ditadura, criaram-se condições para formar um sistema de educação assente na perspetiva humanista e moderna que se vivia na maioria dos países da Europa desde a década 50 (Benavente, 1994).

As transformações no sistema educativo e as novas preocupações em torno da educação estimularam, durante as décadas de 70 e 80, o desenvolvimento de estudos na área da educação centrados, essencialmente, nas desigualdades sociais, nos mecanismos da sua produção e reprodução e na proposta de alternativas escolares. Para além destes estudos assistiram-se a algumas transformações políticas, como alterações de conteúdos curriculares, a dignificação do estatuto dos professores, a gestão democráticas dos estabelecimentos de ensino, etc. No entanto, os elevados níveis de insucesso e abandono escolar e as elevadas taxas de analfabetismo apresentadas por Portugal contribuíram para que em 1986 juntamente com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, surgisse o PIPSE<sup>20</sup>. Este programa, cujo objetivo consistiu em diminuir o número de retenções no ensino primário, "...definiu bases de intervenção a partir das estatísticas do insucesso, decretou o ritmo do seu decréscimo e desenvolveu, com uma estrutura central de vários Ministérios, medidas de apoio à saúde, à alimentação, ao transporte de crianças e à formação de professores." (Idem: 25).

Mais tarde, em 1991, surge ainda em Portugal o Programa de Educação Para Todos que teve em vista garantir o acesso e sucesso escolar a todas as crianças, de modo a assegurar o cumprimento dos 9 anos de escolaridade obrigatória, através da valorização da escola como comunidade educativa (Benavente, 1994). Segundo os

---

<sup>20</sup>Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo.

Este programa foi aprovado no Conselho de Ministros em dezembro de 1987. Consistiu num dos grandes programas nacionais de emergência ao combate do insucesso escolar, reunindo esforços de seis ministérios. Este foi extinto em 1992 e como não foi efetuada nenhum tipo de avaliação ao programa, não existem estudos acerca deste e da sua aplicação.

recenseamentos realizados em 1991 e 2001 à população Portuguesa, durante a década de 90, houve uma redução bastante acentuada no número de casos de abandono escolar, uma vez que a percentagem de jovens menores de 15 sem o 9º ano de escolaridade e sem frequência escolar diminuiu de 12,50% para 2,71% (Justino & Rosa, 2009: 42). Segundo Justino & Rosa, as quebras nas taxas de abandono escolar não consistiram apenas num efeito positivo do aumento da escolaridade obrigatória e da “... acção do Estado no apetrechamento e cobertura da rede escolar e dos variados recursos necessários, mas também na resposta dada pelas famílias à elevação das expectativas da escolarização que esse aumento do ensino obrigatório representou.” (Idem:43), uma vez que o aumento das qualificações era encarado como uma forma de aceder ao mundo do trabalho e de obter melhores empregos.

No entanto, Correia & Caramelo (2010) chamam a atenção para as transformações da ideia de escola que vem associada à crise da escola como macro dispositivo de integração social. Segundo os autores “Nos últimos vinte anos [a escola] parece ter perdido o seu encanto e a sua magia.” (Idem: 15), pois se antes, se apresentava como dispositivo de acesso ao mundo dos adultos e ao mundo do trabalho, no seguimento da crise do trabalho, tendo esta gerado alguma instabilidade na vida das pessoas, devido à fragilização dos vínculos que asseguravam a estabilidade do emprego e da construção de uma profissionalidade, a escola deixou de conseguir construir uma ideia concreta do futuro e por isso o trabalho escolar deixou de ser no sentido das vantagens sociais e das perspectivas para o futuro, obrigando, nesta lógica, a escola a estar permanentemente à procura e a trabalhar na construção do seu sentido (Ibidem)<sup>21</sup>. O abandono escolar surge, agora, como uma consequência da crise da escola e dos novos problemas sociais que se têm vindo a agravar desde a década de 90 e não, apenas, associado às desigualdades de acesso à escola, tornando-se, assim, uma problemática que tende a agravar-se com o aumento da escolaridade obrigatória, atualmente alargada para 12 anos<sup>22</sup>.

Mediante os novos problemas que marcam o início do século XXI que põe em causa a garantia do direito à educação, “A prevenção do abandono escolar e a reinserção escolar das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil são

---

<sup>21</sup>Associado à crise da escola e do trabalho, surge ainda a crise política que produz efeitos no conceito de cidadania, tornando-o mais frágil, uma vez que se verifica um aumento de preocupações relativamente aos direitos dos cidadãos.

<sup>22</sup>Regulada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

tomadas como prioridades do Estado português, no sentido de combater a exclusão social...” (Freire, 2010: 60). Assim, durante a primeira década deste século, registaram-se várias medidas tomadas pelo Estado de forma a responder a este tipo de problemas, como por exemplo 1) a publicação do Primeiro Estatuto do Aluno em 2002, 2) o estabelecimento de protocolos entre o Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade para favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional de jovens entre os 15 e os 17 anos em situação de exploração de trabalho infantil ou jovens com idades igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho, através do programa PIEF<sup>23</sup>, em 2003, e 3) o combate do abandono escolar através da criação de cursos (CEF<sup>24</sup>), em 2004, destinados a jovens com idades igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono ou que abandonaram a escola antes concluírem a escolaridade obrigatória, bem como para jovens que possuam a escolaridade exigida mas que não possuem uma qualificação profissional e pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho e, 4) a definição de “... princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção...” (Artigo 1º) com vista a promover sucesso educativo de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, através da regulação do Despacho Normativo n.º 50/2005.

A par destas medidas de combate a situações de abandono, absentismo e insucesso escolar reguladas e implementadas pelo Estado, as escolas têm, também, desenvolvido, a nível local, projetos, programas e parcerias com outras instituições, no sentido de garantirem a sua missão social, ou seja, preparar as gerações mais novas para o exercício da cidadania ativa. Desta forma, a escola e outras entidades procuram “... encontrar formas inovadoras de facultar um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos ...” (Freire, 2010: 59), recorrendo muito à mediação como estratégia de intervenção. Muitas das suas estratégias de ação são desenvolvidas no âmbito do trabalho do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

---

<sup>23</sup>Programa de Integrado de Educação e Formação

Este programa foi criado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido revisto e reformulado pelo Despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de setembro, DR n.º 223, II série.

<sup>24</sup>Cursos de Educação e Formação

Os CEF criados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e cujas últimas alterações foram regulamentadas pelo Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de junho.

(GAAF), um gabinete que surgiu na primeira década do século XXI e foi inicialmente implementado “... em escolas que servem comunidades culturalmente muito heterogêneas e com problemas de insucesso, absentismo e abandono escolares.” (Idem: 64), tendo este como objetivo estabelecer pontes com diversas instituições e com a família de modo a promover as condições e um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens em idade escolar.

#### **2.4.2. Causas e Consequências do abandono escolar**

O abandono escolar consiste num fenómeno que ocorre em qualquer sociedade que tenha tornado obrigatória e, cada vez, mais longa a escolaridade, de par com uma desqualificação dos diplomas e da própria qualidade do ensino (Justino & Rosa, 2009). Contudo, a sua origem não se limita aos processos de democratização da escola, mas deriva, essencialmente, de múltiplas causas internas e externas à instituição escolar (Benavente, 1994). Este está, frequentemente, associado à problemática do insucesso escolar, uma vez que “(...) *os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projetos escolares, que renuncia à escola.*” (Idem: 27).

Nesta lógica, o abandono escolar surge, geralmente, como uma consequência do fracasso e das retenções dos alunos. Segundo Torres (2004: 34 e 36) a retenção ou repetência consiste numa “(...) “solução” interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não-aprendizagem ou má qualidade de tal aprendizagem (...) [neste sentido um repetente corresponde a um aluno] que volta à mesma série [ou seja, ao mesmo ano de escolaridade] no ano seguinte (...)”. A dificuldade de aprender e de obter bons resultados escolares, traduzindo-se em insucesso escolar e em retenções, leva muitas vezes à desmotivação da permanência dos alunos na escola, podendo estes ser, muitas vezes, indicadores de possíveis situações de abandono escolar, uma vez que “(...) o insucesso poderá ser uma antecipação da decisão de abandonar.” a escola (Benavente *etal*, 1994: 47).

No entanto, o insucesso não constitui o único fator promotor do fenómeno de abandono escolar, sendo a partir desta ideia que Barber e McClellan (in Benavente *etal*, 1994) elaboraram uma lista de causas que poderão estar, também, na base deste problema. Nesta lista, os autores enunciaram três tipos de causas de abandono escolar

provenientes de fatores de integração ou relacionais, familiares e/ou de acessibilidade. Os primeiros correspondem a problemas de caráter pessoal do aluno, como a falta de motivação e interesse para a escola, quer pelas diferentes áreas disciplinares disponíveis na escola quer por outras atividades da mesma; problemas de relacionamento com os professores e colegas da turma; falta de adaptação e integração na escola, apresentação de maus resultados escolares por dificuldades de aprendizagem ou mesmo por desinteresse por esta e pela diferença de idades, no caso de ser aluno(a) repetente. No que diz respeito às causas provenientes de fatores familiares, os autores enunciam responsabilidade e problemas familiares assumidos pelos(as) alunos(as) (como a participação em tarefas domésticas, cuidar de irmãos mais novos ou dos filhos perante uma gravidez adolescente, etc.), problemas financeiros e a necessidade de entrar para o mundo do trabalho de modo a apoiar e garantir o sustento da família e a obtenção de níveis de instrução considerados suficientes para a atividade profissional. Por fim, os autores referem ainda problemas de acessibilidades por jovens de meios mais pequenos (geralmente rurais) cujas escolas se encontram nos meios mais desenvolvidos, tendo estes de percorrer longas distâncias quando confrontados com ausência ou difícil acesso a meios de transportes. Para além dos problemas enunciados, podem ainda surgir fatores de ordem física, relacionados com a saúde, e de ordem social como no caso de uma gravidez adolescente ou de um casamento, muito frequente em alunos(as) de etnia cigana.

Estas causas de abandono aproximam-se mais de uma perspetiva de *handicap sociocultural*, apresentada por Antunes (in Benavente *etal*, 1994), uma vez que se baseiam, essencialmente, em explicações de natureza sociológica. No entanto, este é um problema que pode ser entendido numa *perspetiva socioinstitucional* (Woodring, in Benavente *etal*, 1994), centrada no papel da escola, sendo, nesta perspetiva, a própria escola questionada relativamente à sua ação e postura face a este problema e responsabilizada por este problema, sendo a partir desta que vários autores consideram

“... que não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nela não ocorrem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive. (...) [e partilham da opinião de que] o abandono deve ser «prevenido» e que as intervenções prioritárias se devem centrar nos potenciais casos de abandono dos já «excluídos mas que ainda se mantêm no «interior» do sistema. (Idem: 27).

Nesta lógica, a escola combate este problema através da identificação e intervenção em situações de absentismo escolar e de alunos(as) que apresentem sinais de possíveis situações de abandono escolar, como alunos(as) com processos escolares marcados pelo insucesso e retenções, proveniente de meios desfavorecidos e cujas famílias revelam desinteresse pela sua vida escolar, alunos(as) pertencentes a minora étnicas e filhos(as) de emigrantes, etc. A importância do combate e da prevenção do abandono escolar prende-se com a preocupação existente relativamente às consequências que advêm deste para o mundo social, uma vez que, para além de contribuir para as desigualdades sociais, o abandono escolar dificulta a entrada no mundo do trabalho (visto que indivíduos com a escolaridade obrigatória ou níveis superiores ao exigido obterão mais facilmente postos de trabalho), promove fenómenos de *desclassificação social*, na medida em que os jovens que abandonam a escola e que não tenham atingido a idade legal para trabalhar “... nem são alunos nem trabalhadores, não são crianças nem são adultos; as instituições não se responsabilizam pela sua formação mas eles ainda não podem responsabilizar-se pela sua própria vida.” (Idem: 33) e contribui para o aparecimento (ou aumento) de situações de marginalidade, delinquência e analfabetismo (D’ Antonio&Alcarzar, 2004). Desta forma, este é um fenómeno que produz grandes implicações ao nível económico, cultural e cívico de uma nação e, por este motivo, o combate desta problemática torna-se uma responsabilidade política, social e institucional.

#### **2.4.3. Um problema a combater através da relação escola-família**

As crescentes preocupações com a problemática do abandono e absentismo escolar contribuíram, como referido no ponto 2.4.1, para o desenvolvimento de medidas, projetos e programas de combate e prevenção deste fenómeno, durante a última década. Estas medidas consistiram (e ainda consistem), essencialmente, na procura de respostas e alternativas para estimular a continuidade dos(as) jovens no sistema de ensino e na promoção do seu sucesso educativo.

A publicação do Estatuto do Aluno pode ser considerada como uma destas medidas, uma vez que, para além de reforçar a conceção e a figura “aluno”, veio responsabilizar os(as) jovens e as crianças para o exercício deste papel, através da definição de alguns deveres, como por exemplo “Estudar, empenhando-se na sua

educação e formação integral” e “Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares.” (Artigo 15º da Lei nº 39/2010). O dever da assiduidade nas atividades escolares é reforçado, no Capítulo IV do referido Estatuto, através do estabelecimento de um regime de faltas, no qual são definidas a sua conceção e natureza, normas para a sua justificação, limites e suas consequências, estabelecendo, assim, critérios para a frequência escolar, de modo a consciencializar e responsabilizar o(a) aluno(a) para a importância da frequência das aulas e do trabalho a desempenhar na escola.

No entanto, esta publicação não se dirige apenas aos(às) alunos(as), mas atribui, também, algumas responsabilidades à família para a garantia da educação dos seus educandos e para o reforço do exercício deste papel por parte destes, referindo no Artigo 6º que

“Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas responsabilidades legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos.”

Apesar do Estatuto Aluno referenciar e atribuir, em diversos artigos, responsabilidades à família nos percursos educativos dos seus educandos, nem sempre a sua participação na vida escolar foi possível. Durante muitos anos admitiu-se uma separação entre os domínios da família e da escola, na qual cada uma assumia responsabilidades específicas e diferentes na educação das crianças. Enquanto, a família era responsável por “... dar acolhimento aos seus filhos: um ambiente estável, provedor e amoroso.”, a escola tinha “... a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. (Szymansky, 2001: 62). Apenas no final do século XX, no decorrer de várias transformações sociais que afetaram simultaneamente a instituição familiar (devido ao novo lugar assumido pelas crianças na família, à sua privatização, às novas formas de organização familiar e de conjugalidade, à maior responsabilidade parental em relação aos filhos, etc.) e o sistema escolar (com a democratização da escola, a complexificação das redes escolares, mudanças nos currículos, etc.), se começaram a

definir novos contornos nas relações entre estas duas instâncias de socialização (Nogueira, 2005).

As transformações ocorridas na família e na escola permitiram uma aproximação e o estabelecimento de uma relação entre as mesmas, na qual a criança assume um lugar central, unindo a escola e a família esforços para promover o seu desenvolvimento integral e bem-estar. A escola deixa de encarar os pais dos(as) alunos(as) como ignorantes, que precisam de ser educados (Montandon&Perrenoud, 2001), e passa a considerar imprescindível o seu apoio e participação para o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças. A importância atribuída à presença da família na escola começa a ganhar alguma visibilidade a nível do Estado, a partir do final da década de 70, com o reconhecimento oficial das associações de pais, permitindo a participação destes na discussão e na procura de respostas para alguns problemas educativos. A participação da família na escola foi-se intensificando gradualmente nos finais dos anos 70 e durante as décadas de 80 e 90, com a afirmação das associações de pais, a nível social e legislativo e com a atribuição de direitos e deveres aos pais na educação escolar das suas crianças (Stoer& Cortesão, 2005).

A aproximação e interação entre a escola e a família promovem grandes mudanças quer a nível da organização e funcionamento destas duas instituições quer nas suas responsabilidades. Por um lado, a escola passa a estar aberta à família e a toda a comunidade local, estando atenta à vida da criança fora das fronteiras do espaço escolar e ao contexto onde se insere, por outro espera que os pais facilitem “... por todas as vias a escolaridade do seu filho, em particular dando-lhe uma boa educação, inculcando-lhe o respeito por certas normas, preparando-o para entrar na escola e para se comportar correctamente, vigiando o seu trabalho, a forma de se apresentar, os seus horários, o seu material escolar.” (Montandon&Perrenoud, 2001: 101).

A interação da família com a escola assume, assim, um importante papel no cumprimento do trabalho escolar e na valorização da escola, uma vez que “Quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade.” (Marques, 1997:25) promovendo o sucesso e o investimento escolar. A família passa, assim, a assumir o dever de acompanhar todo o processo educativo das crianças, através da “... articulação entre a educação na família e o ensino escolar”, da cooperação “... com os

professores no desempenho da sua missão pedagógica...”, da comparência “... na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado.” (Artigo 6º do Estatuto do Aluno), respondendo às solicitações da escola e responsabilizando-se pelos comportamentos e desempenhos dos seus e das suas educandos(as). Neste sentido, dada a influência que a família pode exercer num processo educativo, a escola conta com o apoio desta para solucionar, combater e prevenir problemas de insucesso, abandono e absentismo escolar, bem como problemas de indisciplina.

## **III Capítulo**

### **Enquadramento Metodológico e Descrição do Estágio**

Sendo considerado um momento de formação cuja principal intenção se centra no contacto com o contexto de trabalho e na construção de uma profissionalidade, o estágio caracteriza-se por assumir um carácter mais interventivo do que investigativo. Desta forma, ainda que num tempo limitado, pressupõe-se que o trabalho realizado durante o estágio contribua para a transformação da realidade social, aproximando-se da ideia de intervenção apresentada pelo Professor Manuel Matos (2009: 177) quando refere que esta corresponde a um “...processo de interferência no chamado curso «normal» das coisas, com vista a interromper o fluxo da sua reprodução e alterar a sua natureza...”. No entanto, o Professor chama a atenção para não se encarar a intervenção

“... como medida necessária à reposição da normalidade sem o mínimo questionamento quanto ao seu sentido ou quanto à sua legitimidade (...) [uma vez] que a intervenção, designadamente a de cariz comunitário, deve ser objecto de reflexão tendente a explicar a dimensão axiológica da sua natureza.” (idem: 177).

Neste sentido, torna-se imprescindível apresentar e clarificar o processo e o desenvolvimento do estágio tendo em conta a postura assumida e as metodologias utilizadas durante todo o seu desenvolvimento. A necessidade de desenvolver um capítulo que descreva o estágio e explique as metodologias e as preocupações éticas assumidas no seu decorrer prende-se com o facto de o trabalho no campo da educação, quer ao nível da investigação quer ao nível da intervenção, permitir contactar e cruzar diversas formas epistemológicas e metodológicas, sendo por isso importante clarificar a lógica de intervenção adotada durante todo o processo.

Uma vez que este estágio passou por diferentes etapas com atividades distintas e recurso a diferentes metodologias, no presente capítulo encontram-se expostas as diversas etapas e atividades que marcaram o percurso realizado em cada uma das instituições. No entanto, para uma melhor compreensão e perceção geral desta experiência, este capítulo marca-se num primeiro momento pela apresentação global do estágio.

### 3.1. Apresentação global do estágio

O estágio consiste numa experiência que se enquadra na ideia de projeto, uma vez que, tal como num projeto, deve ser previamente programado e delineado, no sentido de prever algumas ações e orientar o estudante no seu trabalho. Assim, antes de iniciar o período de estágio, o estudante antecipa um plano onde define os objectivos, a temática e a problemática que pretende explorar e prevê algumas das actividades que se propõe a trabalhar, até porque está constringido por uma duração temporal determinada. Para alguns autores, o plano consiste num instrumento essencial na realização de um projeto ou programa, uma vez que define os contornos da intervenção. Para Capucha (2008: 7 e 8) o plano

“... estabelece como deve ocorrer a transição desde o ponto de onde se parte até àquele onde se quer chegar. Assinala os passos críticos dessa transição, identifica os meios e recursos de diversa natureza necessários para que a transformação se produza, incluindo os agentes responsáveis pela consecução das acções que a concretizam.”

No entanto, ao construir um plano, neste caso de estágio, o estudante não o deve encarar como algo estanque e inalterável, uma vez que pode haver a necessidade de transformar e adequar a suas intenções às necessidades e exigências do contexto. No que se refere ao estágio que subjaz este relatório pode considerar-se que não houve propriamente a construção de um plano, mas a definição de algumas linhas orientadoras através do delineamento de alguns objetivos e aspetos a ter em atenção durante a sua execução.

**Esquema nº1 - Cronograma do Estágio**

Preparação do Estágio			Estágio							
			2010				2011			
Abril	Maio	Junho	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
CPCJG			CPCJG							
Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova										

O esquema nº1 representa o Cronograma do Estágio que explicita, a nível temporal, todo o processo de estágio desde a sua preparação até ao final da sua execução, tendo em conta o seu desenvolvimento nas diferentes instituições. Da análise do cronograma constata-se que a preparação desta experiência limitou-se apenas ao contacto com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar (CPCJG), uma vez que a opção de estagiar no Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova (AE SPC) surgiu após o início do estágio. A falta de oportunidade de conhecer a realidade da escola, numa fase prévia à realização do estágio, impossibilitou a construção de um plano concreto. Esta análise permite, ainda, constatar que o trabalho desenvolvido na escola decorreu num período inferior ao desenvolvido na CPCJG (Esquema nº 1), devendo-se esta diferença ao facto de a CPCJG ser a instituição de acolhimento para a realização do estágio. No entanto, o trabalho desenvolvido na escola assumiu um carácter mais participativo e ativo do que o realizado na CPCJG, o que justifica a pertinência do tema desenvolvido no presente relatório.

Este estágio consistiu num projeto aberto que se foi construindo no seu decorrer com a preocupação de responder às necessidades e solicitações do contexto, moldando-se e adequando-se à realidade social em intervenção. No entanto, o facto de não apresentar ações bem definidas, ainda que pudessem ser ajustadas ao contexto de estágio, constituiu, por vezes, um constrangimento uma vez que levou à execução de atividades que não correspondiam, diretamente, ao tema enunciado no estágio. Nesta lógica, pode considerar-se que se a falta de um plano concreto se tornou, em alguns momentos, uma fragilidade do estágio a realizado, por outro, permitiu o contacto com o pulsar e atender à vida das instituições, no que nelas irrompe, no que as (des)organiza. Presume-se que se se tivesse apresentado um plano mais consistente às instituições de acolhimento, a sua tendência, nomeadamente da escola, seria apoiar e darem mais espaço para trabalhar e explorar o tema escolhido para o estágio ao invés de solicitarem colaboração em várias actividades para responder a determinadas lacunas apresentadas pela instituição. Por outro lado, colaborar nas actividades pedidas foi não só uma forma de retribuir o acolhimento, como uma oportunidade e conhecer mais e melhor a escola e as suas necessidades.

Atendendo ao campo de intervenção, ao contexto e às características que determinaram este estágio, o posicionamento epistemológico e metodológico

adotado baseou-se na abordagem interpretativa. Neste sentido, para além da consciência de que o mundo social não é exterior aos indivíduos, mas criado e influenciado por cada um deles, houve a preocupação em compreender o contexto e a realidade social a partir das suas subjetividades. Desta forma, os actores sociais com os quais se interagiu, durante o estágio, foram encarados como sujeitos e não como seres passivos à espera de serem moldados, havendo assim o cuidado de incluí-los na intervenção e de valorizar as diferentes perspectivas acerca da realidade, tendo esta postura contribuído para uma melhor compreensão das relações e do mundo social (Flick, 2004).

Apesar da intenção de enquadrar a ação nos princípios da abordagem interpretativa, a existência de fatores provenientes do contexto, como por exemplo as regras, o funcionamento e os objetivos das instituições, influenciaram a relação com o local, tendo esta adotado diferentes perfis durante o estágio. Neste sentido, torna-se importante clarificar que no que diz respeito às intenções do estágio, este procurou aproximar-se desta perspectiva, no entanto relativamente ao seu desenvolvimento, esta experiência foi, por vezes, marcada por posicionamentos metodológicos, políticos e éticos diferentes do apresentado.

Contudo, a preocupação em adotar uma postura que se regesse pelos princípios da abordagem interpretativa permitiu uma visão mais alargada da realidade e uma linha de ação em função das características e necessidades dos sujeitos, de modo a criar um sentido comum, não se limitando a uma intervenção objetivista com o recurso a metodologias que assentam na modelagem e na experimentação. Nesta lógica tentou-se assumir uma postura de abertura relativamente à complexidade da realidade social e do contexto em intervenção, investindo-se na interação e na estimulação à participação dos sujeitos, revogando-se a centralidade do poder exclusivamente no agente externo. Para além do interesse em conhecer e compreender a realidade social a partir das suas subjetividades, o posicionamento no paradigma interpretativo justifica-se, ainda pelo recurso a práticas de mediação ao longo deste estágio.

A mediação consiste num mecanismo de intervenção que não se limita à resolução de conflitos interpessoais e intergrupais, mas que contribui para a mudança e transformação da realidade social, uma vez que, como mostra Bonafé-Schmitt (2010), os conflitos não surgem apenas de problemas de redistribuição, mas interferem com

outros aspetos da vida social. Segundo o autor estes últimos “Colocam novos problemas ligados à qualidade de vida, à igualdade de direitos, à realização individual de si mesmo, à identidade social...” (Habermas, 1981; Bonafé-Schmitt, 2010: 47). Perante este facto a mediação assume um papel predominante na redistribuição de poderes, contribuindo, assim, para a coesão social. Para além disso, consiste num dispositivo de ação que se adapta e aplica a várias situações e contextos, sendo por esse motivo um dispositivo adotado e discutido em diversos campos, daí Torremorell (2008) afirmar que a mediação é um movimento polifacetado, variado e pluralista. No entanto, Bonafé-Schmitt (2010) chama a atenção para o facto de a mediação “estar na moda” e por isso ser facilmente confundida com outras formas de ação, apelando à necessidade de não confundir “actividades de mediação” e “instâncias de mediação”, distinguindo aqueles profissionais que podem ter uma atividade de mediação mas que não são mediadores, das pessoas e organizações “... que exercem uma actividade de mediação como actividade principal ou acessória, mas para além de qualquer outra prática profissional.” (Bonafé-Schmitt, 2010: 45).

No que se refere ao estágio, a mediação marcou-se sob diferentes formas e em diversos momentos, tendo sido um meio ao qual se recorreu nas intervenções realizadas. Apesar da mediação assumir formas e dimensões diferentes em cada uma das instituições de estágio, esta surgiu, essencialmente, como um meio de transformação social. Relativamente à CPCJG, esta pode ser entendida como uma instância de mediação social, visto que a presente instituição pretende estabelecer uma concordância entre aquilo que é praticado pela sociedade e aquilo que é imposto legitimamente pelo Estado no que se refere ao bem-estar das crianças e dos jovens. Ao estabelecer esta concordância, as suas práticas de intervenção contribuem para a transformação da sociedade, indo assim de encontro à ideia de mediação que Bonafé-Schmitt define quando refere que “... representa também um novo movimento social, uma nova forma de acção comum que implica uma recomposição das relações entre o Estado e a sociedade civil, através da criação de «lugares intermédios» de regulação.” (Laville, 1994; Bonafé-Schmitt, 2010: 53). Ao contrário da CPCJG, a escola não consiste numa instância de mediação, uma vez que a sua principal função centra-se na educação e transmissão de conhecimentos, servindo-se, no entanto, da mediação para a resolução de determinados problemas. Para além desta estar presente nas diversas

ações desenvolvidas por estas duas instituições, a mediação encontra-se claramente inserida, no âmbito deste estágio, no projeto Mediação Educativa (ME) que surgiu como um catalisador de comunicação entre estas duas instituições, de modo a facilitar a intervenção na problemática do abandono e absentismo escolar.

### **3.2. Preparação do Estágio**

O projeto de estágio, em discussão neste relatório, foi precedido por um período de preparação que decorreu de maio a julho de 2010 (Esquema nº1: Cronograma do Estágio). A preparação do estágio visou a definição dos objetivos e aspetos a ter em conta no momento da sua realização, o estabelecimento de um acordo entre a faculdade e a instituição de acolhimento e a familiarização com o contexto de trabalho. Este período limitou-se ao contacto com a CPCJG, uma vez ter sido esta a instituição escolhida para o desenvolvimento desta experiência.

A preparação do estágio iniciou-se com a realização de uma reunião na qual estiveram presentes a docente orientadora do estágio, um membro da equipa técnica da CPCJG e a estagiária, tendo como principal objetivo o delineamento desta experiência. A reunião traduziu-se num momento que decorreu segundo uma lógica de negociação, assente num processo de construção de sentidos, no qual cada uma das partes teve a oportunidade de se pronunciar sobre os seus interesses e expectativas relativamente ao estágio. Nesta reunião foi notória a abertura e diluição de fronteiras entre as diversas partes intervenientes, marcando-se, assim, por um processo de negociação intensa e de democratização que permitiu a discussão das diferentes perspetivas e objetivos relativamente ao estágio, culminando num consenso entre as mesmas. Durante a reunião, para além do esclarecimento relativamente ao funcionamento de uma CPCJ, a representante da instituição apresentou os vários projetos desenvolvidos na instituição, para que em conjunto se decidisse qual o mais adequado ao mestrado e aos interesses de todas as partes, tendo-se decidido que o estágio iria ingressar no âmbito do projeto Mediação Educativa (ME).

Após o processo de negociação e da formalização do acordo entre as instituições para a realização deste estágio, a fase de preparação prosseguiu com um período de contacto e familiarização com o contexto. Este contacto funcionou como uma espécie de avaliação diagnóstica que permitiu conhecer e compreender a

intervenção e o funcionamento de uma CPCJ e do projeto ME, possibilitando, do mesmo modo, a interação com a supervisora local, a definição de alguns objetivos, assim como a tomada de algumas decisões relativamente ao estágio (por exemplo, considerou-se importante a extensão do estágio ao meio escolar, uma vez que intervir em situações de abandono e absentismo escolar poderia ter um impacto maior e mais eficaz antes da sinalização do que durante o acompanhamento na CPCJG).

A preparação do estágio centrou-se na realização de algumas visitas à instituição que permitiram conhecer alguns dos técnicos, assistir a algumas reuniões e perceber algumas das tarefas a desempenhar durante o estágio, facilitando, assim, o processo de integração e adaptação ao local e ao trabalho no início do estágio. Nestas visitas foram estabelecidas algumas conversas informais com a supervisora e algumas técnicas, sendo fornecidas informações relevantes acerca da realidade social, do trabalho de uma CPCJ, do projeto ME e das dinâmicas e funcionamento da instituição. Apesar das conversas informais não serem consideradas uma técnica de recolha de informação, estas assumem, muitas vezes, um papel essencial na sua obtenção, uma vez que, através destas, são fornecidas informações importantes relativamente ao contexto e que, muitas vezes, não constam nas fontes documentais ou nas informações obtidas pelas técnicas.

Para além das visitas à instituição, a recolha de informação para a preparação do estágio baseou-se na leitura e análise documental. Esta técnica “... consiste na utilização de informações existentes em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões...” (Afonso, 2005:88) do estágio, conhecer a realidade e o contexto em intervenção, bem como refletir acerca da problemática a explorar. Esta pesquisa, numa fase inicial, limitou-se à procura e ao acesso a material legislativo que facilitou o conhecimento e compreensão do funcionamento de uma CPCJ, do acompanhamento de processos de proteção de crianças e jovens em situação de perigo desde a sinalização à aplicação de medidas de promoção e proteção, bem como, da responsabilidade da escola e da família neste processo.

Posteriormente, esta pesquisa documental estendeu-se ao contacto com documentos de carácter oficial, como os relatórios anuais<sup>25</sup> produzidos pela CPCJG, da

---

<sup>25</sup> Estes documentos estão previstos no Artigo 32º da Lei nº 147/99 de 1 de setembro.

qual se obteve uma visão global da realidade de Gondomar relativamente ao número de sinalizações e aos processos acompanhados num ano, às problemáticas mais frequentes e às entidades sinalizadoras. O plano e o regulamento do projeto ME foram, do mesmo modo, consultados de forma a melhor conhecer o projeto, tendo-se acesso a registos estatísticos relativos ao número de sinalizações efetuadas por abandono e absentismo escolar por cada uma das freguesias do concelho de Gondomar.

Durante o período de preparação do estágio houve, ainda, a oportunidade de entrevistar dois Professores<sup>26</sup> que colaboravam no projeto ME como mediadores educativos do Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova (AE SPC) e do Agrupamento de Escola de Rio Tinto (AE RT). A escolha dos mediadores foi efetuada consoante o número de sinalizações apresentadas por cada freguesia. Neste sentido foram eleitas a freguesia de Rio Tinto e a de S. Pedro da Cova por serem as que apresentam, normalmente, maior número de sinalizações por abandono e absentismo escolar num ano. Estas entrevistas, para além de fornecerem mais informação sobre o projeto, permitiram conhecer e compreender a perspetiva da escola relativamente ao projeto, a forma como este é encarado e aplicado, o trabalho do mediador, as dificuldades e as vantagens encontradas, etc.

Nesta fase de preparação, a realização de entrevistas foi importante na medida em que estas se revelaram ser uma técnica eficaz na aquisição da informação relativamente à realidade e às perspetivas dos sujeitos. Apesar dos vários tipos de entrevista houve preferência pelas entrevistas semiestruturadas visto que estas obedecem a um formato intermédio entre a entrevista não estruturada e a estruturada, ou seja, nem “... é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas (...) [é uma entrevista que] dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado...” (Quivy&Campenhoudt, 2008: 192). Desta forma, a inexistência de perguntas totalmente abertas permite focar determinados temas e orientar o entrevistado para o objetivo principal da pergunta, enquanto que a não apresentação de uma entrevista sob uma forma rígida, dá alguma liberdade no modo de

---

Os relatórios de atividades são elaborados anualmente por cada CPCJ e remetidos à Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Contemplam informações acerca da situação e dos problemas existentes no município em matéria de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens em perigo, bem como informações relativas aos casos apreciados e acompanhados.

<sup>26</sup> Entrevistas estão disponíveis no Anexo nº2

aplicação, na medida em que o entrevistador não necessita de colocar "... todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prescrita. Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier." (Idem: 192-193).

A entrevista é uma técnica que se realiza através de um processo de comunicação que implica um encontro interpessoal e que permite o estabelecimento de uma relação de maior proximidade e empatia entre entrevistador(a) e entrevistado(a). Visto que as informações fluem a partir de um diálogo, é muito frequente o/a entrevistador(a) propor a gravação da entrevista de modo a obter o maior número de informação possível e ser o mais fiel possível ao discurso durante a sua transcrição e análise. Nesta lógica, no início das entrevistas, para além da apresentação prévia do guião da entrevista, procedeu-se ao pedido de permissão para efetuar a gravação da mesma, no entanto apenas um dos entrevistados aceitou o registo da entrevista em áudio.

### **3.3. Desenvolvimento do estágio**

A realização do estágio decorreu de setembro de 2010 a abril de 2011 (cronograma do estágio representado no esquema nº 1). Esta fase do projeto de estágio, ao contrário da anterior, desenvolveu-se em duas instituições, na CPCJG e no AE SPC. Uma vez que o trabalho executado em ambas as instituições decorreu ao longo do mesmo período e a nível geográfico as instituições se situam em freguesias diferentes, decidiu-se dividir os dias de estágio pelas duas instituições, traçando-se que as segundas e as sextas-feiras seriam destinadas ao trabalho desenvolvido na escola e as terças e quintas-feiras, o estágio se centraria na CPCJG.

Ainda que estas instituições partilhem, muitas vezes, o mesmo público-alvo e alguns objetivos, estas diferem nas suas intervenções, uma vez serem instituições com missões distintas, cujas intervenções se desenvolvem por motivos, meios e momentos diferentes. Mediante este aspeto, o estágio marcou-se por diferentes tarefas e responsabilidades em cada uma das instituições. Assim, de forma a tornar mais explícito o trabalho desenvolvido em cada instituição, o momento de estágio será apresentado de seguida, no presente trabalho, dividido em duas partes: no trabalho realizado na CPCJG e no executado no AE SPC.

### 3.3.1. Estágio na CPCJG

As CPCJ atuam, averiguando e intervindo numa situação de perigo, quando as entidades de primeira linha de atuação (como os estabelecimentos de ensino, os serviços de saúde, segurança social, etc.) não possuem condições e capacidades para removerem o perigo na qual uma criança ou jovem se encontra. Desta forma, o estágio marcou-se, essencialmente, pelo acompanhamento das intervenções efetuadas pela CPCJG. No entanto, dado à integração deste estágio no projeto ME e a sua extensão ao contexto escolar, nomeadamente ao AE SPC, este centrou-se, quase em exclusivo, nos casos sinalizados por abandono e absentismo escolar de crianças e jovens de S. Pedro da Cova.

- Gestão de processos de promoção e proteção

O estágio desenvolveu-se, assim, em torno da gestão de processos de promoção e proteção através da participação e do acompanhamento de todos os procedimentos previstos na intervenção de uma situação de perigo. Neste sentido, o acompanhamento dos referidos procedimentos prendeu-se, inicialmente, com a leitura e análise de dossiês referentes a crianças e jovens sinalizados por abandono e absentismo escolar. Estes dossiês contêm o registo de todas as diligências efetuadas pelos(as) técnicos(as), durante as intervenções realizadas, e informações sobre os intervencionados cedidas por diversas entidades (escola, segurança social, serviços de saúde, etc.) ou obtidas por uma avaliação diagnóstica da situação. Para além de proporcionar um esclarecimento quanto ao modo de atuação de uma CPCJ no acompanhamento de crianças e jovens em perigo, a consulta dos referidos documentos facultou o conhecimento da situação e história individual das crianças ou jovens intervencionados. Considerando o volume de dados obtidos na leitura e análise destes dossiês, as informações recolhidas foram organizadas numa ficha<sup>27</sup> elaborada tendo em conta alguns dos parâmetros contemplados nas fichas de avaliação diagnóstica utilizadas pelos(as) técnicos(as) da CPCJG. Esta forma de organização facilitou o processo de recolha e, mais tarde, de análise da informação.

---

<sup>27</sup> Consultar Anexo nº3

A pesquisa documental foi uma técnica utilizada ao longo de todo o estágio, uma vez que o contacto e análise dos dossiês ou outros tipos de documentos foram essenciais e necessários para o desempenho do trabalho na CPCJG. No entanto, apesar do livre acesso a todo o tipo de documentos necessários para a realização deste estágio, a intervenção e o trabalho desenvolvido por uma CPCJ implica a confidencialidade de algumas informações, nomeadamente as que se referem às crianças ou jovens acompanhados. Por este motivo, a divulgação das informações, neste relatório, relativas aos processos lidos e trabalhados durante o estágio estão apresentadas, de forma mais sintetizada, em tabelas<sup>28</sup> que salvaguardam a identidade das crianças e jovens acompanhados pela CPCJG.

- *Procedimentos previstos e necessários à intervenção da CPCJ*

No decurso do estágio houve ainda a participação nos vários procedimentos previstos e necessários à intervenção da CPCJ, quer isto dizer, nos atendimentos realizados aos utentes, nas visitas domiciliárias, em reuniões com entidades envolvidas nos processos e na procura de respostas às necessidades dos sujeitos.

Os atendimentos consistem em reuniões que visam a audição da criança e dos seus representantes legais relativamente à situação sinalizada à CPCJ e a informação e o esclarecimento do tipo de intervenção realizada por esta entidade, dando a conhecer o direito à autorização ou não da intervenção e respetivas consequências. Segundo o Artigo 94º da Lei nº 147/99 de 1 de setembro, que regula este procedimento, a concretização destes atendimentos ocorre quando “(...) recebida a comunicação da situação ou depois de proceder a diligências sumárias que a confirmem (...)”. O acompanhamento da CPCJ processa-se quando dada a autorização para a intervenção por parte dos representantes legais dos menores e por parte de crianças maiores de 12 anos de idade, caso contrário a situação é remetida para o Tribunal de Família e Menores (TFM).

---

<sup>28</sup> Disponíveis no Anexo nº4.

Para além da tabela de análise dos processos de Abandono e Absentismo escolar, no Anexo nº4 encontra-se também uma tabela referente a processos com outras problemáticas sinalizadas à CPCJG. O contacto com estes processos foi importante para este estágio na medida em que permitiu conhecer melhor a realidade de S. Pedro da Cova.

Perante o consentimento para a intervenção, o acompanhamento inicia-se com a definição de um acordo de promoção e proteção<sup>29</sup> onde é estabelecida uma medida<sup>30</sup> através de uma decisão negociada entre o(a) técnico e os sujeitos, alvo de intervenção. Assim, o trabalho da CPCJ desenvolve-se a partir de uma avaliação diagnóstica da situação e da vida da criança ou jovem em acompanhamento, no sentido de identificar o conjunto de carências e situações que impossibilitam o funcionamento normal da família e/ou o bem-estar e os direitos da mesma(o). Posteriormente, a CPCJ trabalha com a família na remoção do perigo e na mudança de alguns hábitos e aspetos da vida familiar e da vida da criança/jovem. No decorrer desta ação, a CPCJ tenta apoiar e capacitar os sujeitos intervencionados a criarem as suas próprias condições de bem-estar com o intuito de os tornar mais autónomos na gestão e resolução dos seus problemas. Desta forma, a intervenção desenvolvida marca-se por um trabalho de mediação que “(...) possui um alto valor de fortalecimento e de revalorização das pessoas, não tanto porque lhes permite decidirem, mas porque as torna responsáveis pela implementação e avaliação das próprias acções.” (Torremorell, 2008: 83, 84), caracterizando-se por constituir um género de intervenção que assenta numa lógica de empoderamento dos sujeitos, orientada por princípios de justiça e coesão social (Caetano, 2009).

Como referido anteriormente, o acompanhamento pode implicar a realização de visitas domiciliárias que consistem, tal como o próprio nome indica, na visita, dos(as) técnicos(as), à habitação das crianças ou jovens intervencionados. Estas visitas assumem um papel importante no acompanhamento, na medida em que permitem estabelecer uma maior proximidade com a realidade das crianças e dos jovens acompanhados, fornecendo um maior número de informações relativamente a estas(es), e com os intervencionados, facultando uma maior implicação da parte destes na intervenção.

---

<sup>29</sup> O acordo de promoção e proteção, previsto nos Artigos enunciados na Secção V da Lei nº 147/99 de 1 de setembro, identifica o técnico da CPCJ que acompanha o processo, o prazo estabelecido para a intervenção e respetiva revisão e inclui as declarações de consentimento ou oposição para a intervenção. Neste acordo são estabelecidas as medidas a executar, bem como as cláusulas a respeitar para a remoção do perigo e garantia do bem-estar da criança ou jovem.

<sup>30</sup> Segundo o Artigo 34º da Lei 147/99 de 1 de setembro, as medidas de promoção e proteção visam afastar a situação de perigo em que se encontram as crianças ou jovens acompanhados pela CPCJ e proporcionar-lhe condições que permitam proteger e promover os seus direitos e bem-estar. Estas podem ser executadas em meio natural de vida ou em regime de colaboração, consoante a situação ou necessidade da criança (Artigo 35º) e tem de ser revista num período nunca superior a seis meses (Artigo 62º).

O auxílio prestado pela CPCJ concretiza-se pelo estabelecimento de contactos e parcerias com outras instituições, uma vez que só consegue dar resposta às necessidades e problemas das crianças e jovens através do trabalho conjunto entre estas instituições. Desta forma, cria-se uma espécie de rede social onde é esperado que todas as instituições trabalhem para um mesmo objetivo, nomeadamente o bem-estar e a garantia dos direitos das crianças e jovens, sendo a constituição desta rede desde a família até instituições que prestam serviço à comunidade. Neste sentido, a CPCJ ocupa um lugar intermédio nesta rede, sendo um meio catalisador de relações e de comunicação entre as diversas instituições, encarregando-se por orientar o trabalho desenvolvido para a remoção de uma situação de perigo. A aliança da CPCJG com as escolas do concelho de Gondomar através do Projeto ME constituiu um exemplo de parceria, visível neste estágio, como resposta à problemática do abandono e absentismo escolar. A união entre estas instituições torna-se evidente na medida em que a escola é uma das instituições mais próxima das crianças/jovens, podendo detetar mais rapidamente determinadas carências e problemáticas relativas às suas vidas, sendo por isso a entidade que mais sinaliza situações de perigo, nomeadamente de abandono e absentismo escolar. O estabelecimento destas parcerias não surge apenas para facultar a colaboração das entidades de primeira linha na intervenção da CPCJ e para a obtenção de informações sobre as crianças e jovens em perigo mas, também, para sensibilizar essas entidades da sua responsabilidade na prevenção de situações de perigo e para dotá-las de conhecimentos para uma intervenção primária. Nesta lógica, o projeto ME, para além de apresentar como objetivo o desenvolvimento de um trabalho conjunto que possibilite a criação de estratégias de prevenção, identificação e atuação nas situações de risco, permite que a escola esteja mais atenta e sensível aos problemas das crianças e das suas famílias, acionando diversos recursos para a resolução desses problemas, recorrendo apenas à CPCJ quando a situação exceder o seu campo de ação.

Apesar da participação nos diversos procedimentos realizados na gestão de processos de promoção e proteção, durante todo o estágio, esta caracterizou-se, essencialmente, por um momento de aprendizagem, uma vez que a postura assumida durante estes procedimentos foi o de uma aprendiz que se serviu da observação como meio de recolha de informação e de aprendizagem.

A observação consiste numa “... técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que as informações obtidas não se encontram condicionadas pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos...” (Afonso, 2005: 91) e por este motivo permite compreender o contexto ou as situações de forma mais autêntica. Ainda que, durante o estágio, a participação na gestão dos processos de promoção e proteção tenha sido limitada pela falta de oportunidade de conduzir um processo ou um procedimento com ou sem a presença de um(a) técnico(a), a colaboração com estes(as) profissionais no registo das diligências e na procura de respostas às necessidades dos sujeitos e a possibilidade de intervir, quando pertinente, nos atendimentos ou nas visitas domiciliárias, contribuíram para que o tipo de observação presente neste estágio fosse a participante. Nesta lógica, a observação não se limitou, apenas, à avaliação e compreensão do contexto a partir das informações por ele transmitido, mas envolveu a implicação, neste caso da estagiária, na realidade em intervenção através da interação com os diversos agentes sociais e da partilha de atividades e da vida quotidiana que marca este meio social.

- *Análise dos questionários aplicados pela CPCJG aos mediadores educativos*

A análise de questionários aplicados pela CPCJG a todos os(as) mediadores(as) educativos envolvidos no projeto ME constituiu também uma responsabilidade do presente estágio. Estes questionários pretenderam avaliar o desenvolvimento deste projeto nas escolas, no sentido de conhecer e compreender a perspetiva dos mediadores relativamente a este, bem como o seu impacto e desenvolvimento nas escolas. Contrariamente à ação desenvolvida no acompanhamento dos processos, a análise dos questionários assumiu um carácter mais objetivista, pelo facto de ter sido uma tarefa solicitada sob forma de encomenda e por se centrar sobretudo na apresentação dos resultados obtidos. A CPCJG pretendeu com esta análise o tratamento dos dados e a produção de um documento, um PowerPoint<sup>31</sup>, que desse conta dos resultados obtidos, tendo estes sido, mais tarde, apresentados numa reunião que contou com a presença dos(as) técnicos(as) da CPCJG e dos mediadores(as) educativos(as). Durante a reunião foram discutidos alguns dos resultados obtidos e

---

<sup>31</sup>Consultar Anexo nº5

apresentadas sugestões de melhoria ao projeto, tendo estes tido, como explica Moens (in Ferrão, 2000:32), uma utilidade substantiva, uma vez que os resultados e a sua discussão “(...) podem sugerir a necessidade de se proceder à reconceptualização de programas e mesmo de políticas, ultrapassando em muito o papel meramente corretor (...)” e/ou informativo.

- Participação e colaboração noutras acções

Neste estágio houve ainda a participação noutras tarefas que marcam o trabalho desenvolvido por esta entidade, como: 1) a informatização de processos na base de dados da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR) de modo a dar a conhecer, a esta última, todos os processos acompanhados e seu desenvolvimento, 2) a colaboração e apoio na preparação de algumas atividades desenvolvidas para as crianças e para a comunidade local e 3) a realização de relatórios ou atas, etc., bem como 4) a participação nas reuniões de Comissão Restrita (CR). Estas reuniões, previstas no Artigo 22º da Lei nº 147/99 de 1 de setembro, têm como objetivo a partilha e discussão dos processos acompanhados na comissão e contam com a comparência de todos os técnicos que constituem a CR e com a presidente da CPCJ. No caso da CPCJG, estas reuniões realizavam-se todas as terças-feiras durante a tarde. Tal como no acompanhamento da gestão dos processos, a participação nestas reuniões marcou-se muita pela observação, sendo bastantes escassas as intervenções efetuadas pela estagiária.

Antes de terminar o período de estágio, a CPCJG propôs, ainda, a colaboração numa ação de formação destinada aos assistentes operacionais do Agrupamento de Escola de Baguim do Monte com o tema: Gestão de Conflitos e Violência na Escola. Esta foi uma atividade solicitada, à CPCJG, pela escola com a intenção de melhorar o desempenho dos funcionários na identificação de problemas e no contacto com os alunos no dia a dia da escola. Esta formação foi dividida por dois temas principais: a Gestão de Conflitos, que foi assegurado pela estagiária, e a Violência na Escola, que ficou sob a responsabilidade de duas técnicas da CPCJG, sendo que uma abordou a problemática do Bullying e a outra a Violência no Namoro. Uma vez que a formação pretendia melhorar a ação destes funcionários, esta não se marcou apenas pela transmissão de informação, mas por um momento de discussão de situações

vivenciadas pelos funcionários e pela reflexão de alguns filmes, casos práticos e de alguns exercícios desenvolvidos durante a mesma.

Tendo em conta que o estágio se desenvolveu, essencialmente, no projeto ME e teve como intenção a sua extensão ao contexto escolar, o primeiro mês de estágio na CPCJG, para além da integração e participação em algumas das tarefas descritas, marcou-se também pela definição do contexto escolar à qual se alargou. A escolha da escola foi efetuada por aconselhamento dos técnicos da CPCJG que enunciaram o AE SPC, tendo em conta os problemas sociais marcados pelo contexto e o número de sinalizações realizadas com a problemática de abandono e absentismo escolar.

### **3.3.2. Estágio no Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova**

Para o alargamento do estágio ao AE SPC foi realizada uma reunião entre a CPCJG e a escola, estando presentes a supervisora local (Técnica da CPCJG), a estagiária, a Diretora da Escola e a Mediadora Educativa, na qual se propôs a realização do estágio no referido estabelecimento de ensino e se apresentou as intenções e objetivos do mesmo. Dado à receptividade da escola relativamente à proposta efetuada, a reunião prosseguiu com a definição das ações a realizar durante o período de estágio. Considerando que o AE SPC é constituído por 15 escolas, sendo que quatro são de pré-escolar, 10 de primeiro ciclo e uma de 2º e 3º ciclo e tendo em conta o período limitado do estágio, decidiu-se, em reunião, que a ação desenvolvida neste se limitaria apenas a três escolas, nomeadamente um Jardim de Infância (JI), uma Escola Básica de 1º Ciclo (EB1) e à Escola Básica de 2º e 3º Ciclo (EB 2/3). O delineamento da intervenção marcou-se por um processo de negociação entre as várias intervenientes. No entanto, contrariamente à reunião entre a faculdade e a CPCJG, a supracitada reunião desenrolou-se de forma menos democrática, uma vez que a escola apresentou algumas imposições relativamente às ações a desenvolver durante a realização do estágio neste contexto. Neste sentido, para além da colaboração no projeto ME, através de ações de prevenção do abandono e absentismo escolar, o estágio teve também de assegurar algumas intervenções no problema da indisciplina, de modo a responder a algumas lacunas da escola.

- *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)*

Mediante o tipo de intervenção e o campo de ação no qual se desenvolveu o presente estágio, a escola sugeriu a sua integração no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), este gabinete conta com o trabalho da Psicóloga, da Técnica de Educação Social e da Mediadora Educativa e pretende “... criar um serviço para o qual são encaminhadas as situações sociais / psicológicas que necessitam de intervenção com a existência de um espaço que permita aos alunos colocarem questões ligadas a conflitos com professores, colegas ou outros, pedirem conselho e ajuda...”<sup>32</sup>, tendo em vista a redução de problemas disciplinares na escola. Por outro lado, a ação desenvolvida por este gabinete não se limita à resolução de problemas de indisciplina mas compete-lhe ainda a “... articular com recursos externos à escola, nomeadamente: CPCJ, RSI, Projeto PRI e entidades de assistência social da freguesia.”<sup>33</sup>, bem como com as famílias dos alunos, estabelecendo uma relação de proximidade com estas, no sentido de, através de um trabalho conjunto, reunirem condições para responderem a problemas e necessidades dos(as) alunos(as) e, em alguns casos, da própria família. Nesta lógica, o GAAF, à semelhança da CPCJ, assume um «lugar intermédio» entre a escola, a família e outras instituições, recorrendo à mediação como meio facilitador de comunicação e interligação entre as várias partes, tornando possível a resolução de determinados problemas. No entanto, a mediação no contexto escolar não se limita ao trabalho social, ou seja, a um trabalho que prevê responder e lidar com as necessidades da comunidade local, mas passa também por gerir as relações dentro da escola, quer isto dizer entre os(as) alunos(as), professores(as) e funcionários(as).

Deste modo, pode concluir-se, como mostra Isabel Freire (2010: 67), que

“... a mediação no campo educativo tem sido desenvolvida em três vertentes fundamentais, a mediação socioeducativa ou sociocultural, muito associada à problemática da exclusão social [e do abandono escolar], a mediação de conflitos interpessoais, ligada à problemática da indisciplina e da conflitualidade no interior das escolas e, simultaneamente com estas duas, a da formação de mediadores.”

---

<sup>32</sup>Projeto Educativo de Escola do Agrupamento de S. Pedro da Cova (TEIP 2) de 2009/2011, pp. 64.

<sup>33</sup> Idem, pp.64.

No caso do presente estágio, a construção da figura do mediador educativo surgiu associado ao projeto ME. Neste sentido, no que diz respeito à experiência desenvolvida no AE SPC, as intervenções realizadas enquadraram-se, essencialmente, na mediação de conflitos e na mediação socioeducativa.

Relativamente ao trabalho realizado em torno da indisciplina e da gestão de conflitos, este estágio marcou-se, especialmente, pela colaboração na gestão do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) e pela realização de sessões de formação com algumas turmas, indicadas pela escola como sendo problemáticas, nomeadamente turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF) e uma turma de 6º ano de escolaridade que visavam a sensibilização dos alunos para a mudança de comportamento na escola.

- *Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA)*

A colaboração no GAA consistiu em receber alunos ou alunas dispensados(as) de uma aula por mau comportamento, em refletir com estes(as) acerca da situação que os(as) levou à comparência no referido gabinete e, por vezes, em supervisionar a realização de tarefas marcadas pelos(as) docentes. O diálogo estabelecido com o aluno(a) pretendia estimular o aluno ou aluna a avaliar/refletir o sucedido na aula e a ponderar comportamentos que melhorassem o desempenho das aulas e a sua relação com o(a) professor(a). Para além do diálogo, a ocorrência do sucedido e o comportamento a adotar de forma a evitar uma nova expulsão eram também enunciados numa ficha fornecida na altura aos(às) alunos(as). Este documento era arquivado num dossier para mais tarde ser preenchido pelo professor ou professora implicado(a) na situação, dando a sua versão dos factos, de modo a situação ser posteriormente avaliada pela coordenadora do gabinete. Apesar de o GAA não ser referenciado no PEA e no regulamento interno da escola foi perceptível durante o estágio que, quanto aos seus objetivos e funcionamento, este se resumia, essencialmente, a um espaço de acolhimento aos(as) alunos(as) expulsos das aulas. O trabalho desenvolvido neste gabinete não foi muito extenso, uma vez que outras das atividades solicitadas pela escola coincidiram com o horário destinado à gestão do referido gabinete.

- *Gestão de Conflitos e Preparação para o Estágio em turmas CEF*

A intervenção desenvolvida em torno da problemática da indisciplina, não se limitou à colaboração no GAA, mas centrou-se, essencialmente, na elaboração e realização de um conjunto de sessões sobre Gestão de Conflitos<sup>34</sup> e de Preparação para o Estágio<sup>35</sup> em turmas CEF. A abordagem ao tema Gestão de Conflitos surgiu como consequência dos problemas de indisciplina apresentados por estas turmas, quer no relacionamento com professores quer com outros(as) alunos(as) da escola. Muitos dos problemas apresentados pela escola, aquando a solicitação da realização das referidas sessões, prendiam-se com o recurso à violência verbal e física perante uma situação de conflito. Desta forma, as sessões foram organizadas no sentido de sensibilizar os(as) alunos(as) para a gestão e resolução de conflitos de uma forma positiva, adequando as suas atitudes de modo a proporcionar relações de cooperação e respeito pelo outro. A abordagem a este tema foi distribuída por três sessões de 45 minutos e procurou criar um espaço de reflexão sobre o conflito e a postura assumida perante este, dando a oportunidade para a apresentação de casos concretos das suas vidas, de dúvidas e diferentes perspetivas sobre o tema. Uma vez que a escola alertou para a falta de interesse destes(as) alunos(as) relativamente à escola e à abordagem a diversos temas, as sessões foram organizadas com várias atividades práticas e com grande abertura para o diálogo de modo a captar a atenção e o interesse destes(as) alunos(as).

Relativamente às sessões de Preparação para o Estágio, estas surgiram na sequência das sessões anteriormente descritas, uma vez que durante a abordagem ao tema da Gestão de Conflitos várias professoras manifestaram interesse no desenvolvimento de uma ação que trabalhasse com os alunos alguns dos aspetos e cuidados a ter durante uma experiência de estágio. Este interesse prendeu-se com o facto de a estrutura curricular dos CEF contemplar uma componente de formação prática que “...assume a forma de estágio e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida.” (nº5 do Artigo 3º do Despacho

---

<sup>34</sup> Consultar Anexo nº6

<sup>35</sup> Consultar Anexo nº7

conjunto nº 453/2004). Neste sentido elaborou-se uma ação de formação com o intuito de ajudar os(as) estudantes a refletirem sobre o estágio, e sobre a sua importância para a formação profissional e para a preparação para o mundo do trabalho. O desenvolvimento deste tema foi pensado, inicialmente, para uma sessão de 90 minutos, no entanto dada importância do tema para a escola e o facto de esta ação ter sido organizada de modo aos(às) alunos(as) poderem expressar dúvidas, ansiedades e sentimentos relativamente ao momento de estágio, a abordagem a este tema realizou-se em duas sessões de 90 minutos. Tal como as sessões anteriores, estas marcaram-se por um conjunto de atividades práticas que permitiram trabalhar e refletir algumas competências e comportamentos a adotar durante o momento de estágio, como por exemplo o trabalho em equipa, atitudes e posturas, a imagem e a gestão e organização de tarefas.

- *Acompanhamento de uma turma 6º ano para o combate à indisciplina*

A intervenção do presente estágio na problemática da indisciplina desenvolveu-se ainda numa turma de 2º ciclo. Inicialmente a escola sugeriu a realização das sessões de Gestão de Conflitos nesta turma, uma vez que esta apresentava graves problemas de relacionamento entre os(as) alunos(as) da própria turma que interferiam com o bom funcionamento das aulas e o aproveitamento escolar. No entanto, após a realização da primeira sessão, constatou-se que estas não se adequavam aos problemas da turma e que um acompanhamento mais prolongado que trabalhasse as relações entre os(as) alunos(as) e a postura nas aulas, teria um efeito mais eficaz. Desta forma, por decisão do Diretor de Turma e da Mediadora Educativa, o acompanhamento da turma foi efetuado até ao final do ano letivo através da realização de sessões de 45 minutos semanais. No entanto, o facto do estágio não se alongar até ao final do ano letivo contribuiu para que esta intervenção se realizasse em conjunto com a Educadora Social da escola, de modo a esta prosseguir com ação após a finalização do estágio. A participação nestas ações implicava um acréscimo de meio tempo letivo ao horário da turma, por isso na reunião de avaliação do primeiro período com os Encarregados de Educação (EE) foi apresentada a proposta da realização das referidas sessões, tendo a maioria dos

EE mostrado interesse na participação dos seus(suas) educandos(as) nestas sessões, não colocando problemas ao alargamento do horário.

Ainda que a participação nesta intervenção não fosse obrigatória, os EE assinaram uma autorização para a frequência dos(as) alunos(as) nestas sessões, de forma a haver um controlo das presenças nas sessões (por quem estava ou não abrangido pela intervenção). Quase toda a turma foi incluída nesta intervenção, uma vez que foram muito poucos os EE que não entregaram a autorização à frequência das sessões, no entanto alguns dos alunos assinalados para a intervenção apresentavam muita falta de assiduidade às sessões, sendo nestes casos a situação comunicada ao Diretor de Turma. Tendo em conta os objetivos destas sessões e o facto de não assumirem um carácter obrigatório, estas foram organizadas de forma a não serem confundidas com mais uma aula, assumindo-se, assim, como um tempo mais lúdico e de reflexão, no qual os(as) alunos(as) através de alguns jogos, atividades e debate de temas podiam expor problemas sobre a turma e arranjar em conjunto estratégias para a sua resolução, criando-se assim um ambiente propício a criar novos laços de amizade dentro da turma. Desta forma, as ações desenvolvidas centravam-se essencialmente, no trabalho de equipa e colaboração, no respeito ao outro, na gestão e resolução de conflitos, etc. A preparação das atividades e dos temas a abordar nas sessões não se limitavam a responder aos problemas apresentados pelos(as) professores(as) da turma mas pretendiam ir, também, ao encontro dos interesses dos alunos, assim alguns dos temas e atividades realizadas foram elaboradas por sugestão destes(as). No final de cada sessão havia o preenchimento de um Relatório-Síntese da Sessão de Intervenção<sup>36</sup> realizado pelas monitoras no sentido de sumariar as atividades realizadas e registar o comportamento dos alunos durante as sessões, permitindo avaliar a evolução do comportamento da turma.

Apesar da extensão do estágio ao AE SPC não ter como intenção o seu desenvolvimento em torno da problemática da indisciplina esta acabou por assumir uma grande centralidade no trabalho realizado nesta instituição, devido às exigências e às constantes solicitações da escola para este problema, limitando, assim, a intervenção na problemática do abandono e absentismo escolar. Todavia, a

---

<sup>36</sup>Consultar o Anexo nº8. Neste anexo apresenta-se apenas um exemplo dos relatórios elaborados.

dificuldade em desenvolver ações nesta problemática não se cingiu apenas à necessidade da escola responder aos problemas disciplinares dos(as) alunos(as), mas também ao facto desta encarar o estágio com mais um possível recurso de reposta a todas as suas necessidades e não como um apoio vindo da CPCJG para os ou possíveis casos de abandono e absentismo escolar.

- Outras acções realizadas na escola

Tendo em conta a integração do presente estágio no GAAF e no trabalho desenvolvido por este na prevenção e no problema do abandono e absentismo escolar, realizado pela Educadora Social, as intervenções em torno desta problemática, durante a experiência decorrida neste agrupamento, marcaram-se pela colaboração em outras ações desenvolvidas por esta técnica, nomeadamente visitas domiciliárias, e por ações desenvolvidas em conjunto entre estagiária e técnica, como reuniões para EE do primeiro ciclo e acompanhamento de algumas situações no JI.

As visitas domiciliárias realizadas através da escola eram efetuadas a pedido dos(as) Diretores(as) ou Professor(as) Titular de Turma quando se confrontavam com uma situação de absentismo escolar de um(a) aluno(a) e/ou por impossibilidade de contacto com os(as) EE, devido à constante falta de comparência na escola, quando solicitada, ou por falta de retorno de contacto, quando utilizadas outras vias de comunicação, como cartas ou telefonemas. Estas consistiam em visitas a casa dos(as) alunos(as), no sentido de encontrar e conversar com os(as) EE de modo a perceber os motivos da falta de comparência na escola, sensibilizar para importância da assiduidade da criança/jovem às aulas e/ou a sua presença na escola, bem como para mostrar disponibilidade da parte escola para apoiar em alguma necessidade ou problema apresentado pelo(a) aluno(a). Apesar de nem sempre serem aceites por alguns/algumas EE, muitos(as) encaravam-nas como um momento de desabafo dos seus problemas e de ajuda para a solução de algumas situações. Assim, as visitas domiciliárias assumiam, muitas vezes, um papel essencial na aproximação entre a escola, a família e a realidade social dos(as) alunos(as).

- Acção no Jardim de Infância (JI) e no Primeiro Ciclo (EB 1)

Para além da participação em algumas visitas domiciliárias, as ações desenvolvidas em torno da prevenção do abandono e absentismo escolar, centraram-se também na intervenção realizada numa EB 1 e num JI. O interesse em desenvolver uma intervenção nestes níveis de ensino prendeu-se com a preocupação em antecipar a solução de um problema que ganha alguma visibilidade a partir do 2º ciclo. Desta forma, os objetivos destas intervenções consistiram na sensibilização dos(as) EE para a importância da escola e da participação da família na vida escolar das crianças, sendo estes atingidos através da realização de reuniões destinadas aos EE do 1º ciclo, e no acompanhamento de crianças que apresentavam sinais indicadores de absentismo escolar efetuado no JI. Os estabelecimentos de ensino que usufruíram destas intervenções foram a EB 1 da Mó e o JI da Gandra, tendo a preferência por estas escolas, selecionadas na reunião de delineamento do estágio entre o AE SPC e a CPCJG, surgido como base no meio social desfavorecido e problemático, no qual se inserem, e nos problemas de insucesso escolar e desinteresse pela escola que apresentam.

No que se refere à intervenção desenvolvida na EB 1 da Mó, esta marcou-se pela realização de três reuniões que se traduziram em momentos de partilha e de aprendizagem conjunta através do debate de ideias e perspetivas, troca de experiências, exposição e esclarecimento de dúvidas em torno do tema da Relação Escola-Família. Nestas reuniões<sup>37</sup>, o referido tema foi subdividido em três subtemas, trabalhados em cada um dos encontros. Neste sentido, a primeira reunião centrou-se, essencialmente no papel da escola, a segunda no papel da família na educação escolar e a terceira em estratégias de promoção de sucesso escolar. Tendo em conta que a escola apresentava três turmas, as referidas reuniões foram realizadas mensalmente nos três períodos letivos, sendo que cada período foi destinado, por sugestão da Coordenadora da Escola, aos EE de cada uma das turmas. Uma vez que o estágio no AE SPC se desenrolou até março de 2011, o último grupo de EE não fez parte do conjunto de ações desenvolvidas durante esta experiência, tendo ficado, apenas, sob a responsabilidade da Educadora Social.

---

<sup>37</sup>Consultar Anexo nº 9

Relativamente à intervenção realizada no JI, esta destinou-se, apenas, a crianças finalistas do pré-escolar que apresentassem indícios de absentismo escolar, no sentido de antecipar a solução de problemas futuros no percurso escolar das crianças em questão. Esta intervenção consistia no acompanhamento do percurso pré-escolar da criança até ao final do ano letivo, ou até a sua situação se encontrar resolvida, sensibilizando-se a família para a importância da escola e da mudança de alguns hábitos e aspetos na vida da criança, nomeadamente aspetos relacionados ou que interferissem na vida escolar da criança. A intervenção iniciava-se com a identificação da criança por parte da Educadora e desenrolava-se com a realização de reuniões entre EE, Educadora e as técnicas do GAAF (no presente caso, a estagiária e a Educadora Social) através de visitas domiciliárias e contactos via telefone, articulando-se a intervenção, quando necessário, com outras instituições que já acompanhassem a família. Apesar da Educadora identificar três crianças para esta intervenção, só houve a oportunidade, durante este estágio, de iniciar a intervenção em dois dos casos.

A intervenção desenvolvida no AE SPC, durante o presente estágio, partiu essencialmente de solicitações da escola, desta forma basearam-se nas suas visões e perspetivas relativamente à realidade. Apesar deste facto, as ações desenvolvidas tiveram em conta as perspetivas dos intervencionados, de modo a que estas intervenções não fossem encaradas como algo imposto, centradas em processos de transformação por modelagem, mas como momentos de formação conjunta que permitissem uma reflexão e discussão sobre um determinado problema.

Todas as ações desenvolvidas durante este estágio, quer as realizadas na CPCJG quer no AE SPC, foram acompanhadas por um olhar atento que pretendeu compreender os fenómenos e as situações que se desencadearam com as intervenções efetuadas. Desta forma, ao longo do desenvolvimento do estágio, foi construído um «diário de campo» (Afonso, 2005), no qual se efetuou o registo de todas as experiências vividas, desde as mais participativas às mais passivas. Este registo teve como intuito a realização de uma análise *à posteriori* que permitisse não só compreender alguns fenómenos sociais (como por exemplo o abandono e absentismo escolar) como contribuir para a discussão e a correlação dos vários factos presenciados durante o estágio e as informações recolhidas pelas outras técnicas de recolha de informação.

## **IV Capítulo**

**Perceções e problemas encontrados no âmbito do estágio**

O presente capítulo pretende contribuir para a reflexão acerca do abandono e absentismo escolar e do papel da escola na prevenção e combate deste problema por meio da apresentação e discussão dos resultados obtidos na análise de conteúdo, querendo isto dizer, da análise das informações recolhidas, durante o estágio, através dos procedimentos apresentados no capítulo anterior.

A análise de conteúdo consiste numa técnica de tratamento e organização de dados que permite extrair informações mais precisas e objetivas de modo a serem, posteriormente, interpretadas, permitindo, assim, descrever e correlacionar fenómenos e, por vezes, descobrir relações de causa-efeito entre eles. Esta análise pode assumir um carácter mais quantitativo, na medida em que trata informações de valores numéricos, e/ou qualitativo, quando trabalha informações de carácter textual (Afonso, 2005).

No presente caso, a análise realizada incide sobre informações captadas através de uma relação indireta com a realidade proveniente do contacto e análise de documentos como: relatórios, questionários e processos, e outro baseado numa relação mais direta e participativa, centrada na observação participante e na intervenção efetuada ao longo do estágio. Estas duas formas de relação com a realidade produziram informações que se complementam na reflexão, discussão e compreensão do abandono e absentismo escolar e no papel da escola como instância de primeira linha de intervenção na prevenção e combate deste problema.

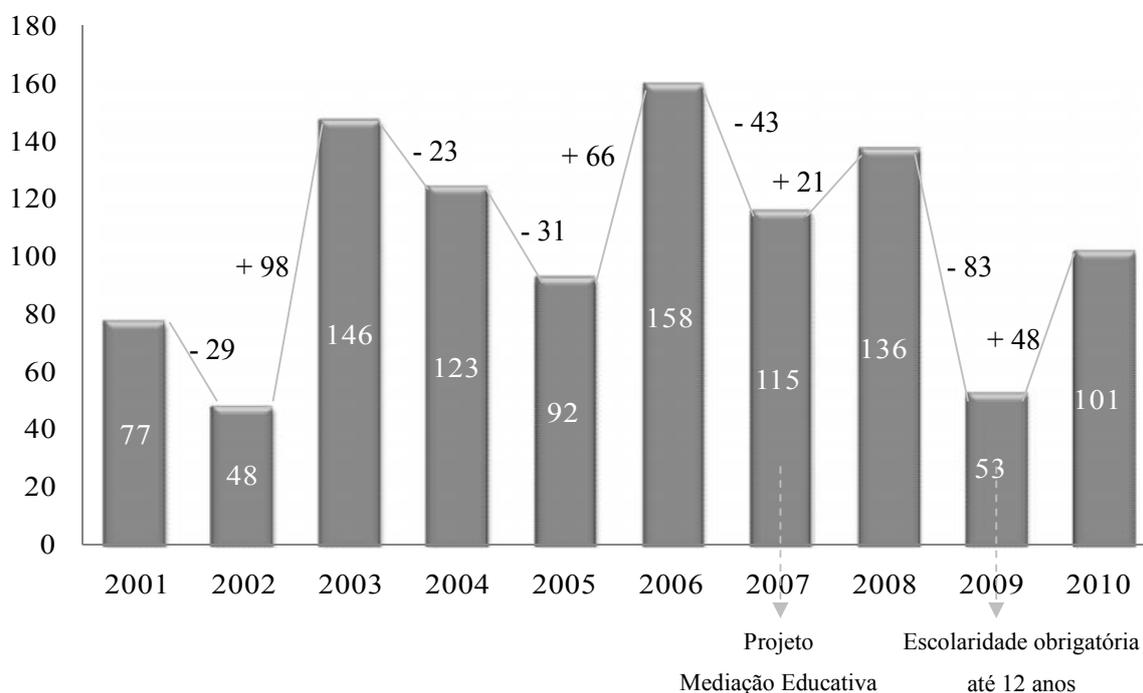
#### **4.1. Abandono e Absentismo Escolar: uma realidade em Gondomar**

O abandono e absentismo escolar constituem fatores promotores de exclusão e desigualdade social e, por isso, suscitam grandes preocupações na sociedade atual, levando ao desenvolvimento e à criação de políticas educativas e estratégias, a nível nacional e local, que visam a sua eliminação e prevenção. No concelho de Gondomar, esta mesma preocupação levou a que a CPCJG, juntamente com os agrupamentos/escolas de Gondomar, desenvolvessem o projeto Mediação Educativa (ME), de modo a promover o combate e a diminuição do número de sinalizações, por

parte da escola à CPCJG, nesta problemática através de uma ação conjunta e articulada entre estas entidades.

Segundo informações recolhidas dos relatórios anuais da CPCJG, o número de processos instaurados, por esta instância, na problemática do abandono e absentismo escolar revelam um panorama bastante variado e irregular, ao longo da última década, uma vez que, como explicita o Gráfico nº2<sup>38</sup>, a evolução do número de processos instaurados pela CPCJG, entre o ano 2001 e o de 2010, ser marcada por constantes oscilações. O projeto ME surge como uma resposta à problemática do abandono e absentismo escolar, na sequência do aumento de processos registados a partir do ano 2003, nomeadamente do máximo atingido em 2006, no entanto a sua implementação, no ano letivo de 2007/2008, não veio provocar grandes alterações relativamente aos anos anteriores, continuando-se a observar uma certa irregularidade no número de casos assinalados (Gráfico nº 2).

**Gráfico nº2 – Número de Processos Instaurados por Abandono e Absentismo Escolar pela CPCJG de 2001 a 2010**



<sup>38</sup>No Anexo nº11 pode consultar-se um documento realizado, no âmbito do estágio, em colaboração com a equipa técnica do grupo de intervenção do abandono e absentismo escolar, que descreve a realidade desta problemática no concelho de Gondomar. A produção deste documento tinha em vista a sua integração num relatório que se encontrava a ser elaborado pela CPCJG dando conta da realidade de intervenção da CPCJG desde a sua instauração, em 2001. Neste documento constam o Gráfico nº2 e nº3, apresentados no presente relatório.

Analisando o Gráfico nº2 torna-se perceptível que a aplicação do projeto ME não surtiu muito efeito no primeiro ano da sua implementação, uma vez que se assistiu a um aumento de 21 processos de 2007 (115 processos) para 2008 (136 novos processos) ao invés de uma diminuição no número de processos instaurados (um dos objetivos do projeto). Este aumento pode ser interpretado como consequência da adaptação, interpretação e experimentação do projeto, sendo justificável e compreensível o acréscimo no número de processos instaurados neste primeiro ano.

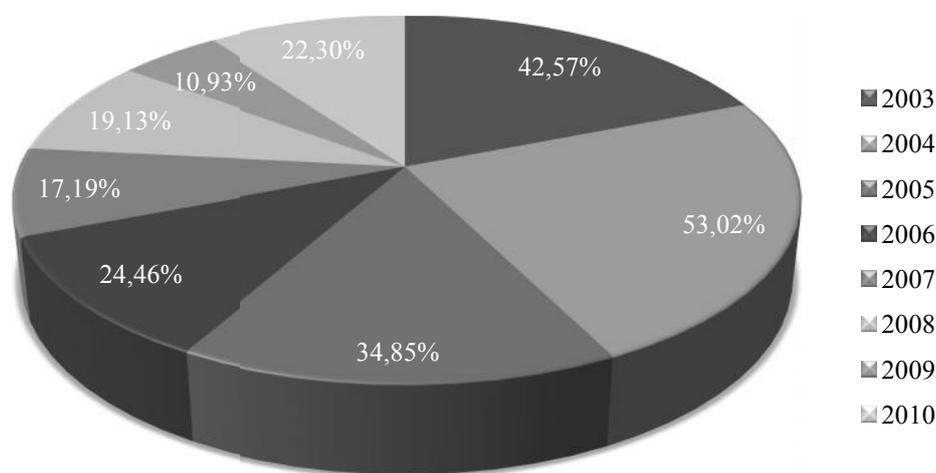
Em 2009, conseguiram-se atingir os resultados esperados no decurso da aplicação do projeto ME, visto que se verifica um decréscimo bastante acentuado no número de processos instaurados, registando-se apenas 53 novos casos de abandono e absentismo escolar, correspondentes a menos de metade dos casos apresentados no ano anterior. Na década em estudo, assinala-se o ano 2009 por registar a maior diminuição no número de processos instaurados, observando-se uma redução de 83 processos (Gráfico nº 2).

Apesar da eficácia do projeto em 2009, a CPCJG confrontou-se com um aumento significativo na sinalização de novos casos em 2010 (101 processos). Associada à ascensão do número de casos de abandono e absentismo escolar poderá estar a publicação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto que regula o aumento da escolaridade mínima obrigatória para 12 anos, estando abrangidos por esta, todos os alunos “(...) que se matriculem no ano lectivo de 2009/2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1º ou 2º ciclos ou no 7º ano de escolaridade estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto na presente lei.” (Artigo 8º). O aumento do número de processos instaurados apresenta-se como uma realidade prevista pela CPCJG, uma vez que numa reunião de Comissão Alargada (CA),

“Durante a apresentação dos dados relativos ao concelho de Gondomar a Presidente da CPCJG chamou a atenção para o facto de a CPCJG estar a contar com a subida do número de sinalizações, nos próximos anos, nas problemáticas do abandono e absentismo escolar, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, e de maus tratos psicológicos, dado à situação de crise vivida pelo país que poderá contribuir para o aumento de casos de violência doméstica.” (Nota de Terreno nº8)

Comparando o número de processos instaurados por abandono e absentismo escolar, durante a primeira década de século XXI, e o número de casos registados no âmbito de outras problemáticas sinalizadas à CPCJG, a variabilidade representada nos dados anteriores (Gráfico nº 2) mostra-se pouco significativa, na medida em que, tal como apresenta o Gráfico nº 3, a percentagem de processos instaurados por abandono e absentismo escolar entre 2003 e 2009 tendeu a diminuir (com a exceção dos dados de 2004, nos quais se observa um aumento relativamente a 2003). Em 2010, regista um aumento de quase 12% relativamente ao ano anterior, podendo, mais uma vez, associar-se este facto ao aumento da escolaridade mínima obrigatória.

**Gráfico nº3 – Percentagem de processos instaurados por abandono e absentismo escolar por relação à totalidade de sinalizações em cada ano**



No que se refere à distribuição dos processos instaurados por abandono e absentismo escolar pelas freguesias de Gondomar, entre 2003 e 2010, constata-se (da análise dos gráficos (do nº 3 ao nº 10) apresentados no Anexo nº10) que o número de casos sinalizados à CPCJG varia por freguesia, observando-se, nalgumas destas, uma certa variabilidade no número de processos instaurados ao longo do período em estudo.

As freguesias do Alto Concelho (Covelo, Lomba, Medas e Melres) efetuam o menor número de sinalizações, atingindo, entre 2003 e 2010, 1 a 5 sinalizações, sendo que, em alguns anos, não apresentam uma única abertura de processos de abandono e absentismo escolar. Esta realidade prende-se com o facto de constituírem as freguesias do concelho de Gondomar com menos habitantes (2000 e 4000 habitantes).

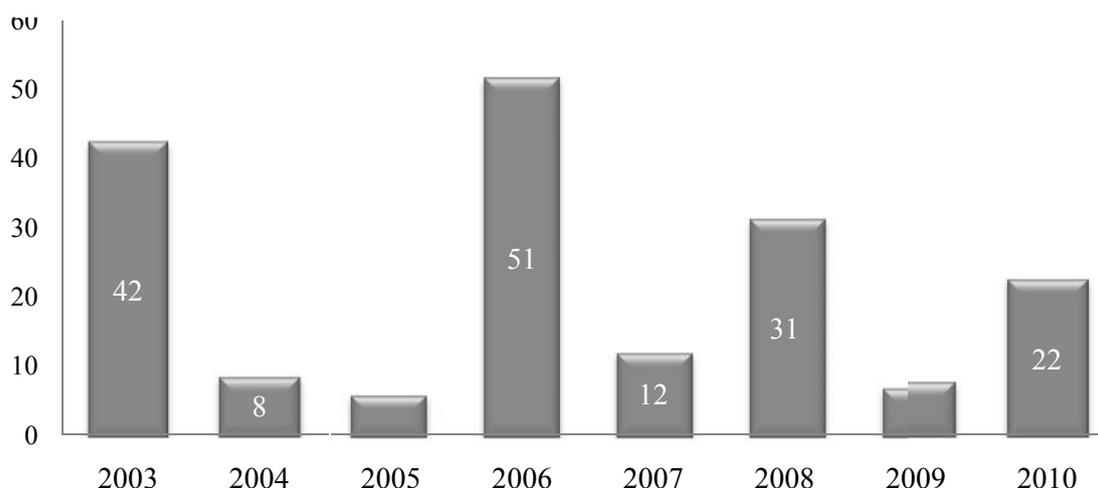
À semelhança das freguesias do Alto Concelho, Jovim e Foz de Sousa também sinalizam em menor número situações de abandono e absentismo escolar à CPCJG, tendo registado entre 1 e 7 casos durante o período em estudo. Jovim e Foz de Sousa apresentam, ao longo dos sete anos, o panorama mais estável e constante, uma vez que não se observam grandes variações no número de processos instaurados.

Esta realidade não se verifica nas freguesias de Baguim do Monte, Fânzeres, Valbom e Gondomar (S. Cosme), na medida em que se constata alguma variabilidade no número de processos instaurados, entre 2003 e 2010, registando-se um intervalo de valores mais alargado (entre 1 a 25 processos).

Rio Tinto constitui a freguesia que, por norma, sinaliza mais casos de abandono e absentismo escolar, sendo por este motivo a que apresenta, na maioria das vezes, o maior número de processos instaurados na CPCJG. A maior incidência de sinalizações e processos instaurados nesta freguesia poderá estar relacionada com o facto de esta ser a mais populosa do concelho de Gondomar (com cerca de 47 mil habitantes).

No que se refere a S. Pedro da Cova verifica-se uma evolução muito irregular do número de processos instaurados na problemática em discussão, entre 2003 e 2007 (Gráfico nº 4<sup>39</sup>).

**Gráfico nº4 – Número de Processos Instaurados na freguesia de S. Pedro da Cova de 2003 a 2010 por abandono e absentismo escolar**



<sup>39</sup>O Gráfico nº 4 corresponde à concentração dos dados relativos a S. Pedro da Cova, representados e distribuídos em diferentes gráficos apresentados no documento disponível no Anexo nº 10.

Analisando o Gráfico nº 4 constata-se que, por norma, a passagem de um ano para outro é marcada por grandes disparidades no número de processos instaurados, apresentando valores máximos em 2003 e 2006 que ultrapassam os processos instaurados registados na freguesia de Rio Tinto. Os valores atingidos nestes dois anos (42 e 51 respetivamente) constituíram também os mais altos apresentados nesta freguesia durante o período em estudo.

A evolução do número dos processos instaurados por abandono e absentismo escolar nesta freguesia é muito semelhante à da realidade do concelho de Gondomar, pois que, comparando o Gráfico nº 2 e o Gráfico nº 4, verifica-se uma variabilidade semelhante. Tal como constatado anteriormente para a realidade do concelho de Gondomar, a aplicação do projeto ME não causou grande impacto a nível da evolução do gráfico, continuou a assistir a um panorama irregular.

Os dados apresentados pela CPCJG relativamente aos processos instaurados pela mesma contemplam, por vezes, processos instaurados de crianças e jovens provenientes de outros concelhos, os quais são, posteriormente, encaminhados para as CPCJ responsáveis pela área de residência destas(es), bem como dados relativos a processos instaurados de crianças e jovens acerca dos quais não se sabe o paradeiro, muitas vezes por emigração ou mudança de concelhos ou distritos, não recebendo a escola um comprovativo de matrícula que prove a frequência escolar do(a) aluno(a) noutra escola. Nos gráficos representados no Anexo nº10 é possível identificar estes casos pelas terminologias de Outros e Desconhecidos, respetivamente, sendo possível constatar que estas, por norma, representam um número muito reduzido dos processos instaurados.

## **4.2. Abandono e Absentismo Escolar: um problema segundo a perspetiva da CPCJG**

### **4.2.1. Procedimentos e apresentação global de análise dos processos**

O estágio realizado na CPCJG permitiu refletir e compreender a problemática do abandono e absentismo escolar, através da leitura e análise dos dossiês relativos aos processos acompanhados por esta instituição. A análise foi efetuada, como referido no

capítulo anterior, através da construção de tabelas (Anexo nº 4) que permitiram organizar as informações tendo em conta os seguintes aspetos:

- sinalização/processo, com o intuito conhecer e perceber o estado do processo, o problema, a medida aplicada, o comportamento durante o acompanhamento, a finalização do processo (caso tenha terminado o acompanhamento), existência de acompanhamentos anteriores, etc.;
- sinalização de irmãos, esta categoria vem na sequência da anterior, pretendendo identificar a existência de processos acompanhados ou em acompanhamento de irmãos das crianças ou jovens selecionadas para a análise, de modo a perceber o problema que levou à intervenção da CPCJG;
- caracterização da criança/jovem, centrando-se na idade e sexo da criança ou jovem acompanhado ou em acompanhamento e no registo de algum problema de saúde, social ou familiar que possam marcar de forma determinante a vida da criança ou ter implicações na intervenção das CPCJG;
- características do agregado familiar, isto é, a tipologia e constituição da família das crianças e jovens acompanhados pela CPCJG;
- situação do agregado, tendo como principal interesse conhecer a situação socioeconómica da família, centrando-se essencialmente na sua situação económica, na situação face ao emprego e à habitação;
- escolaridade do agregado, identificando o grau de escolaridade do encarregado de educação (EE), assim como o grau mais alto de escolaridade existente no agregado familiar da criança, bem como a existência de outros membros da família a frequentar a escola.

A organização das informações recolhidas permitiram identificar indicadores comuns e ou contraditórios, entre os vários processos lidos e analisados.

A recolha e análise da informação realizada durante o estágio na CPCJG centraram-se, essencialmente, em processos de alunos que frequentavam o Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova (AE SPC) durante o ano letivo 2010/2011. Inicialmente, o contacto com os processos limitou-se aos casos acompanhados, durante o período de estágio, por abandono e absentismo escolar. No entanto, com o desenrolar do estágio efetuou-se a leitura e análise de alguns processos noutras problemáticas e de outros cessados/arquivados, mas cujas crianças ou jovens frequentavam, ainda, este agrupamento. O interesse em contactar com estes processos

“... foi no sentido de perceber e conhecer um pouco melhor a realidade de S. Pedro da Cova, isto é, dos alunos que frequentam o Agrupamento, o trabalho de intervenção com as famílias desenvolvido pela CPCJ e compreender o desenrolar dos processos desde que o caso é sinalizado até ao momento do arquivamento/cessação, por ausência de perigo, por remoção da situação de perigo ou por encaminhado para outras instâncias, nomeadamente o Tribunal de Família e Menores.” (Nota de Terreno nº60).

Foram lidos e analisados, ao todo, 36 processos, nos quais foram identificadas os seguintes problemas: abandono e absentismo escolar, negligência, maus tratos psicológicos e exposição a e/ou comportamentos desviantes. A identificação destes problemas, nestes 36 processos, foi ao encontro da realidade revelada pela Presidente da CPCJG, numa reunião de CA onde referiu que “No caso específico de S. Pedro da Cova as problemáticas mais sinalizadas [de janeiro a setembro de 2010] foram o absentismo escolar, a negligência e os maus tratos psicológicos, sendo mais uma vez os estabelecimentos de ensino [à semelhança das outras freguesias] a entidade que efetuou o maior número de sinalizações.” (Nota Terreno nº8). Destes 36 processos, 16 encontravam-se cessados/arquivados, durante o desenvolvimento do estágio, no entanto, algumas destas crianças e jovens poderiam, ainda, estar a ser acompanhadas por outras instâncias, uma vez que, como mostra a Tabela nº 1, 11 destes processos foram remetidos para outras entidades, 10 para o Tribunal de Família e Menores (TFM) e um para o Serviço Social Internacional<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> O encaminhamento para o Serviço Social Internacional deve-se ao facto de se tratar de um caso de emigração que não apresentou à escola um comprovativo de matrícula noutra escola. Este caso refere-se ao jovem

**Tabela nº1 – Número de processos analisados em estado cessado/arquivado durante o período de estágio**

<b>Cessados/Arquivados</b>			
<b>Remetido para TFM</b>	<b>Motivo Ultrapassado</b>	<b>Inexistência de Perigo</b>	<b>Remetido a outros serviços</b>
10	3	2	1

Fonte: Processos das crianças e jovens acompanhados pela CPCJG (Informação disponível no Anexo nº 4)

A análise destes processos permitiu constatar que a escola foi a entidade que mais contribuiu para a intervenção da CPCJG, uma vez que 21 dos casos analisados foram sinalizados por esta entidade. Apesar de o número de processos estudados neste estágio não constituir um amostra significativa dos casos acompanhados pela CPCJG, o facto do AE SPC se revelar a entidade que mais crianças e jovens sinalizou, para além de ir ao encontro da maioria dos estudos realizados, nomeadamente, os relatórios anuais apresentados por esta comissão e pela própria comissão nacional, vem comprovar a responsabilidade que a escola assumiu, nos últimos anos, na proteção da criança e na promoção do seu bem-estar e desenvolvimento (como foi apresentado no Capítulo II). No entanto, esta não constituiu a única entidade sinalizadora, uma vez que os restantes processos foram sinalizados por entidades policiais, pela autarquia, pelo TFM e pela própria CPCJG (que mediante algumas sinalizações abriu, também, processo aos irmãos(ãs) das crianças ou jovens sinalizadas), por pessoas singulares, neste caso um vizinho, e por outras entidades locais (através de projetos e protocolos desenvolvidos no concelho).

Durante as suas intervenções, as CPCJ, através de uma ação negociada, estabelecem uma medida que visa (Artigo 34º da Lei 147/99) “afastar o perigo em que estes se encontram”; “proporcionar-lhes as condições que permitam proteger a sua segurança, saúde, formação educação, bem-estar e desenvolvimento integral” e/ou “garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração e abuso”. No caso dos processos analisados identificaram-se, como se observa na tabela nº 2, as seguintes medidas:

---

correspondente ao Proc25 apresentado nas tabelas sobre a problemática do Abandono e Absentismo Escolar, do Anexo nº4.

**Tabela nº 2 – Número de medidas aplicadas nos processos em análise**

Apoio junto dos pais	Apoio junto de outros familiares	Confiança a pessoa idónea	Sem medida
26	1	1	8

Fonte: Processos das crianças e jovens acompanhados pela CPCJG (Informação disponível no Anexo nº 4)

As medidas de promoção e proteção identificadas nesta análise correspondem a medidas executadas em *meio natural de vida* (Artigo 35), querendo isto dizer, que não implicaram a integração da criança noutra meio que não o de base, o seu meio familiar. Normalmente, este tipo de medidas são as mais aplicadas pelas CPCJ, uma vez que a sua intervenção tem por objetivo a remoção do perigo, dotando e capacitando o meio de vida e os responsáveis pelas crianças de condições e competências para cuidar destas, promovendo o seu desenvolvimento integral, saúde, segurança, alimentação, etc. Neste sentido, a medida *Apoio Junto dos Pais*, aplicada, pela CPCJG, a 26 dos processos, “(...) consiste em proporcionar à criança ou jovem apoio de natureza psicológica e social e, quando necessário, ajuda económica” (Artigo nº 39º). Um dos princípios orientadores da ação das CPCJ (Artigo 4º) consiste na intervenção a nível da família, devido ao facto de esta ser considerada como o primeiro e um dos principais meios de educação, desenvolvimento e suporte material da criança, sendo, por isso, uma das principais responsáveis pela garantia dos seus direitos. Observando-se a tabela nº 2, constata-se que a linha de ação da CPCJG centra-se nesse princípio, visto que a medida mais aplicada (*Apoio Junto dos Pais*) nos processos analisados incidia na interação com a família da criança ou jovem. Contudo, outras medidas foram aplicadas, mas com menor frequência (1 caso por medida de promoção e proteção (Tabela nº 2)), nomeadamente, *Apoio Junto de Outro Familiar*, consistindo esta medida no apoio ao familiar que tenha a guarda da criança ou à qual esta última lhe seja entregue, e *Confiança a Pessoa Idónea* que consiste na colaboração de uma pessoa não pertencente à família mas que tenha estabelecida uma relação de afetividade com as crianças ou jovens em acompanhamento.

Relativamente aos 8 processos sem medida aplicada, indicados na tabela nº 2, correspondem a situações que, ainda, se encontravam numa fase de avaliação diagnóstica para apreciação e averiguação da situação de perigo, ou a processos que

cessaram/arquivaram por constatação de inexistência de perigo ou por encaminhamento para outras instituições por inadequabilidade da intervenção da CPCJ ou por falta de consentimento para a intervenção sendo, nestes casos, os processos remetidos para TFM.

Os processos analisados correspondiam a um grupo de crianças e jovens que, no período de análise, apresentavam idades compreendidas entre os 4 e os 17 anos e pertenciam, na sua maioria, a rapazes (22 processos contra 14 relativos a raparigas), pertencendo algumas destas crianças e jovens ao mesmo agregado familiar. Estas(es) provinham maioritariamente de meios socioeconomicamente desfavorecidos e com residência em conjuntos habitacionais (bairro sociais) (tabelas nº 3 e 6 do Anexo nº 4). No que se refere à estrutura familiar, nas referidas tabelas são identificadas várias tipologias de família, sendo estas apresentadas e exploradas posteriormente.

Considerando os processos consultados e a temática subjacente a este relatório, a apresentação e discussão das informações recolhidas que se segue refere-se a 11 processos<sup>41</sup> de abandono e absentismo escolar, intervencionados pela CPCJG, que integraram e foram acompanhados durante o estágio.

#### **4.2.2. Alunos sinalizados por abandono e absentismo escolar: motivos, perspetivas, influências e ações**

A educação é um direito ameaçado pela desmotivação dos(as) alunos(as) pela escola que se traduz, muitas vezes, em percursos educativos marcados pelas constantes faltas de assiduidade às atividades escolares e, conseqüentemente, na total desvinculação com a mesma. Por revelar sinais que dificultam a concretização deste direito, o absentismo escolar consiste no risco de abandonar a escola. Nesta lógica, tendo em conta os conceitos de risco e perigo clarificados por Paulo Granjo (2006) (referidos no capítulo I), o absentismo escolar corresponde a uma situação de risco, na qual a escola deve intervir de modo a antecipar e prevenir o seu corolário, o abandono escolar. Considerando que a CPCJ intervém em situações de perigo, cabe a esta atuar sobre o problema do abandono escolar, visto que este põe em causa a garantia do direito à educação. No entanto, da análise dos processos relativos a esta problemática,

---

<sup>41</sup> Estes processos correspondem ao Proc6, Proc9-A e Proc9-B, Proc11, Proc13, Proc14, Proc15, Proc16, Proc18, Proc27 e Proc30, presentes nas tabelas referentes à Problemática do Abandono e absentismo Escolar no Anexo nº 4.

constata-se que a CPCJG atua, quer em situações de risco quer em situação de perigo, uma vez que, dos 11 processos contactados, 7 eram relativos ao absentismo escolar, enquanto que apenas 4 se referiam ao abandono escolar. Uma vez que pode ser muito ténue a linha que impede o absentismo de se converter em abandono escolar, justifica-se a necessidade da intervenção da CPCJG sobre o absentismo escolar, em consequência, também, da dificuldade encontrada pela escola no combate ao referido problema, recorrendo, assim, à CPCJG antes de se concretizar a separação efetiva entre aluno(a) e escola.

- Informações sobre o desenvolvimento dos processos

Os alunos e as alunas acompanhados(as) pela CPCJG no âmbito desta problemática foram sinalizados apenas pelo AE SPC. Considerando o principal papel da escola ser a garantia da educação escolar, este papel foi evidenciado pelo facto de a escola ter sido a única entidade sinalizadora, assumindo assim a responsabilidade de procurar e promover todos os meios para o exercício do direito à educação.

A maioria dos casos acompanhados, durante o estágio, consistiram em processos acompanhados pela CPCJG antes do início do mesmo, tendo-se assistido, durante este período, à abertura de, apenas, três processos. Neste período foi, ainda, possível acompanhar o arquivamento<sup>42</sup> e a cessação<sup>43</sup> de dois processos devido ao limite máximo de idade atingido para a intervenção da CPCJ e à constatação de inexistência de situação de perigo, respetivamente. Um dos processos acompanhados correspondia a uma reabertura do mesmo, tendo a primeira sinalização como motivo o abandono escolar e sido encaminhado, na altura, para o TFM por incumprimento da medida durante a intervenção da CPCJG.

Relativamente às medidas de promoção e proteção constata-se, unicamente, a aplicação de medidas de *Apoio Junto dos Pais*, verificando-se apenas três processos sem aplicação de medida. No que se refere ao comportamento e atitude assumidas pelos(as) jovens durante o acompanhamento, observou-se que, em cinco dos casos, os jovens apresentaram melhorias no comportamento, uma vez que houve o aumento da

---

<sup>42</sup>Um processo é arquivado quando se verifique a falta de fundamento ou de necessidade de acompanhamento pela CPCJ e não tenha sido aplicada uma medida de promoção e proteção.

<sup>43</sup>Um processo é cessado quando terminada a aplicação da medida de promoção e proteção (no caso de não ser renovada, o jovem atinja a idade máxima para a intervenção ou seja encaminhada para outras instâncias).

assiduidade ou o regresso à escola e, num caso alterações no comportamento sem a necessidade de intervenção da CPCJG. Nos restantes casos não se revelaram grandes melhorias, uma vez que a situação de absentismo se manteve (mesmo no caso dos jovens que regressaram à escola depois de a terem abandonado), havendo pouco colaboração da sua parte. Para além da permanência do absentismo escolar, registaram-se ainda muitas faltas às convocatórias efetuadas pela CPCJG. Através da análise dos processos foi, ainda, possível constatar que alguns dos(as) jovens acompanhados tinham ou tiveram irmãos (4 casos) que eram/foram acompanhados por esta entidade, apresentando o mesmo motivo de sinalização.

- *Percurso escolares e Ação da CPCJG na problemática do abandono e absentismo escolar*

Os processos trabalhados e a experiência vivida na CPCJG permitiram perceber que os rapazes apresentam mais problemas a nível escolar, tendo em conta que, dos 11 processos acompanhados, 7 eram referentes a rapazes e apenas 4 a raparigas. Durante o estágio, foi também perceptível, visto não se verificarem processos instaurados no âmbito desta problemática em crianças pequenas, que o abandono e o absentismo escolar constituem problemas mais visíveis na adolescência, sendo os processos analisados relativos a jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos (Tabela nº 3).

**Tabela nº 3 – Idades dos(as) jovens sinalizados por abandono e absentismo escolar**

11 anos	12 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
1	2	3	1	2	2

Fonte: Processos dos(as) jovens acompanhados pela CPCJG (Informação disponível no Anexo nº 4)

O processo de um dos jovens (17anos) foi cessado, como explicado anteriormente, devido ao facto de este ter atingido a maioridade, durante o período de estágio. As CPCJ podem prolongar a sua intervenção nos jovens acompanhados até aos 21 anos de idade (Artigo nº63 da Lei 147/99), no entanto este prolongamento só poderá ser efetuado por vontade dos(as) jovens. No caso do jovem em questão (referente ao Proc27 das tabelas nº 1, 2, e 3 do Anexo nº 4), a vontade de não continuar o acompanhamento foi claramente expressa num atendimento, uma vez que este

“... referiu saber que teria apenas de ser acompanhado pela CPCJ até aos 18 anos e que, por isso, a partir dia 21 de janeiro (dia em que atingiria a maioridade), para além não ter de prestar mais contas à CPCJG, não voltaria mais à escola, reforçando a ideia de não gostar da escola e de quer ir trabalhar, comprometendo-se, apenas, a frequentar as aulas até esse dia.” (Nota de Terreno nº 50)

A análise realizada aos processos revelou que os e as jovens acompanhados(as) frequentavam os 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo na sua maioria alunos(as) do 2º ciclo, 8 jovens frequentavam este nível de ensino e 3 jovens o 3º ciclo, nomeadamente o 7º ano de escolaridade. Considerando as idades destes(as) jovens e as idades previstas para a frequência dos anos de escolaridade em questão torna-se evidente que a maioria apresentava percursos escolares marcados por retenções, constatando-se 6 jovens com, pelo menos, uma retenção e 4 jovens com, pelo menos, 4 retenções em todo o seu percurso escolar, observando-se, apenas, uma rapariga com um percurso escolar de sucesso, sem nenhuma retenção. Estes percalços no percurso escolar levam, muitas vezes, ao desinteresse dos(as) alunos(as) pela escola, uma vez que, para além do insucesso escolar, confrontam-se com a diferença de idades entre eles e a maioria dos colegas de turma, promovendo, assim, situações de absentismo e abandono escolar. Esta justificação foi dada em vários atendimentos por vários(as) jovens, como, por exemplo, no atendimento de uma jovem (Proc11, tabelas nº 1, 2, e 3 do Anexo nº4) de 16 anos que frequentava o 6º ano de escolaridade:

“Quando se abordou a questão da falta de assiduidade, a jovem referiu não gostar da escola e queixou-se por estar inserida numa turma de alunos de idades inferiores à sua, que estes apresentavam interesses muito diferentes dos seus e que tinham atitudes muito infantis, contribuindo estes fatores para a sua desmotivação relativamente à escola.” (Nota de Terreno nº 17).

A diferença de idades, em consequência do número de retenções apresentadas pelos(as) alunos(as), e o insucesso escolar podem assim constituir um fator que desencadeia situações de absentismo escolar e que antecipa a decisão de abandono da escola, tendo em conta que este processo de antecipação encontra-se acompanhado por uma certa desmotivação em permanecer na escola e, em muitos casos, pelas baixas

expectativas quanto à sua capacidade em concluir a escolaridade obrigatória (Justino & Rosa, 2009).

Mediante os problemas, as desmotivações e os interesses dos(as) jovens que são sinalizados por abandono e absentismo escolar, a CPCJG propõe e tenta ajudá-los(as) na procura de novas alternativas para a construção de um percurso escolar de sucesso. No caso desta última jovem, durante o atendimento e em consequência das razões apresentadas para a situação de absentismo escolar,

“Foi-lhe explicado que se esta não terminasse o 6º ano de escolaridade este ano letivo, a CPCJG não a poderia ajudar a sentir-se mais integrada e motivada para a escola, contudo se terminasse o ano com sucesso poderia ajudá-la a integrar um curso que gostasse de frequentar. Mediante a proposta a jovem mostrou-se interessada por um curso na área da beleza, como de cabeleireiro ou de estética.”  
(Nota de Terreno nº 17).

Relativamente ao problema de absentismo escolar apresentado pelo jovem correspondente ao Proc27 (Tabelas nº 1, 2 e 3), a CPCJG procurou e promoveu a integração do mesmo num Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA),

“Apesar de este jovem ter apenas 17 anos de idade, foi integrado num curso EFA em S. Pedro da Cova no sentido de o motivar a continuar na escola, uma vez ser um jovem com o 6º ano de escolaridade por concluir. Desta forma, a resposta mais eficaz que a CPCJ encontrou para o problema deste jovem foi a sua integração num curso EFA, visto que o problema de absentismo escolar veio na sequência da falta de integração e identificação com os colegas de turma. Considerando que o jovem não apresentava a idade legal para a frequência do curso [idade igual ou superior a 18 anos (Artigo nº2 da Portaria nº 230/2008)], a CPCJG efetuou um pedido à DREN [Direção Regional de Educação do Norte], à qual recebeu uma resposta afirmativa.” (Nota de Terreno nº21)

A integração de alguns jovens em percursos escolares alternativos ao currículo normal oferecido pelo sistema de ensino surge como uma resposta, da CPCJG e/ou da escola, para fomentar e prolongar a sua permanência na escola, garantindo-lhe sucesso educativo e, em alguns casos, a promoção de condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa. Dos processos analisados, 6 dos jovens encontravam-se

integrados neste tipo de ofertas alternativas ou apresentavam adequações no seu currículo, nomeadamente, um dos jovens, como referenciado, frequentava um curso EFA, dois jovens, uma turma de Percurso Curricular Alternativo para a obtenção do 6º ano de escolaridade, um aluno estava integrado numa turma CEF T2 (Curso de Educação e Formação) para obtenção do 3º ciclo, um aluno apresentava um currículo diferenciado na sala aula (para além do apoio psicológico e ao estudo) e um outro usufruía do Plano Individual de Transição (PIT), por ser um aluno com necessidades educativas especiais, tendo um currículo adaptado às suas necessidades.

A desmotivação para com a escola surge muitas vezes, para além do insucesso escolar e das retenções, associado à falta ou dificuldades de integração dos(as) alunos(as) no grupo de pares. Este motivo foi apresentado pelo último jovem (Proc16, tabelas nº 1, 2 e 3 do Anexo 4) durante um atendimento,

“... o jovem dizia detestar aquela escola, gostando apenas de lá estar quando estava em estágio [este estágio fazia parte do PIT]. Quando lhe perguntamos o porquê de não gostar daquela escola em particular o jovem respondeu que até gostava dos professores mas não da turma, justificando-se com o facto de os colegas não gostarem dele. Mediante estas declarações perguntamos-lhe o porquê de ter essa opinião acerca dos colegas da turma, e o jovem respondeu “Porque eu sou diferente!” (cit.). A mãe do jovem mostrava, também, o seu desagrado com a escola dizendo que a pior coisa que tinha feito na vida foi ter matriculado o filho naquela escola, referindo estar muito arrependida e que no próximo ano letivo o matricularia noutra escola, sendo este discurso repetido várias vezes ao longo do atendimento.” (Nota de Terreno nº 50).

Perante estas declarações definiu-se, neste atendimento, que este seria acompanhado pela psicóloga da escola no sentido de esta o ajudar na sua integração na turma. Esta decisão, para além de constar no Acordo de Promoção e Proteção do jovem, foi comunicada à escola de modo a que esta possa proporcionar apoio ao aluno e aos pais, em conformidade.

Neste sentido, observa-se que o acompanhamento da CPCJG se faz através de um processo de negociação entre técnicos(as), jovens e pais ou seus responsáveis, centrando-se, essencialmente, na procura de ofertas educativas favoráveis aos

interesses e necessidades dos(as) jovens sinalizados, de modo a responder às dificuldades que estes(as) apresentam face à escola. Este acompanhamento poderá incluir, muitas vezes e como verificado, o encaminhamento dos jovens para os vários serviços da escola ou, muitas vezes, para outro tipo de respostas locais. Este recurso a várias instituições e serviços, no decurso da sua intervenção, deve-se ao facto da intervenção social exigir a parceria de diversas entidades para melhor responder às necessidades dos(as) jovens sinalizados, na medida em que as instituições, cada uma com as suas especificidades e área de ação, podem em conjunto complementar a sua intervenção.

O problema do abandono e absentismo escolar pode ainda ser, muitas vezes, agravado pela falta de participação e desinteresse dos Encarregados de Educação (EE) na vida escolar dos seus e das suas educandos(as), facto este constatado na análise dos processos e da participação nos atendimentos realizados pela CPCJG. Dos processos analisados, o interesse e a participação dos EE no percurso escolar dos jovens foi observada em apenas dois dos casos, sendo os restantes casos marcados pela ausência ou pouca comparência dos EE na escola e pela falta de acompanhamento e desinteresse destes na vida escolar dos(as) jovens sinalizados. Este tipo de comportamento assumido pelos EE, segundo Soares (2001), é designado por negligência escolar. Para a autora “Falar de comportamentos negligentes é falar de **omissões**, ou de situações em que as necessidades básicas [neste caso a atenção necessária aos assuntos escolares] da criança [ou jovem] não são salvaguardados pelos adultos responsáveis por ela (...)” (Idem: 183). Desta forma, a intervenção da CPCJG passa, na maioria das vezes, pela responsabilização, não só dos jovens, mas essencialmente, dos EE na participação, supervisão e controlo do percurso escolar dos seus e das suas educandos(as), através da sua presença em reuniões e contactos com a escola, da certificação da frequência assídua dos(as) jovens às atividades escolares, controlo dos trabalhos a realizar e realizados e do material necessário para a escola.

- Caracterização do agregado familiar

No que se refere à caracterização do agregado familiar, a análise dos processos dos jovens sinalizados por abandono e absentismo escolar, permitiu constatar que existem características que se podem considerar relacionadas com esta problemática,

tratando-se de aspetos comuns a quase todos os(as) jovens (como a situação sócio-económica), enquanto que, noutras características, essa relação não é tão evidente (como a tipologia familiar).

Da análise dos processos, vários tipos de família foram identificadas (tabela nº4).

**Tabela nº4 – Tipo de família dos jovens com a problemática do abandono e absentismo escolar**

Família Nuclear	Família Monoparental	Família Reconstituída	Família Alargada
7	1	2	1

Fonte: Processos dos(as) jovens acompanhados pela CPCJG (Informação disponível no Anexo nº 4)

A família nuclear ou conjugal constitui o tipo de família mais identificado na presente análise, dos 11 jovens acompanhados, 6 pertenciam a uma família com esta tipologia. Tendo em conta a constituição da família nuclear (pai, mãe e filhos), esta é, na maioria das vezes, considerada o tipo de família mais equilibrada e estável para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e jovens. No entanto, observando-se a tabela nº 4, verifica-se que problemas sociais, no particular caso relacionados com a problemática do abandono e absentismo escolar, também, decorrem no seio de famílias da referida tipologia.

A família monoparental refere-se a “(...) um núcleo familiar onde vive um pai ou uma mãe sós (sem cônjuge) e com um ou vários filhos solteiros.” (Wall & Lobo, 1999: 123). Segundo Wall e Lobo (1999), estas famílias são consideradas problemáticas na medida em que são mais vulneráveis a nível económico e apresentam maior dificuldade em acompanharem de perto o percurso escolar dos filhos, confrontando-se, em diversos momentos, com incompatibilidades entre o emprego e a educação dos filhos. Poder-se-ia assumir, então, pelas razões indicadas, que a problemática do abandono e absentismo escolar pudesse ocorrer com maior frequência em famílias deste género do que em famílias nucleares, no entanto os resultados obtidos contrariam esta hipótese (tabela nº 4).

A família reconstruída consiste na reconstrução de conjugalidade, após a separação de um primeiro cônjuge, ficando, normalmente, um dos membros da

primeira união responsável pelos filhos. Deste modo, a nova conjugalidade pode implicar a construção de uma nova família com ou sem filhos e muitas vezes unir os filhos de ambas as partes (quando corresponde a dois cônjuges que têm a seu cargo filhos de um relacionamento anterior). Por fim, num dos casos foi também identificada a família alargada que se enquadra na família nuclear mas, na qual outros parentes de laços de sangue estão inseridos.

Devido ao número reduzido de casos contactados e analisados, torna-se difícil formular uma conclusão efetiva sobre a problemática subjacente a este relatório. No entanto os dados apresentados (tabela nº 4) demonstram que o tipo de família ao qual o jovem pertence não constitui um fator determinante na incidência desta problemática nos jovens, tendo sido equilibrado o número de processos de jovens que provinham de famílias nucleares ou de outro tipo de famílias. Estabelecendo uma relação entre a tipologia familiar e as diversas problemáticas sinalizadas à CPCJG (tabelas do Anexo nº 4) verifica-se uma menor probabilidade de se identificar famílias nucleares, pois dos 21 processos de outras problemáticas apenas três se referiam a este tipo de família. Nos restantes 18 processos, os jovens encontram-se inseridos noutra tipo de famílias<sup>44</sup>, sendo a família monoparental a mais registada nos processos consultados. Estes dados vão assim ao encontro do supracitado e considerando a maior vulnerabilidade social e económica destas famílias, a ocorrência de determinadas problemáticas no seio das mesmas torna-se mais frequente.

No que diz respeito ao número de elementos que constituem o agregado familiar, não foi possível estabelecer uma relação entre esta categoria de análise e o problema do abandono e absentismo, uma vez que a análise revela a ocorrência deste fenómeno social tanto em famílias de pequena ou média dimensão (de 2 a 4 pessoas) como em famílias de grande dimensão (de 6 a 9 pessoas), observando-se (Anexo nº 4, tabela nº 3) valores bastante equilibrados entre os diversos agregados familiares.

Contrariamente à tipologia e composição familiar, a situação económica do agregado familiar encontra-se, aparentemente, relacionada com a ocorrência da problemática em estudo, uma vez que grande parte dos e das jovens sinalizados no

---

<sup>44</sup>Os tipos de famílias identificados foram: família nuclear, monoparental, reconstruída, alargada, de acolhimento e outras. Estas últimas consistem em famílias que não têm uma designação específica uma vez que corresponde a crianças e jovens sob responsabilidade dos avós ou outros membros da família.

âmbito do absentismo e abandono escolar pertencem a famílias com fracos recursos económicos, sendo predominante as que recebem RSI. A tabela nº5 apresenta o panorama da situação da família face à relação com o emprego e à dependência de subsídios sociais.

**Tabela nº5 – Relação com o emprego e dependência de subsídios sociais das famílias sinalizadas**

<b>Subsídios sociais</b>	<b>Com RSI</b>	<b>Sem RSI</b>	<b>Total</b>
<b>Atividade profissional</b>			
<b>Empregado</b>	3	3	6
<b>Desempregado</b>	4	0	4
<b>Total</b>	7	3	10

Fonte: Processos dos(as) jovens acompanhados pela CPCJG (Informação disponível no Anexo nº 4)

De notar que a tabela nº 5 refere-se apenas a 10 dos 11 processos acompanhados, visto que um dos processos não continha informações sobre a situação do agregado familiar relativamente aos aspetos em análise, sendo esta falta de informação uma consequência da constante incomparência dos pais ou responsável legais e do jovem às convocatórias efetuadas pela CPCJG. Observando a referida tabela, constata-se que a maioria dos(as) jovens sinalizados por abandono e absentismo escolar pertenciam, como referido previamente, a famílias com fracos rendimentos económicos (8 dos 10 casos analisados, sendo que 7 usufruíam de apoios sociais económicos, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção (RSI)), registando-se apenas dois jovens provenientes de famílias com maior desafogo económico, uma vez que se encontram empregadas e cuja remuneração responde às suas necessidades económicas.

Apesar da presente realidade, 6 das famílias em estudo apresentavam pelo um elemento do agregado a desenvolver uma atividade profissional, sendo que 3 destas famílias recebiam RSI. Relativamente às famílias que se encontravam em situação de desemprego, duas admitiram, durante os atendimentos na CPCJG, realizarem trabalhos informais, referenciando-os como “biscates”, isto é, sem descontos e sem contratos de trabalho. Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo (2007: 26) explicam que a procura e o recurso a este tipo de trabalho se deve “(...) à relevância do emprego na organização

da vida familiar e social, enquanto fonte de rendimento e de autoestima, a precariedade nessa área [do desemprego e do trabalho informal ou temporário] afeta a estabilidade e inclusão dos indivíduos e famílias.”, este tipo de trabalho surge como uma alternativa para a falta de emprego, no entanto estes autores chamam a atenção para o facto de este constituir “(...) uma dificuldade por se associar à ausência dos direitos sociais garantidos por um vínculo legal” (Idem: 27), podendo desta forma tornar-se muitas vezes num trabalho precário.

Para além da situação económica, da relação de algumas famílias com o mundo do trabalho e a dependência de subsídios da maioria das famílias dos(as) jovens acompanhados(as), durante o estágio, o meio social no qual estes(as) se inserem é, também, um indicador da sua condição social, na medida em que, na sua maioria (sensivelmente 7 casos), viviam em conjuntos habitacionais, também chamados “Bairros Sociais”, querendo isto dizer, em meios socialmente carenciados marcados por pobreza e exclusão social.

Apesar do número muito restrito dos processos acompanhados constata-se que a problemática do abandono e absentismo escolar poderá estar mais associada a jovens provenientes de meios sociais desfavorecidos, não querendo isto dizer que seja um problema exclusivo deste grupo social, uma vez que esta problemática pode ocorrer em qualquer grupo social. A experiência vivida durante o estágio, a participação nos atendimentos, a leitura dos vários processos e a participação em diversas reuniões permitiram perceber que a desvalorização da escola constitui um fator associado a este problema, seja sob a forma de uma baixa expectativa dos(as) jovens relativamente ao seu futuro, seja através da baixa expectativa dos pais relativamente aos seus filhos. Esta desvalorização observa-se, ainda, nos baixos níveis de escolarização dos próprios pais.

Os baixos níveis de escolarização dos pais e da família dos(as) jovens acompanhados(as), durante o estágio, foram evidentes no decurso da análise dos processos. Nos 10 processos que contemplavam esta informação, foram identificados 4 pais com o 1º ciclo incompleto, 4 com o 1º ciclo completo, um com o 2º ciclo incompleto e um com o 2º ciclo completo. No caso destes alunos, este panorama não se altera muito quando avaliado o nível de escolarização dos restantes elementos do agregado familiar, uma vez que apenas uma das famílias apresentava um membro

como ensino secundário, verificando-se nos restantes agregados a permanência de baixos níveis de escolarização, visto que 4 dos casos apresentavam elementos com o 1º ciclo e 5 com o 2º ciclo como os níveis de escolaridade mais altos, sendo estes atingidos e ultrapassados, na maioria das vezes, pelos próprios(as) jovens. Esta realidade associada às características socioculturais e económicas do meio de vida influenciam o seu comportamento e a sua postura face à escola, pelo distanciamento cultural face a esta. Neste sentido, o sucesso escolar e a permanência na escola não surge apenas das características e da natureza do(a) aluno(a), mas estão, muitas vezes, associadas à “(...) sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais.” (Benavente, 1990: 716). Desta forma, o risco de abandono da escola pode ser extensível a outros membros da família uma vez que os valores transmitidos poderão ser reproduzidos pelos(as) vários(as) jovens e crianças da mesma família, devendo a escola e a própria CPCJ estar atentas e intervir precocemente, uma vez que da análise dos processos verifica-se que 7 dos(as) jovens acompanhados apresentam irmãos na escola.

### **4.3. Projeto “Mediação Educativa”: a perspetiva dos mediadores educativos**

A escola tem, ao longo dos tempos, sofrido grandes transformações na forma como se organiza, no seu funcionamento e na sua ação e contribuição para a sociedade. Deixando de ser um espaço mera transmissão de conhecimentos e certificação de qualificações e competências académicas, a escola passou a ser um lugar educativo que tem em conta o contexto no qual se insere, contacta e se articula com a respetiva comunidade, respondendo às suas necessidades e complementando o seu trabalho na educação e formação de cidadãos. O projeto ME veio contribuir para o trabalho educativo das escolas e dos agrupamentos do concelho de Gondomar, na medida em que, para além de promover a relação e articulação entre CPCJG e escolas, responsabiliza e dota estas instituições de competências para o exercício da sua missão educativa, nomeadamente a promoção da educação a todas as crianças e jovens,

garantindo o seu bem-estar e desenvolvimento integral num ambiente escolar e social saudável.

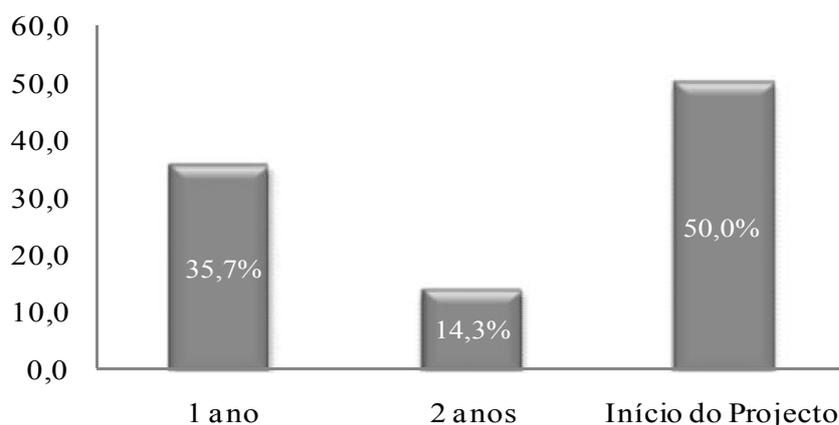
O momento que se segue pretende abordar a perspetiva dos mediadores educativos envolvidos no referido projeto relativamente ao trabalho desenvolvido na prevenção e combate de situações de abandono e absentismo escolar, as transformações ocorridas nas escolas mediante a implementação do projeto ME e o atual papel dos professores na escola. Neste sentido, alguns aspetos abordados nas entrevistas (Anexo nº 2), realizadas a dois mediadores educativos durante a fase de preparação do estágio (capítulo III), e nos questionários (Anexo nº 5) aplicados pela CPCJG a todos os mediadores educativos são abordados na presente reflexão.

#### **4.3.1. Mediador Educativo: que ação?**

O projeto ME define a figura do mediador como um intermediário que atua na escola, nomeadamente no problema do abandono e absentismo escolar, em ligação com a CPCJG e outras instituições locais, estabelecendo e facilitando uma articulação entre as diversas instituições para uma ação conjunta no combate e prevenção da problemática em estudo. Os questionários, realizados pela CPCJG, e as entrevistas, efetuadas a dois dos mediadores do projeto, centraram-se no trabalho desenvolvido pelos mediadores e nas dificuldades encontradas durante a sua execução.

Os questionários foram aplicados aos 15 mediadores educativos envolvidos no projeto, no entanto os dados apresentados centram-se na resposta de 14 mediadores, uma vez que não foi possível obter a resposta de um dos mediadores. A nomeação do mediador como figura de intervenção é da responsabilidade da escola/agrupamento, pelo que a CPCJG, entidade que promoveu, inicialmente, o desenvolvimento do referido projeto, tentou conhecer os mediadores envolvidos no projeto através da realização de questionários.

**Gráfico nº5 – Percentagem do tempo de participação dos mediadores no projeto ME**



Com base nos dados obtidos nos referidos questionários verifica-se que 50 % dos mediadores colaboram no projeto desde a sua implementação (2007/2008), enquanto 14,3% integraram o mesmo no ano letivo de 2008/2009 e 35,7% apenas no ano letivo de 2009/2010 (Gráfico nº 5). Desta forma, subentende-se que as escolas/agrupamentos, na sua maioria, tendem em manter o mesmo mediador educativo ao longo dos diversos anos letivos, sendo este facto uma mais-valia para o projeto uma vez que, com a continuidade no projeto, um mediador familiarizado com o contexto escolar e social e a intervenção a realizar, poderá exercer melhor as suas funções.

A análise das entrevistas e dos questionários realizados torna perceptível o trabalho de articulação do mediador entre os diferentes agentes da escola e da comunidade no desempenho da sua intervenção no combate e prevenção do abandono e absentismo escolar. A necessidade do contacto do mediador com outras instituições constitui uma característica da Mediação Educativa, sendo claramente expressa pelo mediador do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AE RT), no decurso de uma entrevista:

“Quando falamos em Mediação Educativa referimo-nos a algo que não se cinge apenas à escola. Enquanto a Mediação Escolar ocorre na escola, tem como objetivo resolver determinados problemas dentro da comunidade escolar, a Mediação Educativa faz a ligação entre a escola e outras entidades e instituições, por exemplo neste caso concreto, do projeto da Mediação Educativa, o mediador faz a ponte entre a família, a escola e a CPCJ.”

Na escola, o trabalho de mediação centra-se essencialmente no apoio aos Diretores de Turma e na articulação com outros profissionais da escola, como explicado pela mediadora do AE SPC, ao longo da sua entrevista:

“Eu trabalho muito em ligação com todos os diretores de turma, mais na parte do absentismo e do abandono, e depois intervenho noutras questões, como por exemplo na orientação escolar... (...) Esta orientação faço em articulação com o SPO, com a nossa psicóloga.”

(...)

[Apesar da articulação e apoio não se limitar aos Diretores de Turma, mas estender-se a todo o agrupamento, o contacto com estes é] “(...) muito mais fácil e muito mais presente aqui na escola porque estou aqui. Depois vou, também, a alguns Jardins de Infância, portanto às educadoras, e a mesma coisa com as Professoras Titulares de Turma no 1º ciclo, portanto faço com o agrupamento todo. Embora aqui seja muito mais fácil porque estou no mesmo espaço. A qualquer momento me chamam “...anda aqui dar-me uma ajuda...” é muito mais fácil para os colegas que estão aqui do que para os outros colegas que telefonam ou assim qualquer coisa.”

Relativamente às instituições locais, ao longo das entrevistas foi enunciado o contacto com várias instituições, sendo as mais referidas as instituições com protocolos de RSI. Tendo em conta que, na realidade de S. Pedro da Cova, “(...) a esmagadora maioria [dos(as) alunos(as)] de algumas turmas são provenientes de agregados familiares que têm RSI (...)” (Entrevista à Mediadora Educativa do AE SPC) torna-se evidente a necessidade da articulação entre o mediador e este tipo de instituições. Os questionários (Anexo nº 5, Diapositivo nº 7) revelaram que todos os mediadores recorreram às instituições da comunidade de modo a responder aos diversos problemas apresentados pelos(as) alunos(as), referenciado que esta articulação ocorreu, essencialmente, com as seguintes entidades: instituições de RSI ou com protocolos de RSI; a Segurança Social; as Casas das Juventude; os Centros de Saúde; as Juntas de Freguesias; as Entidades Policiais; instituições com Programas de Prevenção e Eliminação de Exploração de Trabalho Infantil (PETI); programas e projetos locais (como, por exemplo, o Espaço Ser Mãe, o Vai Avante e o

ProjetoEscolhas); a Rede Social de Gondomar e outras instituições locais (como alguns centros lúdicos e associações). Os contactos estabelecidos com as referidas instituições ocorreram, sensivelmente, por meio de reuniões e visitas domiciliárias e por via telefónica, de correio eletrónico e fax.

A análise dos questionários permitiu, ainda, perceber que a ação dos mediadores se centrava essencialmente no *apoio aos alunos*<sup>45</sup>, observando-se uma certa unanimidade na escolha da referida opção nos vários questionários respondidos. Contrariamente, os mediadores mostraram divergências nas respostas relativas à *articulação com a família* e à *articulação com os parceiros sociais* na medida em que, cerca de metade dos inquiridos categorizaram estas opções como sendo muito importantes na intervenção do mediador, enquanto a outra metade não lhe atribuiu essa importância e/ou possibilidade de ação. Esta divergência poderá estar associada às características do contexto de intervenção de cada mediador, visto que a articulação com os parceiros sociais poderá ser desvalorizada se o mediador se encontrar inserido num contexto desprovido de instituições locais que apoiem o seu trabalho, podendo o mesmo acontecer relativamente à participação da família. O *apoio/articulação com o SPO*<sup>46</sup> foi considerado pelos inquiridos como um aspeto de importância intermédia no âmbito da sua intervenção. Por fim, as hipóteses que revelaram menor grau de importância ou de ação do mediador foram *Apoio/Articulação com os Diretores de Turma e de Escola*, sendo esta tendência contraditória com a opinião dos mediadores entrevistados, pois que referiram que o contacto entre o mediador e os diretores de turma é essencial na sua intervenção, na medida em que “(...) considero que estes são um interlocutor privilegiado, uma vez que são os professores mais próximos dos alunos.” (Mediador do AE RT). A importância atribuída aos Diretores de Turma pelos mediadores entrevistados prende-se pelo facto de estes estarem frequentemente a par da situação financeira, familiar, problemas de saúde, situações problemáticas e do modo de vida familiar do(a) aluno(a). “O diretor de turma sabe tudo isto não por curiosidade, mas porque são dados que interferem com o seu trabalho quotidiano, do controlo das faltas e dos trabalhos de casa às informações recolhidas no decorrer de

---

<sup>45</sup>As expressões em itálico presentes neste parágrafo correspondem às opções de resposta que os mediadores tiveram de organizar por ordem crescente para caracterizar a sua intervenção.

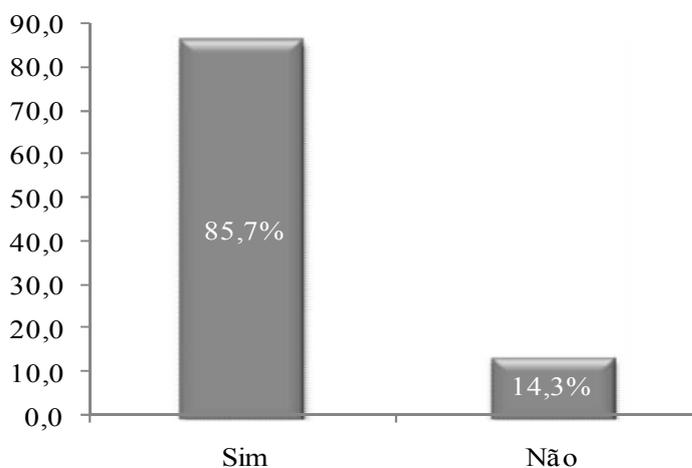
<sup>46</sup>Serviço de Psicologia e Orientação

várias conversas, sem falar dos vários formulários administrativos que tem de preencher para atualizar o ficheiro (...)” (Montandon&Perrenoud, 2001: 95).

Tendo em conta que a figura do mediador nas escolas surgiu para combater e prevenir situações de abandono e absentismo escolar, contribuindo, também, para a diminuição das sinalizações nesta problemática à CPCJG, o questionário realizado apresentava, também, como objetivo averiguar se, previamente à sinalização de casos a esta instância, haviam sido esgotadas todas as medidas passíveis de ser aplicadas pela escola na resolução do problema haviam sido esgotadas.

O Gráfico nº 6 demonstra que a maioria dos mediadores, sensivelmente 85,7%, esgotou todas as medidas possíveis, enquanto primeira instância de proteção de crianças e jovens, antes de proceder ao encaminhamento dos casos para a segunda instância de intervenção, enunciado como medidas aplicadas o contacto e apoio junto da família e dos encarregados de educação dos(as) alunos(as); a interligação com o SPO da escola; a articulação com os Diretores de Turma, a Escola Segura, os técnicos de RSI e CLDS<sup>47</sup> e a orientação e apoio tutorial. Por outro lado, 14,3% dos inquiridos admitem não terem esgotado todas as hipóteses de intervenção, justificando esta situação com o facto de, apenas, perceberem os objetivos do projeto e da CPCJG no ano letivo (2009/2010) e de se observar a falta de professores tutores face ao elevado número de alunos que revelam necessidade de acompanhamento.

**Gráfico nº6 – Percentagem relativa à aplicação de todas as medidas possíveis antes da sinalização**



<sup>47</sup>Centros Locais de Desenvolvimento Social

A intervenção associada ao projeto ME inicia-se, segundo o mediador do AE RT, (e reforçado na entrevista da mediadora do AE SPC):

“Principalmente através do diretor de turma, que me dá a conhecer quando identifica ou desconfia de algum problema, ou então através das reuniões da turma.

Quando me dão a conhecer um situação, se o caso for grave, como por exemplo de abuso sexual, sinalizo de imediato à CPCJ, se não for muito grave aciono os serviços sociais disponíveis como as técnicas de RSI, programas da câmara municipal ou da junta de freguesia, ou seja, dou a conhecer às famílias diferentes programas a que pode recorrer e a ultrapassar o seu problema.”

se o problema não for colmatado com esta intervenção “(...) se não conseguir, aí sim envio o caso para a CPCJ.” (Mediadora do AE SPC).

Apesar do esforço dos mediadores no desempenho do seu papel, sobretudo no âmbito da problemática em estudo, algumas dificuldades no desempenho do mesmo e na sua intervenção foram apontadas nos questionários realizados, identificando-se dificuldades diferentes nas escolas não agrupadas e nos agrupamentos.

Nas escolas não agrupadas, nomeadamente escolas de 3º ciclo e ensino secundário, os mediadores apresentaram como principais dificuldades: o cumprimento e resposta aos ofícios com rapidez; a articulação com a CPCJG; a conciliação de horários com os Diretores de Turma e a resposta e resolução de algumas problemáticas que surgem na escola devido à elevada população estudantil. Relativamente às escolas agrupadas, as principais dificuldades enunciadas pelos mediadores foram: o pouco tempo despendido para o projeto; a conciliação de horários com outras instituições locais; o trabalho com novos Diretores de Turma; a articulação e celeridade na obtenção e na transmissão de informações; a motivação e melhoramento do comportamento dos alunos e das práticas parentais e a identificação de problemas nas restantes escolas do agrupamento, para além daquela onde o mediador educativo se encontra inserido, estando este último aspeto associado à dificuldade de articulação com os Jardins de Infância (JI) e Escolas de 1º ciclo (EB 1). Durante a sua entrevista foi explicado pelo Mediador AE RT que “A participação e o apoio do mediador no 1º ciclo é muito difícil porque ele não está na escola e depois um professor de 1º ciclo

também tem muito medo de sinalizar uma criança, porque estão muito expostos e pois isso pode trazer muitos problemas à instituição.” Mediante a dificuldade dos mediadores em articular a sua ação com os JI e as EB 1, a realização de ações de sensibilização pela CPCJG relativamente ao trabalho e papel do mediador e da própria CPCJG na proteção das crianças nestes estabelecimentos de ensino foi apontada, pelos mediadores, como uma sugestão que poderia levar à melhoria do projeto.

#### **4.3.2. Projeto Mediação Educativa: que mudanças na escola?**

A implementação e desenvolvimento do projeto ME contribuiu para a estimulação do estabelecimento de relações e parcerias entre as várias instituições locais e a escola, promovendo uma ação cooperativa e articulada entre os vários serviços da comunidade para o combate de diversos problemas sociais, sendo um deles o abandono e absentismo escolar. Este projeto permitiu, assim, o desenvolvimento de ações integradas que tiram partido das especificidades e competências de cada instituição para a intervenção social e a partilha de responsabilidades na resposta às várias necessidades apresentadas pelas crianças e jovens. Neste sentido, o projeto ME contribuiu para a descentralização da intervenção social a determinadas instituições e para o estabelecimento de parcerias e redes sociais, que, segundo Sousa et al (2001: 98) constituem em “(...) estruturas de ação integrada que põem em comum recursos com vista a atingir determinadas finalidades, como partilhar pertenças, fazer circular informação, produzir ajudas, mobilizar capital social, ligar os agentes económicos ou controlar as políticas públicas.”, tornando a intervenção social uma ação mais eficaz e capaz de responder mais eficientemente às carências e problemas da sociedade (no presente caso das crianças e jovens e suas famílias).

Para além da aproximação e articulação da escola com as diversas instituições locais, o projeto ME atribuiu à escola uma maior participação e responsabilidade na defesa e promoção dos direitos dos seus e das suas alunos(as), tornando-a mais atenta às crianças e jovens que a frequentam. Neste sentido, a sensibilidade e maior preocupação para com os problemas presentes na vida dos e das alunos(as) foram comprovadas nas entrevistas realizadas aos dois mediadores referindo que:

“A escola é a entidade que mais sinaliza não só por abandono e absentismo escolar mas também por outras problemáticas. Este projeto da Mediação Educativa permitiu à escola ter mais consciência e estar mais sensível aos problemas vividos pelos alunos.” (Mediador do AE RT)

“Acho que as pessoas [os professores e técnicos da escola] estão nitidamente mais sensíveis para todas estas questões, isso indiscutivelmente, ficaram muito mais atentas a estas questões. E depois acho que estão mais empenhadas, mesmo em resolver e em perceber o que é que está por detrás de uma situação de abandono escolar, de absentismo (...)” (Mediadora do AE SPC)

A presença da figura do mediador educativo na escola provocou, também, algumas implicações na relação Escola-Família, uma vez que a família encontra nesta figura uma forma e um meio de apoio para alguns dos seus problemas, podendo pedir-lhe auxílio:

“(...) a maioria felizmente [tem encarado a intervenção da mediadora de forma positiva], e cada vez mais tem sido assim, porque as pessoas também passam a conhecer porque vão falando entre elas e sabem que eu existo, sabem bem e muito bem a minha participação e a minha intrusão, vá lá digamos assim, porque reconhecem que não é de uma forma negativa que eu estou ali, mas é, para abrir caminho para os problemas que possam existir.

(...)

“(...) acho que as pessoas estão a perceber que estamos aqui para ajudar, que é um trabalho de parceria que as ajuda e que não queremos nada mais para além disso...” (Mediadora do AE SPC).

#### **4.3.3. Papel dos professores: implicações no projeto**

As transformações que têm vindo a ocorrer na escola provocam, por sua vez, provocado grandes alterações no papel desempenhado pelo(a) professor(a). Se a sua responsabilidade se centrava, essencialmente, na transmissão de saberes, atualmente

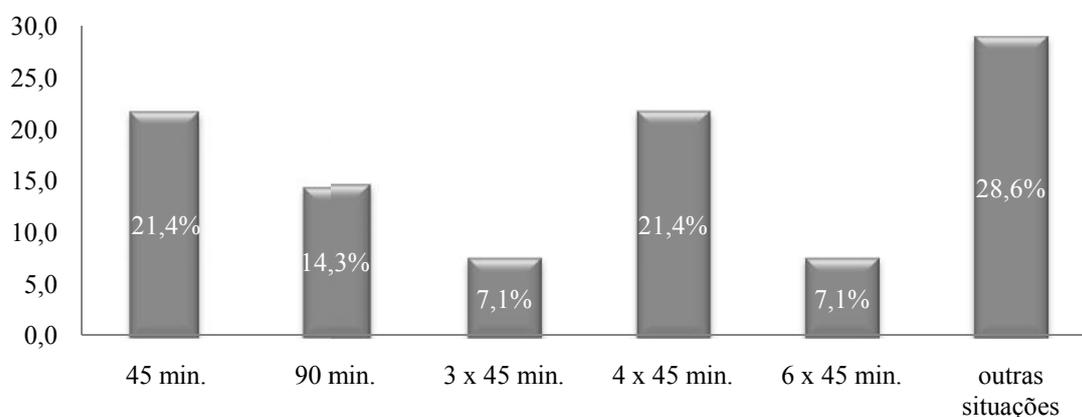
“Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da

integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.” (Esteves, 1995: 100).

Neste sentido, para a promoção do sucesso escolar e educativo dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) não pode cingir o seu trabalho apenas à matéria escolar mas tem, também, de assumir e desenvolver tarefas educativas que compensem as carências do meio social do qual os seus e as suas alunos(as) provêm. Consequentemente, o trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) não se confina apenas ao contexto de sala de aula, abrindo-se a várias e novas funções dentro da escola. O projecto ME veio, claramente, contribuir para este facto, na medida em que na maioria das escolas a figura do mediador era assumida por professores, registando-se apenas num caso ou noutra a atribuição deste papel a outros técnicos presentes na escola, nomeadamente psicólogos e educadores sociais.

As escolas, nas quais o projeto ME foi implementado, atribuíam grande importância ao mesmo, tendo na sua maioria (78,9%, dados disponíveis no figura 12 do Anexo n.º 5) integrado o referido projeto no Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A) e os mediadores revelaram, nos questionários realizados, grande interesse na continuidade do projeto nas escolas e na renovação de protocolos entre CPCJG e escolas (estas possibilidades foram apresentadas na parte das sugestões e comentários ao projeto), no entanto o tempo destinado, por semana, ao projeto era bastante reduzido, distribuindo-se pelos tempos letivos apresentados no Gráfico nº7.

**Gráfico nº 7 – Percentagens do tempo letivo destinado ao projeto Mediação Educativa implementado nas escolas/agrupamentos do concelho Gondomar**



A definição do horário destinado ao projeto constitui, tal como a atribuição do papel de mediador, uma responsabilidade da escola. O Gráfico nº 7 revela uma grande diversidade nas cargas horárias disponibilizadas pelas escolas ao projeto. A variável do Gráfico nº 7 denominada por *outras situações* corresponde a situações que não apresentam um horário pré-definido para o desempenho das funções de mediador, estando estas destinadas aos técnicos (psicólogos e educadores sociais) presentes na escola que integram a mediação educativa no trabalho que desenvolvem na mesma.

Apesar das modificações no papel do professor e da responsabilidade assumida por os(as) professores(as) que integraram o projeto ME, a sua principal tarefa continua a ser ensinar e desenvolver um conjunto de atividades no domínio cognitivo, tendo de cumprir um programa curricular estabelecido por políticas e pelo sistema educativo. Este facto justifica a atribuição de tempos letivos reduzidos ao referido projeto, no entanto, para os(as) mediadores(as), estes mostram-se insuficientes para dar resposta a todos os problemas apresentados pelos(as) alunos, havendo inclusive, no questionário realizado, mediadores que admitem dedicar tempo extra ao projeto. A mesma ideia foi também reforçada na entrevista da Mediadora do AE SPC:

“(…) não temos tempo, temos um programa para cumprir que nos limita muito, por exemplo no meu caso para eu conseguir dar tempo ao Projeto da Mediação Educativa tenho que fazer muitas horas extras aqui na escola... eu não estou neste projeto a tempo inteiro. Neste aspeto deveria haver uma pessoa a tempo inteiro a trabalhar neste projeto, porque o tempo que eu dou, mesmo extra, é por vezes muito pouco, há muitos casos e situações para serem resolvidas e acompanhadas.”

Considerando esta situação Esteves (1995: 108) explica que muitos professores

“(…) fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções (...) o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma actividade fragmentária [que o impossibilita de realizar a sua verdadeira tarefa, que é ensinar. Por este motivo] (...) A fragmentação do trabalho do professor é [para além de outros problemas vividos na escola] um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino (...)”.

Neste sentido, os mediadores referiram, na sua maioria, a importância da integração demais técnicos nas escolas, tal como refere, na entrevista, o Mediador do AE RT:

“Considero muito necessário a presença de psicólogos e educadores sociais na escola, porque os professores não têm tempo para fazer o acompanhamento dos alunos e não são capazes de colmatar algumas lacunas que a escola tem e que são respondidas e ultrapassadas por estes profissionais.”

A falta de capacidade dos professores mediadores responderem a determinadas lacunas da escola, como foi explicitado pelo Mediador do AE RT, prende-se não só com a falta de tempo para o desempenho da tarefa exigida pelo projeto ME, mas também, pela falta de formação destes em determinadas áreas necessárias à intervenção. A Mediadora do AE SPC reforçou também, durante a sua entrevista, a importância de uma maior presença de técnicos especializados nas questões sociais apresentadas pelo contexto social da escola, e pelos(as) alunos(as). Desta forma, os diversos técnicos poderiam dedicar-se a tempo inteiro ao projecto e com maior eficácia, “(...)são profissionais capazes de lidar com e identificar situações que nós os professores não estamos tão aptos..., a nossa área de formação não nos prepara para lidar com determinadas situações sociais (...)”.

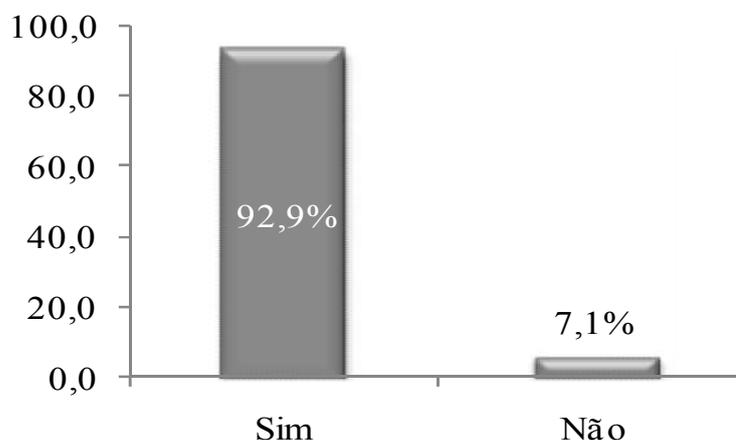
Esta opinião é corroborada por Esteves (1995: 100) quando explica que

“Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas *novas tarefas*, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos (...) [e] Os professores de ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores.”

Nesta lógica, a análise dos questionários aplicados aos mediadores permitiu perceber (Gráfico nº 8) que 92,9% dos mediadores consideraram necessário aprofundar a sua formação para o desempenho das suas funções, sugerindo, essencialmente, formação em Gestão e Mediação de Conflitos e em Identificação de Situações de Risco (nomeadamente maus tratos, abuso sexual, violência doméstica, etc), admitindo

apenas 7,1% dos mediadores não necessitar de formação para o exercício das suas funções.

**Gráfico nº 8 – Percentagem relativa à necessidade de formação para o exercício do papel de mediador**



#### **4.4. Abandono e Absentismo Escolar: um problema vivido e intervencionado na escola**

Considerando a responsabilidade da escola no desenvolvimento da sociedade, através do seu importante papel na educação e na construção da cidadania e tendo em conta que a sua missão é posta em causa pelo problema do abandono escolar, constituindo uma ameaça social uma vez que potencia situações de desigualdade e exclusão social, a escola deve munir-se de meios e estratégias que previnam e combatam este problema, de forma a garantir a sua responsabilidade e missão social. Neste sentido, através das políticas educativas, dos vários profissionais disponíveis na escola e da articulação com recursos da comunidade, esta deve ser capaz de desenvolver ações que permitam oferecer um ambiente estimulante e propício para a educação de todas as crianças e jovens que a frequentam. No entanto, esta tarefa torna-se difícil, uma vez que a escola se confronta com inúmeros obstáculos como o desencanto dos professores no desempenho da tarefa de docente, a falta de apoio de muitos EE no percurso escolar dos(as) alunos(as) e, essencialmente, as desmotivações apresentadas pelas crianças e jovens face à escola e a percursos escolares de sucesso.

Tal como tantas outras escolas, o AE SPC confronta-se com os referidos problemas, sendo estes agravados e reforçados pela sua inserção num meio social e culturalmente desfavorecido, pelas baixas expectativas de futuro e por uma relevante desvalorização da escola, observando-se assim graves problemas de insucesso, absentismo escolar e indisciplina. Face às dificuldades encontradas por este agrupamento no exercício da sua missão, o estágio pretendeu apoiar a escola no combate e prevenção da problemática do abandono e absentismo através de algumas ações, na sua maioria, em colaboração com a Educadora Social da escola, solicitadas pelos professores no sentido de colmatar algumas das suas carências e dificuldades.

#### **4.4.1. O combate à indisciplina**

Como referido no Capítulo III, o AE SPC solicitou apoio e colaboração no Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), especificamente, a realização de sessões de Gestão de Conflitos e de Preparação para o Estágio em turmas CEF e o acompanhamento de uma turma de 6º ano de escolaridade, sendo, por isso, o combate à indisciplina um dos problemas contemplados no âmbito do presente estágio.

A indisciplina constitui um dos problemas que dificultam a educação e o bom funcionamento da escola, visto que se encontra associada aos comportamentos perturbadores dos alunos dentro do espaço escolar, a “comportamentos antissociais ou violentos de determinados alunos [que] tornam muito difícil manter um clima de convívio na escola e nas aulas que facilite a aprendizagem dos alunos.” (Marchesi, 2006: 79), sendo, neste sentido, um dos principais fatores de insucesso escolar. Este problema tem sido alvo de grandes preocupações a nível da escola, pois, para além de apresentar efeitos negativos para os percursos escolares dos(as) alunos(as) indisciplinados, poderá também afetar negativamente os percursos escolares dos restantes alunos da turma. A indisciplina surge, na maioria das vezes, como uma consequência da desmotivação e da desvalorização dos(as) alunos(as), podendo ser, nesta lógica, um indicador de possíveis problemas de absentismo, e consequentemente, de abandono escolar.

A escola tem recorrido à mediação como alternativa à resolução de conflitos e como uma estratégia de combate à indisciplina, visto que esta pretende fundamentalmente “... encontrar novas respostas aos problemas da indisciplina e da

conflitualidade, que estejam para além da regulação social e do controlo.” (Freire, 2010: 66). No caso específico do AE SPC e do estágio desenvolvido neste agrupamento, o recurso à mediação como uma forma de resolução e gestão foi efetuado, essencialmente, através das sessões de Gestão de Conflitos, na medida em que a formação pode ser, também, encarada como uma forma de mediação, uma vez que permite que os alunos discutam e reflitam acerca da sua postura e comportamentos relativamente aos outros, podendo através de um diálogo conjunto contribuir para a mudança e transformação de atitudes.

- *Gabinete de Apoio ao Aluno ou Gabinete de Castigo para o Aluno?*

A mediação como forma de gestão de conflitos na escola e de combate à indisciplina visa melhorar as relações estabelecidas dentro da escola, nomeadamente, entre professores e alunos, entre pares e alunos e funcionários, pela promoção do diálogo e do respeito pelo outro (particularmente entre os indivíduos em situação de conflitos) com o apoio de um terceiro elemento que facilite a comunicação e a procura de soluções, devendo este ser imparcial. Apesar de as escolas tentarem implementar este tipo de práticas, as situações de indisciplina são, na sua maioria, resolvidas pela criação de gabinetes, como o GAA, que “... na maior parte das vezes, funcionam apenas como um espaço de acolhimento dos alunos que, por ordem do professor, foram expulsos da sala de aula, na sequência de algum tipo de comportamento desadequado.” (Freire 2010: 66).

Apesar da reduzida participação no GAA do AE SPC, durante o estágio, foi possível verificar que este se cingia a um espaço que acolhe o(a) aluno(a) expulso da sala de aula e no qual se espera este(a) reconheçam e se culpabilize pelo seu comportamento desajustado. Deste modo, aquando de uma situação de indisciplina na sala de aula, os(as) alunos(as) são recebidos no referido gabinete, por norma, por um professor, devendo este tentar perceber o problema ocorrido na sala de aula estimulando a sua avaliação pelos(as) prevaricadores(as) de modo a que tomem consciencia do erro e melhorem o seu comportamento futuro. Para registar a presença dos(as) alunos(as) neste gabinete e apoiar esta reflexão:

“No GAA existem folhas de registro de ocorrência que devem ser preenchidas pelos alunos, no sentido de estes relatarem a situação que os levou a serem expulsos da sala de aula e de refletirem acerca do comportamento a ser adotado e mais adequado para que aquela situação não se volte a repetir.

Quando lhes entreguei as folhas para preencherem e refletirem sobre a situação, os alunos desvalorizaram-nas dizendo que não as queriam preencher, porque segundo eles aquilo era “uma seca” (cit.). Eu insisti e eles preencheram-nas, no entanto, na parte referente à mudança de comportamento despacharam o assunto escrevendo “não voltar a rir” ou “não voltar a atirar material escolar pelo ar”, recusando-se a refletir melhor sobre a questão.” (Nota de Terreno nº 15)

Da experiência vivida no GAA do AE SPC, torna-se perceptível que o papel desempenhado pelo professor/técnico que recebe os(as) alunos(as) apresenta algumas dificuldades na sua execução, visto que os alunos(as) permanecerem no gabinete apenas durante o tempo da aula, da qual foram expulsos, ou seja, um tempo máximo de 45 minutos, ficando dispensados da permanência no mesmo na transição de um tempo letivo para outro ou após o toque para o intervalo. Perante o tempo reduzido da interação do professor/técnico com o aluno(a) torna-se difícil, se não mesmo impossível, o exercício de uma reflexão pelos alunos(as) relativamente à avaliação da situação, dos comportamentos adotados e os a adotar. Mediante esta condição, a intervenção realizada no GAA não permite desenvolver um trabalho de melhoria de comportamentos que coloquem em causa o bom funcionamento da escola, de reflexão dos problemas vividos na escola, das perspetivas acerca da escola, entre outros aspetos, tornando este um aparente meio de combate à indisciplina.

Considerando que o GAA recebe, apenas, alunos com problemas comportamentais que interferem no bom funcionamento da escola, revelando, na sua maioria, algumas características como a “(...) escassa autoestima, dificuldades em suas relações sociais e em sua empatia com os outros, falta de compreensão e controle da sua conduta e desvinculação dos objetivos escolares. (Marchesi, 2006: 87), muitas vezes associadas a outros tipos de problemas (nomeadamente, familiares e sociais), este poderia constituir um meio através do qual a escola, com base na avaliação das situações de conflito nas quais os alunos(as) se envolvem e na sua reincidência, poderia explorar, conhecer e perceber o que se encontra associado a este tipo de

comportamento. O GAA poderia ter um papel essencial na identificação de problemas e no encaminhamento dos alunos(as) para outros serviços da escola e instituições exteriores que respondessem às suas necessidades, tornando-se um meio de prevenção de determinados problemas escolares e sociais como, por exemplo, o abandono escolar. No entanto, dado ao seu funcionamento e organização, o GAA surge como uma estratégia que, apenas, permite reter, durante um reduzido período de tempo, um(a) aluno(a) expulso da aula, garantindo um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem em curso na sala de aula. A resposta protagonizada pelo GAA converte-onum espaço paralelo à sala de aula, de frequência episódica, sem continuidade da intervenção, aproximando-se de uma “sala de castigo” ainda que sem a existência de sanções, incapaz de promover transformações no comportamento dos (as) alunos(as) a curto, médio e longo prazo.

A experiência vivida no GAA permitiu também perceber que o professor assume atualmente um difícil papel, confrontando-se com situações de violência e desrespeito por parte dos(as) alunos(as), vendo ameaçado o seu trabalho e o seu bem-estar pessoal, sendo estas situações uma consequência da perda da autoridade do professor nas últimas décadas e de uma perda de sentido da escola para alguns grupos sociais.

Esta realidade foi, também, constatada no decurso de uma conversa com dois alunos no GAA:

“Enquanto conversávamos sobre o mau comportamento, a aluna referiu que um dia se iria “passar” e batia na professora, relatando uma situação semelhante vivida quando frequentava o 6º ano de escolaridade, explicando que uma professora, numa aula, lhe tinha levantado a mão e esta mediante a situação mandou-lhe com uma cadeira. Enquanto a aluna me relatava a história, o outro aluno que se encontrava no gabinete ria-se da situação. Mediante a história contada pela aluna, perguntei-lhe se as divergências com os professores ou outra pessoa se resolviam assim, tendo a aluna respondido que não admitia que ninguém lhe levantasse a mão uma vez que nem a própria mãe lhe batia. O aluno que também participava na conversa concordava com a aluna reforçando a sua ideia.” (Nota de Terreno nº 15)

Este tipo de discursos vai ao encontro das conclusões que Marchesi (2006) quando reflete acerca do desenvolvimento socioemocional dos alunos com mau comportamento, referindo que “Os alunos com problemas de conduta costumam ter dificuldade para compreender as consequências de seu comportamento e para controlar sua conduta.” (Idem: 88). Neste sentido, uma mudança no tipo de intervenção do GAA mostra-se particularmente relevante no presente caso do AE SPC, de modo a que este seja considerado um espaço de apoio ao aluno, no qual este possa refletir sobre as suas atitudes e identificar problemas na sua vida pessoal e escolar, tentando, sobretudo, ajudar o aluno não só na escola como na sua vida social e familiar.

- *Gestão de conflitos e melhoria de comportamentos na escola*

O excerto da conversa previamente referido retrata a realidade vivida frequentemente no AE SPC (não consistindo esta necessariamente em cenas de violência física ao(à) professor(a), mas também nas faltas de respeito, desobediência e, por vezes, alguma violência verbal), no entanto outras situações ocorrem consequentes do comportamento conflituoso dos(as) alunos(as), nomeadamente o confronto e conflitos entre alunos(as) da mesma escola e, por vezes, entre alunos(as) da escola e alunos(as) de outras escolas da freguesia. Neste sentido, a escola solicitou, no âmbito do presente estágio, o desenvolvimento de uma intervenção na área da Gestão de Conflitos, tendo esta assumido duas vertentes: uma intervenção de sensibilização destinada a turmas CEF e outra de acompanhamento a uma turma de 6º ano de escolaridade, apresentando as turmas selecionadas vários e constantes episódios de indisciplina, graves situações de insucesso escolar e de desvalorização da escola.

A ação de sensibilização realizada em três turmas CEF (constituída por três sessões de 45 minutos, Anexo nº 7) teve como principal objetivo sensibilizar os e as alunos(as) para os diferentes modos de resolução de conflitos alternativos à violência. As ações visavam contribuir para uma visão mais positiva da situação de conflito e para a reflexão das estratégias necessárias na resolução do mesmo, estando estas assentes no reforço de relações entre as diversas partes envolvidas numa determinada situação de crise e no estabelecimento e facilitação do diálogo entre as mesmas, de modo a promover uma cultura de paz.

Durante as sessões, os alunos e as alunas revelaram uma perspectiva negativa do conflito, assumindo recorrer frequentemente à violência como estratégia de resolução de conflito, tendo uma turma expressado claramente esta perspectiva,

“À medida que os alunos refletiam acerca de algumas características de um grupo, identificavam também algumas existentes no seu grupo turma, como por exemplo a visibilidade do espírito de equipa na sua turma, explicando que nesta “é um por todos e todos por um” (cit.). Na sequência desta última afirmação referiram que se alguém “se metesse” com algum aluno da turma, esta resolveria o assunto toda junta, explicando que se juntavam e “atacavam” (cit.) em grupo, (...) Enquanto falavam desta situação contavam episódios nos quais já tinham participado, descrevendo uma situação na qual uma das alunas da turma conseguiu mobilizar um grupo de 50 pessoas para um ajuste de contas com um outro grupo da Escola Secundária de S. Pedro da Cova, sendo ela a líder do grupo.” (Nota de Terreno nº 34)

Durante as sessões observou-se a participação da maioria dos(as) alunos(as) nas diversas atividades, mostrando-se interessados(as) pelo tema e conteúdo das mesmas. No entanto, alguns alunos, da turma relativos à nota de terreno citada, revelaram, ao longo das sessões, alguma resistência em refletir sobre outras estratégias de gestão de conflito que não se centrassem no recurso à violência, argumentando que esta era a única forma eficaz de resolução de conflitos. O contacto com estes alunos permitiu perceber, com base nas suas posturas e reações, na forma como abordavam o tema das sessões e, principalmente, pelo facto de se recusarem a refletir sobre a gestão de conflitos sem o recurso à violência (verbal ou física), que a posição assumida constituía uma forma de se afirmarem perante o(a) professor(a) (neste caso em concreto, a estagiária,) e uma forma de fuga à avaliação das suas próprias atitudes e comportamentos, centrando-se apenas na avaliação e crítica do comportamento dos outros. Este tipo de comportamento vai ao encontro da constatação efetuada por Bernard Charlot (2009) na sua investigação sobre os alunos que frequentam os liceus profissionais nos subúrbios de França, referindo que

“Aprender “aquilo que sou” supõe um trabalho de distanciamento em relação a si. Estes jovens sabem tomar a distância, mas eles fazem-no mais em relação à vida e

às pessoas (“conhecer as pessoas, a vida”) que em relação a si próprio. São as pessoas e a vida que estruturam o seu universo mais do que o Eu reflexivo cujo principal papel seria afirmar-se a si próprio.” (Idem: 31).

Contrariamente às turmas de CEF, a primeira (e única) sessão de Gestão de Conflitos numa turma de 6º ano revelou-se um autêntico campo de batalha. Enquanto tentavam refletir acerca do tema da sessão, atacavam-se verbalmente, criticando-se mutuamente pelos problemas da turma. Esta turma foi sinalizada pela escola para ser objecto da ação de sensibilização pelo facto de os(as) alunos(as) manifestarem um péssimo relacionamento entre si, “espezinhavam-se” constantemente uns aos outros, com grandes implicações no desenvolvimento das aulas e no sucesso educativo da turma. O referido mau relacionamento surgiu como consequência da formação da turma, na passagem do 5º para o 6º ano de escolaridade, através da junção de alunos provenientes de turmas diferentes. Tal como na turma anterior a entrada no tema da Gestão de Conflitos iniciou-se com a discussão e reflexão do conceito de grupo (Anexo nº 7) e das suas características, face ao tema inicial:

“(…) os alunos admitiram que a turma não era um grupo mas sim um conjunto de grupos. No entanto, durante o debate os alunos corrigiram a referência a “conjunto de grupos”, substituindo-a pela ideia de que a turma era constituída por vários “gangues” (cit.) cujo objetivo era lutar uns contra os outros. Os alunos admitiam que se davam bastante mal e que não gostavam uns dos outros, no entanto grande parte da turma referiu gostar de se dar melhor de forma a criar um bom ambiente dentro da turma. (Nota de Terreno nº 34).

A identificação do conjunto de grupos como diferentes “gangues” (deriva do termo inglês *gang*) foi realizada no sentido de os alunos se reafirmarem e reforçarem o poder uns relativamente aos outros, uma vez que este termo se refere a grupos organizados, normalmente, envolvidos em práticas delinquentes e ilegais, característico das culturas juvenis, sendo, geralmente, utilizado com um sentido pejorativo para ameaçar e causar intimidação. A referência a este termo vem na sequência de este tipo de grupos surgirem, essencialmente, em meios socialmente desfavorecidos e da maioria destes alunos pertencerem a esses meios. Como refere a Mediadora do AE SPC na sua entrevista (Anexo nº 2):

“(…) [S. Pedro da Cova] tem um grande conjunto e uma grande concentração de bairros sociais com problemáticas muito próprias. (…) cada um dos bairros é superior a outras freguesias, por exemplo Rio Tinto também tem o mesmo número mas se for verificar a quantidade de pessoas que vivem em cada bairro aqui em S. Pedro da Cova é muito superior.”

À semelhança da turma CEF referenciada, a turma de 6º ano revela o recurso à violência (principalmente o verbal) e a organização e união dos vários elementos do grupo para a resolução de um conflito que, muitas vezes, envolve apenas um dos seus membros. Este tipo de comportamento é explicado por Charlot (2009) como uma característica da cultura e educação do bairro, sendo este último um lugar onde se aprende a *harmonia-solidariedade*, a *não transgredir* e a *ser autónomo*, no qual se pode aprender “o bom comportamento e onde existe o risco de cair na asneira.” (Idem, 2009: 45).

Considerando a continuidade do mau comportamento na turma, causados por problemas relacionais entre os(as) alunos(as) e a previsão do mesmo se prolongar até ao final do ano letivo de 2010/2011 e tendo em conta o insucesso escolar apresentado pela mesma, a estagiária e a escola, nomeadamente, a Mediadora Educativa e o Diretor de Turma, consideraram que a intervenção na turma deveria continuar até ao final do 2º período (e caso se justificasse até ao final do ano letivo) no sentido de melhorar o bom ambiente na sala de aula através de uma ação que trabalhasse, essencialmente, as relações entre alunos, tendo-se esta desenvolvido em conjunto com a Educadora Social da escola pois o estágio terminaria antes do final do 2º período.

- Preparação para o estágio

Os CEF constituem cursos cujo plano de formação inclui uma componente prática, na qual os(as) alunos(as) devem realizar um estágio que lhes permitirá obter um certificado profissional, para além do académico. Todavia, muitos(as) dos(as) alunos(as) que frequentam estes cursos apresentam um mau relacionamento com a escola, uma vez serem alunos cujo percurso educativo se marcou por insucesso escolar, sendo, muitas vezes, reforçado por graves problemas de comportamento. Neste sentido, a escola solicitou, no âmbito do presente estágio, a realização de uma

ação de Preparação para o Estágio (Anexo nº 8), no sentido de abordar e trabalhar, com os(as) alunos(as), comportamentos e posturas adequadas às suas experiências de estágio.

À semelhança das sessões de Gestão de Conflitos, a de Preparação para o Estágio também se revelou uma ação à qual os alunos mostraram grande interesse, participando com bastante empenho (muitas vezes, mais do que nas primeiras sessões) nas atividades preparadas. Contudo, apesar do interesse pelas sessões, uma das turmas deu a conhecer que ninguém da turma tinha intenções de estagiar, quando se confrontaram com o tema da sessão,

“Apesar de inicialmente a justificação se centrar nos gastos e na distância do local de estágio, ao longo do diálogo, os argumentos dos alunos prendiam-se mais na falta de remuneração e nos sacrifícios que teriam que fazer, como, o facto de se terem que levantar cedo. Perante estas observações, identifiquei-lhes alguns pontos positivos relativamente à realização do estágio, nomeadamente a contribuição que este pode ter na procura de emprego. Como resposta à minha observação, alguns explicavam que não queriam trabalhar na área do curso, porque não gostavam ou não tinham muito interesse nela, e outros falavam na possibilidade de receber o RSI, não necessitando de trabalhar.” (Nota de Terreno nº 83)

Os CEF são cursos financiados pelo Estado, aos quais a escola se candidata. Sendo uma das selecionadas, passa a poder oferecer um currículo alternativo aos alunos, normalmente, com insucesso e problemas de absentismo escolar, permitindo-lhes adquirir uma formação profissional numa determinada área, identificada pela escola, podendo estes cursos constituir uma forma eficaz de combate a situações de abandono e absentismo escolar. No entanto, o discurso dos alunos revela que nem sempre estes estão adequados à realidade a que visam responder. Em duas das turmas CEF o desinteresse pelas áreas dos cursos foi afirmado, justificando que não tinham perspectivas de trabalhar nessas áreas no futuro (pois não as tinham escolhido). Para além desta falta de interesse, um dos cursos não tinha instituições locais capazes de responder ou oferecer estágios aos jovens, sendo as ofertas relativamente longe de S.

Pedro da Cova, podendo este facto estar também na origem do desinteresse pela realização do estágio.

Durante a experiência desenvolvida no AE SPC foi possível constatar que a escola apresentava alguns receios relativamente aos estágios dos alunos dos referidos cursos. Em conversa com vários professores, estes mostraram a preocupação para com o comportamento que os(as) alunos(as) poderiam assumir durante o mesmo, isto é, temem que os(as) alunos(as) de S. Pedro da Cova se destaquem pela incivilidade do seu comportamento, constituindo este facto um problema a enfrentar pela escola na sua relação com as instituições de acolhimento dos estágios<sup>48</sup>. O presente facto foi reforçado numa conversa com uma das técnicas da escola:

“Uma vez que esta se mostrou interessada em saber como tinha corrido a sessão, referi o desinteresse, mostrado pelos alunos, em estagiar, que ficaram mais incentivados após lhes referir a possibilidade de estagiarem numa fábrica da área do curso de grande renome. Ao ouvir isto, a técnica mostrou-se aliviada dizendo que era bom estes não realizarem o estágio, principalmente, numa fábrica de grande nome nacional e internacional, uma vez que este tipo de alunos não seriam capazes de trabalhar numa fábrica desse calibre dado à sua origem social e ao facto de achar que o presente curso não lhes fornece as competências necessárias.”  
(Nota de Terreno nº 83)

Este tipo de discurso revela as dificuldades com que a escola se debate na execução destes programas de formação. Para a escola e para os(as) estudantes são uma oportunidade que, no entanto, por razões que à escola e aos(as) alunos(as) dizem respeito, acaba sendo desperdiçada. Através desta formação, a escola procura encaminhar e oferecer a alguns(as) dos (as) seus(as) alunos(as) outras formas curriculares que lhes permitam a obtenção de sucesso escolar de um modo mais adequado às suas necessidades e características, no entanto, na relação que estabelece com eles, a nível da oferta formativa e na descrença das suas capacidades de adaptação às situações de mudança, como é o caso do estágio, de uma forma indirecta e não explícita, acaba por desinvestir neles. Segundo Vítor Sil (2004), a postura e atitude

---

<sup>48</sup> Numa sessão os(as) alunos(as) referiram que a própria escola não estava muito interessada na realização dos seus estágios e que se não fosse o Director de Turma a mostrar alguma preocupação na procura de instituições, por parte da escola, eles nem sequer iriam estagiar.

dos(as) professores influenciam e determinam as condições de ocorrência da aprendizagem, e interferem, ainda, na motivação para a mesma, neste sentido, o desencanto pela escola, a contínua existência de percursos de insucesso e de casos de absentismo e abandono escolar na mesma podem, também, ser reforçados pela desistência e desacreditação da escola em alguns alunos que, por outros motivos, não conseguiram ver na escola um local essencial e necessário à sua formação e desenvolvimento.

#### **4.4.2. Prevenção do absentismo e abandono escolar: no 1º ciclo e no JI**

Considerando que a problemática do abandono e absentismo escolar corresponde a um fenómeno social causado por diversos fatores que influenciam a vida e o percurso escolar de uma criança ou jovem, torna-se essencial intervir precocemente, no sentido de a prevenir e garantir a educação a todas as crianças ou jovens. O trabalho em torno das questões do abandono e absentismo escolar deve ser iniciado logo nos primeiros anos de escola, na medida em que grande parte dos jovens com problemas de absentismo e abandono escolar correspondem a alunos que, em criança, apresentavam percursos educativos que revelavam alguns indicadores que poderiam prever esta situação.

Neste sentido, durante o estágio, houve a preocupação em desenvolver uma ação que contribuísse para a prevenção deste problema através de uma intervenção na EB 1 da Mó e no JI da Gandra. O trabalho desenvolvido foi efetuado em parceria com a Educadora Social da escola, não só pelo facto de esta já contribuir para esta área com algumas das suas ações e atividades, mas também para que houvesse uma continuidade das ações iniciadas após o estágio.

Tendo em conta que o JI e a EB 1 são frequentados por crianças pequenas, ainda muito dependentes dos adultos, a intervenção destinou-se à família das crianças, pela sua importância no (in)sucesso e (des)motivação para com a escola tendo sido desenvolvidas reuniões com os EE das crianças de 1ª ciclo e no JI efetuou-se o acompanhamento de algumas crianças que iriam transitar para o 1º ciclo.

- Reuniões com os EE da EB 1 da Mó

Apesar das reuniões com os EE serem um dos objetivos do estágio, estas surgiram também na sequência de um pedido efetuado pela EB 1 da Mó, no sentido de abordar, com os mesmos, a importância da família na escola e a sua influência na obtenção do sucesso educativo. A necessidade de desenvolver esta intervenção deveu-se ao facto de esta escola se confrontar com a ausência e o desinteresse, da maioria, dos EE pelo percurso educativo dos seus educandos. Neste sentido, desenvolveram-se três reuniões (uma cada mês) para promover um momento de reflexão conjunta acerca do seu papel na escola.

A adesão dos EE às reuniões realizadas foi relativamente baixa, sendo esta uma realidade característica desta escola e, principalmente, do facto de as Professoras Titulares de Turma não estarem presentes nas referidas reuniões. Esta última situação contribuiu para a falta de comparência de alguns dos EE, visto que ao se aperceberem que as reuniões não tinham como intenção abordar, de uma forma direta, o percurso escolar dos seus e das suas educandos(as) e dos problemas da turma, desvalorizavam a sua importância e não compareciam às mesmas, sendo esta uma constatação efetuada pelos EE que compareceram assiduamente às reuniões. Esta situação permite apreender quão complexa é a questão da participação dos pais, sob a representação geral de que não se interessam. Neste caso, se uns sempre compareceram, outros justificaram a sua ausência pelo facto da situação escolar dos seus filhos não ser debatida, já que as professoras não estavam presentes.

Para além da mencionada fraca adesão, os EE revelaram, por vezes, uma postura de ouvintes e pouco participativa, sendo possível constatar diferentes posturas face à escola. Por um lado, alguns EE encaravam as reuniões como um espaço de reflexão conjunta, nas quais podiam partilhar experiências, dificuldades e aspetos relativamente ao seu papel na educação escolar dos seus filhos, como meio de melhorar as suas práticas. Por outro lado, outros EE consideravam as reuniões um espaço de crítica à escola e ao trabalho dos professores(as). No decurso do diálogo estabelecido entre os EE e as técnicas (educadora social da escola e estagiária), as referidas reuniões contribuíram também para a desconstrução de algumas ideias mal formadas ou erradas relativamente à escola, como seja a desvalorização do trabalho do

professor. Como Esteves (1995) refere “(...) o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. (...) Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais.” (Idem: 105), pondo em causa e agravando, esta postura, a perda de autoridade do professor relativamente aos alunos.

Um maior aprofundamento do estudo relativamente à perspetiva dos EE sobre a escola e a relação escola-família, assim como, da sensibilização dos mesmos para a importância da família na escola e no sucesso educativo das suas crianças e jovens, não foi possível devido ao reduzido número de reuniões efetuadas, à fraca adesão dos EE e à postura pouco participativa assumida por alguns nas referidas reuniões. Além disto, o facto de a Educadora Social ter vindo a intervir na referida escola levou a que esta se mostrasse resistente a outros tipos e diferentes intervenções, tendo sido limitada a ação desencadeada no âmbito da mesma. No entanto, constatou-se que a presença das Professoras Titulares de Turma em futuras reuniões poderá ser um aspeto de relevante importância, na medida em que a sua comparência possibilitará uma maior adesão dos EE nas mesmas.

- *Intervenção no Jardim de Infância da Gandra*

Considerando que o JI da Gandra se encontra, tal como a EB 1 da Mó, inserido num meio sociocultural e economicamente carenciado, marcado por diversos problemas sociais e por uma grande desvalorização da escola,

“As Educadoras mostraram-se muito recetivas e satisfeitas com a minha presença no agrupamento, referindo que este Jardim de Infância se insere num contexto muito complicado e problemático e que necessita de muita intervenção.

À medida que falavam do contexto e da realidade do Jardim explicavam que naquele JI uma intervenção só seria eficaz se fosse muito prolongada, de modo a abranger várias gerações, pois deparavam-se com hábitos e comportamentos que se reproduziam de uma geração para outra.” (Nota de Terreno nº 12)

Grande parte das crianças do presente JI provinha de famílias consideradas multiproblemáticas, com problemas sociais e escolares prolongados no tempo, presentes de geração para geração. Este modo de ser e estar problemático através do qual a família se vê a si mesma vai de encontro ao referido por Sousa et al (2007: 39), a

propósito do mau relacionamento com a escola: “(...) para as famílias esta situação pode ser vivida como um facto, um padrão incutido na sua identidade ao longo das gerações: «a escola não é para nós» (...) como se de um facto (inalterável), prolongado a permanência do problema no agregado.”

Neste sentido, as Educadoras solicitaram a colaboração e o apoio na intervenção preventiva em famílias cujas crianças apresentavam alguns problemas de absentismo no II, e que iriam transitar para o 1º ciclo. Esta acção tinha como intenção compreender as carências da cada família e acompanhá-la, de forma a promover a mudança de alguns hábitos e rotinas e estabelecer uma relação de proximidade entre a escola e a mesma, fomentando uma mentalidade mais positiva sobre a escola e a ideia que esta pode constituir um meio de auxílio, estabelecendo, em suma, uma relação de proximidade entre a família e a escola tendo como fim promover condições que permitam que a criança cumpra com sucesso o seu ofício de aluno. Esta intervenção iniciava-se com a realização de uma reunião entre as Educadoras, a equipa técnica da escola e cada uma das famílias indicadas pela Educadora, no sentido de perceber algumas das necessidades da família e da criança e de propor um acompanhamento adequado à sua situação.

Durante o estágio, foi realizado um acompanhamento com uma família que superprotegia a criança, sendo esta superproteção o motivo da situação de absentismo escolar. Para além disto, a educação familiar apresentava deficits no que se refere à sua desadequação face à idade da criança, impedindo o desenvolvimento adequado à idade e à frequência da escola. A título de exemplo pode dizer-se que com 5 anos de idade, dormia, ainda, num berço e recorria ao pote, sendo esta uma situação reprovada pelas Educadoras. Na primeira reunião foi proposto o acompanhamento a esta família “(...)com o intuito de os ajudar a ultrapassar alguns receios e perceber o porquê de algumas dinâmicas e práticas utilizadas na educação da criança, tornando possível uma aproximação e conciliação das práticas escolares e familiares.” (Nota de Terreno nº 51), tendo este sido aceite pela família.

O acompanhamento foi realizado através de vários contactos com a família efetuados por meio de reuniões, telefonemas e visitas domiciliárias. No presente caso, a família revelou efeitos imediatos no seu comportamento uma vez que a criança, para além de uma presença mais assídua ao II, começou também a participar nas

atividades realizadas fora da escola, correspondendo estas a um dos grandes receios da família. Nas reuniões era dado espaço à família para apresentar os seus problemas e necessidades, sendo as estratégias de mudança um aspeto negociado com a família de modo a ser esta a protagonista no seu processo de mudança. A nível da vida familiar, a intervenção apresentou também implicações em alguns aspetos, visto que a família construiu um quarto para a criança, deixando esta de dormir no berço. No entanto, relativamente ao uso do pote, não se conseguiram grandes avanços, dado a família considerar que este se destina às crianças sendo também mais seguro no que respeita à sua saúde.

Durante o estágio, o JI sinalizou ainda um outro caso que necessitava de acompanhamento (Proc29-A do Anexo nº 4, tabelas nº 4,5, e 6). Esta criança já teria sido acompanhada pela CPCJG e cujo processo foi encaminhado para tribunal, tendo sido, nesta última instância, cessado há menos de 6 meses. Na primeira reunião, na qual, devido à natureza do processo, esteve também presente a técnica da EMAT<sup>49</sup>, definiu-se que esta última ficaria encarregue de acompanhar esta família, uma vez que se encontrava familiarizada com a história de vida da mesma, não a submetendo assim a novas intervenções e novos técnicos.

---

<sup>49</sup> EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais

## **Considerações Finais**

Considerando a educação um direito fundamental de todos os cidadãos, uma vez que assume um importante papel no desenvolvimento integral dos seres humanos e na construção da cidadania, esta constitui um direito que deve ser respeitado, protegido e promovido, sendo esta uma responsabilidade de toda a sociedade. O estágio desenvolvido na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gondomar (CPCJG) e no Agrupamento de S. Pedro da Cova permitiu refletir acerca dos diversos fatores que dificultam o exercício deste direito, permitindo compreender e contribuir para a reflexão sobre a problemática do abandono e absentismo escolar. Desta reflexão foi possível constatar que este consiste num problema que surge como consequência de múltiplos fatores pessoais, sociais e familiares que estimulam o desenvolvimento de uma cultura anti-escola marcada pela desmotivação, desvalorização e desinteresse pela escola.

Neste sentido, considerando a importância que a educação assume na sociedade, uma vez ser promotora de integração e igualdade social, o desenvolvimento de ações que permitam o combate e a prevenção deste problema tornam-se cada vez mais imprescindíveis para a garantia deste direito. A experiência de estágio vivida em torno do abandono e absentismo escolar, permitiu constatar que estes se centram essencialmente em dois eixos problemáticos: a desvalorização e a ausência dos pais na escola e o desencanto dos(as) alunos(as) pela escola, sendo nestes dois que a escola e outras instituições de intervenção social centram a sua ação.

No entanto, apesar dos esforços efetuados no combate e prevenção deste problema através do desenvolvimento de ações de aproximação à família e do desenvolvimento de alternativas e ofertas educativas que promovam o sucesso educativo dos alunos no sentido de os motivar para a escola, esta continua a confrontar-se, e cada vez mais, com situações de desinteresse e desvalorização da escola por parte dos alunos e suas famílias.

Neste sentido, torna-se importante refletir e questionar acerca da intervenção desenvolvida em torno desta problemática, das estratégias utilizadas e das posturas assumidas durante essas intervenções. No caso da família, a escola desenvolve o contacto e a aproximação à mesma, essencialmente, através de reuniões, sendo este meio utilizado para famílias com uma boa relação com a escola e para famílias marcadas por um distanciamento para com a mesma. Perante este facto, torna-se

oportuno questionar se a escola pode e deve atuar de igual forma para com os pais, desvalorizando a sua história, meio sociocultural do qual provêm, os problemas com os quais se deparam no seu quotidiano e a sua própria relação com a escola, de forma a promover o interesse dos pais no percurso escolar dos seus filhos e a relação escola-família. No que se refere aos alunos, a questão que se coloca surge no sentido de perceber se existe um processo de procura de alternativas educativas que possam ir de encontro ao interesse dos(as) alunos(as) ou se o encaminhamento dos(as) mesmos(as) se limita apenas às ofertas disponíveis num determinado estabelecimento de ensino. Mediante estes questionamentos torna-se imprescindível problematizar a postura da escola na procura de respostas aos problemas que dificultam a concretização da sua missão e nas ações que esta desenvolve para os resolver.

Para além da reflexão da problemática do absentismo e abandono escolar e da escola como primeira instância de intervenção no combate a este fenómeno social, o presente estágio, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação contribuiu também para uma reflexão acerca da construção da profissionalidade em Ciências da Educação. A necessidade de desenvolver esta reflexão deve-se ao facto de esta área de formação académica ter surgido e/ou ser procurada, durante vários anos, como um complemento à formação de profissionais (professores, educadores, enfermeiros, assistentes sociais) já profissionalizados. Ao passo que atualmente, as Ciências da Educação recebem e formam estudantes provenientes do ensino secundário que veem nesta licenciatura e mestrado um meio que permitirá o acesso ao mundo do trabalho (Vaz, 2009), uma oportunidade de construção profissional e de carreira na área da educação.

Assim sendo, a existência de estágios curriculares constituem uma condição por excelência para construir espaços de profissionalização, dando a conhecer a outras instituições e profissionais o seu desempenho como atores intervenientes na educação. Com efeito, as Ciências da Educação constituem uma área de saber abrangente, pluridisciplinar, permitindo um olhar multireferencial acerca da realidade, adaptando-se a diversos contextos educativos e sociais.

Relativamente ao estágio apresentado e discutido no presente relatório, e tendo em conta os tipos de mediação definidos por Vaz (2009), o tipo de mediação que se enquadrou no mesmo foi a «mediação emergente interposta». Este tipo de mediação surgiu no seguimento de esta experiência não se ter desenvolvido numa situação de

conflito aberto, embora fosse compreendido e visível por intermédio da intervenção subjacente ao estágio. Desta forma, o objetivo da “... mediação não põe em causa o funcionamento social, [mas procura] (...) apoiar os utentes na adaptação ao mesmo....” (idem: 57).

No presente estágio foi possível constatar que a escola, para o exercício da sua missão, necessita de desenvolver uma ação conjunta com diferentes profissionais e instituições de modo a criar todas as condições possíveis e um ambiente favorável à educação das crianças e jovens que a frequentam. Neste sentido, a mediação surge como estratégia de ação que promove a articulação entre os vários serviços e entidades em resposta às necessidades e problemas dos(as) alunos(as), cujo direito à educação se encontra em risco. No entanto, a responsabilidade de identificar, gerir e responder aos problemas educativos, sociais e familiares dos seus e das suas alunos(as) (por meio da mobilização de diversos recursos e agentes) concentra-se no professor, ficando este sobrecarregado de tarefas. Consequentemente, a escola mostra-se, em diversas situações, incapaz de intervir eficazmente, sendo por isso relevante a distribuição de tarefas e responsabilidades pelos diferentes atores da escola e da comunidade envolvente, usufruindo assim das especificidades das diversas áreas essenciais ao combate e minimização das problemáticas com que esta se depara. Esta distribuição contribuirá para a diminuição do sobrecarregamento dos interventores permitindo-lhes estar mais atentos aos sinais que poderão identificar uma possível ameaça ao direito à educação de forma a intervir precocemente nestas situações e a prevenir problemáticas como o abandono escolar.

As Ciências da Educação consistem numa área académica em que se cruzam uma pluralidade de saberes, permitindo um olhar reflexivo e crítico relativamente à realidade e aos fenómenos sociais, nomeadamente os relativos aos contextos educativos. Deste modo um(a) licenciado(a) em Ciências da Educação encontra-se vocacionado(a) para trabalhar em instituições educativas formais e não formais e atividades de natureza cultural, social e económica, nas quais as dimensões educativa e formativa são determinantes.

Tendo em conta que trabalhar em intervenção social exige um conjunto de competências pessoais, sociais e profissionais que permitam aos interventores responder de forma favorável aos problemas e necessidades que lhes são colocados, a

presença de um(a) profissional na área da Ciências da Educação nas escolas e instituições de intervenção social torna-se uma vantagem, pois o seu perfil de competências configura-o(a) como mediador sócioeducativo a da formação. Assim, através da prática da mediação, a que acresce o seu conhecimento e capacidade de reflexão sobre a escola, poderá facilitar e promover a comunicação e articulação entre os vários serviços, mas também reorganizar e rentabilizar alguns recursos das mesmas, bem como estabelecer e sustentar redes comunitárias na intervenção educativa.

Apesar de a mediação ser um dispositivo de intervenção utilizado por muitos profissionais, “ (...) ser mediador como profissão ainda é uma situação rara (...)” (Vasconcelos-Sousa, 2008: 155). Neste sentido, a existência de profissionais com formação especializada para o desempenho desta função apresenta uma extrema relevância visto que as Ciências de Educação configuram profissionais como Mediadores Socioeducativos e da Formação, sendo estes agentes capazes de se adaptarem a diversos contextos e com uma metodologia de trabalho que contribui para uma sociedade mais justa, unida e, acima de tudo, mais participativa.

## **Referências Bibliográficas**

- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa, Edições ASA.
- ALBUQUERQUE, Catarina (2000). Os Direitos da Criança: as Nações Unidas, a Convenção e o Comité. *Gabinete de Documentação e Direito Comparado*. Recuperado em 20 de Setembro, de 2011, de: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html#IA>
- ALMEIDA, Ana Nunes (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. In *Análise Social*. Vol. XL (176), pp. 579-593.
- ALMEIDA, Ana Nunes (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS.
- ARIÈS, Philippe (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1973).
- BENAVENTE, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens concepções e políticas. In *Análise Social*. Vol. XXV (108-109), pp. 715-733.
- BENAVENTE, Ana; SEBASTIÃO, João; CAMPICHE, Jean & SEABRA, Teresa (1994). *Renunciar à Escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa. Fim de Século Edições.
- BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (orgs.). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto. Edições Afrontamentos, pp. 45-58.
- CAETANO, Ana Paula, (2009). Perfis do Mediador Sócio-Educativo – Entre a Diversidade, Algumas Convergências. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 348-358.
- CAPUCHA, Luís Manuel Antunes (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos. Guião Prático*. DGIDC, Ministério da Educação.
- CHARLOT, Bernard (2009). *A Relação com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbios*. Porto. Livpsic.
- CHAVES, Agostinho & MAGALHÃES, Eduardo (s/d). Vila de S. Pedro da Cova. In *Gondomar um Coração Rendilhado*. Gondomar. Pelouro da Cultura. Câmara Municipal de Gondomar.
- CORREIA, José Alberto & CAMELO, João (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (orgs.). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto. Edições Afrontamentos, pp. 13-32.
- Convenção dos Direitos das Crianças. Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. UNICEF. Recuperado em 15 de Setembro de 2011, de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

- D'ANTONIO, Adriano Delgado & ALCÁZAR, Juan Antonio Álvarez (2004). Absentismo escolar: un problema social. In *Revista Digital Investigación Y Educación*. Nº 7, Vol. 1, de Março. Recuperado em 19 de Setembro de 2011, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v1/Absentismo.PDF](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v1/Absentismo.PDF)
- Declaração dos Direitos do Homem. Aprovada pela Organização das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948 e ratificada por Portugal em 9 de Março de 1978. Recuperado em 15 de Setembro de 2011, de <http://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>
- ESTEVES, José M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In NOVOA, António (org.); HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, José Gimeno, ESTEVE, José M.; WOODS, Peter, CAVACO, Maria Helena. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- FERRÃO, João (2000). A avaliação comunitária de programas regionais. Aspectos de uma experiência recente. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 22. Lisboa: ISCTE, pp. 29-41.
- FLICK, Uwe (2004). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, Artemed.
- FREIRE, Isabel Pimenta (2010). A mediação em educação em Portugal. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (orgs.). *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Porto. Edições Afrontamentos, pp. 59-70.
- FREITAS, Cândido Varela (1997). Princípios gerais para a avaliação de projectos. In *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 8-25.
- GESTA, Serafim (1980). *O Culto dos Mortos em S. Pedro da Cova*. Edição do Autor.
- GRANJO, Paulo (2006). Quando o conceito de «risco» se torna perigoso. In *Análise Social*. Vol XII (181), pp. 1167-1179.
- GUEDES, Jaime (2000). Minas e Mineiros em S. Pedro da Cova. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- HEYWOOD, Colin (2004). *Uma História da Infância: da idade média à idade da contemporânea no ocidente*. Porto Alegre. Artmed.
- JUSTINO, David & ROSA, M<sup>a</sup> João Valente (2009). Contexto Envolvente e Factores Condicionantes do Trabalho Infantil (Demográficos, Económicos, Sociais e Culturais). In Lisboa, Manuel (coord). *Infância Interrompida. Caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa. Edições Colibri, pp. 35-82.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto. Edições ASA.
- MARCHESI, Álvaro (2006). *O que será de nós, os maus alunos?*. São Paulo, Artmed Editora.
- MARQUES, Ramiro (1997). Envolvimento dos Pais e o Sucesso Educativo Para Todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro & SILVA, Pedro. *Os Professores e a Família. A colaboração possível*. Lisboa. Livros Horizonte, pp. 23-48.

- MATOS, Manuel (2009). Da Intervenção Comunitária à Mediação Comunitária. In *Educação, Sociedade & Cultura*. Nº 29, pp. 175-189.
- MONTANDON, Clépâtre & PERRNOUD, Philippe (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*. Oeiras. Celta Editora.
- MONTEIRO, António Reis (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- NOGUEIRA, Maria Alice (2005). A relação escola-família na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. In *Análise Social*. Vol. XI (176), pp. 563-578.
- OLIVEIRA, Otilia Paula (2007). *Nas Margens da Infância... A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto. Portugal.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora.
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova (2009/2010) *Ver mais em S. Pedro da Cova*. Projecto TEIP 2.
- Projecto “Integrar para Educar”. Câmara Municipal de Faro. Divisão de Acção Social (2006). Recuperado em 27 de Maio de 2011 de: [http://cm-faro.pt/portal\\_autarquico/faro/v\\_pt-PT/menu\\_municipal/servicos\\_municipais/accao\\_social/projetos\\_desenvolvidos\\_em\\_anos\\_anteriores/Projecto+Ser+Crian%C3%A7a/](http://cm-faro.pt/portal_autarquico/faro/v_pt-PT/menu_municipal/servicos_municipais/accao_social/projetos_desenvolvidos_em_anos_anteriores/Projecto+Ser+Crian%C3%A7a/)
- Promoção e Protecção dos Direitos. *Guião de orientações para os profissionais da acção social na abordagem de situações de perigo*. Organizado por: Fundo Social Europeu, Governo da República Portuguesa, Quadro de Referência Estratégico Nacional, Programa Operacional de Assistência Técnica, Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Generalitat Valenciana e Instituto de Segurança Social, (2010).
- PINTO, Manuel (1997). A infância como construção social. In Manuel Pinto & Manuel Sarmento (Coords), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 33-72.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 5ª edição.
- Relatório Anual de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, (2010).
- RENAUT, Alain (2004). *A Libertação das Crianças. Contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa. Instituto PIAGET. (Obra original publicada em 2002).
- ROCHA, Dulce (2001). Breve perspectiva. Os novos direitos. A sua efectiva aplicação. In Pereira, Beatriz & Pinto, Adelina Paula (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Edições ASA, pp. 93-103.

- SACRISTÁN, José Gimero (1998). A educação obrigatória e o optimismo acerca do progresso. In *A Educação Obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto Alegre. Artmed, pp. 49-103.
- SARMENTO, Manuel (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda Modernidade. In Manuel Sarmiento & Ana Cerisara (orgs), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e da Educação*. Porto: Edições ASA, pp. 9-30.
- SIL, Vitor (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa. Instituto PIAGET.
- SOARES, Natália Fernandes (2001). *Outras Infâncias... A Situação Social das Crianças Atendidas numa Comissão de Protecção de Crianças*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- SOARES, Natália Fernandes (1997). Direitos da criança: Utopia ou realidade? In Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel (Coords). *As Crianças – Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp.75-112.
- SOUSA, Liliana; HESPANHA, Pedro; RODRIGUES, Sofia & GRILO, Patricia (2007). *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa. CLIMEPSI Editores.
- STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza (2005). A Reconstrução das Relações Escola-Família. Concepções portuguesas de ‘pai responsável’. In STOER, Stephen R. & SILVA, Pedro (orgs.). *Escola-Família: uma relação em progresso de reconfiguração*. Porto. Porto Editora.
- SZYMANSKY, Heloisa (2001). *A Relação Família/Escola: Desafios e Perspectivas*. Brasília. Plano Editora.
- TOMÁS, Catarina & FONSECA, Diana (2004). Crianças em Perigo: O Papel das Comissões de Protecção de Menores em Portugal. In *DADOS. Revista de Ciências Sociais*. Vol. 47, nº 2. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, pp. 383-408.
- TORREMORELL, Maria Carme (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto, Porto Editora.
- TORRES, Rosa María (2004). Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?. In Marchesi, Alvaro & Hernández, Gil. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre. Artmed, pp. 34-41.
- VASCONCELOS-SOUSA, José (2002). *O que é Mediação*. S/l: Quimera.
- VAZ, Henrique (2009). Mediação em Contextos de Formação como Reinvenção de Novos ofícios. O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. In *Educação, Sociedade & Cultura*, 29, pp. 53-72.
- WALL, Karin & LOBO, Cristina (1999). Famílias monoparentais em Portugal. In *Análise Social*. Vol. XXXIV (150), pp. 123-145.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 189/91 de 17 de Maio

Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro

Despacho conjunto n.º 453/2004

Despacho Normativo n.º 50/2005

Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, n.º 147/99, de 1 de Setembro.

Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro (Segunda Alteração ao Estatuto do Aluno)

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto

Portaria n.º 1226-BU/2000 de 30 de Dezembro

Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março

## **Sites consultados**

[www.jf-saopedrodacova.pt/](http://www.jf-saopedrodacova.pt/) (30/06/2011).

[www.eb23-s-pedro-cova.rcts.pt/](http://www.eb23-s-pedro-cova.rcts.pt/)

**ANEXOS**