

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o  
caso dos GAAF**

**Mafalda Rodrigues Gomes**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Serviço Social

Orientadora:

Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientadora:

Mestre Maria João Pena, Assistente Convidada  
Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa

Outubro, 2011

Resumo: A partir da investigação em três agrupamentos de escola procura-se explorar as estratégias de prevenção utilizadas na intervenção do Serviço Social, em equipas multidisciplinares, em contexto educativo, junto de jovens em risco de abandono escolar, tendo em conta o trabalho realizado pelos GAAF, integradas em projectos TEIP. Pretendia-se ainda explorar as necessidades de intervenção social junto de jovens em situação de abandono; perceber as estratégias de prevenção do abandono escolar; identificar o objectivo do Serviço Social perante os alunos sinalizados e perceber a articulação do trabalho dos profissionais de educação com os assistentes sociais e diagnosticar resultados. Recorre-se, então, aos contributos teóricos como Germain, Gitterman e Bronfenbrenner, cuja teoria ecológica define o modelo de vida como um intercâmbio de experiências entre o indivíduo e o seu meio ambiente. Este modelo vê as pessoas em constante adaptação com o seu meio. A metodologia usada nesta investigação, entrevista, permitiu recolher informação junto de 5 profissionais, sendo três técnicos de Serviço Social e dois directores de turma. Em jeito de conclusão podemos verificar que é emergente a intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar; as estratégias de prevenção ao abandono escolar são adaptadas conforme as situações dos alunos sinalizados. Destacam-se as tutorias, sessões individuais e acompanhamento à família e encaminhamentos para outros percursos educativos. Todo o trabalho pretende envolver a família e o aluno nas actividades escolares.

Palavras-chave: Escolas, Risco de abandono escolar, intervenção do Serviço Social, estratégias de intervenção, GAAF.

Abstract: From the inquiry in three schools it is attempted to explore the used strategies of prevention in the intervention of social work, in multidisciplinary teams, in an educative context, with youngsters in risk of school abandonment. For that it is considered the work carried out by the GAAF, integrated in projects TEIP. It was also intended to explore the necessities of social intervention with youngsters in abandonment situation; to perceive the strategies of prevention of school abandonment; to identify the objective of the social work in regards to the signaled students and perceive the joint work of the professionals of education with the social assistants and to diagnose the results. It is appealed, then, to the theoretical contributions of Germain, Gitterman and Bronfenbrenner, whose ecological theory, defines the life model as an interchange of experiences between the individual and its environment. This model considers people in constant adaptation with their environment. The used methodology in this inquiry, interview, allowed to collect information from five professionals, being three social work technicians and two class directors.

In conclusion, the social intervention to students at risk of school abandonment is emergent; the strategies of prevention are adjusted to fit the situations of the signaled students. The tutorials, individual sessions and accompaniment to the family and rerouting for other educative paths stand out. All the work intends to involve the family and the student in the school activities.

Key-words: Schools, Risk of school abandonment, intervention of the social work, strategies of intervention, GAAF.

## Agradecimentos:

Família... o grande pilar da minha vida. Queria agradecer por todo o apoio durante este percurso académico, e principalmente pelo incentivo à realização desta dissertação. Obrigada por acreditarem em mim e por acreditarem no meu trabalho. Mãe, Pai, Avó, Mana e Bruno, sem vocês não seria possível ter chegado aqui. Principalmente à mana e ao Bruno pela correcção das primeiras páginas.

Ao João, por também me ter acompanhado durante estes anos universitários. Principalmente nesta última fase, pelo apoio e incentivo, pelo tempo que não estivemos juntos... O seu apoio e confiança são muito importantes para mim. Pelo seu amor e dedicação...

A todos os meus amigos “Jovens da Ramada”, primeiro por todos os momentos que vivi ao longo destes dez anos, e que me ajudaram a tornar na pessoa que sou hoje, e segundo um obrigada especial àqueles com quem partilhei estes últimos meses, as angústias, incertezas... Sara, Eliana, Paixão, Ana Morgado, Patsy, Sofia, Teresa A., Duarte, pelo apoio, preocupação e amizade que têm demonstrado. Convosco também aprendo a ser melhor Cristã.

A todos os meus colegas de mestrado, com quem fui partilhando algumas inquietações sobre o Serviço Social. Especialmente à Beta, Margarida e Cátia, com quem fiz os trabalhos e com quem tanto aprendi que é possível mudar o mundo, ou pelo menos quem temos mais perto. Obrigada!

A todos os colegas do ISCTE / CIES, também pelo incentivo e por acreditarem naquilo em que nem eu acreditava. Pela pressão em tons de brincadeira que me fez tão bem e que me encorajou: Bárbara, Diana, Pedro, Tiago e Leonor. Ao “grupo maravilha”, Inês, Ana Mónica e Filipe, com quem partilhei três anos inesquecíveis da minha vida e com quem aprendi a viver a sociologia. É bom poder partilhar estes momentos convosco.

À professora Teresa Seabra, pela oportunidade que me deu de trabalhar consigo e no CIES, por ter aceite ser minha orientadora e por toda a disponibilidade que sempre demonstrou em ajudar-me.

À professora Maria João Pena, por ter aceite a co-orientação, por todas as ajudas preciosas e por me incentivar, da forma mais apaixonada, a ir sempre mais além no Serviço Social.

Aos três agrupamentos de escola e aos profissionais que tão bem me receberam.

A Deus, por tudo... “Obrigado Senhor, por seres o guia que me encaminha...”

## Índice

Introdução .....	1
CAPÍTULO I - Risco de Abandono escolar e Intervenção Social.....	3
1. O abandono escolar: conceito e causas .....	3
2. Teoria ecológica.....	12
3. Perspectiva interventiva.....	17
CAPÍTULO II - Metodologia e recolha de dados .....	23
CAPÍTULO III - Intervenção social junto de jovens em risco de abandono escolar .....	26
1. Caracterização dos agrupamentos e das equipas GAAF .....	26
2. Funcionamento dos GAAF.....	30
3. Estratégias de intervenção .....	38
4. Avaliação global do trabalho do GAAF .....	49
Conclusões.....	51
Bibliografia.....	53
Anexos .....	56

## Siglas

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GACE – Gabinete de Apoio à Comunidade Educativa

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

CEF – Cursos de Educação e Formação

PIEF – Programas Integrados de Educação e Formação

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da investigação centrada na intervenção do Serviço Social junto de alunos em risco de abandono escolar e constitui a dissertação de Mestrado efectuada no âmbito do curso de Serviço Social, realizada no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE – IUL). Pretende-se descrever e explorar a metodologia de intervenção, através de uma caracterização dos objectivos e fundamentos da acção do Serviço Social junto da população afectada pelo insucesso escolar.

Começa-se por aprofundar o conceito de risco de abandono escolar, referindo as suas causas e consequências, tanto no aluno como na comunidade. Será feita uma exposição das características do abandono escolar e dos agentes envolvidos no processo educativo do aluno, bem como, o papel dos agentes educativos na relação entre o aluno e a escola. Posteriormente será feita, com base em teóricos, uma análise de teorias e metodologias de intervenção que permitem dar resposta à intervenção social com jovens em risco de abandono escolar.

Sendo o Serviço Social baseado nos valores humanistas, centrados na pessoa e na dignidade humana, pretende desenvolver trabalho com pessoas em situação de incapacidade social com vista à autonomia e inserção na sociedade. Assim, é fundamental que o profissional se debruce sobre a realidade na convicção de obter uma mudança a nível social. Deste modo, apresenta-se um modelo de trabalho social “ecológico” que aborda o indivíduo na sua interacção com o meio envolvente e a dimensão preponderante que a sua relação comporta.

A problemática geral deste estudo incidirá, então, sobre o abandono escolar numa vertente interventiva, que é a de perceber o tipo de métodos e técnicas que os assistentes sociais utilizam de combate ao abandono escolar. Deste modo, formula-se a seguinte pergunta de partida: quais as estratégias de prevenção utilizadas na intervenção do Serviço Social, em equipas multidisciplinares, no contexto educativo, com jovens em risco de abandono escolar?

Esta investigação tem como objectivo apresentar a metodologia de intervenção do Serviço Social que é utilizada nas escolas, junto dos alunos e demais intervenientes, em risco de abandono escolar. Em termos específicos, pretende-se ainda perceber as necessidades de intervenção social junto de jovens em situação de abandono; perceber as estratégias de prevenção do abandono escolar; identificar o objectivo do Serviço Social perante os alunos sinalizados e perceber a articulação do trabalho dos profissionais de educação com os assistentes sociais e diagnosticar resultados.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

A fim de se apurar os objectivos enunciados, realizaram-se 5 entrevistas: três assistentes sociais e dois directores de turma, distribuídos pelos três agrupamentos de escolas, escolhidos intencionalmente, que constituem equipas em Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), privilegiadas para intervir em situações recomendadas por outros profissionais ou sempre que assim seja solicitada.

Os GAAF's são promovidos pela Mediação Escolar e são, actualmente, considerados pilares fundamentais no que respeita a uma prevenção primária. A mediação Escolar pretende, quando solicitada, apoiar e orientar a escola no seu trabalho com as famílias e com os alunos, olhando a criança e o jovem não só como aluno, mas também como indivíduo interveniente na sociedade, com uma família e com vida além da escola. Em termos de metodologia e funcionamento, o SOS Criança, através da Mediação Escolar promove, a pedido, a criação de GAAF, e de RAS (Redes de Apoio Social) nas comunidades escolares (Instituto de Apoio à Criança, SOS Criança).

Consideramos, desde já, que o Serviço Social visa uma actuação centrada no indivíduo e nas suas necessidades, e tendo em conta as diversas situações, a sua actuação poderá e deverá ter objectivos diferentes, dependendo do seu momento. Numa fase de denúncia dos casos, terá uma acção de carácter preventivo e de familiarização com o aluno e com a sua problemática; numa fase intermédia o assistente social trabalha com o aluno numa perspectiva de definição de objectivas e metas a alcançar, e numa fase final o processo de autonomização do aluno e restantes intervenientes. Este processo irá ser retratado mais adiante, segundo o contributo de vários autores fundamentais nesta área.

Por fim, esta investigação divide-se em três grandes capítulos, divididos por vários subcapítulos, seja o primeiro relativo ao enquadramento teórico e fundamentação do tema aqui tratado, o segundo capítulo refere-se à metodologia usada na investigação e o terceiro refere-se à análise dos resultados referentes aos três agrupamentos de escola.

## CAPÍTULO I - RISCO DE ABANDONO ESCOLAR E INTERVENÇÃO SOCIAL

### 1. O abandono escolar: conceito e causas

Actualmente o risco de abandono escolar precoce é visto como um fenómeno social de grande dimensão, devido ao elevado número de alunos que se encontram nesta situação e constitui já um problema social que “ganha sentido numa perspectiva histórica” (Benavente e outros, 1994: 11). São também, muitos, os intervenientes que desempenham um papel fundamental na prevenção desta realidade. Vários autores e estatísticas<sup>1</sup> demonstram o fenómeno como complexo e consequência de várias dimensões, que dizem respeito ao aluno e à sua relação com o meio envolvente.

Primeiramente, considera-se que o abandono escolar está associado, ao insucesso escolar, definição essa que para Iturra (1990), “consiste na dificuldade que as crianças têm no ensino primário em aprender, em completar os quatro anos de escolaridade dentro do tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar, e em continuar seus estudos até chegar, idealmente, ao ensino superior, técnico ou profissional”. No seu estudo, *A construção social do insucesso escolar – memória e aprendizagem em Vila Rua*, refere que os testemunhos reunidos identificam os estudantes como culpados, sendo que estes “não estão interessados em aprender, enquanto que seus pais têm sobre eles expectativas que ultrapassam as capacidades reais dos jovens” (Iturra, 1990: 14). Como iremos ver adiante, esta definição assemelha-se a algumas teorias de autores contemporâneos.

Embora não haja uma definição de abandono escolar comum a todos os autores, interessa citar aqueles cuja definição mais se aproxima do objecto de estudo aqui proposto: “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou... a morte” (Benavente e outros, 1994: 25-26). Acrescenta ainda que, “os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos” (Benavente e outros, 1994: 25-26).

É inevitável que se pense no abandono escolar sem que se pense nas razões que estão na origem do fenómeno e essas parecem ser mais comuns a diversos autores. Na verdade, o abandono escolar resulta da junção de factores individuais, familiares, sociais, culturais, e à semelhança do que se falou até agora, “as suas causas são múltiplas, internas e externas à

---

<sup>1</sup> Fonte: Relatórios de Actividades das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (2010), CNPCJR

instituição escolar” (Benavente e outros 1994: 27). Assim, não se pode analisar casos de abandono escolar sem que se distingam as causas e, principalmente, não pode ser analisado por uma só perspectiva, sendo as causas apontadas por alunos, pais e professores, diferentes e, são essas que influenciam a construção da definição da problemática.

O conceito de *risco de abandono escolar* (Benavente e outros, 1994: 29) está associado a um perfil de alunos que congrega diversas carências sociais, culturais e económicas. O perfil do aluno em risco:

“revela em geral um atraso importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho. O aluno em risco é em geral mais velho que os colegas do mesmo grau de ensino, não parece ser apoiado pela família, vive num meio familiar intelectualmente desfavorecido e tem, claro, um rendimento escolar insuficiente”. (Benavente e outros, 1994: 29).

Ao conceito de *risco* associa-se também questões relacionadas com o insucesso e com a falta de capacidades que não permitem os alunos obter bons resultados escolares de forma a garantir maiores acessibilidades ao mercado de trabalho. Numa perspectiva institucional, o risco prende-se com os obstáculos que as instituições encontram para não cumprir com os seus objectivos, como o de formar os jovens para a vida activa (Duarte e outros, 2002).

Neste estudo, efectuado por Duarte e Matos (2002), em que o risco educativo é o tema central, as autoras definem variáveis associadas ao conceito. No seguimento da caracterização das famílias, o contexto territorial e social podem ser reconhecidos como causadores deste fenómeno. A distância a que a escola se encontra em relação à residência e o tempo que se demora em transportes públicos reduz o tempo de lazer que os alunos têm, aumentando o risco de absentismo escolar. Esta distância pode causar maior afastamento e acessibilidade a espaços culturais e acesso a informação privilegiada, provocando também a redução de interesse pelas matérias leccionadas e pela aprendizagem em geral. Em jeito de conclusão, os autores defendem que para se trabalhar uma escola inclusiva, é necessário trabalhar uma sociedade inclusiva, onde se enaltece os valores universais, equidade social e equilíbrio político entre educação, saúde, economia. Assim, constitui-se uma comunidade com valores e identidades próprias e aptas para o diálogo social.

Em termos institucionais, é necessário que as investigações ganhem consideração com vista ao melhoramento dos processos que ocorrem frequentemente e que requerem urgência de actuação. Assim, os autores propõem uma intervenção ao nível da divulgação, junto das escolas, dos resultados de trabalhos de investigação, promoção e autonomia das escolas,

formação e sensibilização de futuros professores, aumentar a relação entre escolas. Por fim, sugerem intervenção de equipas pluridisciplinares preparadas para apoiar a acção (Duarte e outros, 2002).

### *Escola*

Numa primeira reacção, é a escola a grande causadora da interrupção da escolaridade obrigatória, porque é, de facto, na escola que os alunos passam a maior parte do seu tempo, entre 7 e 8 horas diárias, divididas entre as horas curriculares e as horas de ocupação de tempos livres, que são geridos também na escola. Para além disto, acresce o nível de escolaridade obrigatório, agora prolongado para 12 anos. Este aumento, revela muitos casos de desmotivação provocados pelo cumprimento da conclusão da escolaridade obrigatória que impulsionam a vontade de abandonar os estudos. Por esta razão, o prolongamento da escolaridade obrigatória, deverá sustentar as condições necessárias para se alcançar o rendimento escolar mínimo (Carvalho, 1999, citado em Delgado, 2006: 70). Caso este pressuposto seja contrariado, a escola terá consequências contraditórias, ou seja, acentua as desigualdades sociais contribuindo para o agravamento das condições dos mais desfavorecidos tendo, estas crianças percursos escolares inadequados e frustrantes.

Olhando o insucesso como consequência das desigualdades fomentadas pela escola, podemos verificar que, segundo Ferrão e outros (2000a) num estudo que aprofunda a saída precoce da escola, pode ler-se que a relação dos alunos com a escola mostra “sinais de alerta de várias ordens que precedem um corte definitivo do sistema de ensino (pp. 12)”. Associados a outros factores, os jovens tendem a encontrar justificações que os façam afastar da escola mas, essencialmente, a sua relação entre a escola e o futuro que prevêem não se encontrar no ambiente escolar. Por exemplo, a obtenção de dinheiro, objectivo e desejo da maioria dos rapazes (Ferrão e outros, 2000), não é conciliável com o meio escolar, entra inclusivamente em conflito com este, devido ao facto da sensação de perda de tempo que, neste caso, poderia ser remunerado. Pode afirmar-se que é uma das grandes razões do abandono do sistema educativo. Associado à necessidade de meios económicos, seja para bens pessoais ou para bens familiares, há também jovens que se vêem na situação de assumirem papel de adultos com os irmãos, na ausência dos pais. Portanto, o aluno, perante factores desmotivantes do sistema educativo, segundo o autor atrás mencionado, pode desencadear situações de indisciplina, insucesso repetido, absentismo e sentimentos de insegurança.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Abrantes (2008) revela existir uma tendência generalizada para as taxas de insucesso e abandono escolar no primeiro ano de cada ciclo de ensino serem elevadas e registarem um decréscimo nos anos seguintes, razões que não nos são desperdiçadas pois revelam outras perspectivas de se analisar o abandono escolar. Com efeito, a escola é a instituição, como já se referiu, que potencia o insucesso escolar, por um lado, por não corresponder às necessidades ou interesses dos alunos e por outro lado, por definir estratégias de ensino e de exigência que ficam acima das capacidades e expectativas dos alunos (Abrantes, 2008). A esta explicação associam-se contextos a que os alunos estão habituados, sendo sujeitos inicialmente a um ambiente restrito, com uma turma e poucos professores onde devido ao contexto, se proporciona a união, a protecção e a segurança, e posteriormente a um contexto secundário, em que ao sentimento de pertença é adicionado um ambiente competitivo e impessoal. Embora o sentimento de pertença varie conforme a escola e as disciplinas, os dados revelam ainda que a passagem de ciclo dentro do ensino particular revela também valores elevados.

Pode considerar-se que o insucesso na passagem de ciclos, está associado à introdução de novas variáveis nos diferentes períodos de ensino como, a alteração dos horários, introdução de mais disciplinas e professores, gabinetes de apoio ao aluno, que desempenham um papel fundamental na inclusão do aluno na nova escola e ciclo, quando assim se verifica, mas que o obrigam a adaptar-se de forma individual às novas normas a que vai ser submetido. Nestes processos as escolas estão também sujeitas a receber alunos que, inadaptados às novas alterações, se tornam um obstáculo ao funcionamento da escola. Esta inadaptação pode estar associada à falta de entrosamento entre, escola, aluno e a família. Relativamente a docentes, que são agentes privilegiados para opinar acerca desta questão, esclarecem-na de uma forma muito simples mas que suscita outras dúvidas. Isto é, os professores do ciclo anterior acusam os professores dos ciclos seguintes da preocupação excedente para acomodar as exigências dos novos programas das disciplinas de forma a dar cumprimento ao programa educativo nacional, enquanto que os professores dos ciclos mais avançados comprometem os colegas dos ciclos anteriores dizendo que estes não se preocuparam em transmitir aos alunos conteúdos básicos e metodológicos de apoio ao estudo e as matérias chamadas “bases” que são transversais a todos os anos de escolaridade.

No que toca às escolas, diz-nos Dionísio (2009), desempenham um papel fundamental nos resultados escolares dos alunos, já que como se falou anteriormente, a escola impõe um conjunto de hábitos a que os alunos têm que se adaptar independentemente da fase escolar em que se encontram. No mesmo sentido, se a escola não contribuir com um bom

acompanhamento e orientação vocacional num clima de responsabilidade, dificilmente os alunos se adaptarão às normas que esta propõe. Num campo mais restrito, os currículos desempenham também um papel fundamental no sucesso dos alunos pois é através deles que depois se constroem os métodos avaliativos que os professores aplicam aos alunos. No entanto, o sucesso dos alunos fica condicionado pela adaptação dos horários e dos programas, que, para alguns podem não estar adaptados ao seu meio social, distância entre escola e residência, dificuldades de aprendizagem, entre outros. No seguimento do trabalho da autora citada, ao sistema educativo associa-se uma diversidade de oferta que podem ser centralizadas em certas realidades escolares e que não demonstram adaptação a outras circunstâncias, sendo que a burocracia associada aos organismos superiores revela um obstáculo ao trabalho desempenhado pelos docentes afectando desta forma o quotidiano dos alunos.

Características dos alunos, como as psicoemocionais, psicomotoras, psicolinguísticas e socioeconómicas, são por vezes, factores aos quais a escola não consegue responder de forma favorável. Acontece, pois, que a escola como instituição, “acaba por atingir resultados contraditórios” (Delgado, 1996: 70), ou seja, exclui em vez de integrar, funcionando como factor de inadaptação. O absentismo e o insucesso escolar vão invariavelmente contribuir de forma negativa para futuros desempenhos sociais, morais e psíquicos, assim como a preparação para o desempenho futuro de um papel profissional. Assim, a escola, como instituição, deveria estar prevenida como uma equipa multidisciplinar de combate e prevenção de casos de insucesso e necessidades educativas especiais.

Duarte e Matos (2000), baseadas noutros autores, definem o conceito de “clima de uma escola” que consiste na obtenção de melhor produtividade escolar por parte dos alunos resultante da qualidade do sistema social, do sistema psicossocial, do sistema ecológico e do sistema cultural da escola. “A escola assume também um papel decisivo, não podendo ser desresponsabilizada pelas crianças que a deixam de frequentar” (Ferrão, 2000a: 12). De facto é na escola que, como agente socializador, as crianças descobrem a interacção com o outro, desenvolvendo-se em termos cognitivos, socioculturais, emocionais e físicos, preparando-se como cidadãos com comportamentos socialmente desejáveis. Então, “o percurso escolar é marcado não por uma interiorização passiva de normas e valores, mas pela participação cultural e consequente construção de identidades e estratégias, através de processos de integração, exclusão e distinção” (Lave, 1991; Perrenoud, 1995; Dubet e Martuccelli, 1996; Wenger, 1998, citado em Abrantes, 2003: 94). Para alguns jovens este processo pode ser celebrado como forma enriquecedora no seu projecto de construção de vida, no entanto, para

outros jovens é sentida como uma imposição, uma violência a que se pode associar, resistir ou então abandonar. Estes processos variam conforme o plano curricular adoptado para alunos e pelas identidades que constituem o grupo do aluno (Delgado, 1996: 68). Logo, não se pode separar as causas escola/aluno, assim como as restantes causas visto ser o aluno o agente principal da problemática aqui em estudo.

Aos professores, como refere a autora Dionísio (2009), podemos atribuir um conjunto de práticas de ensino, como os métodos e técnicas utilizados na componente pedagógica e as expectativas que o professor deposita em cada aluno, influência o desempenho escolar dos alunos contribuindo para as perturbações emocionais dos alunos e respectivos desequilíbrios ao nível da concentração e motivação.

Para além dos factores relacionais, todo o ambiente que rodeia a escola e que constitui o seu aspecto exterior e interior é determinante na empatia que o aluno sente com a instituição. Os espaços físicos e as condições materiais proporcionam entusiasmo e dedicação do aluno perante as disciplinas leccionadas. O aluno envolve-se quando o sentimento de pertença se torna evidente, como é o caso dos clubes temáticos criados pelas escolas que dão a oportunidade de os alunos realizarem trabalhos com dedicação e prazer. A juntar a esta oportunidade, os objectivos determinados pela escola assim como as regras estipuladas podem patentear-se para que os alunos não revelem um potencial afastamento da escola. O baixo rendimento e a desmotivação escolar desencadeia, segundo vários autores citados em Melo (2008), sentimentos pessoais de inutilidade, incapacidade e fracasso generalizado.

Surge nesta linha de pensamento, a consequência destes sentimentos, a desadaptação psicossocial na adolescência, para além de conduzir ao insucesso escolar, provoca no aluno sensação de incompetência pessoal, sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmo, baixa auto-estima que quando se agrava pode mesmo conduzir a comportamentos desviantes como, envolvimento com drogas, incidentes criminais e conflitos nas relações inter-pessoais. Deste modo, alunos com conceitos negativos sobre si próprios, sem interesse pelos estudos e uma fraca evolução da sua aprendizagem, registam mais facilmente comportamentos agressivos e delinquentes que motivam e com os quais darão resposta mais desafiantes, do que propriamente os desafios colocados pela escola e pelos planos curriculares.

Para além da inclusão e adaptação ao factor escola, existem outros factores que contribuem para o desenvolvimento dos jovens. O relacionamento dos jovens com os amigos e com o grupo de influência completa a socialização primária do jovem que já tem a família e a escola como base fundamental da sua sustentação. Estes relacionamentos entre amigos

completam o crescimento, amadurecimento e autonomia dos jovens. Embora esta influência seja encarada como positiva à primeira vista, nem sempre terá estes efeitos. Na realidade, a pertença a um grupo com condutas desviantes e com normas que não são aceites socialmente, influenciará, de forma negativa, o crescimento do jovem que é baseado em tais condutas desviantes e atípicas (González & López, 1995, p. 400, citado em Delgado, 2006: 77).

Independentemente do grau de estabilidade do grupo e graus de adaptabilidade das regras sociais, os jovens procuram nele o apoio, segurança e compreensão que estão, por vezes, em falta no seio familiar. Os vínculos a estes grupos servem como base sustentável à estabilidade dos jovens. E para este vínculo ser também estável é necessário que os jovens se adaptem a ele de acordo com as características que mais lhes são reconhecidas, como por exemplo, o vestuário e a frequência do espaço físico em que o grupo é aceite. Ou seja, para os jovens se sentirem integrados, ou mesmo para que sejam aceites num grupo, é importante que sigam as mesmas convicções e os mesmos estilos de vida. O vestuário é uma das características que tem passaporte à entrada num grupo, isto é, os jovens, reagindo à pressão social, leva-os a conseguir, a qualquer custo, os mesmos objectos. Consequentemente esta necessidade confrontada, com a falta de recursos económicos, leva-os à prática de actos ilegais, como o roubo<sup>2</sup>, para conseguirem os seus objectivos. A marginalidade é, nestes casos, em legítima defesa no sentido em que importa mais a inclusão num ambiente do que o respeito das condutas humanas.

A indisciplina vista como singular, causada pelo aluno, mas associada a factores sociais que dizem respeito ao seu desempenho em sala de aula desencadeiam sintomas de frustrações e contribui “para um sentimento de impotência sentido por aqueles que caem no papel de estudantes sem sucesso” (Polk, 1998: 114, citado em Amado, 2001: 49). Ainda que não se associe directamente o insucesso ao mau comportamento, este é um factor de risco<sup>3</sup>, tanto em relação à indisciplina como em relação à delinquência, provada através da falta de desempenho escolar uma forte integração ao grupo de pares, enaltecendo a auto-estima que, funciona como uma alternativa ao sentimento de impotência perante a escola. Aparentemente, funciona como refúgio ao insucesso verificado.

---

<sup>2</sup> Cf, Ferreira, Pedro Moura, Luís Garcia, Jorge Vala (1993) *Delinquência e Criminalidade Recenseadas dos Jovens em Portugal (1980-1989)*, in Cadernos do Instituto de Ciências Sociais, Nº 14, Instituto da Juventude

<sup>3</sup> Ver Seabra, Teresa (2009), “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº59, pp. 75-106

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

No mesmo sentido, estes grupos têm sítios característicos onde são aceites socialmente. Estes espaços geográficos são, na maioria das vezes, bairros degradados, de extensas manchas de pobreza e processos de violência simbólica exercida entre alguns habitantes. Estes lugares prendem-se também com características deficientes ao nível dos recursos básicos existentes, como a educação, saúde, desporto, cultura, espaços verdes, tipos de alojamento, com níveis económicos reduzidos, entre outros.

### *Família*

A literatura também considera a família como uma das principais dimensões causadoras do abandono escolar. Melo (2008) citando Amado e Freire (2002) diz que o ambiente familiar está, directamente, relacionado com o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral da criança. Com efeito, vários autores indicam que casos de crianças e jovens violentos e/ou agressivos têm a sua raiz no estilo educativo parental (Melo, 2008: 25), ou seja, o disfuncionamento familiar provoca fortes probabilidades de as crianças terem problemas cognitivos, sociais, afectivos, emocionais, comportamentais e físicos. É, desta feita, crucial que a criança tenha uma influência familiar positiva, desvinculada de tensões vividas no seio familiar e que não se verifique casos de pobres estruturas familiares. Caso a criança esteja exposta a instabilidade familiar, está também mais exposta a casos de fraco desenvolvimento intelectual e baixa motivação básica na aprendizagem escolar, e daí as fortes probabilidades de risco de abandono escolar. Por fim, a falta de apoio familiar, revelado pelo desinteresse pelo trabalho escolar, baixas expectativas parentais e escolares e a não participação do quotidiano escolar, como por exemplo a não participação em reuniões de encarregados de educação, apoiam o desinteresse e lento crescimento intelectual da criança que se revela num crescimento escolar a nível da aprendizagem bastante lento.

Ferrão (2000a), no estudo centrado no abandono escolar precoce, acrescenta ao que foi referido, que os retratos das famílias das crianças que abandonam precocemente o ensino, estão sujeitas a uma desestruturação do conceito familiar, pela ausência de um dos progenitores e por acontecimentos e comportamentos desviantes, dando o exemplo do alcoolismo e da toxicodependência. É importante referir que, os baixos níveis de instrução da família criam obstáculo ao acompanhamento escolar da criança. Os níveis elevados de pobreza potenciam a necessidade de partilhar a tarefa de gestão da casa, que é aliás um trabalho de forte utilização por parte dos pais, e a inclusão precoce no mercado de trabalho desvalorizando o papel da escola e a sua importância no contexto educativo. Outra conclusão

deste estudo, e não menos importante, diz respeito a algumas famílias de etnia cigana, cuja identidade cultural não prevê a conclusão da escolaridade obrigatória sendo que se verifica, segundo o autor, “raramente uma criança de etnia cigana termina a escolaridade obrigatória: os rapazes, porque são chamados para as actividades comerciais; as raparigas, porque os valores culturais da comunidade as impedem de conviver com rapazes após a puberdade” (Ferrão e outros, 2000a: 12)

Benavente e outros (2000), referem que as “responsabilidades e problemas familiares”, associados aos factores trabalho e instrução já referidos, potenciam o afastamento. Parece ser, desta forma, crucial que a relação entre escola/aluno/família seja dependente na medida em que permite que os agentes envolvidos proporcionem um crescimento escolar e intelectual propício a um bom rendimento escolar.

Para concluir, verifica-se que esta relação entre insucesso e escolaridade dos pais é uma preocupação que tem vindo a ser investigada pois, tal como nos diz Seabra (2009), “(...) as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género” (Seabra, 2009) são, então, diferenças sociais explicativas para as questões do insucesso. Os alunos encontram-se numa posição de maior vulnerabilidade ao insucesso escolar quando têm ascendentes com baixos níveis de escolarização e com actividades profissionais socialmente desvalorizadas, e com residência em meio rural, interior ou em condições de habitabilidade precária e degradada. A família e a escola, com o aluno como agente central são aspectos tidos em conta no desempenho dos alunos e são ainda aspectos decisivos no mercado de trabalho, como iremos ver de seguida.

### *Mercado de trabalho*

A iniciação da vida activa parece por vezes, o destino mais atraente para alguns jovens. No entanto, e como já se verificou, esta entrada precoce no mundo do trabalho não é feita segundo as qualificações do empregado, mas sim, segundo as normas de trabalho a que se chama na gíria “mão-de-obra barata”. Na verdade, a maioria dos trabalhos são “desqualificados, não havendo qualquer crivo selectivo à entrada: são precários...” (Ferrão e outros, 2000a: 19). De entre algumas ocupações, os autores destacam a agricultura e o trabalho no campo, construção civil, pequenas empresas familiares, serviços de restauração e hotelaria, alguns ramos industriais, intensivos em mão de obra indiferenciada como têxtil da confecção e vestuário. Existem ainda, outras ocupações que se destacam apenas para as

raparigas, como os serviços pessoais e domésticos, que prolongam, segundo os autores, os “seus saberes-fazer” domésticos. Esta atracção reporta-se ao trabalho infantil, que parece ser ainda comum em algumas famílias, mas também ao carácter autónomo que proporciona aos jovens, ou seja, a acessibilidade facilitada aos bens de consumo que, caso contrário, não poderiam aceder tendo em conta as limitações económicas da família. Num campo mais social associado às raparigas, verifica-se casos de gravidez precoce que, devido à necessidade de sobrevivência impede a continuação dos estudos.

## 2. Teoria ecológica

A Associação dos Profissionais de Serviço Social (APSS) considera que “a profissão de Serviço Social promove a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o reforço da emancipação das pessoas para promoção do bem-estar.”<sup>4</sup>

Assim, confrontados com certos problemas, os Assistentes Sociais têm que assumir um papel mediador e tentar, juntamente com os utentes, alcançar os objectivos por eles estipulados. Todavia, o assistente social nem sempre vê o seu trabalho facilitado numa óptica de inclusão. Os assistentes sociais trabalham no âmbito de equipas multidisciplinares, que podem variar consoante o campo de intervenção, como por exemplo, profissionais de Serviço Social, Psicologia, Educação, Saúde e Direito. É importante que cada problemática seja estudada por diversas áreas para que a realidade a ter em conta beneficie de informações que podem ser reveladoras para cada caso. Citando novamente a APSS, “o Serviço Social baseia-se no respeito pelo valor da dignidade inerente a todas as pessoas, e pelos direitos que daí advêm. Os assistentes sociais devem promover e defender a integridade e o bem-estar físico, psicológico, emocional e espiritual de cada pessoa”<sup>5</sup>.

“Ao utilizar teorias do comportamento humano e dos sistemas sociais, o Serviço Social intervém nas situações em que as pessoas interagem com o seu meio”<sup>6</sup>, assim, ao guiar a sua intervenção nessas teorias, o assistente social adapta a sua intervenção a cada situação e recorre a diversas estratégias de suporte aos objectivos definidos. Exemplo disso, pode considerar-se a teoria dos sistemas ecológicos desenvolvida por Germain e Gitterman (1980, citados em Payne, 2002), que tem, na sua essência, o “modelo de vida” que é a prática do trabalho e “vê as pessoas como que em constante adaptação num intercâmbio com muitos

---

<sup>4</sup> <http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=12>

<sup>5</sup> <http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=12>

<sup>6</sup> <http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=12>

aspectos diferentes do seu ambiente. Ambos mudam e são mudados pelo ambiente, diz-se que há adaptação recíproca.” (Payne, 2002: 205) Segundo esta teoria vivemos num mundo em que as pessoas, as coisas e as ideias estão interligadas. Assim, os Ecologistas estudam toda esta complexidade da rede social, como as interações entre as pessoas e o seu meio (Bertalanffy (1968), Minuchin (1974), White (2008) citados em Howe (2009)). O nosso comportamento individual e colectivo é influenciado por tudo, desde os nossos genes até ao ambiente político e assim não é possível entendermos o desenvolvimento e comportamento humano sem termos em conta todos os elementos que constituem o sistema como um todo. Os sistemas são complexos e feitos de várias partes e todas elas têm uma ligação e influência entre si tornando impossível conhecer o todo, sem entendermos as partes que o constituem.

Para Dupper (2003), na teoria ecológica as crianças não podem ser vistas como caso isolado, são inseparáveis dos sistemas sociais. Têm um quadro equipado em que o mau comportamento não é visto como caso isolado. Esta teoria permite ampliar os problemas conceptuais assim como atingir mais alunos. Mais do que ver os problemas das crianças como distúrbios, os problemas são vistos como falta de ajuste entre as crianças e o seu meio envolventes. Esta visão assume que as tarefas académicas e sociais são oportunas a problemas de aprendizagem e comportamento.

A perspectiva ecológica é congruente com o fortalecimento e o *empowerment*, isto é, o Serviço Social constrói o fortalecimento das relações mais focado para as deficiências e a intervenção baseia-se na construção mais eficaz de modelos interventivos preventivos e pró-activos (Dupper, 2003: 5). No mesmo sentido, Garret (2007), ao falar da teoria ecológica para a prática do Serviço Social nas escolas, diz que esta concepção permite entender as realidades das problemáticas das escolas e, desta forma, o profissional constrói a sua prática segundo uma conduta de ética e valores para o trabalho social. Sem esta prática o profissional tende a agir em certas circunstâncias de forma tendenciosa tanto no trabalho realizado dentro da escola, com alunos, professores, administradores, assistente operacionais, como no exterior, numa intervenção com as famílias, a comunidade e outras instituições parceiras.

No trabalho entre o assistente social e o utente é importante que haja uma relação transparente e de empatia que facilite a comunicação entre os dois e uma maior compreensão da problemática por parte do assistente social. Deve proporcionar-se um ambiente acolhedor, de apoio e de incentivo, para o utente se sentir à vontade para contar a sua história. Este trabalho pressupõe três fases, segundo Payne, (2002) são a inicial, intermédia / avançada e a

finalização. Em todas as fases o assistente social adapta o seu trabalho à faixa etária do utente e às circunstâncias em que este se encontra.

Na *fase inicial* o assistente social familiariza-se, primeiro com a problemática, reconhecendo as causas do problema, aproximando as razões empíricas e, deste modo, a incorporá-lo à sua percepção e opinião do contexto em causa, e depois com o utente, criando empatia e aprofundando os seus sentimentos, emoções e reacções. Nesta fase o assistente social desenvolve com o utente uma relação de obrigatoriedade, quando o serviço não é desejado pelo utente, ou uma relação de oferecimento, em que a instituição presta um serviço ao utente. Neste último caso, o trabalhador social e o utente enfrentam uma fase de acordo recíproco em que ambos se comprometem a cumprir com determinadas tarefas, sendo central os problemas, as prioridades e os compromissos.

A *fase intermédia ou de avanço*, centra-se na mudança dos problemas, das prioridades e dos compromissos. As transições de vida abrangem todos os agentes, “*correspondendo estas a mudanças biológicas, e sendo influenciadas por expectativas sociais e culturais, constrangimentos e oportunidades*” originando potenciais situações de *stress* através de danos, privações ou conflitos, que os mecanismos para lidar com as situações não permitem orientar a acção. No entanto, em situação de crise, estes mecanismos também potenciam a oportunidade de adquirir novas estratégias de acção. Nestas situações de transição a que o utente está sujeito, o assistente social deve ajuda-lo a progredir dentro da situação através dessas novas estratégias, capacitando-o, ensinando-o e facilitando-o. Isto é, segundo os autores Germain e Gitterman, (1980) (citados em Payne, 2002: 208) o assistente social fica dotado de capacitar o utente na sua motivação e na gestão das suas emoções. Está dotado para ensinar o utente a perceber os distintos modos de resolução de problemas, clarificar as suas percepções, oferecer informação adequada, modelar o comportamento e, por fim, facilitar o utente na medida em que o deixa com a liberdade para definir as suas acções e tarefas, dentro dos parâmetros anteriormente estipulados na fase contratual. O assistente social, à parte do trabalho desenvolvido cara-a-cara com o utente, pode desenvolver trabalho em rede que facilita a ligação entre os utentes e as organizações. Os autores definem que o trabalho do assistente social, neste contexto, é o de mediar, advogar e organizar. Ou seja, a mediação serve para que o utente comece a ter nova integração no meio social e comece a lidar de forma equitativa e racional; advoga no sentido em que pressiona outras instituições envolvidas nos processos de acção social e, por fim, organiza, na medida em que ajuda o utente na criação de novas redes sociais e numa comunicação saudável.

“Ao tomar contacto com padrões de má adaptação de relações e comunicações interpessoais, o trabalhador social está a lidar com famílias que organizam uma rede de status e roles, e que são também o lugar onde se satisfazem as necessidades básicas de sobrevivência (como abrigo, comida, sexo) (Payne, 2002: 210), criando relações fechadas dentro do seio familiar, desencadeando, mais facilmente, crises e situações de *stress*.

Na *fase de finalização*, a relação entre o assistente social e o utente pode sofrer um constrangimento devido a uma separação dolorosa influenciada por factores temporais, factores de serviços e factores de relação, sendo assim imprescindível um tempo de preparação cuidadoso para que a relação termine sem embaraços.

Este autor cita ainda Meyer (1983) que estipula uma alternativa da teoria ecológica, que é a perspectiva dos *ecossistemas*. Propõe “avaliar redes de apoio familiares e ambientais utilizando genogramas e ecomapas como dispositivos visuais” (Gilgun, 1994 citado em Payne, 2002: 211). No trabalho em rede, a análise das redes nos sistemas de apoio social centram-se nos grupos formais de apoio planificado e na capacitação de agentes “informais ou naturais” para ajudarem outros agentes necessitados. Segundo Seed (1990:10), autor citado por Payne (2002: 211), uma rede “é um sistema ou padrão de laços entre pontos...que têm significados específicos para os envolvidos”. Estas redes podem ser pessoais, que são o conjunto de todas as relações que são importantes para a vida dos indivíduos e que se distinguem da massa anónima da sociedade. As redes pessoais contribuem substancialmente para o próprio reconhecimento como indivíduo e para a sua imagem na sociedade, contribuindo, na sua experiência individual, para a construção da identidade de competências pessoais preparando-o e fortalecendo as suas capacidades adaptativas para possíveis situações de crise. Assim, são importantes para trabalhar problemas e necessidades ambientais dos utentes, que influenciam ameaças e oportunidades nas vidas das pessoas.

Através dos laços pessoais e sociais que os indivíduos estabelecem, as redes de apoio e redes familiares são fortalecidas, estimulam o sistema de ajuda social e funcionam como interdependência entre o utente e os outros elementos das redes. Da mesma forma, os laços pessoais permitem que estas redes se estruturam e reestruturam no tempo e no espaço, pois são relações interactivas e dinâmicas de que resulta uma adaptação e intercâmbio de indivíduos com o ambiente onde se integram.

Os assistentes sociais focalizam o seu trabalho nestas redes e nas relações institucionais desenvolvidas que constituem o quotidiano dos utentes. As redes podem ser formais e informais e o assistente social aproveita-as para ajudar o utente, adaptando o

trabalho às características das redes e das suas expansões, ou seja, das relações que desenvolvem com o utente, em termos de amizade, lazer, vizinhança, trabalho, família, e ao envolvimento do utente com estas. Nestas redes sociais o assistente social desempenha o papel de intermediário, ou seja, além de se centrar nas relações com os utentes, ele envolve-se com outros agentes que vão servir como propósito na capacitação e ajuda do utente. Este trabalho social permite ao utente ser ajudado, capacitando-o para poder ajudar posteriormente. “Tanto a ajuda pessoal como social procuram investir em utentes que estão capacitados para se envolverem com uma rede e podem assim oferecer recursos a outros enquanto estão eles próprios a ser ajudados” (Payne, 2002: 212).

O trabalho em rede é um instrumento organizacional que implica o trabalho em parceria, a complementaridade de funções/actividades, a formalização de procedimentos, a capitalização de experiências profissionais e o estabelecimento de uma acção interinstitucional, face a um problema comum (Payne, 2002: 212 a 218).

Sendo que a orientação da pessoa no seu meio envolvente é uma constante do trabalho social, o assistente social deve preocupar-se com as relações recíprocas e a adaptação entre os sistemas internos dos indivíduos e os sistemas ambientes em volta, pois, tal como diz Garret (2007), o indivíduo está em permanente contacto com o seu meio envolvente que o influencia em todos os aspectos da sua vida. Na prática, quando o organismo em questão é a pessoa, a teoria torna-se mais complexa, isto é, o conceito de envolvimento inclui a casa do indivíduo, a escola, o espaço de trabalho, o bairro, a comunidade, o estado, todos os organismos que fazem parte do crescimento social do indivíduo.

O equilíbrio entre as pessoas e o seu meio é, por vezes, prejudicado quando os agentes entram em desunião potenciando a desordem social através de problemas que estes causam que, embora sejam questões de interesse comum a todos os agentes, provocam opiniões díspares e criam más relações no seu ambiente. Assim, o *stress* é identificado pelos autores como uma consequência das transacções que perturbam o ambiente entre agentes. O *stress* surge, então, de questões relacionadas com:

- *Transições de vida (mudanças de desenvolvimento, mudanças no estatuto e papel, reestruturação do espaço de vida);*
- *Pressões ambientais (como oportunidades desiguais, organizações duras e insensíveis);*
- *Processos interpessoais (por exemplo, exploração, expectativas inconsistentes (Payne, 2002: 205 e 206).*

Cada um dos sistemas influencia os valores, os comportamentos, as crenças, e muitas transacções e relacionamentos que vão acontecendo diariamente entre os sistemas de ambiente das pessoas que podem criar, mais uma vez, situações de desequilíbrio que levam ao *stress*. Para Garret (2007) o *stress* resulta do desenvolvimento social, das transacções e todas as escolhas de vida que perturbam o equilíbrio da pessoa. Pode ser consequência de um estado de pobreza, traumatismos de vida ou mudanças naturais, devido ao crescimento e desenvolvimento social das pessoas. A autora cita Bronfenbrenner, que acentua a ideia de que as alterações existentes nas vidas dos indivíduos alteram os seus sistemas sociais, “there are many transactions and relationships between and among the various environmental systems in a person’s life” (Bronfenbrenner, 1977, citado em Bye e Alvarez, 2007: 43).

Esta alteração na vida dos agentes deve-se à falta de aceitação e adaptação dos indivíduos às mudanças a que têm que se sujeitar. No entanto, nem todos os acontecimentos perturbadores influenciam negativamente os agentes de modo a criar um desequilíbrio pessoal e social levando a uma situação de *stress*. Em todo o caso, o principal objectivo do trabalho social é “fortalecer as capacidades adaptativas das pessoas e influenciar os seus ambientes de forma a que as transacções sejam mais adaptativas” (Germain e Gitterman, 1980: 10, citados em Payne, 2002: 206)

### **3. Perspectiva interventiva**

Numa perspectiva interventiva, é importante perceber que o Serviço Social desempenha um papel primordial no trabalho com os alunos em risco de abandono escolar. Como já vimos, factores associados a este fenómeno não dizem apenas respeito aos alunos mas sim a uma dimensão exterior a ele. Estudos demonstram que uma “escola ecológica” é altamente pertinente no sucesso e comportamento dos alunos porque o comportamento e problemas disciplinares são contextos específicos que, perante uma instituição com um ambiente mais propício a estratégias proactivas, é possível exceder as expectativas académicas. Estas estratégias aumentam a adesão escolar dos alunos e reduzem as desistências e suspensões (Fraser, 2003).

As características das zonas de residência dos jovens afectam o estado emocional, psicológico e cultural dos jovens, pois pode limitar a segurança e a disponibilidade de espaços adequados às actividades dos jovens, ou seja, espaços que, em condições favoráveis incentivavam os alunos no interesse pela escola e matérias abordadas, incentivo no conhecimento e procura de documentação que beneficie a sua aprendizagem. A falta de

espaços, como bibliotecas, salas de estudos, salas de juventude é uma desvantagem dos alunos mais carenciados em relação a alunos com mais condições socioeconómicas, aumentando as diferenças entre alunos na escola. No mesmo sentido, jovens que vivam em apartamentos que estão sobrelotados, mal aquecidos, sem espaços para ler e estudar, é também uma desvantagem em relação aos alunos que têm condições mas também afectam profundamente o seu desenvolvimento emocional e social. No entanto, os jovens procuram nos seus bairros o conhecimento com outros jovens e é importante que estes se sintam integrados, reconhecidos, respeitados, e que sintam valor pelas suas famílias, bairros e comunidades, (Fraser, 2003).

O ambiente escolar e o ambiente da turma reduzem significativamente as formas de comportamento anti-social e potencia um aumento da cooperação e relação entre alunos, que é por vezes o grande obstáculo ao sucesso dos alunos. A relação entre pares e a relação dos alunos com os funcionários e os professores pode ser prejudicada pelas diferenças culturais com que os alunos se deparam na comunicação e relação escolar, no entanto, Fraser (2003), acrescenta que a forma de ensinar é um modo seguro para os alunos aderirem à escola, podendo assim reduzir-se quaisquer sentimentos de inferioridade nas relações que os alunos desempenham dentro da escola.

É de ressaltar que o Serviço Social procura observar o aluno em todas as vertentes da escola, corredores, refeitórios, intervalos onde, nos espaços exteriores das escolas desenvolvem jogos e brincadeiras. Nestes contextos, os professores e funcionários são elementos cruciais nos processos dos alunos, pois têm um papel privilegiado de contacto com os alunos.

Ao realizar-se um trabalho com um aluno cuja intervenção alcance um público mais alargado como a família e a comunidade, o assistente social adopta programas de prevenção que procuram alcançar o ambiente à volta do aluno e que é mais benéfico para criar situações constrangedoras no desempenho escolar do aluno. Como diz o autor Dupper (2003), estas estratégias concernem instrumentos de intervenção de carácter individual com vista à mudança e usa técnicas experimentais em detrimento de métodos mais usuais como sessões e palestras. Segundo o autor, estratégias escolares, também utilizadas pelos assistentes sociais, são designadas para o impacto da cultura e clima da escola. A prevenção não funciona como uma regra pois são precisos muitos anos de intervenção a usar planos e lições definidas. A realidade está em constante mudança, logo, as estratégias também carecem de ser desenvolvidas.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Assim, quando o assistente social intervém junto da família, este não ajuda apenas o aluno, mas também os progenitores no desenvolvimento de uma relação familiar saudável. Por exemplo, estipula limites em casa, em termos de educação, de chamadas de atenção quando estas se resultam em violência, ajuda a família a compreender a situação do aluno, e numa dimensão mais interna, ajuda a turma a respeitar também a situação do aluno e ajuda os professores a organizar estratégias adequadas às dificuldades dos alunos sinalizados.

Dupper (2003: 135) enuncia os elementos essenciais usados nos programas de prevenção escolar: as estratégias individuais desenvolvem a competência social, alteram o conhecimento, as habilidades, as atitudes e as crenças dos jovens assim como os comportamentos. São usadas técnicas interactivas de ensino, como por exemplo, o desempenho de novos papéis e jogos a pares. As estratégias escolares incluem programas que visam a mudança cultural da escola e clarificam as normas comportamentais da comunicação, por exemplo, o uso de drogas e álcool não é uma norma para os jovens. No geral, estas estratégias, tanto as individuais como as escolares consistem em multiplicar os anos de intervenção usando bons testes, intervenções padronizadas com planos de lições detalhadas e material dos estudantes. Assim, o Serviço Social fortalece um potencial crescimento e melhoria da qualidade do meio do aluno permitindo às escolas executarem uma segmentação dos casos e determinar condicionantes na escola, na família e nas condições prejudiciais para alunos vulneráveis.

Num processo de intervenção, diz-nos Dupper (2003), onde existem profissionais com competências para trabalhar certas dimensões dos alunos, como os “psicólogos escolares” que diagnosticam, a partir de testes, quais os problemas psicológicos dos estudantes e fazem um aconselhamento individual, e um aconselhamento aos restantes profissionais da escola, a fim de sensibilizar os intervenientes do dia-a-dia escolar dos alunos na prevenção de complicações nas suas vidas; as chamadas “conselheiras escolares” que trabalham o aluno individualmente ou grupos pequenos; e as chamadas “enfermeiras escolares” que desenvolvem a área da educação na saúde, estes, maximizam um conjunto de regras e tarefas para conhecer as necessidades de cada escola e as principais prioridades e intervir garantido uma intervenção precoce. Como membros de uma equipa multidisciplinar, estes profissionais participam em actividades organizadas para os alunos sobre comportamentos e perspectivas académicas, por exemplo, a ajuda, como já foi referido, outros profissionais a arranjar estratégias e perceber a melhor forma de relacionamento com os alunos e agir segundo as suas necessidades. Detectam o risco de cada família, ajudando-as nas obrigações escolares, na

comunicação entre a escola e a família, na educação das crianças e, juntos dos professores, informam-se sobre a situação em que vivem com as famílias e nos bairros. Quando as situações excedem as suas possibilidades de intervenção, estas equipas referenciam os alunos para instituições locais credenciadas para a resolução de casos mais complexos como, por exemplo, a intervenção jurídica.

Bye e Alvarez (2007), referem que os assistentes sociais deviam estar mais envolvidos ao nível de políticas para abordar outras questões que a criança tem como barreiras à aprendizagem. Ou seja, os encaminhamentos de que se fala relativamente a outras instituições são, por vezes, feitos devido à falta de recursos que as escolas e os assistentes sociais têm para proporcionarem uma intervenção de qualidade, no entanto, os autores defendem que estes profissionais deveriam conhecer melhor quais as políticas de intervenção que são possíveis para cada caso mais complexo. O código de ética do Serviço Social prevê defender o bem-estar geral da sociedade e este está directamente associado a acções políticas que visam mudar as políticas das instituições, da educação e a ajudar as pessoas a agir em seu próprio nome e improvisar condições para todos terem igual acesso na procura de serviços básicos e alcance das suas necessidades.

No caso específico do abandono escolar precoce, mostra-se em especial destaque, os profissionais da educação, tal como foi falado na definição da problemática, a escola é o local de privilégio dos jovens, pois é nela que despendem muitas horas do seu dia mais facilmente se consegue identificar problemas de outras ordens, mas essencialmente problemas vocacionados para os défices de sucesso e futuros abandonos escolar. Com toda a certeza que é imprescindível um outro profissional, como por exemplo a psicologia que, intervém nas problemáticas individuais que estão associadas ao abandono escolar. E é, desta forma, que o Serviço Social se desenvolve numa perspectiva de inclusão através do contributo de várias práticas profissionais que podem ser fundamentados através de teorias e metodologias de intervenção, como referido anteriormente.

Existem algumas funções que correspondem aos assistentes sociais que são a base de toda a intervenção. A título exemplificativo, fundamentamos estas funções através dos objectivos dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família que integram equipas multidisciplinares, visto ser nestas equipas que esta investigação tem o seu suporte. De forma geral, o GAAF contribui “para o crescimento harmonioso e global da criança/ jovem,

promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social”<sup>7</sup>. De forma específica, estas equipas trabalham com vista à prevenção de situações de risco promovendo factores sociais de protecção e fortalecer os laços entre família/aluno/escola. Dão resposta a problemas como o abandono escolar, absentismo escolar, violência escolar, entre outros. Em termos específicos intervém junto do aluno, da família, da escola e da comunidade. Em cada uma destas vertentes são desenvolvidas reuniões, onde são analisados os casos, em primeiro lugar, e onde são definidos objectivos com os diversos intervenientes.<sup>8</sup>

Como prevenção ao abandono escolar pode destacar-se a aplicação de programa de competências pessoais e desenvolvimento de actividades lúdico-pedagógicas na escola. No mesmo sentido, actividades extra-curriculares, junto da comunidade incentiva ao maior investimento na escola, tanto da parte dos alunos como da comunidade envolvente.<sup>9</sup>

Segundo Ferrão e outros (2000<sup>a</sup>: 15), estas iniciativas e intervenções inscrevem-se “numa óptica defensiva”, pois é através destes programas que as situações são sinalizadas a entidades com capacidades para actuar, como é o caso da Segurança Social, Comissões de Protecção de Menores e Tribunais. Para além destas iniciativas, tem-se oportunidade de desenvolver programas de apoio e adaptação a diversos problemas de índole individual, onde se pode fazer um acompanhamento ao aluno com dificuldades.

Relativamente ao trabalho com crianças e jovens em situação de abandono escolar precoce, os assistentes sociais regem-se por fases que são primordiais para o sucesso de cada caso, como por exemplo, a sinalização do caso, a avaliação da situação, a elaboração do diagnóstico, a execução de medidas e acordos e um acompanhamento. Inicialmente o assistente social tem que fazer um primeiro contacto com a entidade que fez a denúncia de forma a reunir o máximo número de informações a respeito do caso, um contacto com a família, com o aluno e com os amigos, de forma a tornar consistente a denúncia com o contributo de entes mais chegados ao aluno. Este processo será explicado ao pormenor mais adiante.

Podemos assim concluir que o serviço de mediação entre a escola, a família, o aluno e a comunidade previne e resolve alguns problemas. No entanto, implica um trabalho de cooperação com a família, no trabalho referente à melhoria de competências parentais, com a

---

<sup>7</sup> [http://fersap.pt/documentos/Projecto\\_GAAF.pdf](http://fersap.pt/documentos/Projecto_GAAF.pdf)

<sup>8</sup> [http://fersap.pt/documentos/Projecto\\_GAAF.pdf](http://fersap.pt/documentos/Projecto_GAAF.pdf)

<sup>9</sup> [http://fersap.pt/documentos/Projecto\\_GAAF.pdf](http://fersap.pt/documentos/Projecto_GAAF.pdf)

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

escola, e entre ambos. Tal implica conhecimento do contexto, de forma a procurar as capacidades mais adequadas à realidade. O seu enfoque é colocado na resolução de problemas predominantemente individuais pois permite uma intervenção mais precoce. É objectivo que as crianças olhem para a educação como uma forma de *empowerment* e capacitação. Davies (2008) refere que é importante o reconhecimento do papel das escolas na promoção de uma intervenção variada, cheio de oportunidades preventivas pois esta é fundamental na vida das crianças e jovens e, qualquer possível falha, poderá ter consequências no futuro destas crianças.

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA E RECOLHA DE DADOS

Relativamente ao tipo de investigação que aqui se propõe é um estudo exploratório-descritivo, pois pretende dar-nos uma visão geral e aproximada do objecto de estudo (Vilelas, 2009: 119) e tem como objectivo explorar as estratégias de intervenção para a prevenção do abandono escolar em alunos que se encontrem sinalizados e em risco de abandonar a escola. “A pesquisa exploratória tem como principal finalidade a formação de conceitos e ideias, capazes de tornar os problemas mais precisos” (Vilelas, 2009:119) e, neste caso, associando a realidade do abandono escolar à acção do Serviço Social, pretende-se clarificar a emergência desta intervenção nas escolas.

Segundo Fortin (1999: 165), um estudo descritivo visa apreender suficientemente o assunto em estudo para transmitir a toda a sua complexidade de uma forma narrativa. Neste caso, pretende-se aprofundar a dimensão do abandono escolar centrando o nosso objectivo no entendimento relativamente às necessidades dos alunos inseridos neste perfil de jovens em risco de abandono escolar, e relativamente às medidas interventivas e preventivas que o Serviço Social adopta no trabalho realizado em escolas.

Ao usar-se um método de investigação qualitativo pretende-se uma “compreensão absoluta e ampla do fenómeno tal como se apresentam, sem tentar controlá-los” (Fortin, 1990: 22). Assim, esta análise tem como objectivo descrever e interpretar uma situação concreta que comporta um fenómeno que pode ser descrito e compreendido, segundo as significações atribuídas pelos participantes aos acontecimentos (McMillan e Schumaker, 1989, citado em Fortin, 1990: 42). Após ser aprofundado o conceito em causa, o risco de abandono escolar, adoptar-se-á as etapas do processo de investigação como forma de comprovar o problema à luz de novos conceitos e modificações que vão surgindo (Fortin, 1990).

Nos estudos qualitativos podem considerar-se várias abordagens que orientam a forma como os resultados são interpretados. No contexto desta investigação subentende-se uma abordagem indutiva onde, segundo Vilelas (2009: 108) “o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados.”

Guerra (2006) define esta abordagem numa lógica de investigação que “não é gerada *a priori* pelos quadros de análise do investigador, que espera conseguir encontrar essa lógica através da análise do material empírico que vai recolhendo” (Guerra, 2006: 22). Para a autora, a indução ou metodologias compreensivas consistem nas relações ente as variáveis potencialmente explicativas do funcionamento social que são colocadas no contexto da descoberta. O *contexto da descoberta*, denominação criada pela autora, é considerado o

terreno de partida de uma investigação, ao qual está associando a uma abordagem indutiva. (Guerra, 2006: 22). Pelo contrário, as metodologias hipotético-dedutivas, isto é, abordagem dedutiva, consistem nas regularidades sociais estabelecidas *a priori* que são colocadas no *contexto da prova*. Conceito também construído pela autora que consiste na acção do investigador na procura de uma dada teoria.

No contexto da investigação aqui proposta, justifica-se esta abordagem tendo em conta que se parte de uma concepção geral para a particular, ou seja, dedutiva, em que se reuniu informação que vai ser comprovada em contexto de descoberta; e de uma concepção particular para uma geral, ou seja, é procurado um padrão de análise que depois é sujeito a uma conclusão.

### *Campo empírico*

O campo empírico desta investigação diz respeito ao nosso objecto de estudo que são as estratégias adoptadas pelos técnicos de Serviço Social para prevenirem o abandono escolar, visto que no processo educativo do aluno estão envolvidos intervenientes como os professores, os directores de turma, os auxiliares de acção educativa, os encarregados de educação, os psicólogos, os assistentes sociais, que são considerados intervenientes fundamentais no sucesso destes alunos. A intervenção precoce e adequada pode prevenir esta realidade que, como já se referiu, atinge muitos alunos do ensino básico e obrigatório.

### *Universo e amostra*

O universo desta investigação são os agrupamentos de escolas, considerados como instituições de mérito na educação e formação de alunos.

A amostra deste estudo denomina-se de conveniência visto não ter sido aplicado nenhum plano premeditado para selecção dos agrupamentos onde seria feita a investigação (Vilelas, 2009). Assim, foram seleccionadas três escolas na área Metropolitana de Lisboa onde se mantinha um contacto privilegiado e dando primazia à celeridade na resposta à proposta de investigação. Em especial destaque pelo trabalho de técnicos de Serviço Social que fazem parte de equipas multidisciplinares a trabalhar com alunos em risco de abandono escolar.

Foram escolhidos apenas três escolas devido à reduzida dimensão da investigação. Estipulou-se como amostra representativa apenas cinco entrevistas de modo a poder obter-se resultados aprofundados acerca da questão de partida.

*Técnicas de recolha e tratamento de dados*

Relativamente à recolha e tratamento de dados, foi utilizada a entrevista guiada, formalizada, também denominada de semi-directiva, que se orienta por uma lista de pontos de interesse que se vão explorando no decurso da entrevista (Vilelas, 2009). Os guiões aplicados caracterizam-se por ter poucas perguntas directas que permitiram desenvolver uma conversa informal direccionada para os temas de interesse. Esta técnica permite “um diálogo mais profundo e rico, de apresentar os factos em toda a sua complexidade, captando não só as respostas dos temas eleitos, como também as atitudes, valores e formas de pensar dos entrevistados, às vezes inacessíveis por outras vias” (Vilelas, 2009: 282), o que se verificou, neste contexto, uma vantagem preciosa pois permitiu perceber quais as estratégias aplicadas pelos assistentes sociais, os princípios com que se guiam na sua intervenção e as opiniões que têm relativamente ao modelo adoptado na intervenção social.

No que toca às fases da construção da entrevista, após a definição dos objectivos que se pretendem alcançar, foram construídos 2 guiões (anexo A), um para os técnicos de Serviço Social, constituído por 11 questões, e outro para os directores de turma, constituído por 8 questões. Estes guiões visam perceber quais as estratégias adoptadas para a prevenção do abandono escolar e trabalho em conjunto entre técnicos e directores de turma aquando da sinalização de um aluno. Não descurando das metodologias e técnicas utilizadas na acção do Serviço Social e qual a emergência do Serviço Social nas escolas e nos alunos em risco de abandono escolar. Por fim, foi pedido ao entrevistado para se situar de uma forma crítica acerca da intervenção social na escola e qual a sua opinião em relação às práticas.

Foram realizadas, no total, 5 entrevistas: 3 a técnicos de Serviço Social e 2 a directores de turma. Em cada agrupamento foi entrevistado um Assistente Social e um director de turma, excepto no AE3 onde não foi possível entrevistar um director de turma. No anexo B encontra-se uma síntese das formações e funções de cada entrevistado. Apenas 1 entrevista a um Assistente Social não foi gravada por motivos alheios à investigação e, portanto, não será feita nenhuma citação, apenas referência à entrevista.

Antes do início de cada entrevista foi explicado o objectivo da mesma, que se destinava à realização de dissertação de mestrado, no âmbito do mestrado em Serviço Social, com o tema da intervenção social junto de jovens em risco de abandono escolar; a intenção e motivo da escolha daquele agrupamento, mencionando a equipa multidisciplinar e, por fim,

foi garantida a confidencialidade do entrevistado bem como qualquer dado que pudesse divulgar o agrupamento.

### **CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO SOCIAL JUNTO DE JOVENS EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR**

No seguimento do quadro teórico desenvolvido anteriormente, dá-se agora lugar ao capítulo de análise dos dados recolhidos nos três agrupamentos de escolas. Para tal, considera-se conveniente fazer uma breve explicação das características dos bairros, alunos, famílias e comunidades que constituem o campo de intervenção dos GAAF's onde foram recolhidas informações. Estas características são fundamentadas à luz dos testemunhos recolhidos nos três agrupamentos.

Posteriormente procede-se à apresentação dos dados, divididos em quatro subcapítulos. O primeiro diz respeito à caracterização dos agrupamentos e das equipas GAAF, o segundo diz respeito ao funcionamento dos GAAF incluindo a sua acção e autonomia e o processo de sinalização. O terceiro descreve as estratégias e metodologias de intervenção, junto do aluno e da família e, por fim, no quarto subcapítulo faz-se uma avaliação global do trabalho dos GAAF à luz dos testemunhos recolhidos. O levantamento de testemunhos ao longo deste capítulo diz respeito aos Técnicos de Intervenção Social e aos Directores de Turma dos três agrupamentos de escola, que serão identificados com as iniciais AS e DT dos AE.

#### **1. Caracterização dos agrupamentos e das equipas GAAF**

Segundo os testemunhos recolhidos, a população envolvente das escolas demonstram grandes carências económico-sociais que se traduzem em fracas redes sociais, problemas entre vizinhos, problemas entre alunos dentro e fora da escola, consumos de estupefacientes, entre outros. Um bairro enunciado por um AS está em processo de realojamento e portanto muitos dos jovens vivem, ainda, em barracas e, portanto, em situações habitacionais muito desfavorecidas.

Em termos familiares, os alunos das escolas revelam algumas fraquezas que se repercutem no aproveitamento escolar, no desempenho escolar e comportamento dos mesmos. A maioria é de étnia cigana e imigrantes africanos. Pode já adiantar-se que, segundo os entrevistados, são famílias com algumas problemáticas a nível de violência, álcool, e desacompanhamento dos filhos. São, por vezes, famílias monoparentais, e um único progenitor não assegura, convenientemente, a educação do aluno. A estas famílias associa-se, habitualmente, casos de pais que se encontram presos. Estas famílias são classificadas como

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

desestruturadas e disfuncionais tanto a nível de organização familiar como a nível monetário, pois revelam elevadas percentagens de população desempregada e a beneficiar de rendimento social de inserção. Ao nível dos alunos, e derivado às problemáticas enumeradas, revelam alguns comportamentos desviantes, desafio à autoridade, absentismo, violência entre pares e algumas dificuldades linguísticas, associadas à incompleta escolaridade dos pais, alguns, inclusivamente, analfabetos.

Há muitos trabalhadores de fábricas que trabalham muitas horas por dia o que os impede de passar mais tempo em casa e dar mais apoio aos filhos. Por consequência, estes passam os dias na rua, integrados em grupos marginais e adoptam, com o tempo, alguns comportamentos desviantes. Ferrão e outros (2000b) têm como conclusão que as crianças reconhecem as horas de trabalho que os pais têm por dia, no entanto, e à semelhança dos testemunhos que foram recolhidos, ainda que com uma população a investigar diferente da encontrada nestes agrupamentos de escola, a família revela carência em termos de regras, e laços familiares. Desta ausência advém os comportamentos negligentes dos alunos associados também a uma negligência parental, falta de cuidados básicos como saúde, higiene e alimentação.

O AS1 do AE1 alega serem “pais muito ausentes e o pouco tempo que partilham com os filhos não é aproveitado para comunicar, trocar informações importantes”. Revelou-nos ainda que alguns pais insinuem “não terem mão” nos filhos e alguns, inclusivamente mostram intenção de os institucionalizar em colégios internos. No entanto, a equipa GAAF, ou o técnico que acompanha o caso tenta elucidar os pais em qualquer decisão que possam tomar, no sentido em que certas opções podem não resolver o problema, e até agravá-lo, reflectindo-se em piores comportamentos por parte dos alunos.

Unicamente o AS3 do AE3 revela que, por vezes, torna-se necessário que, no trabalho com as famílias com quem contactam dificilmente, por motivos de telefones e moradas incorrectas, e que reconhecem que não acompanham os alunos tendo em conta o excesso de faltas que estes dão, ameacem a família de que lhes será retirado o Rendimento Social de Inserção caso os alunos não voltem a frequentar a escola. A AS opina que se as famílias deixassem de ser beneficiárias deste rendimento, os alunos desistiriam de imediato da escola.

Pelo contrário, a AS1\_AE1 afirma que não adoptam esta estratégia pois não é a abordagem mais correcta à família. Revela que o papel do GAAF é incentivar a família e o aluno na presença às aulas e a importância da sua participação na vida escolar com estratégias mais credíveis.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Em relação aos alunos, verifica-se que, os rapazes de etnia cigana casam com idades precoces, entre os 13/14 anos e abandonam a escola após estarem casados. São razões culturais e a escola não tem qualquer influência sobre estes assuntos. No AE2 verifica-se que as raparigas, após casarem, abandonam a escola e os rapazes, após iniciarem actividade profissional em feiras e restante comércio. No AE3 não existe essa distinção, ou seja, os alunos desde cedo revelam absentismo e quando reprovam muitos anos e alcançam a idade referida abandonam a escola. Neste agrupamento foi ainda referido, segundo o conhecimento que têm com famílias de etnia cigana, que há esperança que a cultura se vá alterando aos poucos e poucos, mas se as pessoas daquele bairro tiverem conhecimento de casos de sucesso, de alunos ciganos que tenham prosseguido estudos e tenham emprego, mudam as mentalidades. Pois o que se verifica é que os alunos ciganos com quem a escola tem contacto, têm expectativas muito baixas e acham que não arranjam trabalho porque são ciganos. Embora os ciganos tenham contactos com outras culturas, por exemplo, a portuguesa e africana, acham que é normal abandonar-se a escola com idades precoces. Estas comunidades étnico-culturais (Ferrão e outros, 2000b: 62) parecem ser comuns a todo o território nacional, pois, tal como concluem estes autores, e tal como referido anteriormente no enquadramento teórico, raramente uma criança de etnia cigana conclui a escolaridade obrigatória.

No que toca às equipas GAAF podemos destacar a constituição das equipas e respectiva autonomia que têm para desenvolver os projectos destacados para cada escola. Segundo os testemunhos recolhidos, podemos verificar que nos três casos estes gabinetes funcionam por via da mediação escolar, integrados nos Projectos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A equipa GAAF do AE1, é constituída por 7 elementos: 4 animadores socioculturais, distribuídos por ciclos e por escolas tendo em conta as necessidades, que fazem intervenção a nível do apoio individualizado; 1 gabinete de mediação orientado por 1 psicóloga, que funciona como um espaço destinado a alunos que foram, por diversas razões, colocados fora da sala de aula e cujo objectivo é reduzir os conflitos dentro da sala; 1 psicóloga clínica, que faz o acompanhamento clínico, avaliações psicológicas quando solicitadas pelo agrupamento; 1 psicóloga a desempenhar funções de técnica de Serviço Social que faz visitas domiciliárias e articula a relação entre família, aluno e entidades externas.

A equipa GAAF do AE2, é constituída por 3 técnicos de animação que desenvolvem funções no pátio, em tempo de intervalo das aulas, junto dos alunos que detectam estar com algum problema; 1 técnica de expressão dramática que faz também animação de pátio e ainda

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

algum trabalho de gabinete com alunos que são encaminhados para o GAAF em situações pontuais; 2 técnicos de Serviço Social que fazem acompanhamento às famílias e aos alunos e contacta com a comunidade; 2 psicólogas, uma delas com função de mediadora, que acompanha os casos em geral e define estratégias de intervenção e a outra psicóloga que desempenha o acompanhamento individual aos alunos.

Por fim, o AE3, tem uma equipa denominada de GACE, gabinete de apoio à comunidade educativa. Esta equipa, embora com uma denominação diferente e não tendo sido identificadas diferenças no desempenho das suas actividades, considera-se que este gabinete tem funções e objectivos iguais às equipas GAAF. É constituída por 1 assistente social, que acompanha as famílias e a restante comunidade educativa dentro da escola, conservando a relação entre família, aluno e escola; 1 psicóloga clínica que faz acompanhamento individual com os alunos em contexto de gabinete; 1 psicóloga educacional que desempenha funções a meio tempo e exerce funções nas restantes escolas do agrupamento, impossibilitando um desempenho exaustivo apenas numa escola.

No desenrolar das entrevistas, foi pedido aos DT e AS que se situassem criticamente no trabalho desenvolvido e nas metodologias de intervenção destas equipas. Excepcionalmente, aos DT foi pedido que fizessem uma avaliação global do sucesso que esta equipa tem obtido, em termos dos alunos sinalizados como absentistas e abandonos escolar. Não foi pedido uma avaliação do Serviço Social como prática comum na escola pois as respostas podiam ser enviadas, visto estar a obter-se opiniões de profissionais formados noutras áreas.

Nesta questão da avaliação dos recursos nas escolas verifica-se que existem duas opiniões distintas. Tendo em conta a descrição feita acerca da constituição das equipas GAAF, verifica-se que apenas uma das equipas é constituída apenas por três elementos, e as outras duas por mais de 5 elementos. Assim, as opiniões tendem a ser distintas pois a resposta que uma equipa com vários profissionais pode dar é diferente da resposta de uma equipa apenas com 2. Ainda assim, e embora no AE3, o director de turma tenha feito a critica de que a equipa é reduzida para tantos casos, faz um balanço muito positivo do trabalho referindo ainda que em outras escolas com as mesmas problemáticas mas que com mais profissionais técnicos a resposta seria semelhante.

*“Está muito, muito fraca, porque a nível de condições humanas tem a ver com a falta de técnicos, o ano passado tivemos somente uma psicóloga para uma escola TEIP, o que é pouco, o que não consegue dar vazão, para o trabalho que é, não consegue” (DT3\_AE3).*

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Também se destaca a fraqueza dos recursos materiais, como a falta de salas para trabalho com alunos. Cada equipa, nos 3 agrupamentos de escola, referem que o GAAF dispõe apenas de uma sala para todas as actividades, seja acompanhamento individual, atendimento aos encarregados de educação e também falta de espaços onde se possa fazer uma actividade em conjunto com várias turmas.

A crítica relativamente à constituição da equipa é também referida pelos próprios técnicos, frisando que estas carecem de reforço, sendo um trabalho frustrante face à impossibilidade de dar resposta a tantos casos.

*“Já temos aulas a funcionar no pavilhão do ginásio, portanto, a nível da estrutura não consegue dar resposta para as necessidades que temos. O gabinete das técnicas é onde trabalha a assistente social e a psicóloga, onde a psicóloga tem tutorias, para onde nós mandamos os casos graves, é um cubículo, um espaço pequeníssimo” (DT3\_AE3).*

*“Temos a escola lotada, se um professor quiser fazer algum apoio, extra aula, não temos salas onde fazer isso. Às vezes os professores querem fazer aulas extra para preparar os alunos para exame de 9º ano e não tem salas. O GAAF só tem uma sala dividida, não é muito grande” (DT1\_AE1).*

## 2. Funcionamento dos GAAF

### *Acção e Autonomia*

Como já foi referido, estas equipas, que constituem os GAAF's, estão integradas nos projectos TEIP. No entanto, dentro do projecto GAAF existem outras medidas que são impulsionadas pelos profissionais, de uma forma autónoma, mas com limitações institucionais. Exemplos disso são, por exemplo, as chamadas tutorias e acompanhamento ao aluno e à família, consideradas as intervenções internas/externas, exigindo a presença do técnico fora da escola.

Relativamente à acção do GAAF nas escolas verifica-se que é através de reuniões, no início de cada ano lectivo, que a direcção conhece qual o tipo de actuação desenvolvida pela equipa e quais os objectivos para aquela escola e para aquele ano lectivo. Para isso, e também com o objectivo de se conhecerem as problemáticas da escola, as equipas desenvolvem algum trabalho de conhecimento de território através dos testemunhos dos professores que dão conta dos casos que merecem uma intervenção prioritária. Só após terem conhecimento e terem feito um levantamento das problemáticas dos alunos e das famílias é que equipa pode colocar em prática as estratégias que acha adequadas para o caso.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*“No início do ano fazemos sempre um planeamento do que nós queremos fazer, dos nossos objectivos gerais, específicos, das metas que queremos alcançar, de acordo com as dificuldade e com o diagnóstico que fizemos, planeamos, delineamos os objectivos, por sua vez, as metas” (AS1\_AE1).*

As equipas concentram as suas atenções no trabalho com a comunidade envolvente podendo integrá-las na vivência escolar dos alunos, reforçando as relações e a importância atribuída à escola. No mesmo sentido, reforçam a ideia de que, com vista ao bem e futuro do aluno, todo o trabalho se concentra na compreensão e valorização da escola e na importância das expectativas atribuídas à mesma numa perspectiva de formar futuros cidadãos e futuros profissionais.

*“É muito nessa linha que nós intervimos, nas situações de absentismo e abandono escolar, tanto professores como técnicos vão muito nesta questão de “nós estamos preocupados, este é o teu projecto de vida ou este é o projecto de vida do seu filho ou filha e nós precisamos do seu apoio para o ajudar porque há-de ser o futuro dele, não há-de ser o seu futuro, não há-de ser o nosso futuro, há-de ser o dele. Nós estamos cá para ajudar. O trabalho do Serviço Social é muito nessa linha, é muito na linha de trabalhar o aluno, a família, a comunidade para reforçar estes conteúdos de valorização da escola de ser um veículo para definir o projecto de vida e ajudá-los a garantir os deveres escolares. Depois aí há muitos projectos de a comunidade virar-se para a escola e reforçar a escola, na questão de uma simples reabilitação escolar” (AS2\_AE2).*

Assim, o GAAF considera-se autónomo na resolução de certas problemáticas que se revelam de carácter urgente e periódico, no entanto, a direcção das escolas têm conhecimento das intervenções desenvolvidas, contribuindo para a transmissão de informação de algumas situações de alunos que a equipa ainda não conhece.

*“Primeiro temos uma relação muito estreita, com a coordenação da escola e direcção. Portanto o coordenador TEIP reúne connosco para lhe darmos um feed-back sobre os nossos passos (...). Às vezes temos que dar logo a resposta, não podemos esperar pela aprovação do conselho pedagógico, falamos com a direcção para actuarmos. Para chamarmos a escola segura, às vezes é o bastante, temos que actuar logo, e a direcção já nos dá autorização para isso. Nós damos sempre feed-back das nossas actuações, não do dia-a-dia, mas no geral, eles sabem sempre... temos total confiança e carta-branca para actuarmos. Por exemplo, não vejo o GAAF independente, autónomo à escola, e tenho trabalhado para que ele faça parte da escola e não que esteja outsider, porque isto é uma questão de mentalidade, porque nós existimos há quatro anos, ainda há muita coisa a limar, muitas arestas a serem construídas e limadas (AS1\_AE1).*

É também prática comum das equipas GAAF promoverem sessões de divulgação a fim de dar a conhecer as funções da equipa e quais as acções a promover ao longo do ano. São nessas sessões que procuram esclarecer a comunidade educativa, e esclarecer também os alunos, não só para conhecerem a equipa, mas também para saberem que aquela equipa existe para os ajudar. Não são uma equipa constituída por professores, mas por técnicos com quem

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

os alunos podem esclarecer dúvidas, conversar sobre os problemas e a quem podem recorrer para aconselhamento acerca de vários aspectos da vida pessoal e escolar.

*“(...) reforçando a equipa técnica como adultos de referência dentro da escola para, caso haja necessidade, de recorrer por alguma dificuldade ou problema, eles possam recorrer a nós para nós os podermos ajudar, e às vezes o ajudar é só conversar, para reduzir a carga emocional que trazem” (AS2\_AE2).*

No entanto, revela-se alguma reticência desta acção tendo em conta algumas limitações humanas. A respeito da colocação tardia dos técnicos na escola, podemos verificar que esta é feita após o primeiro período já estar a meio do tempo para terminar, o que afecta o trabalho nas escolas. Este apontamento é feito apenas por um director de turma, mas não é menos importante pois pode, por um lado, justificar o facto de poder haver casos sinalizados ainda à espera de apoio, mas também sobressair o facto de mesmo com poucos recursos o balanço final da percentagem de casos abrangidos é significativo.

*“Eles aparecem numa altura em que eu costumo dizer que “o circo já pegou fogo”, é uma expressão um pouco exagerada mas se calhar aparecem aqui no final do 1º período e isso é um bocado prejudicial porque se houvesse um acompanhamento desde o início do ano se calhar prevenia-se que muitos alunos andassem a ser desencaminhados e por maus caminhos. Claro que isto são problemas que não têm a ver com o GAAF, tem a ver com a situação que o país vive” (DT1\_AE1).*

### *Sinalização*

Entende-se por sinalização o registo que as equipas fazem dos alunos cujos professores ou técnicos verificaram existir alguma problemática. Estas sinalizações podem traduzir-se em intervenções pontuais ou esporádicas tendo em conta a avaliação que a equipa faz da dimensão do problema. Ou seja, uma intervenção pontual apenas exige que a equipa actue num pequeno problema do aluno, e a intervenção chamada sistemática consiste no acompanhamento do aluno ao longo do ano até que a situação assim o exija. Existe sempre a atenção, caso se trate de uma intervenção periódica, de a problemática voltar a reincidir.

Foi dito que, o número de sinalizações tende a aumentar do 1º para o 2º ciclo devido às mudanças físicas e organizacionais a que os alunos estão sujeitos, deixando de ter uma vida escolar restrita, apenas com um professor, e passa a ter mais que 5 professores. No mesmo sentido, as sinalizações tendem a aumentar do 1º para o 2º período, após os professores criarem mais empatia com os alunos e após terem maior conhecimentos das vidas pessoais e escolares dos alunos. Em termos concretos, o AS do AE3 refere que verifica um aumento

gradual de sinalizações, sendo que no jardim-de-infância e 1º ciclo existem muito poucas. Refere que os professores são muito protectores e tentam resolver tudo “em família”. Nos 5º e 6º anos disparam os problemas e as sinalizações e revela uma inquietação que tem diariamente referente às sinalizações tardias, quando, na sua opinião, deveria existir intervenção precoce. Ou seja, as sinalizações aumentam apenas no 2º ciclo quando a maioria dos alunos frequenta a escola desde o jardim-de-infância. Não encontra justificação para sinalizações tão tardias. Estes alunos sinalizados deviam ter sido sujeitos a intervenção precoce no J.I. O AS fez a observação de que numa escola que tem desde o J.I. até ao 3º ciclo, como é que é possível que só no 5º ano se verifiquem problemas, visto que os alunos são os mesmos.

Citando novamente Abrantes (2008), à semelhança do número de sinalizações, também o número de alunos em abandono escolar aumenta na transição de ciclos. A esta conclusão associam-se, mais uma vez, as alterações organizacionais que os alunos têm que enfrentar, diferenciando o número de professores, o número de disciplinas e o número de colegas que despontam problemas de comportamento e aproveitamento.

*“Ao longo do ano como já disse, há situações pontuais, de intervenções pontuais que não chegam a sinalizações. Portanto no 1º período, no 2º período é quando há mais sinalizações, é o “bum”, porque o 1º período é quando os professores estão ainda a conhecer, ainda não os conhecem bem e depois só os sinalizam no 2º período”.* (AS1\_AE1).

*“Ao nível do 2º ciclo, é onde nós verificamos maior número de alunos sinalizados, principalmente nos 5º anos. Isto porquê e que tipo de problemáticas é que encontramos aqui? São exactamente as questões do absentismo, da violência, do conflito entre pares, que depois ao serem avaliados de uma forma mais aprofundada vemos que isso se prende com diversos factores, um deles relacionados com a falta de envolvimento parental. E nós notamos isto porquê, porque estes meninos estão no 1º ciclo e estão num ambiente muito mais fechado, mais protegido, porque têm só um professor, porque têm um ambiente muito mais próximo entre assistente operacionais, professor, técnico. Depois têm uma grande transformação, para além de mudarem de escola geograficamente, têm mais professores, têm mais disciplinas, o acompanhamento dos professores não é o mesmo”* (AS1\_AE1).

Durante esta investigação procurou-se apurar qual o processo adoptado pelas equipas até se chegar à intervenção junto do aluno ou da família. Este processo envolve vários intervenientes e requer algumas fases, tais como, identificar a dimensão do problema, tal como foi explicado anteriormente, determinar que tipo de intervenção e quem é que esta vai abranger.

No AE3, o AS começa por dizer que o director de turma sinaliza e põe a equipa ao corrente da situação do aluno, ou seja, o director de turma, após também comunicar com

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

outros professores, divulga as informações que acha pertinentes para algum tipo de intervenção. Em termos hierárquicos, o director de turma recolhe os registos dos outros professores e só depois comunica à equipa. No mesmo sentido, quando a equipa tem alguma recomendação a fazer a algum professor, em termos de conteúdo da sala de aula, é comunicado ao director de turma e este transmite as informações.

*“Normalmente os professores falam com os directores de turma e estes normalmente falam com um de nós antes de sinalizar, diz que achou estranho isto, isto e isto, depois de nós termos essa conversa, se realmente a situação for uma intervenção pontual ou esporádica, o técnico avalia dependendo do aluno ou da família, mas às vezes pode ser uma intervenção tão pontual que não há necessidade de a sinalizar. Porque nós entendemos por sinalização, uma situação que queremos acompanhar durante todo o ano lectivo e se houver necessidade de continuar depois, continuar depois (AS1\_AE1).*

*“Depois de fazermos essa pré-avaliação (...) o director de turma preenche uma ficha de sinalização que nós temos connosco, que é facultada pelo instituto de apoio à criança e que é sobretudo universal e padronizado com os dados biográficos do aluno, com a descrição da problemática. Depois de haver essa sinalização formal os técnicos reúnem-se e entretanto avaliamos a situação de uma forma mais concreta, porque já fizemos uma pré-avaliação do caso. (AS1\_AE1)*

No processo de sinalização não é suficiente o alerta que a população escolar faz do aluno, torna-se necessário que haja um registo das situações a serem cuidadas, assim como informações importantes no processo do aluno, tais como acontecimentos passados, tanto com o aluno, como com família, ou irmãos que já tenham frequentado a escola. Assim, tal como nos diz um AS, é facultado aos directores de turma uma ficha de sinalização, para que o registo seja universal e sejam dadas todas as ocorrências de alunos de forma pragmática.

O gestor de processo tem competências para avaliar o caso e determina, juntamente com a equipa, qual o acompanhamento que o aluno ou família necessitam. Habitualmente os casos sinalizados não são acompanhados por todos os técnicos, apenas com um, que será o gestor de processo que só se socorre de outros técnicos quando a situação assim o exige. Estas equipas trabalham multidisciplinarmente, como já se referiu anteriormente, e são constituídas por profissionais de diversas áreas que trabalham as problemáticas individuais, familiares e comunitárias do aluno. Também é de referir novamente que os técnicos não intervêm nos mesmos casos e que apenas colaboram caso seja necessária alguma intervenção específica, como a psicologia ou o Serviço Social, por exemplo.

*“Temos um técnico gestor do processo e esse técnico vai gerindo todas as intervenções e vai-se socorrendo das outras formações para reforçar a sua intervenção para evitar que haja muita gente envolvida no processo.”*

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*“Nós temos reuniões particulares com os professores quando assim o exige, vamos fazendo follow-up sistemático com conversas informais, na sala de professores, como é que estão as coisas, olhem nós fizemos isto e isto, e repercutiu-se a nível do sucesso escolar, o pai já veio cá... e isto vamos fazendo sistematicamente. Quando há situações que exigem um debruçar sobre o caso sinalizado e ver o que é que se pode fazer ainda ou quais são os factores que possam estar envolvidos, marca-se uma reunião para tratar” (AS2\_AE2).*

### *Trabalho em equipa*

Assim, e tal como já nos foi referido, o director de turma tem um papel crucial na sinalização dos alunos, primeiro porque são os primeiros agentes a contactar com os alunos e que facilmente disponibilizam informação, assim como adoptam diferentes mecanismos de actuação. Um AS referiu, inclusivamente, que os assistentes operacionais e professores são os primeiros agentes de intervenção, pois são eles que estão com os alunos nos intervalos e nas aulas e detectam mais facilmente os problemas que os alunos vão revelando. No mesmo sentido, são também estes, visto passarem mais tempo junto dos alunos, que podem diferenciar alguma estratégia a favor da resolução do problema dos alunos. Têm um papel de intermediário entre os alunos e os técnicos resultado do contacto diário em sala de aula.

Revela-se, assim, fundamental, o trabalho em conjunto entre a equipa e os professores e assistentes operacionais, pois o apoio dado aos alunos não deve ser visto como único. Os resultados alcançados são produto de um trabalho que envolve várias parcerias, bem delineadas e enquadradas aos problemas dos alunos.

Numa fase inicial, a de sinalização do aluno, os directores de turma têm um papel imprescindível, o da pré-sinalização, que é feita aquando da verificação de algum problema. Caso um professor não der conta da situação e o GAAF não se consiga aperceber de alguma controvérsia, pode acontecer que um aluno seja apenas sinalizado no final do ano, como no exemplo que nos é dado a seguir. Daí advém casos de comportamentos desviantes, conflitos, indisciplina como forma de o aluno chamar a atenção.

*“A importância que os professores e os directores de turma têm numa fase crucial que é na fase de sinalizar ou pré-diagnosticar que muitas vezes nós, GAAF, não nos apercebemos portanto tentamos invocar muito a presença do director de turma e não só, dos professores em geral para estarem atentos a determinados sinais, de determinados alunos, como por exemplo, alguns até passam fome, mas por vergonha não o dizem. Às vezes até são sinalizados no final do ano, portanto imagine o tempo de espera” (AS1\_AE1).*

*“O que pode acontecer depois é recolher informações, perceber se há factores de risco e então aí sim com algumas informações dizer: eu identifiquei esta situação, a família não está a corresponder, fiquei com algumas dúvidas, qual é a vossa capacidade de me ajudar? E este trabalho é em articulação porque o professor vai continuar a ter o aluno na sala de aula, vai continuar a acompanhá-lo e estar atento aos sinais e nós vamos ver o que está na base daqueles sinais. E depois vamos fazendo o ponto de situação com o professor. Nós temos*

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*reuniões particulares com os professores quando assim o exige, vamos fazendo follow-up sistemático com conversas informais, na sala de professores, como é que estão as coisas” (AS2\_AE2).*

Um exemplo de trabalho em conjunto entre o GAAF e os professores é o programa de competências pessoais e sociais que, como se irá ver adiante é também uma estratégia de combate ao abandono escolar, pretende reduzir a indisciplina dentro da sala de aula, aumentar o respeito pelos colegas e pelo professor, obediência à autoridade professor, e que a nível individual o aluno possa crescer como cidadão com valores e regras, numa base de relação saudável, sem violência. Ainda a nível pessoal procura-se trabalhar os sentimentos e as emoções.

Nestas sessões os professores colaboram com a equipa GAAF e participam no trabalho proposto. Sabem atempadamente quando se vai desenrolar a sessão e disponibilizam a hora da aula para esta tarefa. Em termos materiais, procuram em cada sessão somar algum elemento que a represente para, no final das sessões, se poder constituir um caderno ou dossier de turma que funciona como o resultado do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do ano. Este gesto simboliza um trabalho dos alunos que psicologicamente os faz sentir um membro da escola, com importância e desenvolve um sentimento de pertença.

Esta prática varia conforme as necessidades das escolas e conforme o objectivo que a equipa GAAF e professores definirem. Por exemplo, no AE2, este programa é aplicado no 1º ciclo como forma de se intervir precocemente e prevenir futuros comportamentos de risco.

*“Depois disso funcionava com a mediadora e com o animador, combinavam com a professora, a uma hora específica para aplicar a actividade. E depois o programa com várias sessões e cada uma com um objectivo específico e depois tentou-se trabalhar mais a questão dos sentimentos, da confiança, da relação inter-pessoal principalmente para abordar as questões da relação entre aluno e professor, aluno, aluno, aluno e equipa de animação. Por exemplo, a questão também “do ser vítima e ser agressor”. Ali percebíamos algumas coisas nesse sentido” (AS1\_AE1).*

*“Mas é uma medida a aplicar ao 1º ciclo e jardim-de-infância. Prevenção primária aos comportamentos de risco, por isso temos que fazer uma adaptação a tudo o que nos envolve e definir a melhor estratégia para aplicar” (AS2\_AE2).*

Após a fase de sinalização e antes da fase de intervenção com o aluno ou com a família, apurou-se qual o trabalho feito com a restante comunidade escolar. O GAAF procura informar os professores, directores de turma e assistentes operacionais do estado dos processos dos alunos e tentam munir estes intervenientes do processo educativo dos alunos de estratégias para conseguirem apoiar os alunos em algumas das suas fraquezas dentro da escola. Prevê-se, então,

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

que se aposte na formação e sensibilização de todos os profissionais e incutir um espírito participativo de todos os educadores, excluindo a opção de que só os professores são educadores.

*“Infelizmente ainda há muito descrédito, há muita desvalorização do papel dos funcionários. São eles que estão no intervalo, são eles que estão nos corredores, são eles a 1ª linha de actuação quando acontece algum problema. Seja o problema uma luta, seja encontrar um miúdo a faltar às aulas. Porque são eles que vão observando, são eles que vão circulando, por isso eles são a 1ª linha de actuação. Quando o GAAF vai intervir de certeza que já passou por um assistente operacional esta situação, porque os professores são os que estão mais próximos deles dentro da sala de aula e os funcionários fora da sala de aula. Tudo o que nós pretendemos e trabalhamos é um reforço de papéis. Nós aqui, todos os agentes educacionais devem trabalhar em consonância, devem saber o que toda a gente faz, devem estar dentro do que o que é que compete a cada mas com um objectivo comum, que é estarmos atentos aos alunos e às suas necessidades” (AS2\_AE2).*

Em todas as equipas é referida a falta de tempo para reunir, e daí a necessidade de comunicar através de conversas informais, trocadas nos corredores da escola ou trocadas por e-mail, sendo que, apenas o director de turma e o técnico gestor de processo, termo utilizado por um AS, trocam informações, facilitando que a informação não se disperse. Os directores de turma acrescentam que tanto estes como os técnicos têm que despende do seu tempo pessoal para conseguirem estar a par de todas as actualidades dos processos. Os e-mails, por exemplo, facilitam a troca de informação mais urgente e é um meio de fácil acesso a todos os profissionais.

*“O GAAF reúne connosco muito esporadicamente, a pedido da coordenadora dos directores de turma, eles vão apresentar alguma estratégia e na nossa reunião de DT’s é dado um tempo de antena e é lá que reunimos com o GAAF. À parte disso, só reúno com o GAAF quando há algum problema com o aluno, para reunirmos também com os pais, e aí sim. Mas com todos o GAAF e professores não. No início de ano, com os DT’s costumam explicar a sua intervenção, o que fazem, no que é que eles podem auxiliar” (DT1\_AE1).*

*“Não há tempo, porque os horários não são compatíveis e além disso as duas horas que eu tenho como DT na maioria das vezes não chega para atender pais e para me estar a reunir com as técnicas porque se calhar nessa altura elas também estão a reunir com outros directores de turma, portanto é tudo uma questão extra-escola e extra-horário do professor. Ao fim ao cabo como a escola é pequena temos capacidades para nos encontrarmos nos intervalos e rapidamente a informação passa por mim. Nós trabalhamos muito via mail, portanto todas as informações que eu ou os meus colegas recebemos são via mail, em casa e conseguimos o problema depois está na parte dos encarregados de educação” (DT2\_AE2).*

Para além da extrema importância que o director de turma desempenha num processo sinalizado, é de realçar a importância das parcerias externas que, nos três agrupamentos de escolas, parecem assumir um papel determinante. Considera-se, por exemplo, associações em que os alunos participem fora da escola, no bairro onde residem, como forma de, por um lado,

contribuírem para a recolha de informação das situações dos alunos, como a participação deles em actividades extra-curriculares, menos tempo dispensado aos amigos, e por outro, como forma de se implementar estratégias ao nível da sensibilização da importância da escola.

No mesmo sentido, as parcerias externas não funcionam apenas como informantes privilegiados para a escola, mas servem também como forma de intervenção aquando de situações que são consideradas “graves” em que a equipa GAAF não dispõe de meios para as solucionar e como parte integrante de uma intervenção direccionada para a escola. O GAAF e directores de turma, quando verifiquem essa necessidade, recorrem ao apoio da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. Fundamentam este apoio quando envolve problemas que coloquem em causa a saúde psíquica, física e emocional dos jovens. A CPCJ também define estratégias de intervenção que podem ser aplicadas nas escolas antes de se iniciar processo nesta instituição. Segundo os testemunhos estes processos demoram bastante tempo e verifica-se que um aluno pode estar o ano inteiro a aguardar algum tipo de intervenção.

*“Depois há sempre situação que enquanto nós intervimos e conseguimos sentir algum sucesso ao fim de algum tempo, alguma evolução percebemos que estamos no caminho certo. Agora quando isso não acontece e percebemos que as coisas estão a regredir ou a piorar, de um momento para o outro, pode estar em causa, em risco ou em perigo a vida daquela criança, recorremos a mais uma entidade parceira, que é a comissão de protecção de crianças e jovens, que articula connosco diariamente, também expõe o problema, que nos elucida para coisas que já fizemos ou que ainda não fizemos, e que podemos fazer, e quando isso realmente, as nossas estratégias acaba por se esgotar, por exemplo nos casos de agressões, a comissão intervém. Também recebemos muitas solicitações do tribunal para saberem informações sobre comportamento, sobre aproveitamento, com a família, com os pares” (AS1\_AE1).*

*“O processo é remetido para a CPCJ, e eu como directora de turma posso remeter e já remeti, nem passou pela técnica” (DT3\_AE3).*

### **3. Estratégias de intervenção**

Na questão relativa à base deste trabalho, que diz respeito à intervenção das equipas GAAF junto de alunos em risco de abandono escolar, podemos verificar que esta intervenção se destaca em grandes dois públicos: o aluno, a família. Já foi referido anteriormente que esta intervenção conta com a colaboração da comunidade escolar que revela um papel distinto na relação entre aluno e escola, aluno e aluno, aluno e família e entre família e escola. É através destes agentes que a intervenção idealizada com os alunos pode ter sucesso pois os alunos não são trabalhados apenas em contexto de sessões com a equipa GAAF, mas sim junto da restante população escolar, professores, assistentes operacionais, vigilantes, etc.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Na prática diária, e como já vimos na fase do enquadramento teórico, os técnicos baseiam-se em metodologias, que se traduzem em estratégias que vêm como adequadas às circunstâncias. Pudemos apurar algumas dessas estratégias através dos testemunhos recolhidos, cujas conversas se direccionavam para o trabalho com alunos em risco de abandono escolar. Podemos, então, verificar, que estando em contacto com uma equipa que constitui um gabinete de apoio ao aluno e à família, o trabalho desenvolvido, através dos diagnósticos realizados, pressupõe-se que haja, na maioria dos casos, intervenção junto do aluno e da família. Ainda assim, apuraram-se estratégias diferentes tanto para o aluno como para a família. Assim, no subcapítulo agora apresentado dividimos a temática em dois campos, aluno e família.

### *Alunos*

Quando se diagnostica um caso de risco de abandono escolar num aluno, a equipa GAAF procura perceber quais as preocupações do aluno e quais os problemas que ele enfrenta.

Havendo diversos factores que incorrem a abandono escolar, seja o mau comportamento, sejam as baixas expectativas depositadas na escola, ou as dificuldades de integração ou linguísticas, todos eles correspondem a perfis de alunos com carências a nível de aprendizagens.

Segundo os testemunhos recolhidos, esses alunos registam, inicialmente, absentismo, à escola ou às aulas, indisciplina, desvalorização da escola associada a uma desvalorização da escola por parte dos pais. É comum ouvir-se alunos com um registo desmotivado colocando em causa a instituição escola e a importância da formação escolar e profissional. “Se o meu pai e a minha mãe têm dinheiro, se até vem parar a casa, para que é que eu me vou esforçar, para que é que eu vou estudar?” é um testemunho constante que as equipas GAAF dizem ouvir dos alunos.

Como consequência, o desinteresse pela escola, juntamente com dificuldades de aprendizagem e retenções repetidas revela-se posteriormente em abandono escolar. É de referir, novamente, a mancha cultural em alunos de etnia cigana e as razões pelas quais abandonam a escola. Estão, na maioria das vezes, relacionadas com o casamento ou inserção no mercado de trabalho.

*“Isto acaba por ser um processo, começa por ser o não domínio da língua, por sua vez o desinteresse, depois começa a não perceber os outros, depois ao absentismo e ao abandono e depois aqui no desinteresse têm um fraco aproveitamento, absentismo e abandono. São estas 5*

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*fases. Acaba por ser um processo, nós começamos a perceber este processo e quando começamos a perceber um desinteresse e fraco aproveitamento, começamos aqui a pegar neles, às vezes no gabinete, perceber algumas dúvidas que eles tenham, falar com o director de turma, temos sempre o técnico-profissional, que fazemos sempre, tanto que agora fazemos muito nesta fase do ano, falar com os pais, fazermos entender que o filho se calhar devia ir para um percurso alternativo, mais profissionalizante por vários motivos” (AS1\_AE1).*

*“As retenções repetidas incorrem realmente em absentismo pela desmotivação porque um aluno quando tenha 13 ou 15 anos num 5º ano, com miúdos de 11 anos, realmente isto é um motivo de desmotivação. Se eu já chumbei 3 ou 4 vezes é porque eu não dou para a escola, se eu não dou para a escola e ainda para mais estou com pirralhos, não vou” (AS2\_AE2).*

Associado aos problemas de aprendizagem, o ensino regular não é, para alguns alunos, a forma mais eficaz de concluírem o ensino obrigatório. Assim, estão previstas medidas como, cursos profissionais, Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos de Educação e Formação (CEF) e Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) que permite que o aluno conclua a escolaridade obrigatória por vias de ensino consideradas mais profissionalizantes. Estas medidas previnem o desinteresse, absentismo e abandono pois são medidas que são alternativas ao ensino regular e, portanto, adoptam estratégias diferentes de ensinar e motivar os alunos, tanto pelas matérias leccionadas, como pela metodologia aplicada ao leccionar-se essas matérias, como também para os alunos que se auto-excluem devido à diferença de idades com os alunos que nunca reprovaram.

Especificamente, o trabalho desenvolvido com alunos absentistas, e possíveis casos de abandono, faz-se intervenção no pátio, tarefa desempenhada pelo animador da escola, sensibilização, encaminhamentos, tentar saber quais as razões associadas e tentar reencaminhá-los para a sala de aula. Neste seguimento, são adoptadas actividades, ainda que fora da escola, que encaminhem os alunos, sendo espaços de referência perante a escola.

*“O nosso trabalho poderá passar por estratégias que é encaminhamentos para outras referências que possam dar continuidade ao projecto educativo. E de alguma forma definir um projecto de vida que tenha algum sucesso para estes alunos. Ok, não vais à escola porque não tens idade para estar com alunos mais novos, não vais à escola porque a escola no sistema regular não te diz nada, então vamos procurar alternativas, cursos de formação, vamos procurar PIEF's, vamos tentar dar-te outro tipo de instrumentos para que tu consigas completar a escolaridade obrigatória, que é obrigatória. Portanto o trabalho do aluno em abandono escolar passa muito por aí, e implicar normalmente as famílias para que elas possam acompanhar este processo, definir medidas alternativas e possam ir reforçando estas medidas dentro de casa também” (AS2\_AE2).*

Estes ensinamentos alternativos são, para um professor, as medidas adequadas para motivar os alunos e para os incentivar a frequentar as aulas. Para além destas medidas formais, os professores, em contexto de sala de aula, podem trabalhar num contexto mais específico e

“personalizado” para combater as dificuldades com as matérias leccionadas e para promover uma relação mais saudável entre alunos e professores.

Ferrão (2000b) citando um relatório do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (1999) refere que havendo diversidade de soluções para o problema do abandono escolar, estas devem integrar os alunos numa combinação entre a escola e outras áreas de aprendizagens como técnicas manuais, estética ou física, através de protocolos estabelecidos com instituições que facilitem a vivência e experiências com cariz cultural diferente. Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), como já foi referido anteriormente, é uma medida criada a ser aplicada quando se esgotam todas as formas de apoio, servem como formação em áreas específicas facilitadoras de integração no mercado de trabalho.

*“Até mesmo para cativar os alunos para virem às aulas porque às vezes acontece não gostarem das matérias e às vezes trabalhamos num sistema mais personalizado, no sentido de perceber se eles não vêm às aulas por não gostarem de nós, ou porque não gostam da matéria” (DT3\_AE3).*

Em relação aos alunos de etnia cigana, como já foi referido no subcapítulo do trabalho em equipa, são casos que se tornam mais difíceis de combater devido ao registo cultural que estes acusam, a intervenção revela-se através de sessões de esclarecimento e formações sobre o casamento e a sexualidade, por exemplo, pois a AS do AE3, verifica que os alunos não partilham estas informações, adaptando comportamentos de risco.

No ponto de vista dos restantes agrupamentos os alunos de étnica cigana revelam as mesmas fragilidades que os outros alunos e as estratégias a apontar estão associados às turmas, por exemplo, onde se verifica maior número de alunos com perfis absentistas. O programa de competências pessoais e sociais, actividade referida anteriormente é uma actividade impulsionada pelos GAAF e têm como objectivo reduzir conflitos, indisciplina, exclusão, existentes em sala de aula, ao nível dos ciclos, geralmente 2º ciclo, e turmas que se referenciem problemáticas.

*“Como viemos este número grande de casos sinalizados no 2º ciclo pensamos em aplicar um programa de competências pessoais e sociais, mas também tínhamos que ver em que turmas, porque nem todas as turmas têm problemáticas, temos que definir conteúdos e actividades e objectivos do planos e para isso tínhamos que os conhecer, então, no início do ano aplicámos um questionário a todas as turmas do 5º ano, com uma série de questões, com a parceria com o DT e depois dessa aplicação e depois de uma análise que se fez, de todos os alunos e de todas as turmas, fez-se uma selecção das turmas que poderiam precisar mais do programa de competências, depois esse programa foi criada à luz e à medida das respostas desses questionários onde depois tentámos trabalhar áreas que nós percebemos que essas turmas*

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*precisavam. Foram seleccionadas 5 turmas do 5º ano, uma delas PCA e do 6º ano, 2 turmas” (AS1\_AE1).*

Excepcionalmente, no AE2, o programa de competências pessoais e sociais é implementado no 1º ciclo, revelando ser nesse ciclo que os alunos devem ser trabalhos como forma de prevenção precoce.

*“Adoptamos estratégias de desenvolvimento de actividades de competências pessoais e sociais, no entanto, este ano verificamos que não tem resultado este programa a nível do 2º e 3º ciclos. Neste âmbito já é mesmo carácter de prevenção, primário. Este ano adoptámos ao nível do 2º ciclo mas pode ter uma adaptação ao 3º ciclo. Mas é uma medida a aplicar ao 1º ciclo e jardim-de-infância. Prevenção primária aos comportamentos de risco, por isso temos que fazer uma adaptação a tudo o que nos envolve e definir a melhor estratégia para aplicar” (AS2\_AE2).*

Verifica-se que os alunos destas turmas acompanhadas usufruem ainda de atendimentos a nível individual onde são ainda diagnosticados outros problemas a nível familiar, em termos de relacionamentos ou constituição do agregado familiar, questões financeiras ou ainda a nível das aprendizagens dos alunos. No mesmo seguimento, as tutorias, acompanhamentos individuais ao aluno feitos apenas por um técnico, é uma estratégia que se revela de muita importância porque estimula o aluno na sua relação com a escola, matérias, colegas, professores e técnicos, e estimula ainda a relação de confiança e aconselhamento entre o professor e o aluno e entre o técnico e o aluno. No entanto, considerando não ser suficiente, os alunos dispõem de outras medidas específicas.

*“Normalmente esses alunos são os mais absentistas ou desmotivados a nível escolar, fazemos muito o atendimento ao aluno. Às vezes este abandono está muito relacionado com dificuldades ou integração que estes alunos têm, não é na escola, é com a matéria em si, ou com os conteúdos programáticos e às vezes, por exemplo, as tutorias são uma boa medida para evitar este abandono, porquê? Porque este acompanhamento mais individualizado por parte de um professor e o aluno, tentar perceber estas dificuldades que eles têm, muitas vezes estas dificuldades prendem-se com a questão linguística porque têm muitas debilidades, porque não conseguem falar muito bem português” (AS1\_AE1).*

Medidas essas que se aplicam quando se verifica que, alunos descendentes de países PALOP, por exemplo, com dificuldades a nível do Português, são abrangidos em programas activados pelo Ministério da Educação e revela ser uma medida de combate ao insucesso e abandono escolares. Este projecto, “Português para todos” inclui alunos com dificuldades na língua portuguesa e que, se refugiam com colegas que falam a língua do seu país, persistindo o crioulo, dificultando a aprendizagem da língua portuguesa. Previne-se, desta forma, o

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

processo anunciado pelo AS1\_AE1, constituído pelas 5 fases, domínio da língua, desinteresse, absentismo, fraco aproveitamento e abandono.

Por fim, destaca-se também um trabalho feito por um técnico de mediação, no AE1, ter presença assídua no gabinete GAAF a fim de atenuar algum conflito que possa surgir em sala de aula e que o professor reencaminha para uma sessão individual com o técnico. Assim, os alunos, quando possível, têm, ao seu dispor, um técnico para conversar e auxiliar em algum comportamento mais preocupante.

Destaca-se ainda outros projectos direccionados para os interesses dos alunos, que são clubes extra à componente lectiva, que são grupos de dança, como *kizomba*, *funana* e danças africanas em geral e grupos de *rugby* e judo. Estas actividades têm, em geral, muito sucesso porque os alunos desempenham actividades de que realmente gostam e os professores podem conciliar o lazer com uma componente formativa, onde é fundamental respeitar-se os colegas e os professores.

Como se poderá ler no discurso seguinte, pode destacar-se mais uma vez as parcerias externas de que a escola se socorre para desempenhar algumas actividades planeadas, neste caso, a Câmara Municipal e o estádio do Sporting.

*“Alguns destes miúdos participam num ateliê de dança que é levado a cabo pelo nosso animador sociocultural em que alguns alunos fazem parte desses grupos de kizomba, funana, danças africanas [adaptadas para eles] para eles sentirem essa proximidade. Outros fizeram parte do grupo de rugby e judo que foi uma iniciativa da câmara municipal e do contracto local de segurança e o estádio do Sporting e que houve a oportunidade de alguns dos nossos alunos fazerem parte desse grupo e poderem fazer parte de um grupo mais profissionalizante” (AS2\_AE2).*

Tendo em conta alguns testemunhos podemos verificar que o trabalho feito dos alunos, nestes agrupamentos de escola, é encarado como bastante eficiente. Ainda que com equipas reduzidas, avaliam a intervenção como positiva à luz de exemplos de escolas onde tenham leccionado em anos lectivos anteriores. Estes exemplos servem para comparar as problemáticas, que diferem em todos os agrupamentos de escola, e também para comparar os recursos que as escolas possuem para intervir nas realidades sociais mais debilitadas.

*“Se eu for a avaliar o trabalho das técnicas, é 110%, para esta comunidade escolar elas já estão acima de qualquer uma. Porque, enquanto que se calhar noutras escolas têm esta realidade a 10% mas aqui é a 90% dos casos. Consoante os mecanismos que nós temos, comparando com outras escolas que têm mais mecanismos, então aqui temos muito sucesso, conseguimos” (DT3\_AE3).*

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*“Estou muito satisfeito com o que a escola tem, nunca tinha estado numa escola com GAAF, aliás acompanhei a implementação do GAAF aqui na escola e sinto que tem evoluído bastante bem, tem vindo a crescer bem, sinto que realmente de ano para ano, existe sempre qualquer coisa a apontar, qualquer coisa que podia ter sido feita melhor, uma coisa ou outra mas tem havido um grande crescimento. Têm funcionado muito bem e tem sido uma mais valia, a psicóloga, o animador... suficiente nunca será porque quanto mais melhor, mas posso dizer que a esse nível não sinto essa dificuldade, sei que a psicóloga está sobrecarregada, e muitas vezes não tem mão a medir... enquanto director de turma, quando preciso sou ajudado e auxiliado” (DT1\_AE1)*

Este testemunho é-nos dado com referência a alguns exemplos de situações passadas na escola, não especificamente relacionado com o risco abandono escolar, mas em outro tipo de casos. É-nos dado o exemplo de aluno que revelava alguns comportamentos desviantes associados a uma grande carência emocional e que, por isso, muito influenciável. Acresce ainda o facto de viver num ambiente familiar monoparental e com fracos laços familiares que, no entanto, através do trabalho do GAAF junto do aluno e a da família, estes conseguiram fazer-se presentes na vida escolar do aluno e conseguiram que ele conseguisse estar presente nas aulas e que reduzisse o mau comportamento.

*“Por exemplo eu tive um aluno tinha muita tendência para se desencaminhar, para se aproximar sempre das más companhias, para o caminho mais fácil para eles, portanto era um aluno com algumas capacidades mas que não as aproveitava, depois o ambiente familiar também era complicado, pais separados, então o miúdo andava ali meio perdido, por mais que eu falasse com ele já era aquela figura do director de turma, para ele aquilo já era mais o ralhete e não era o conselheiro. Entretanto tivemos a intervenção do GAAF que conseguiu juntar os pais, estavam separados mas juntou-os na escola, para falarem sobre o filho... notou-se também que o filho chamava muito a atenção para chamar a atenção dos pais. Conseguiram então arranjar um horário para a senhora vir à escola...” (DT1\_AE1).*

Ainda na base do sucesso, podemos destacar ainda um testemunho de uma festa de carnaval que, na opinião do director de turma, correu muito bem. O GAAF conseguiu organizar uma festa com resultados positivos e excepcionais. O envolvimento do GAAF no trabalho com os alunos motivou-os a realizar uma festa com bons princípios junto de toda a comunidade escolar. Todos os alunos se envolveram e participaram sem se registar qualquer tipo de distúrbio.

*“Estou a recordar-me da actividade do carnaval que fizeram aí que correu muito bem. Nunca era feita porque acaba sempre mal, desde água, bombas, etc, acaba sempre em asneiras, mas fizeram um baile de máscaras, elegeram-se a melhor máscara, os miúdos vieram mascarados. Quando se fala em carnaval aqui na escola costumam logo dizer que carnaval não porque carnaval é o ano todo, por causa do comportamento costumam dizer que carnaval é o ano todo. E neste ano a equipa GAAF fez um óptimo trabalho, porque a festa correu muito bem” (DT1\_AE1).*

### *Famílias*

No que toca à intervenção com as famílias, verifica-se que a prática não é estanque, pois são adoptadas estratégias diferentes na abordagem feita aos pais, tanto no contacto telefónico, como no exterior da escola, como no atendimento em gabinete. Um AS dizia que têm que ser criativos, e isso revelou-se num discurso onde se dizia que o agendamento de atendimentos aos pais é definido conforme os horários dos mesmos. Os AS deixam de ter o seu horário para poderem receber os pais na escola, visto que, o horário laboral dos AS é o mesmo que o dos pais, e se não for a escola a proporcionar o encontro os processos tornam-se mais demorados.

*“Eu acabo por agendar os encontros com os pais tendo em conta os horários deles. E o meu torna-se muito flexível. Se tiver que atender aqui na escola um pai às 7h da noite ou às 8h, eu atendo, porque sei que os horários dos pais são iguais aos nossos e nós não podemos exigir que os pais acompanhem o percurso educativos dos seus filhos quando ele também está a trabalhar portanto podemos flexibilizar o horário e se tiver que estar 1h ou 2h aqui na escola e atender esse pai ou essa mãe, é muito importante esse primeiro contacto” (AS1\_AE1).*

Em termos das práticas que o GAAF adopta com as famílias são as chamadas telefónicas, que são aliás uma das práticas recorrentes do AS3 do AE3, tendo em conta que é apenas um técnico a desempenhar funções com as famílias, pois reconhece ser a forma mais fácil de chegar à família. Mesmo assim, quando não se consegue fazer esse contacto, este desloca-se à residência do aluno a fim de encontrar os encarregados de educação.

A abordagem feita aos pais num primeiro encontro torna-se crucial para que estes percebam o interesse da escola pelo sucesso e futuro dos alunos. A restante intervenção fica facilitada ao ser estabelecida uma relação de confiança e honestidade entre a equipa e o encarregado de educação.

Noutro agrupamento de escolas foi dito que a partir do contacto telefónico são agendadas reuniões com o gestor de processo para serem criadas estratégias, em conjunto, para o aluno, como a questão dos castigos, do incentivo a frequentar as aulas, a redução de maus comportamentos. Foi ainda referido que nestas sessões são criados “contratos” entre a equipa GAAF e os encarregados de educação que têm como objectivo actuar no mesmo sentido que a escola e neste processo os pais têm uma papel muito importante pois adoptam as instruções e orientações definidas pela equipa.

*“Há aqui uma relação mais empática, explicamos o tipo de intervenção com o aluno mas explicamos a importância da colaboração deles, o que é que eles podem ou não fazer. Às vezes pensa-se que um atendimento com um pai demora só meia hora, mas não, às vezes posso*

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*demorar uma hora e meia ou duas horas mas nesse tempo estive a fazer formação parental. Ou seja trabalhar com aquele pai ou com aquela mãe que depois são úteis para o resto. E depois disso é tentar sempre orientá-los, então o seu filho esta semana fez assim, então na próxima semana o pai ou a mãe tente fazer isto ou aquilo e fale com ele e explique-lhe que está a fazer isto; não só para que os pais entendam que aquele castigo consequência daquilo que ele fez na escola, e também para o aluno perceber que há comunicação entre a escola e a família” (AS1\_AE1).*

Em termos concretos podemos citar outras estratégias que nos foram divulgadas, como o diálogo e a agressão/punição como iremos ver adiante.

Quanto ao diálogo podemos destacar a importância da família perceber que o trabalho em conjunto é em prol do aluno, principalmente do aluno que está em risco de abandono escolar, isto é, reforçar a ideia do papel da escola, criando vínculos entre a instituição e a família, através de actividades e da comunidade em geral, e propõe-se, em conjunto, ajudar na formação do aluno, no trajecto do seu percurso de vida e nos objectivos de formação.

*“E é muito nessa linha que nós intervimos, nas situações de absentismo e abandono escolar, tanto professores como técnicos vão muito nesta questão de “nós estamos preocupados, este é o teu projecto de vida ou este é o projecto de vida do seu filho ou filha e nós precisamos do seu apoio para o ajudar porque há-de ser o futuro dele, não há-de ser o seu futuro, não há-de ser o nosso futuro, há-de ser o dele” (AS2\_AE2).*

Embora os AS estejam conscientes de que muitos pais são, realmente, negligentes, é importante partir-se sempre do princípio de que o objectivo é o sucesso do aluno e tentar ajudar a família a ultrapassar essa negligência. Ainda que esse problema esteja associado não só às fracas expectativas que a família deposita da escola, é também porque os pais não têm capacidades de incentivar os filhos, devido aos horários laborais e à fraca escolaridade, por exemplo. E, nestes casos, os testemunhos são de que sendo pais e educadores, os pais têm que ser sensibilizados para uma boa educação e formação dos jovens.

*“Nós estamos cá para ajudar, o senhor como pai ou como mãe está preocupado com ele, às vezes nós sabemos que não é assim, às vezes nos sabemos que há muita negligência a nível escolar, mas temos que partir sempre deste princípio, são pais e educadores, então temos que partir pela educação e envolve-los, educação é sensibilização” (AS2\_AE2).*

Qualquer projecto idealizado para os alunos os pais tendem a aceitar, pois, segundo os testemunhos, a família confia muito na equipa GAAF e confia-lhes ainda os filhos, no sentido em que qualquer decisão parece ser oportuna e favorável ao aluno. Os pais verificam que se interessam realmente pelo futuro dos seus filhos e a negligência atrás falada é um termo que não é bem utilizado visto que os pais nem sempre sabem como encaminhar os jovens para um futuro promissor.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

*“Eu sinto, em geral, a família confia, apoia-nos, embora sinta que muitas vezes não conseguem estar tão presentes e acompanhar tanto os filhos e vir aqui à escola tanto quanto gostariam, devido a questões laborais, mas em geral eu sinto que fazem um esforço. Principalmente naqueles casos em que nós temos incidido e acompanhado mais de perto, vê-se a preocupação, o telefonarem. Eu gosto de trabalhar com estes pais, porque há quem diga que são negligentes e alguns até podem ser (...) mas eu não vejo nesse prisma, vejo num prisma de que eles entregam aos técnicos, e tem confiança nos técnicos para a educação dos filhos, e seguem as instruções, as orientações que nós dizemos” (AS1\_AE1).*

*“O próprio sistema (..) veio exigir um pouco mais da participação dos alunos e isso evidentemente exigiu-nos a nós ter que reforçar a nível das famílias, as famílias têm que estar consciente disso, as famílias têm que se mobilizar, as famílias têm que insistir, juntos dos seus educandos, incentivar a vir” (AS2\_AE2).*

### *Articulação*

No que toca ao sucesso dos casos, foi questionado de que forma se verifica que esta articulação entre GAAF, família e aluno. Testemunhos dizem que em termos do comportamento dos alunos em sala de aula altera quando a família é envolvida nas sessões. Os alunos tendem a estar mais bem comportados pois percebem que tanto a escola como a família se preocupam com o sucesso deles. No mesmo sentido, o empenho na pontualidade e assiduidade cresce, visto que os alunos começam a entrar na aula no tempo certo e começam a frequentar a primeira aula da manhã e a primeira da tarde que é, segundo os professores, a aula em que a maioria falta.

No trabalho com o GAAF, os alunos têm tendência a contar o que foi falado em casa ou quais os castigos os pais adoptaram, e é neste contexto também que a equipa verifica que os pais seguem os seus conselhos e quando os alunos dizem que não puderam ir jogar à bola com os amigos, ou tiveram que fazer alguma tarefa doméstica como castigo, então percebe-se que os pais alteraram alguma rotina dos seu quotidiano em relação aos filhos.

*“O comportamento é totalmente diferente. O aluno é responsável, na sua maioria faz os trabalhos de casa, há um trabalho diário. Quando o aluno vem às aulas durante uma semana seguida, e consegue vir às 8h30, à primeira aula. A essa ou depois de almoço, porque é aí que eles desaparecem, quando nós e os técnicos e os pais trabalhamos em conjunto nós vemos logo. E quando isso acontece, para nós é um progresso enorme. Já conseguimos que eles viessem à escola... muitas vezes não tem a ver com a avaliação, porque se um aluno não estuda no 1º período, não estuda no 2º período, não é no 3º período que vai ter boas notas. Mas há sempre uma das vantagens que nós começamos logo a ter é o facto de ele vir às aulas” (DT3\_AE3).*

No entanto, há alunos com os quais medidas mais drásticas não resultam, pois contraem um efeito perverso em relação às expectativas iniciais. A punição, estratégia

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

recomendada pelo GAAF, não engloba a violência, como a maioria dos pais a encara, mas sim funciona num ponto de vista do castigo, do cumprimento de uma tarefa.

*“Uma das práticas que os pais têm em comum é o bater. Portanto o que eu tenho que fazer à partida é tentar eliminar esse comportamento, que é utilizar a agressão como forma de educar o filho, pronto. Embora muitas vezes eles sejam um bocadinho resistentes a não o fazerem. Mas eu tento fazer um compromisso com os pais que é, a partir do momento em que estamos a trabalhar juntos, em prol do seu filho, há determinados comportamentos que não se podem ter, portanto isso é acordado” (AS1\_AE1).*

O “reforço positivo” termo aplicado pelo AS1\_AE1, consiste na transmissão de valores e de recompensas pelas acções bem sucedidas, ou seja, se um usufrui de qualquer coisa se fizer algo de bom e, se pelo contrário, a sua acção não seja positiva, o resultado também não será. Esta dimensão coloca-se num AE devido às práticas da população PALOP, cuja educação é transmitida através da agressão física, e o GAAF tem trabalhado esse aspecto com a família transmitindo a ideia de que a punição ou “reforço positivo” é melhor forma de transmissão de valores e regras. Tudo aquilo que os alunos têm são produto daquilo que eles fazem, portanto se os alunos têm outro tipo de comportamento, têm outro tipo de consequência. (AS1\_AE1)

*“Portanto eu faço muito isto, de reforço positivo, às vezes nem todos os alunos funciona o reforço, neste caso a punição. Há alunos que não podemos ir pelo castigo, portanto se tu conseguires isto terás aquilo, mais numa óptica de reforço positivo do que punição. A lógica é nem ser punição, porque eles estão habituados a isso, punição com agressão física e nós tentamos incluir isso numa óptima mais positiva, por exemplo, se tu conseguires isto tu consegues entrar numa actividade que tu gostas muito que é o judo, por exemplo. Vamos adaptando as estratégias, cada casa é um caso” (AS1\_AE1).*

No trabalho em conjunto com a família e com o aluno, um AE escolas refere privilegiarem o modelo sistémico, envolvendo no processo do aluno todos os intervenientes educativos. Mais uma vez se refere que para se trabalhar junto do aluno é necessário que a restante comunidade esteja em consonância com o trabalho efectuado, ainda que para isso seja necessário trabalhar-se junto da família e da comunidade.

*“Nós privilegiamos o modelo sistémico, que é privilegiar a rede de acção social. Encarar toda a gente, todos os intervenientes como agentes educadores, por isso, e atendendo a que o aluno, a pessoa é influenciada por factores de ordem familiar e social. Se ele é influenciado pela família e pela comunidade, a ideia é se nós influenciarmos também a comunidade e a família, vai ter repercussões também no aluno e a ideia de sistema é este” (AS2\_AE2).*

#### 4. Avaliação global do trabalho do GAAF

Em termos da avaliação global sobre a actuação do GAAF podemos destacar alguns registos estatísticos, calculados a partir dos testemunhos recolhidos, que apresentam alguma controvérsia em relação aos AE1 e AE2, a que pertencem estes valores. Assim, como já verificámos, através das opiniões solicitadas, a actuação do GAAF, nos três agrupamentos de escola, é positiva, e sublinham que, tendo em conta as realidades populacionais, as equipas conseguem abranger o acompanhamento a todos os alunos. No entanto, encontrámos pouca congruência com a informação numérica recolhida no caso do AE2.

Podemos verificar que o discurso optimista do técnico entrevistado não condiz com os casos de sucesso verificados. Conforme podemos verificar no quadro seguinte, apenas 7% dos alunos em situação de abandono escolar foram recuperados, havendo um registo de 93% de alunos que mantiveram o mesmo comportamento.

	Alunos sinalizados	Alunos recuperados	Alunos não recuperados	% De alunos recuperados	% De alunos não recuperados
<b>AE1</b>					
<b>Abandono Escolar</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>80*</b>	<b>20*</b>
Violência Escolar	120	90	30	75	25*
Absentismo	51	33	18	65	35*
Total	191*	139*	52*	73*	27*
<b>AE2</b>					
<b>Abandono Escolar</b>	<b>60</b>	<b>4</b>	<b>56*</b>	<b>7*</b>	<b>93*</b>
Violência Escolar	32	17	15*	53*	47*
Absentismo	14	2	12*	14*	86*
Total	106*	23*	83*	22*	78*
Famílias	63		42	67	

\*Taxas calculadas pela investigadora.

Ao ser questionado as taxas de sucesso tão reduzidas verificámos que no contexto deste agrupamento de escolas, quando a intervenção envolve a família este processo torna-se mais lento e mais frustrante. Sendo intervenções maioritariamente com o aluno e com a família, e havendo dificuldade em chegar à família o trabalho junto do aluno fica comprometido. Ainda assim, podemos destacar que, do total de famílias contactadas, 63 famílias, obtiveram resultado positivo de 42. Considera ainda que há um trabalho longo para percorrer no impacto com as famílias.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Pelo contrário, e associado aos testemunhos recolhidos, verificamos que no AE1 a intervenção social coincide com os valores registados. Assim, tem-se 80% de sucesso dos alunos sinalizados como abandono escolar e apenas 20% desses alunos abandonaram, efectivamente, a escola.

Nos dois agrupamentos de escolas que disponibilizaram esta informação estipularam percentagens de sucesso relativamente baixas para salvaguardarem o trabalho da equipa e para “não serem muito ambiciosos” (AS1\_AE1). No entanto, no final do ano, as margens de sucesso são muito acima das estipuladas. Os discursos aparecem mais optimistas que os dados recolhidos pois os técnicos não estabelecem metas muito ambiciosas, por uma questão de precaução, e assim, facilmente as ultrapassam.

## CONCLUSÕES

O objectivo geral desta investigação incidiu sobre as estratégias utilizados pelos assistentes sociais no combate ao abandono escolar. Fundamentada em vários teóricos, como Germain, Gitterman e Bronfenbrenner, a teoria ecológica fundamenta o trabalho desenvolvido pelas equipas GAAF com base numa intervenção onde o aluno é visto como parte integrante da sociedade e a sua aprendizagem é um processo de envolvimento com todos os agentes.

Foi possível concluir que em termos metodológicos, acção dos GAAF centra-se num modelo de *intervenção em rede* visto que aborda o aluno em todas as dimensões da sua vida, quer no seu desempenho escolar, no trabalho com os colegas, professores e assistentes operacionais, quer com a família e com a comunidade envolvente. Este modelo permite que se determine algumas das problemáticas do aluno, pois a informação partilhada em rede e, do mesmo modo, as estratégias definidas são tidas em prática na população ou instituição com que o aluno trabalha.

Em termos específicos pode também verificar-se que, tendo em conta o número de alunos sinalizados como *absentistas* ou *em risco de abandono escolar*, esta intervenção parece ser emergente nos agrupamentos de escola onde foi feita a investigação. Por estarmos, segundo os entrevistados, perante famílias *disfuncionais* e bairros fortemente marcados por população de baixos estatutos socioeconómicos, e são estes alunos vítimas de um fraco ambiente familiar e emocional associado a trabalhos precários e de longas horas.

Ao perceber as estratégias de prevenção do abandono escolar nos três agrupamentos de escola pode verificar-se que, efectivamente, não existe um programa específico de combate ao abandono escolar, pois as estratégias, para a generalidade das situações revela-se suficiente, pois são tratados de forma idêntica as situações de abandono, de indisciplina, ou absentismo. As principais estratégias são o trabalho individual, tutorias, trabalho junto da família e encaminhamentos para outros percursos educativos. Embora em apenas um agrupamento de escolas se tenha obtido o discurso de que o trabalho é frustrado quando se trabalha o aluno e a família, o envolvimento desta com a escola é, por si só, já uma estratégia bem sucedida.

O grande objectivo do Serviço Social perante os alunos sinalizados é tentar recuperá-los para que a reintegração seja por iniciativa deles e da família. Não se pretende recuperar apenas o aluno mas sim envolvê-lo, a si e à família fazendo-os reconhecer a importância do ensino e da formação nas vidas futuras dos alunos. O envolvimento da família e da escola é um dos objectivos principais quando se trabalha com alunos em risco de abandono escolar,

visto que as expectativas que a comunidade e os alunos têm sobre a escola são baixas. Assim, é imprescindível que as famílias percebam que a escola se envolve na vida dos alunos e se interessa por todas as dimensões em que ele está integrado.

Em termos de articulação do trabalho entre os técnicos de Serviço Social e os professores, realizam-se reuniões periódicas com o director de turma ou reuniões marcadas com maior regularidade caso a situação assim o exija. Tal como foi referido, a prática da troca de informação por vias electrónicas, como os e-mails, e conversas em sala de professores ou nos corredores da escola parece ser comum nos vários agrupamentos e parece ser a forma mais eficaz de se ir actualizando novos acontecimentos. Nas restantes actividades desempenhadas, estes profissionais trabalham em conjunto pois são os intervenientes que estão mais próximos dos alunos, e esta articulação é feita segundo os objectivos definidos no início de cada ano lectivo e de acordo com os casos sinalizados.

Segundo as opiniões, o desempenho das equipas GAAF é um aspecto positivo e comum a todos os agrupamentos de escola, no entanto, as opiniões divergem tendo em conta a constituição das equipas. Enquanto que no AE1 e AE2 não é referido qualquer problema associado à dimensão da equipa, no AE3, por serem apenas dois elementos, foi referida a crítica à escassez de recursos humanos, afectando o trabalho com o aluno e com a família e afectando o número de alunos abrangidos acompanhados.

Por fim, destaca-se a necessidade de reflexão para o insucesso de resultados no trabalho com os alunos quando envolve um trabalho familiar. Deixamos a interrogação para investigações futuras: Que trabalho é necessário realizar paralelamente junto das famílias de modo a que esse trabalho seja melhor sucedido?

## **BIBLIOGRAFIA**

Abrantes, Pedro (2003), “Identidades Juvenis de Dinâmicas de Escolaridade”, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº41, CIES / ISCTE / CELTA.

Abrantes, Pedro (2008), *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre os ciclos de ensino*, Lisboa, Dados textuais.

Bardin, Laurence (2009), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

Benavente, Ana; Jean Campiche; Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.

Bye, Lynn e Michelle Alvarez (2007), *School Social Work. Theory to Practice*, USA, Thomson Brooks/Cole .

Caparrós, Maria José Escartín (1998), *Manual de Trabalho Social (Modelos de prática profissional)*, Alicante, Editorial Aquaclara.

Delgado, Paulo (2006), *Os Direitos das Crianças: da participação à responsabilidade, o sistema de protecção e educação das crianças e dos jovens*, Porto: Prodições.

Dionísio, Maria Helena de Lemos Ramos (2009), *As políticas públicas de educação face ao insucesso escolar: porque a escola não seduz na era do conhecimento?*, Tese de Mestrado em Administração e Políticas Públicas, Lisboa, ISCTE.

Duarte, Isabel e Madalena Matos (2002), “Riscos educativos no ensino básico: uma aproximação às dinâmicas territoriais”, *Cidades: Comunidades e Territórios*, Centro de Estudos Territoriais – ISCTE, 4, pp. 99-114.

Dupper, David (2003), *School Social Work. Skills and Interventions for Effective Practice*, USA, John Wiley & Sons, INC.

Ferrão, João, Fernando Honório (Coords.) (2000), *Saída prematura dos Sistema Educativo: aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*, GEOIDEIA, Estudos de Organização do Território, Lda.

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Ferrão, João, Isabel Margarida André e Ana Nunes de Almeida (2000), “Abandono escolar precoce: olhos cruzados em tempo de transição”, *Sociedade e Trabalho*, 10, pp. 10-21.

Ferreira, Pedro Moura, Luís Garcia, Jorge Vala (1993) *Delinquência e Criminalidade Recenseadas dos Jovens em Portugal (1980-1989)*, in *Cadernos do Instituto de Ciências Sociais*, Nº 14, Instituto da Juventude.

Fortin, Marie-Fabienne (1999), *O processo de investigação, da concepção à Realização*, Loures, Lusociência.

Fraser, Mark W. (2003), “Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological – developmental perspective on youth violence”, *Multisystem skills and interventions in school social work practice*, Washington, DC, National Association of Social Workers.

Garret, Kendra J. (2007), “Ecological perspective for school social work practice”, *School Social Work. Theory to Practice*, USA, Thomson Brooks/Cole.

Ghiglione, Rodolphe e Beniamin Matalon (1992), *O inquirido – Teoria e prática*, Oeiras, Celta Editora, Lda.

Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*, Celta Editora.

Howe, David (2009), *A Brief Introduction to Social Work Theory*, London, Palgrave Macmillan.

Iturra, Raúl (1990), *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Rua*, Escher Publicações.

Martin, Davies (2008), *The Blackwell Companion to Social Work*, Oxford, Blackwell Publishing.

Melo, Carina Filipa Pereira (2008), *Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar*, Tese de Mestrado em Intervenção Comunitária e Protecção de Menores, Lisboa, ISCTE.

A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

Payne, Malcolm (2002), *Teoria do Trabalho Social Moderno*, Coimbra, Quarteto.

Ranquet, Mathilde du (1996) *Los modelos e Trabajo Social – Intervención con personas y familias*, Madrid, Sec.XXI.

Seabra, Teresa (2009), “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”, *Sociologia Problemas e Práticas*, nº59, pp. 75-106.

Seabra, Teresa, João Sebastião e Leonor Teixeira (1997), *Renunciar à escola: trajectórias escolares e abandono potencial*, Relatório de Pesquisa, Lisboa, PEPT/CIES.

Vilelas, José (2009), *Investigação - O processo de construção de conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo.

Outras fontes:

Relatórios de Actividades das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (2010), CNPCJR

Websites consultados:

<http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=12>

[http://fersap.pt/documentos/Projecto\\_GAAF.pdf](http://fersap.pt/documentos/Projecto_GAAF.pdf)

## **ANEXOS**

### **Anexo A**

#### **Guião de entrevista aplicado aos técnicos de Serviço Social das escolas**

Questões orientadoras:

- Procedimentos:

1. Como é feita a sinalização dos alunos em risco de abandono escolar?
2. Qual o processo que é feito para se iniciar uma intervenção com o aluno? (Prioridades, com quem se contacta)
3. Que trabalho é feito com os professores com vista à prevenção do abandono escolar?
4. Como é articulado o trabalho?
5. É feita intervenção escolar que abranja mais alunos ou o acompanhamento é exclusivamente individual? De que forma é feita essa intervenção?
6. Qual é a metodologia de intervenção do Serviço Social junto de jovens em risco de abandono escolar?
7. O departamento de Serviço Social desenvolve algum programa específico para fazer face ao abandono escolar? Pode dar-me alguns exemplos de alguns programas?
8. Como está estruturada a intervenção do Serviço Social em situações de abandono escolar? Pode retratar-me um exemplo?

- Avaliação

9. Qual é o seu posicionamento crítico face à intervenção efectuada?
10. Em situações futuras que intervenção desejaria que fosse efectuada?
11. Considera que a escola está em condições humanas e materiais para fazer face a situações de abandono escolar?

#### **Guião de entrevista aplicado aos professores das escolas**

Questões orientadoras:

- Procedimentos:

1. Como é feita a sinalização dos alunos em risco de abandono escolar? Quem comunica?

## A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

2. Qual o processo que é feito para se iniciar uma intervenção com o aluno? (Prioridades, com quem se contacta)
3. Que trabalho é feito com os professores com vista à prevenção do abandono escolar?
4. Como é articulado o trabalho?
5. É feita intervenção escolar que abranja mais alunos ou o acompanhamento é exclusivamente individual? De que forma é feita essa intervenção? Exemplos.

### Avaliação:

6. Qual é o seu posicionamento crítico face à intervenção efectuada?
7. Em situações futuras que intervenção desejaria que fosse efectuada?
8. Considera que a escola está em condições humanas e materiais para fazer face a situações de abandono escolar?

## Anexo B

### Caracterização dos entrevistados:

AE1		
	Funções	Formação
AS1	Está na escola há dois anos. É responsável pelas visitas domiciliárias e articula a relação entre família, alunos e entidades externas.	Licenciatura em psicologia na área da justiça e reinserção social.
DT1	Director de turma. Articula informações com o gabinete GAAF. Está na escola desde que o projecto iniciou, há 4 anos.	Professor de matemática.
AE2		
AS2	Assistente Social. Faz acompanhamento aos alunos, família e comunidade. Integrou o projecto no início, há 2 anos.	Licenciatura em Serviço Social
DT2	Director de turma. Articula informações com o gabinete	Licenciatura em Português.

A intervenção social junto de alunos em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF

	GAAF. Está na escola há mais de 4 anos, antes de o projecto iniciar.	
AE3		
AS1	Técnica de Serviço Social. O seu trabalho baseia-se em telefonemas às famílias, atendimentos no gabinete ou visitas domiciliárias e reuniões externas.	Licenciatura em Serviço Social



## Europass curriculum vitae

### Informação pessoal

Apelido(s) - Nome(s)

Morada(s)

Telefone(s)

Fax(es)

Correio(s) electrónico(s)

Nacionalidade(s)

Data de nascimento

Sexo

**Gomes, Mafalda Rodrigues**

Rua João Villaret, nº 32 R/C Dto  
2620 – 280 Ramada, Odivelas

918 51 08 78

mafaldargomes@hotmail.com

Portuguesa

7 de Junho de 1987

Feminino

### Emprego pretendido / Área de competência

### Educação e Formação

Datas

Designação do certificado ou diploma  
atribuído

Principais disciplinas/competências  
profissionais

Nome e tipo da organização de  
ensino ou formação

Classificação obtida a nível nacional  
ou internacional

Datas

Designação do certificado ou diploma  
atribuído

Principais disciplinas/competências  
profissionais

Nome e tipo da organização de  
ensino ou formação

2009-2011

Mestrado em Serviço Social

Dissertação de Mestrado intitulada de: "A intervenção social junto de jovens em risco de abandono escolar: o caso dos GAAF".

Aplicação de teorias e metodologias específicas de Serviço Social na investigação e na intervenção; Compreensão e capacidade de resolução de problemas sociais no quadro da diversidade dos contextos sociais, familiares e organizacionais/institucionais; Capacidade para gerir a complexidade das situações-problema de forma a formular informações e respostas fundamentadas nos princípios das responsabilidades sociais e éticas; Elaboração de instrumentos técnicos de suporte ao diagnóstico, à intervenção, à investigação e à avaliação dos problemas sociais de uma forma clara; Competências que lhes permitam continuarem a aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia.

Instituto Universitário de Lisboa

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Média final de 14 valores.

2006-2009

Licenciatura em Sociologia

Aprendizagem de matérias metodológicas, técnicas e empíricas; aprendizagem de matérias especializadas e de variados ramos da Sociologia; conhecimento de outras ciências sociais; aprendizagem de trabalho multidisciplinar.

Instituto Universitário de Lisboa

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Classificação obtida a nível nacional  
ou internacional

Média Final de 14 Valores

## Experiência profissional

Datas	Maio 2010 – Abril 2011
Função ou cargo ocupado	Investigadora auxiliar
Principais actividades e responsabilidades	Análise Documental; Deslocações a Escolas e Direcções Regionais de Educação para realização de entrevistas
Nome e endereço do empregador	CIES - IUL
Tipo de empresa ou sector	Centro de Investigação
Datas	Durante mês de Novembro 2009
Função ou cargo ocupado	Estagiária
Principais actividades e responsabilidades	Observação
Nome e endereço do empregador	Centro Comunitário e Paroquial da Ramada
Tipo de empresa ou sector	IPSS
Datas	Novembro 2009
Função ou cargo ocupado	Estagiária
Principais actividades e responsabilidades	Observação
Nome e endereço do empregador	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família - Chelas
Tipo de empresa ou sector	Instituto de Apoio à Criança
Datas	Dezembro 2009
Função ou cargo ocupado	Estagiária
Principais actividades e responsabilidades	Observação
Nome e endereço do empregador	Casa de Abrigo ALCIPE
Tipo de empresa ou sector	Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
Datas	Setembro 2009
Função ou cargo ocupado	Voluntária da ONG OIKOS
Principais actividades e responsabilidades	Intercâmbio Juvenil - Formação de Jovens
Nome e endereço do empregador	Programa Juventude em Acção da Comissão Europeia, promovido pela Open Youth - Bulgária
Tipo de empresa ou sector	

Datas	Julho 2009
Função ou cargo ocupado	Monitora de Crianças
Principais actividades e responsabilidades	Acompanhamento a crianças na praia durante os Tempos Livres. Professora de ateliê de literatura e expressão plástica.
Nome e endereço do empregador	Externato Nossa Senhora da Assunção, Cascais
Tipo de empresa ou sector	IPSS
Datas	Julho 2008
Função ou cargo ocupado	Monitora de Crianças
Principais actividades e responsabilidades	Acompanhamento a crianças na praia durante os Tempos Livres. Professora de ateliê de literatura e expressão plástica.
Nome e endereço do empregador	Externato Nossa Senhora da Assunção, Cascais
Tipo de empresa ou sector	IPSS
Datas	Agosto 2008
Função ou cargo ocupado	Monitora de Crianças
Principais actividades e responsabilidades	Acompanhamento a crianças na praia durante os Tempos Livres. Campo de Férias "Fura Ondas"
Nome e endereço do empregador	Centro Social Cultural de Santo António - Coimbra
Tipo de empresa ou sector	Caritas Diocesanas da Juventude
Datas	Agosto e Setembro 2007
Função ou cargo ocupado	Voluntariado
Principais actividades e responsabilidades	Vigia Florestal
Nome e endereço do empregador	Secretariado de Estado da Juventude e do Desporto, Programa "Voluntariado Jovem para as Florestas"
Tipo de empresa ou sector	Instituto Português da Juventude e Protecção Civil
Datas	Outubro 2007
Função ou cargo ocupado	Voluntariado
Principais actividades e responsabilidades	Acções de Voluntariado – "Pobreza Zero"
Nome e endereço do empregador	OIKOS – Cooperação e Desenvolvimento
Tipo de empresa ou sector	ONG
Datas	Outubro 2007
Função ou cargo ocupado	Voluntariado
Principais actividades e responsabilidades	Voluntariado – Conferência Internacional "Ajuda Humanitária em Debate: Futuros Desafios para Actores Europeus"
Nome e endereço do empregador	OIKOS – Cooperação e Desenvolvimento
Tipo de empresa ou sector	ONG
Datas	Agosto e Setembro 2006
Função ou cargo ocupado	Voluntariado
Principais actividades e responsabilidades	Vigia Florestal

responsabilidades  
 Nome e endereço do empregador  
 Tipo de empresa ou sector  
 Datas  
 Função ou cargo ocupado  
 Principais actividades e responsabilidades

Secretariado de Estado da Juventude e do Desporto, Programa “Voluntariado Jovem para as Florestas”  
 Instituto Português da Juventude e Protecção Civil  
 Agosto e Setembro 2005  
 Voluntariado  
 Vigia Florestal

Nome e endereço do empregador  
 Tipo de empresa ou sector  
 Datas  
 Função ou cargo ocupado  
 Principais actividades e responsabilidades

Secretariado de Estado da Juventude e do Desporto, Programa “Voluntariado Jovem para as Florestas”  
 Instituto Português da Juventude e Protecção Civil  
 Julho 2004  
 Ajudante de Monitor  
 Acompanhamento a crianças na praia durante os Tempos Livres.

Nome e endereço do empregador  
 Tipo de empresa ou sector

Centro Comunitário e Paroquial da Ramada  
 IPSS

Datas  
 Função ou cargo ocupado  
 Principais actividades e responsabilidades

Julho 2003  
 Ajudante de Monitor  
 Acompanhamento a crianças na praia durante os Tempos Livres.

Nome e endereço do empregador  
 Tipo de empresa ou sector

Centro Comunitário e Paroquial da Ramada  
 IPSS

### Aptidões e competências pessoais

Língua(s) materna(s)

**Português**

Outra(s) língua(s)

*Auto-avaliação*

*Nível europeu (\*)*

**Inglês**

Compreender		Falar		Escrever
Compreensão oral	Leitura	Interacção oral	Produção oral	
Nível 4				
Cambridge School				

(\*) *Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)*

Aptidões e competências sociais

Trabalho regular com jovens e adultos através de trabalho desenvolvido com grupos de jovens na promoção de actividades de cariz cultural e social.

Aptidões e competências de organização

Gestão e trabalho regular em equipa com jovens e adultos, no desempenho de organização de eventos para a Associação Sócio-Cultural Jovens da Ramada.

Aptidões e competências técnicas

Capacidade de Organização e coordenação de equipas.

Aptidões e competências informáticas

Bons conhecimentos MS Office (Word, Excel, PowerPoint, Outlook Express, Internet Explorer, Windows Movie Maker) e Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Página 62 - Curriculum vitae de

Para qualquer informação adicional: <http://europass.cedefop.eu.int>

Mafalda Gomes

© Comunidade Europeia, 2003

Aptidões e competências artísticas	Música e Teatro.
Outras aptidões e competências	Capacidade de observação, diálogo, comunicação, recolha e tratamento de dados.
Carta(s) de condução	B

## Informação adicional

Participação como vice-presidente na Associação Socio-cultural Jovens da Ramada (2003 - )  
Participação num grupo de teatro amador, "Alquimia do Sonho"; (2001 - )  
Participação nas Marchas Populares da Junta de Freguesia da Ramada (2003 - )  
Organização e recolha de produtos de higiene para imigrantes em alguns supermercados da Freguesia da Ramada em 2003;  
Formação de animadores, terminado no ano de 2008. Serviço da Juventude de Lisboa  
Animadora de Grupo de Jovens da Paróquia da Ramada (2008 - )  
Voluntariado com crianças e idosos no Centro Comunitário Paroquial da Ramada  
Participação no V Seminário da Rede Social do Barreiro – "Diagnóstico Social e Desafios da Intervenção Comunitária – Práticas Inclusivas e Criativas"  
Participação no II Encontro de Sociologia – Universidade de Letras do Porto (2011)

