

SEGURANÇA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA VISÃO SISTÉMICA

Célia Sales

Universidade Autónoma de Lisboa (UAL)
Instituto de Investigação Pluridisciplinar da UAL (IIPUAL-CIP)
Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-ISCTE)
celiasales@universidade-autonoma.pt

Resumo

O papel da escola é educar pessoas. O sucesso da educação dependerá em larga medida da qualidade do serviço oferecido pela escola, desde que estejam garantidas condições como as necessidades básicas de alimentação e saúde das crianças, condições e regras familiares favoráveis, etc. Significa que a aprendizagem, a assiduidade, a disciplina e a integração na vida escolar encontram-se mediados por variáveis contextuais, que por si só, a escola não pode garantir. Por outras palavras, garantir a segurança e a qualidade da escola exige intervenções noutras esferas, como a família e ou a comunidade. No entanto, intervir directamente na família e na comunidade não é papel da escola. Ou será?

Este artigo propõe uma abordagem sistémica dos problemas escolares, aprofunda a situação particular da escola em contexto de exclusão social, dando especial ênfase à necessidade de integração de serviços. Apresenta igualmente recomendações de ordem prática.

Palavras-Chave: Escola; Família; Exclusão Social; Integração de Serviços; Abordagem Sistémica.

Abstract

The role of the school is to educate people. The success of education will mainly depend on the quality of the service provided by the school, as long as basic conditions such as children's' health care, food, family condition and rules are accomplished. Therefore, learning, discipline, adaptation and adherence to school are mediated by contextual variables that school cannot guarantee. In order to assure school quality and school security, interventions in the family and community level are required. However, working directly within the family or community is not the role of the school.



Or is it?

This paper proposes a systemic approach of school problems, analyses in detail the particular situation of schools in social exclusion contexts, and emphasizes the need of service integration. Recommendations are discussed.

Keywords: School; Family; Social exclusion; Service integration; Systemic approach.

Introdução

Como estamos em matéria de segurança nas escolas portuguesas e que mecanismos criámos para que esta segurança seja garantida? Desejaria distinguir duas abordagens complementares deste tema. Podemos diagnosticar a situação, descrevendo as estatísticas de ocorrência de comportamentos violentos DENTRO do recinto escolar, assim como as intervenções aí implementadas: Programas de animação de recreios, criação de espaços lúdicos e de trabalho (bibliotecas, clubes, projectos...), programas de mediação de conflitos entre alunos, de prevenção específica do *bullying*, de gestão e intervenção precoce no absentismo, sistemas de controlo de acesso de pessoas e armas no recinto escolar, e muito mais. No fundo, todo um conjunto de medidas que dependem da iniciativa da escola e que se enquadram essencialmente no âmbito de actuação do Ministério da Educação: Intervenções NA escola¹.

Existem, porém, situações cuja compreensão e resolução ultrapassa, em larga medida, o sistema escolar. Como sabemos, comportamentos e percursos escolares inadequados são muito frequentemente um sinal de perigo social da criança ou do jovem. As escolas inseridas em contextos de exclusão social, vivem uma situação muito particular. As dificuldades escolares fazem parte de uma constelação de problemas que, por norma, envolvem o isolamento social e a debilidade económica e cultural. A aprendizagem, a assiduidade, a disciplina e a integração na vida escolar encontram-se mediados por essas variáveis contextuais. Nestas circunstâncias, garantir a segurança e a qualidade da escola exige, a par de medidas NA escola, intervenções noutras esferas, como a família e a comunidade: Intervenções COM a escola. No entanto, intervir directamente na família e na comunidade não é papel da

¹ Neste artigo, o termo “escola” refere-se ao sistema escolar, aos serviços e estruturas que dependem do Ministério da Educação.

escola. Ou será?

No presente artigo, descrevemos e discutimos boas-práticas europeias que se enquadram nestas duas abordagens. Num primeiro momento, será focada a questão do absentismo escolar, com base num estudo integrado no do projecto “Policía en la Escuela. Alumnos en la Calle. Prevención de la Delincuencia Juvenil en Absentistas Escolares” (site oficial, em www.dip-alicante.es/agis/), que reuniu escolas, serviços de saúde mental, polícia, serviços sociais e comunicação social, na prevenção do abandono escolar e da delinquência juvenil.

Num segundo momento, abordar-se-á a situação particular da escola em contexto de exclusão social, dando especial ênfase à necessidade de integração sistémica de serviços. Serão delineadas, de igual modo, algumas recomendações de ordem prática.

Intervenções NA Escola: Reduzir o Absentismo e o Abandono

A prevenção do absentismo e do abandono escolar assume um papel importante na segurança e na qualidade da escola, havendo muito a fazer neste domínio. Algumas considerações serão aqui apresentadas, partindo dos resultados do estudo anteriormente referido (Sales, Quintas, Machado, & Faisca, 2006)².

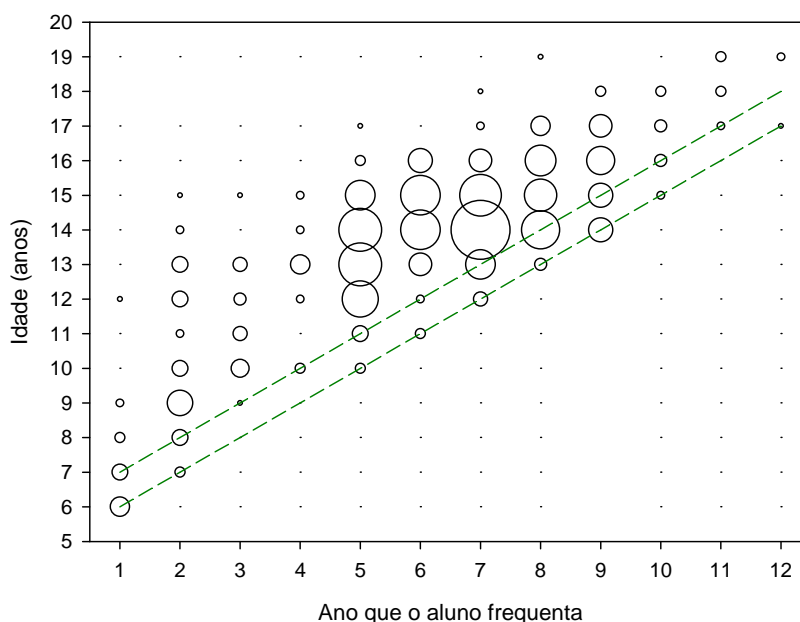
Focamos, em primeiro lugar, a questão da discrepância entre a escolaridade e a idade dos alunos absentistas (Figura 1). O gráfico sugere que, no 1.º ano, a maior parte dos alunos absentistas se situa dentro da escolaridade esperada para a sua idade, isto é, tem entre 6 e 7 anos. Já no 2.º ano, a discrepância idade-escolaridade “dispara”: São vários os alunos com 9, 10, 12, 13 e até mesmo 15 anos. Ao nível do 5.º e 6.º ano, a discrepância é máxima: alunos de 14, 15 e até 17 anos matriculados em turmas de crianças de 10 anos.

² O estudo integra uma amostra de 557 alunos, entre o 1º e o 12º ano de escolaridade, seleccionados por amostragem de conveniência de acordo com os seguintes passos: O convite foi divulgado através da comunicação social, dos sites das Direcções Regionais de Educação e pelos Centros de Formação de Professores. Nas escolas que desejaram participar foi pedido a cada Director de Turma (ou Director Titular de Turma, no caso do 1º ciclo), que identificasse os alunos que faltaram durante o ano lectivo de 2004-2005. De entre estes alunos que faltaram, foram identificados aqueles cujas faltas constituíam uma fonte de preocupação para o professor, isto é, alunos cujas faltas os professores consideravam serem prejudiciais, ou que poderiam vir a prejudicar a vida e desenvolvimento do aluno. Para cada aluno assim seleccionado, pediu-se ao Director de Turma que preenchesse um questionário. Participaram 78 escolas, nas quais 272 Directores sinalizaram os 557 alunos, que constituem a nossa amostra.



Esta situação é sem dúvida violenta: Tanto para o aluno, que não se integra no grupo, que não se revê nos materiais ou nas técnicas pedagógicas; como para o professor que, dificilmente, consegue gerir a heterogeneidade da turma. Quantas situações de indisciplina ou de violência envolvem alunos absentistas em situação de discrepância idade-escolaridade? Estes resultados sugerem a necessidade de incluir as variáveis absentismo e desfaseamento idade-escolaridade na avaliação da situação da segurança e da violência nas nossas escolas.

Figura 1 – Gráfico de dispersão dos alunos absentistas, em função da idade e da escolaridade.



Nota. Em ordenadas representa-se a idade do aluno e, em abcissas, o ano de escolaridade. As linhas a tracejado correspondem ao intervalo em que não há discrepância idade-escolaridade, isto é, o ponto em que é esperado que se situe o aluno, caso progrida na escolaridade sem retenção. Os alunos estão representados por círculos; quanto maior o seu diâmetro, maior o número de alunos que se situa nesse ponto.

O segundo resultado que gostaria de comentar respeita ao volume e à evolução das faltas. Durante o 3.º período, cerca de 70% dos alunos da nossa amostra faltaram 20 ou mais dias ou simplesmente não compareceram na escola. Uma análise mais detalhada da evolução das faltas ao longo do ano lectivo revela um padrão de agravamento, entre o 1.º e o 3.º período: O número de faltas aumenta

significativamente; os alunos que faltam pouco no início do ano (1 a 8 dias), terminam o ano lectivo a faltar significativamente mais; os alunos que no 1.º período faltam 13 ou mais dias à escola, já não melhoram a sua assiduidade, isto é, no 3.º período mantêm ou aumentam o número de faltas.

Os resultados na nossa amostra indicam, portanto, que o absentismo se agrava ao longo do ano lectivo e atinge proporções muito elevadas, sublinhando a necessidade de intervir no absentismo ao longo do ano lectivo, com detecção e actuação imediata nos casos. A legislação actual permite ou facilita esta intervenção imediata? Será importante ouvir o ponto de vista dos professores.

Fica clara a necessidade de implementar um sistema de monitorização do absentismo que permita intervir “em tempo real”. Na realidade, estes sistemas são já implementados em algumas escolas nacionais e europeias, através de sistemas de livro de ponto electrónico. Urge no entanto, estandardizar alguns procedimentos e fazer um uso sistemático dessa informação. A este propósito, delineiam-se algumas recomendações concretas.

Algumas Recomendações

1. A monitorização contínua do absentismo ao longo do ano lectivo, pela escola ou agrupamento
 - A monitorização do absentismo ao nível da escola com base em novas tecnologias (e.g., sistemas de livro de ponto electrónico) e como procedimento automatizado de rotina, em todas as escolas do país;
 - Avaliação contínua e intervenção imediata dos casos de absentismo; intervenção, essa, flexível e de acordo com a natureza da situação que leva o aluno a faltar:
 - i. Intervenções NA ESCOLA, isto é, respostas dentro do sistema escolar e de educação nacional;
 - ii. Se necessário, intervenções COM A ESCOLA, isto é, uma intervenção em rede, com os serviços e entidades locais.
2. A monitorização contínua do absentismo, ao longo do ano lectivo, entre o 1.º e o 12.º ano, pelos serviços de educação regionais ou nacionais:
 - Esta monitorização implicaria a integração do sistema de recolha de dados



- Acompanhamento dos agrupamentos/escolas com maiores taxas de absentismo ou abandono: A intervenção não está a resultar, o que pode ser feito? Qual a dificuldade? O que precisa a escola para ser eficaz na educação/formação desses alunos?
 - Utilização destes dados no planeamento de respostas nacionais e regionais “em tempo real”, e na avaliação rigorosa de medidas implementadas.
3. Usar um indicador da evolução do absentismo, como parâmetro de avaliação das escolas
 4. Integrar esta monitorização do absentismo num instrumento único, integrado num observatório geral e contínuo da avaliação da escolaridade no país: Que informação precisamos das nossas escolas? Como integrar a recolha de informação num “acto único”?

Particularidades do Contexto de Exclusão Social

Até agora olhámos a questão da segurança numa perspectiva centrada na escola. Apontámos a necessidade de avaliar as situações de indisciplina e de violência, em conjugação com o absentismo e o abandono escolar, e sugerimos recomendações concretas nesse sentido.

Esta é a nossa forma habitual de olhar os fenómenos escolares: Quais os problemas que se sentem NA escola? Como podemos resolvê-los NA escola? Porém, e como foi anteriormente referido, quando a escola se insere num meio de perigo ou exclusão social, esta abordagem não é suficiente.

Comecemos por definir, brevemente, o que é a exclusão social. Da extensa literatura sobre o tema, seleccionámos a definição de Jean Bédard (2001): “Pobreza crónica e global que, à força de humilhar, isolar e espoliar a dignidade humana, gera uma forma de desespero que anima a pessoa a contribuir (...) para o ciclo vicioso da exclusão social” (p. 158). Esta definição tem de elegante o facto de enquadrar a nossa vulnerabilidade: “Se escolher uma pessoa ao acaso e a colocar numa situação de pobreza global constante, basta esperar entre 6 meses a 2 anos para que ela já duvide do mais profundo dos seus valores” (p. 158). É assim à custa do efeito da humilhação constante, do desvio do olhar, da exposição continuada à privação económica e ao isolamento relacional, que se vai operando uma mudança interna, de

ordem existencial, como se a pessoa “aluísse por dentro”. Não é uma mudança na NATUREZA do ser, mas uma mudança no ESTADO do ser, como a água que se transforma em vapor. Entra-se progressivamente num ciclo de desadequação social, de auto-isolamento face à sociedade (por exemplo, não saindo do bairro), que se amplia e se transmite, no seio da família, à geração seguinte. Os passos da formação e transmissão deste ciclo de exclusão social encontram-se sistematizados na figura 2. Aí, é evidente que, uma vez instalada, a exclusão social se mantém pela conjugação de três ordens de pobreza: POBREZA ECONÓMICA; a POBREZA CULTURAL, caracterizada pela fraca escolaridade ou formação, que é impeditiva de uma integração profissional e que se transmite aos filhos sob a forma de desvalorização-negligência da vida escolar; e a POBREZA SOCIAL, isto é, o auto-encaminhamento activo para o isolamento físico e relacional face à comunidade “externa” ao bairro ou ao grupo.

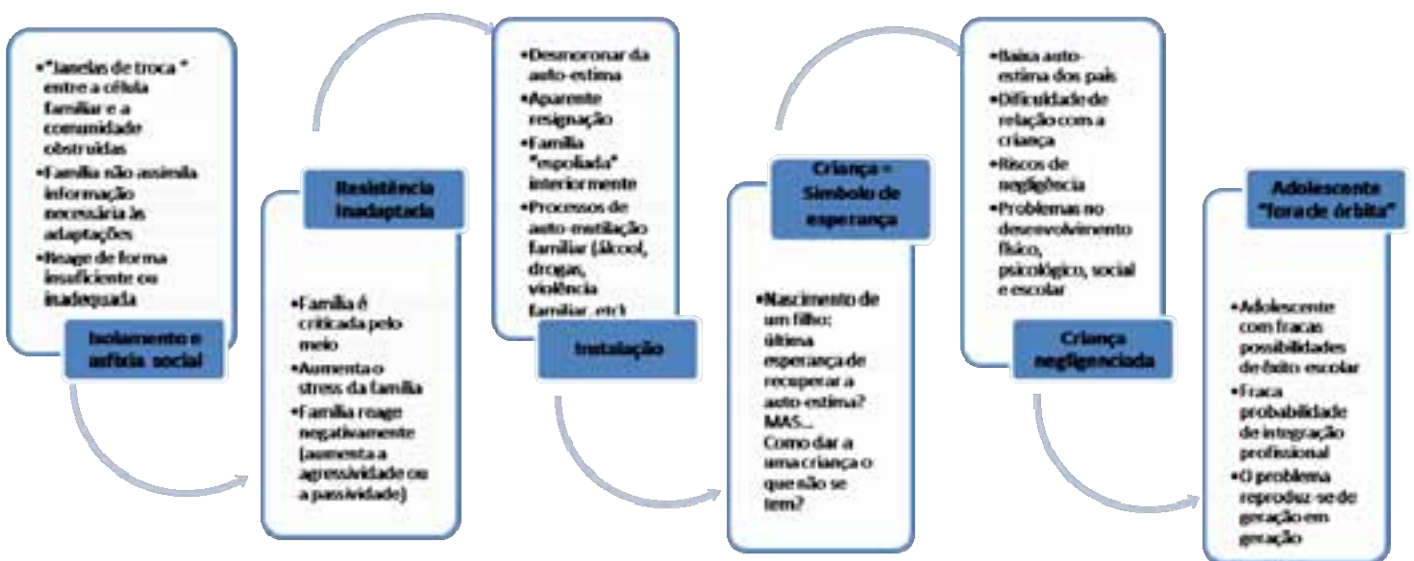


Figura 2 – Fases de evolução da exclusão social.

Vejamos o exemplo do Bairro da Boavista, um bairro de realojamento social de uma zona periférica da cidade de Lisboa, cuja imagem de satélite se mostra na figura 3. Há algumas décadas, foram para aqui deslocadas centenas de famílias com uma história de vida dominada pela pobreza de ordem económica e com baixa escolaridade. A sua posição geográfica, num extremo da cidade e ladeado pela Serra

de Monsanto, não fomentava a comunicação com o exterior. Entretanto, a construção recente de vias rápidas radiais de Lisboa isolou-o ainda mais: sair do bairro, ou de carro, ou de autocarro; a pé é quase impossível. Reúnem-se assim as condições (de pobreza económica, cultural e social) óptimas para a exclusão social.



Figura 3 – Imagem de Satélite do Bairro da Boavista (Lisboa). Fonte: Googlemaps.

Recordo neste bairro, onde trabalhei há 12 anos, enquanto psicóloga numa equipa de acompanhamento de famílias em risco, uma menina de 6 anos que estudava no 1.º ano de escolaridade, inteligente. Tem neste momento 18 anos. Não concluiu a escolaridade básica. Foi integrada num programa de combate ao trabalho infantil e cumpriu todas as fases do seu percurso de formação na escola do bairro. A fase de formação profissional envolvia a sua saída para o centro de Lisboa. Ainda foi algumas vezes mas, como se perdia nos transportes, desistiu. De facto, poucas foram

as vezes em que saiu do bairro, tal como os seus pais e irmãos. A dificuldade de “sair” inviabilizou a possibilidade de enriquecer as suas competências sócio-profissionais, a possibilidade de um trabalho que a sustente financeiramente, e que, em última análise, lhe permita sair deste ciclo de exclusão social em que nasceu.

Neste bairro, existiam problemas de segurança NA escola. Podemos ver na imagem, a escola básica no centro, “cercada” pelo bairro. Recordo episódios de agressão a professores por parte dos pais. Alguns dos irmãos desta menina protagonizaram também agressões e vandalismo no recinto escolar. As poucas crianças que completavam o 4º ano, e que transitavam para o 5º, para escolas na área de Benfica, organizavam-se e provocavam desacatos no autocarro, a caminho da escola, e uma vez ali, eram um verdadeiro problema de indisciplina e *bullying*, acabando por ser suspensos ou expulsos.

Naturalmente que as escolas de Benfica devem ter ao seu alcance mecanismos para reduzir e prevenir o comportamento desadequado destes alunos. No entanto, isoladamente, essas acções são quase paliativas face ao contexto que subjaz à manutenção desta situação durante décadas. Se um comportamento desadequado do aluno se enquadra num ciclo de exclusão social, não bastará que se implementem medidas de controlo de comportamentos agressivos, como programas de redução do *bullying*, ou a instalação de detectores de metais para impedir a entrada de armas brancas na escola. Estas medidas “intra-escola” são necessárias para controlar a situação mas não são suficientes para a resolver.

A Escola Faz Parte do Problema e da Solução da Exclusão Social

Os problemas de segurança que se sentem NA escola são frequentemente reflexo de problemas familiares e sócio-comunitários. Uma escola inserida em contextos de exclusão social, ou que recebe alunos daí oriundos, ressentida essa realidade no seu interior. Nestas circunstâncias, diagnosticar e intervir na segurança, implica olhar para além do recinto escolar.

A escola fará parte do PROBLEMA e da SOLUÇÃO da exclusão social, tal como os serviços de saúde, de acção social, de habitação, de planeamento das redes de transportes, ou urbanismo.

A que me refiro, quando afirmo que a escola faz parte do problema da exclusão social? A escola faz parte do problema quando não consegue garantir que os alunos completem a escolaridade, seja porque desistem, são expulsos, ou porque não



aprendem. Ficam assim reduzidas as suas possibilidades de futura inserção profissional e de auto-suficiência económica; reduzidas também as possibilidades de participação cultural activa e abertura a actividades criativas e de desenvolvimento pessoal, que contribuam para a sua auto-valorização; reduzidas também as possibilidades de diversificação de contacto com outras pessoas e realidades, que poderiam reduzir o isolamento social e promover a cidadania.

Uma escola que não consegue garantir a educação das crianças e jovens, acaba por contribuir para perpetuar o ciclo de exclusão social, criando gerações desinteressadas pela realidade escolar, que desvalorizam o conhecimento e não chegam a descobrir o gosto pelo saber. Contribui para a formação de futuros pais divorciados da escola, desintegrados socialmente, e economicamente insuficientes: Pobreza cultural, económica e isolamento social.

Como pode a escola fazer parte da solução da exclusão social? Essencialmente actuando para a minimização da pobreza cultural e muito importante, ARTICULANDO com as instituições que actuam nos níveis da pobreza económica e na diluição do isolamento. A escola faz parte da solução, ao promover a escolaridade e as habilitações profissionais e culturais dos jovens; tal como os departamentos de urbanismo das autarquias fazem parte da solução, ao planear a construção de novos espaços na cidade, ao alterar a arquitectura paisagista de um bairro, ao redefinir a sua rede de transportes, e tantas outras medidas que promovem a abertura social.

Podemos perguntar-nos: Não estaremos já demasiado longe dos objectivos e funções da escola? O papel da escola é formar pessoas. Mas só o logrará se as crianças forem assíduas, se existirem condições e regras familiares que actuem em sintonia e diálogo com os professores, se estiverem garantidas as necessidades básicas de alimentação e saúde da criança, etc. Em suma, se existirem condições que, por si só, a escola não pode garantir.

As condições para o sucesso da escolaridade e da formação das crianças na nossa sociedade são garantidas pela escola e pela família. A família constitui a influência mais importante para a criança. Em contextos de exclusão ou perigo social, a família não consegue assegurar as necessidades da criança; o seu papel parental é então apoiado simultaneamente por múltiplos serviços – acompanhamento médico, polícia, serviços sociais, comissões de protecção de crianças e jovens, etc.; as condições para a escolaridade são garantidas por outros serviços em colaboração com a escola, tendo a família como unidade de intervenção. Neste âmbito é muito

importante incluir os pais no planeamento e implementação dos programas que melhor os ajudem a educar os seus filhos; têm especial relevância programas de formação parental que promovam a saída dos bairros e o conhecimento de novas realidades, que incluam actividades que facilitem a auto-confiança no uso de transportes públicos, que reconciliem os pais com a escola... Naturalmente, é fundamental a existência de uma rede especializada de acompanhamento clínico de famílias, que dê resposta às situações relacionais e psicopatológicas mais graves. Fulcral também, envolver a Comunidade no desenhar da sua “abertura social”, como demonstra a surpreendente experiência de intervenção sócio-comunitária no Bairro da Boavista, durante a década de 70, dirigida pelo Prof. Doutor Carlos Caldeira, do Hospital Júlio de Matos (Campiche, Hippolyte, & Hipólito, 1992).

Sublinho que a escola é central neste processo. E porquê? Porque muitas vezes é a única fonte de relações saudáveis da criança. Quanto mais grave a situação sócio-familiar, mais crucial o papel da escola. Muito do trabalho do psicólogo, do psiquiatra ou do trabalhador social, passa por intervenções em articulação com um professor, um auxiliar de acção educativa que constitua na vida da criança uma relação significativa (Sales, 2002).

Todos esperamos da escola medidas de reacção-controle-protecção face a comportamentos desadequados dos alunos, i.e., que não se adaptam às regras escolares, sejam regras de segurança, disciplina, de trabalho, ou outras. São medidas imediatas para solucionar ou minimizar os problemas à medida que são surgindo. No entanto, a par dessa faceta reactiva da escola, não podemos descurar a sua responsabilidade na mudança do contexto que mantém a exclusão, e que portanto, mantém os problemas na escola. Significa, por exemplo, a colaboração da escola em projectos de intervenção comunitária e psicossocial dirigidos a famílias, articulação e trabalho com equipas de acompanhamento especializado de jovens em risco, colaboração com associações locais... Uma escola aberta.

O trabalho interinstitucional é, portanto, fundamental. A questão a que inevitavelmente chegamos é: Como conseguir esta articulação? Bastará que os profissionais no terreno se dêem conta e desejem trabalhar em rede? Para que exista uma resposta articulada no terreno, são necessárias redes eficazes de serviços, com estruturas e processos interinstitucionais. E nessa matéria, quase tudo está por fazer no nosso país.



Intervenções COM a Escola: Que Política para a Criança e o Jovem?

Um diagnóstico útil da segurança escolar é aquele que indica pistas concretas de actuação. Tal implica, para além de descrever o panorama dos resultados em termos de incidentes, descrever os mecanismos usados na sua resolução. Que mecanismos existem em Portugal para garantir a escolaridade na exclusão social? Por outras palavras, quais os mecanismos de trabalho em rede COM a escola quando a resolução do problema de segurança que se vive no seu interior ultrapassa a sua área de actuação? Existe uma rede de processos integrados? Que serviços estão envolvidos? Quais os resultados deste trabalho? Como são avaliados?

Creio que todos concordamos com a necessidade de articulação. Pergunto: Apenas articulação dos profissionais no terreno, ou também uma articulação dos serviços? Não tenhamos dúvidas de que sem uma articulação de serviços, o trabalho em rede irá depender tão-somente da vontade e qualidade da relação das pessoas. Corresponderá, portanto, a esforços isolados de bons profissionais, quando deveria resultar de uma planificação de estruturas, processos e procedimentos de trabalho conjunto.

A articulação no terreno deve reflectir uma articulação do planeamento interministerial. Vejamos a figura 4. Este diagrama foi construído em Inglaterra, no âmbito de um diagnóstico nacional após a morte de Victoria Climbié, por maus-tratos continuados. O inquérito (disponível em www.victoria-climbie-inquiry.org.uk), chocou o país, porque revelou que todos os serviços, embora detendo informação sobre a sua situação de risco, foram incapazes de a proteger. O panorama encontrado pelos responsáveis ingleses mostra intervenções dirigidas à criança e ao jovem totalmente dispersas e fragmentadas por ministérios e serviços, que funcionavam em paralelo, sem conhecimento ou articulação entre si, sem mecanismos de circulação de informação, cada um com os seus próprios instrumentos e procedimentos. Verificaram que esta organização dos serviços, para além de ineficaz, era extremamente dispendiosa. Foi decidida a redefinição global da política para a infância e juventude, assente numa lógica diferente: A organização dos serviços em torno do seu destinatário e não em torno do ministério ou da instituição. A reestruturação pretendeu assim a integração sistémica de serviços: Identificar os sistemas significativos para o crescimento pleno da criança (saúde, educação, serviços sociais) e ligar estes serviços entre si, para intervir ao nível da família.

Na prática, esta reestruturação resultou, por exemplo, na utilização de um

instrumento único partilhado por profissionais “pertencentes” a diferentes ministérios que trabalham em equipa (Common Assessment Framework – CAF). No CAF consta a avaliação multidimensional da criança e da família, definem-se os objectivos de intervenção e distribuem-se tarefas e responsabilidades pelos membros da equipa; também aí se registam todas as intervenções e evoluções. Uma vez que o CAF pode ser acedido pelos profissionais envolvidos no caso através da internet, uma equipa formada por exemplo, por um psicólogo escolar, um médico e um animador sócio-cultural, poderá trabalhar à distância de forma integrada.

A relação próxima de trabalho entre a escola e os serviços de saúde e serviços sociais corresponde a uma tendência que tem vindo a implementar-se também noutros países, como os Estados Unidos, num movimento designado por escolas de terceira geração (ver Morrill, 1992). Naturalmente que cada país vive realidades particulares que modelam a sua forma de actuar, não sendo possível nem desejável uma “importação” directa e integral de modelos externos. Porém, no nosso caso, creio que podemos retirar uma recomendação inicial, a partir da reestruturação Inglesa: Descrever o ponto de situação da organização dos serviços a nível nacional, chegando ao equivalente português da figura 4.

Julgo importante que, também no nosso país, a escola seja enquadrada numa política integrada da infância e juventude que planifique a acção do Estado, em todas as vertentes que são centrais para que cada criança atinja as suas potencialidades, em especial as mais vulneráveis. Integrado nessa política, deverá estar o sistema escolar. Em primeiro lugar porque, como vimos, há problemas que afectam a escolaridade cuja resolução foge à sua área de actuação directa (quando a criança tem problemas de saúde, quando há sinais de maus tratos, quando a criança deixa de ir à escola e a família está incontactável, e tantas outras situações...). Em segundo lugar, porque intervenções eficazes no contexto de exclusão social não resultam em pleno sem o envolvimento da escola, que em muitos casos, constitui a única fonte de relações saudáveis e de esperança da criança ou do jovem.

De igual modo fundamental, será a análise cuidada dos recursos e estruturas que já possuímos em Portugal. Por exemplo, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) são reconhecidas pelos Directores de Turma como a entidade externa à escola que mais ajuda a intervir nos casos de absentismo escolar grave ou no caso de abandono (Sales, Quintas, Machado & Faísca, 2006). Que papel poderia exercer a estrutura nacional das CPCJ's, numa redefinição de políticas e na integração

do sistema social, educacional e de saúde?

Possuímos também a experiência de integrações interministeriais de sucesso, como o Programa Escola Segura. Que ensinamentos daí podemos retirar?

A democratização do acesso ao ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, constituem de facto um desafio enorme: A escola, enquanto instituição, tem o dever de educar cada pessoa com a máxima qualidade, independentemente da sua condição social e familiar. Como conseguiu-lo, contudo, face à heterogeneidade do contexto e história de vida dos alunos? Urge criar estruturas capazes de uma resposta também ela multidimensional e integrada.

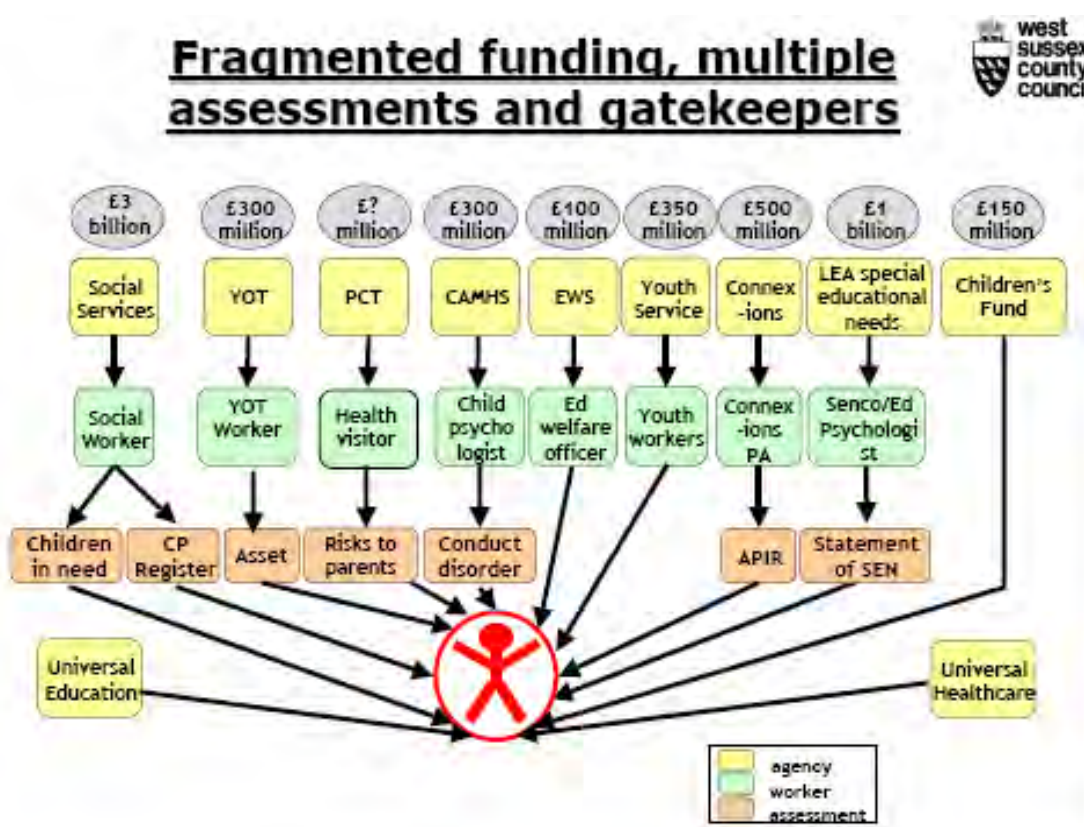


Figura 4 – Estrutura e processo de intervenção em crianças em risco em Inglaterra, anterior à reforma Every Child Matters

(fonte: Ian Vinall, 2005, disponível em <http://www.dip-licante.es/agis/documents/segundo/ianvinallsp.pdf>)

Referências Bibliográficas

- Bédard, J. (2001). Familles en détresse sociale: approches interdisciplinaires et communautaires.... *Thérapie Familiale*, 22 (2), 169-186. Obtido em Dezembro de 2009 em http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=TF&ID_NUMPUBLIE=TF_022&ID_ARTICLE=TF_022_0157
- Campiche, C., Hippolyte, J., & Hipólito, J. (1992). *A Comunidade como Centro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morrill, W. A. (1992). Overview of Service Delivery to Children [School-linked Services]. *The Future of Children*, 2(1), 32-41. Obtido em Dezembro de 2009 em http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol2no1entire_journal.pdf
- Sales, C. (2002). The role of the teacher and the family in school problems. Contributions from systemic family therapy. In European Network for the Prevention of Juvenile Violence (Ed.), *Relationships in the classroom: Systemic narratives*, pp. 65-77.
- Sales, C., Quintas, C., Machado, H., & Faísca, L. (2005). *Absentismo escolar em Portugal: Uma avaliação sistémica*. (relatório não publicado).

ⁱ Cópia do CAF pode ser disponibilizada pela autora.