



*“ O assistente social como mediador de conflitos
na redução e prevenção do insucesso escolar com
ênfase na indisciplina”*

Monografia do Mestrado em Serviço Social apresentado à Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação sob orientação da professora mestre Joana
Guerra

Joana Margarida Neves da Silva



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

***“ O assistente social como mediador de conflitos
na redução e prevenção do insucesso escolar com
ênfase na indisciplina”***

**Monografia do Mestrado em Serviço Social apresentado à Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação sob orientação da professora mestre Joana
Guerra**

Joana Margarida Neves da Silva



Agradecimentos

Terminado este mestrado, um ano e meio depois, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, me apoiaram e incentivaram para seguir este projeto até ao fim.

Em primeiro lugar, agradeço a toda a minha família que prestou todo o seu auxílio, quer ao nível emocional, quer financeiro. Tenho a salientar, tio, tias, avó, primos e primas, e principalmente, aos meus pais e irmão.

Quanto a amigos, obrigada por prestarem o vosso auxílio em todas as minhas dificuldades, tal como a colegas deste mestrado que estiveram, lado-a-lado, acompanhando e passando pelo mesmo desafio, dando sugestões e articulando informações, acerca do curso e desta monografia.

Não me poderia esquecer de reconhecer, a minha querida orientadora dra. Carla Ribeiro que é, também ela, colega, mas sobretudo que se tornou numa amiga especial. Esteve sempre pronta a dar os seus conselhos e opiniões, bem como a acalmar as ansiedades que advinham da dificuldade em realizar este trabalho.

É claro que, este trabalho final, não poderia ser realizado sem o apoio incondicional da supervisora mestre Joana Guerra, que apesar de não ser um processo fácil, sempre ajudou bastante e contribuiu para o bom desempenho desta monografia, para além da sua disponibilidade constante no esclarecimento de dúvidas.

Muito obrigada a todos!!

Índice

Agradecimentos	
Lista de siglas	
Listas de tabelas e gráficos	
Resumo.....	8
Introdução.....	10
Parte I - Contextualização.....	11
Capítulo I. Políticas educativas em Portugal.....	11
1.Constituição do sistema educativo em Portugal.....	11
2.O atual sistema de ensino português.....	14
3.Enquadramento da Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis.....	16
3.1. Caraterização da Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis.....	16
3.2.Caraterização da Intervenção Social na ESBSS.....	18
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	21
1.A transformação social com impacto escolar.....	21
1.1.O insucesso escolar numa escola democrática.....	21
1.1.1.Teorias explicativas de Insucesso escolar.....	25
1.1.1.1.Tese dos dotes naturais ou dos dons.....	25
1.1.1.2.Teoria do handicap sociocultural	26
1.1.1.3.Teoria socioinstitucional.....	27
1.1.1.4.Teoria Ecológica.....	28
1.2.A indisciplina na era da contemporaneidade.....	31
1.2.1.Causas da indisciplina.....	33
1.2.1.1.Causas pessoais.....	33
1.2.1.2.Causas escolares.....	35
1.2.1.3.Medidas políticas.....	38
2.Política de Intervenção Prioritária: Génese e evolução dos TEIP, em Portugal	39
3.A Mediação escolar como uma técnica estratégica em Serviço Social.....	41
Capítulo III - Serviço Social na educação e atividades desenvolvidas no estágio.....	46
1.Serviço Social na educação.....	46

2.Serviço Social na ESB3DD.....	49
3.Atividades do estágio desenvolvidas na ESB3DD.....	53
4.Reflexão crítica.....	55
Parte II. Processo de investigação-ação.....	59
Capítulo I – Estudos e fundamentação temática.....	59
1.Estudos realizados no âmbito do insucesso e da indisciplina escolar.....	59
2. Fundamentação e propósito da escolha temática.....	62
3.Objetivos.....	65
3.1.Objetivo geral.....	65
3.2.Objetivos Específicos.....	65
Capítulo II – Métodos, técnicas e instrumentos de investigação.....	66
1.Pertinência do Método escolhido.....	66
2.Recolha dos dados: Instrumentos, Técnicas e concretização.....	67
3.Amostra e população-alvo.....	69
4.Critérios de Inclusão e Exclusão.....	70
4.1.Critérios de Inclusão.....	70
4.2.Critérios de Exclusão.....	70
Parte III – Análise reflexiva: Apresentação e discussão geral dos resultados.....	71
Capítulo I – Tratamento e análise estatística dos dados.....	71
1.Caraterização biográfica do aluno.....	71
1.1.Dados sociodemográficos do aluno.....	71
1.2.Situação parental.....	74
1.3.Caraterização da situação escolar.....	76
1.4.Caraterização da turma.....	76
1.5.Caraterização sociofamiliar.....	77
1.6.Caraterização da indisciplina.....	82
1.7.Estratégias de Mediação.....	83
1.8.Efeitos da Mediação.....	87
2.Discussão dos resultados.....	89
Conclusão.....	103
Bibliografia.....	104
Anexo	

Lista de siglas

- APPACDM** – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
- BE** – Bloco de Esquerda
- CAT** – Centro de Acolhimento Temporário
- CDU** – Coligação Democrático Unitário
- CET** – Curso de Especialização Tecnológica
- CPCJ** – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
- CSF** - Comissão Social de Freguesia
- CSH** - Ciências Sociais e Humanas
- CV** – Curso Vocacional
- DGRS/serviços prisionais** – Direção Geral de Reinserção Social
- EE** - Encarregado de Educação
- EMAT** – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais
- EPIS** - Empresários pela Inclusão Social
- ESB3DD** – Escola Secundária e Básica com 3º Ciclo D. Dinis
- GAA** – Gabinete de Apoio ao Aluno
- GSS** – Gabinete de Serviço Social
- GIS** - Gabinete de Intervenção Social
- IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OSSA** – Ordem de Saída da Sala de Aula
- PCA** – Percurso Curricular Alternativo
- PERA** - Programa Escolar de Reforço Alimentar
- PESES** – Projeto Educativo para a Saúde e Educação Sexual
- PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação
- PS** – Partido Socialista
- PSD/CDS-PP** – Partido Social Democrata/ Centro Democrático Social-Partido Popular
- PTT** - Programa de Trabalho da Turma
- TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- SPSS** - Statistical Package for the Social Sciences.
- TIL** - Técnico de Intervenção Local
- ZEP** - Zonas de Educação Prioritária

Lista de tabelas

Tabela 1 – Sexo e idade

Tabela 2 – Ano de escolaridade e curso

Tabela 3 – Meio sociocultural

Tabela 4 – Com quem residem e zona de residência

Tabela 5 – Antecedentes comportamentais face às condutas

Tabela 6 – Responsabilidades e Competências parentais, Encarregado de Educação/Tutor

Tabela 7 – Nº de retenções

Tabela 8 – Número de alunos, Necessidades Educativas Especiais, Forma estrutural, Ambiente

Tabela 9 – Caraterísticas Estruturais

Tabela 10 – Caraterísticas Funcionais

Tabela 11 – Situação de saúde (Saúde física e psicológica)

Tabela 12 – Situação económica

Tabela 13 – Situação habitacional

Tabela 14 – Acompanhamento Institucional, Apoios e orientações

Tabela 15 – Motivo de OSSA e os fatores que contribuem para a OSSA na perspetiva do observador

Tabela 16 – Tipo de intervenção Temática

Tabela 17 – Ambiente Profissional

Tabela 18 – Atitudes

Tabela 19 – Estratégias intraescola

Tabela 20 – Controlar os alunos barulhentos, ajudar a valorizar a importância da escola, ajudar a acreditar no sucesso, motivar para a escola

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Local de intervenção

Resumo

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino em escolas que se inserem em meios socialmente desfavorecidos, o projeto territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) possibilitou ao assistente social tornar-se num mediador de conflitos na redução e na prevenção do insucesso escolar com ênfase na indisciplina.

Perante os casos de indisciplina existentes nas escolas e que têm influências no sucesso/insucesso dos alunos, procurou-se compreender o motivo que leva estes jovens a se comportarem de forma conturbada em contexto de sala de aula e quais as estratégias mais eficazes para agir e lidar diariamente com eles, no âmbito escolar.

O presente estudo teve como principal objetivo analisar as estratégias adotadas pela assistente social como mediadora de conflitos na prevenção e na redução do insucesso escolar com alunos que manifestem indisciplina em situações de Ordem de Saída da Sala de Aula (OSSA) sinalizados ao Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) e/ou que se dirijam ao Gabinete de Serviço Social (GSS). Para tal, realizou-se uma revisão da literatura que permitiu compreender todo o enquadramento teórico do objeto em estudo e para a recolha dos dados optou-se pelo método qualitativo com base na técnica de observação direta e participante.

Deste estudo concluiu-se que a mediação efetuada nesta escola não é completamente positiva, apesar do esforço da assistente social em manter as atitudes e o ambiente profissional adequados durante o processo de intervenção, e que a justificação para os comportamentos adotados por estes jovens está relacionado com o ambiente ecológico onde se desenvolvem.

Palavras-chave: Insucesso escolar, Serviço Social, TEIP.

Abstract

In order to improve the quality of education in schools that fall in socially disadvantaged environments, the educational territories of priority intervention programme (TEIP) enabled the social worker to become a mediator in conflicts in the reduction and prevention of school failure with emphasis on indiscipline.

In view of the cases of unruly behavior in schools and have with influences on the success / failure of the students, we tried to understand the reason why these young people to behave in a troubled way in the classroom context and what are the most effective strategies for action and daily deal with them in the school.

This study aimed to analyse the strategies adopted by the social worker as a mediator of conflicts in preventing and reducing school failure prevention and reduction with students who show indiscipline in Outbound Order situations in the Classroom (OSSA) who are marked by the Support Office student (GAA) and / or who go to the Social Service Office (GSS). To this end, we carried out a literature review which enabled us to understand all the theoretical framework of the object under study. To collect data we chose the qualitative method based on the technique of direct observation and participant.

In this study it was concluded that the mediation done in this school is not completely positive, despite the efforts of the social worker to maintain the attitudes and professional environment suitable throughout the intervention process, and we also came to the conclusion that the justification for the behaviour adopted by these young people is related to the ecological environment where they develop.

Keywords: school failure, Social Work, TEIP.

Introdução

A presente monografia de estágio foi produzida no âmbito do 3º semestre do Mestrado em Serviço Social, da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra e intitula-se: *“O assistente social como mediador de conflitos na redução e na prevenção do insucesso escolar com ênfase na indisciplina”*.

O trabalho resulta da experiência de estágio de 480 horas que decorreu na Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis, desde o dia 21 de Setembro a 18 de Dezembro de 2015, sob orientação da dra. Carla Ribeiro.

A estrutura geral deste trabalho apresenta três partes subdivididas por vários capítulos. A parte I retrata a contextualização da intervenção social que engloba toda a estrutura política do sistema educativo em Portugal e todo o enquadramento social e político em que se insere a Escola Secundária D. Dinis. Foi, também, colocado em evidência, o enquadramento teórico, de acordo com as grandes orientações normativas e debates contemporâneos sobre o insucesso escolar e a indisciplina, tendo em conta as políticas, e as práticas que delas surgem, no combate ao insucesso. Em terceiro lugar descreveu-se a prática do Serviço Social na educação, tal como o Serviço Social na escola D. Dinis. Seguidamente decompôs-se as atividades desenvolvidas no quotidiano profissional, bem como a reflexão crítica do Serviço Social na educação e no estágio.

A parte II refere-se ao processo de investigação-ação, no qual se procurou delimitar o problema, tendo em conta, uma análise fundamentada sobre a pertinência social, política e científica do objeto de estudo e de intervenção, recorrendo a obras e estudos científicos que possibilitaram uma reflexão sobre o objeto de estudo. Partindo para a fase de investigação, propriamente dita, foram delimitados os objetivos gerais e específicos que permitiram desenvolver o tema, no qual se desenrolou toda a investigação, bem como a definição dos materiais e métodos escolhidos para essa finalidade.

A parte III compõe a análise e o tratamento dos dados, acompanhados pela discussão e reflexão crítica dos dados que se refere a uma exploração teórica da prática e a argumentação dos resultados obtidos, no conhecimento em Serviço Social.

A apresentação final desta investigação propõe, sobretudo, analisar as estratégias adotadas pelo Serviço Social como mediador escolar na prevenção e redução do insucesso escolar com alunos que manifestem indisciplina, em situações de OSSA e, que foram sinalizados, ao GAA e/ou que foram encaminhados ao GSS.

PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO

CAPÍTULO I. POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL

1. Constituição do sistema educativo em Portugal

Foi a partir do século XVIII que as questões do insucesso escolar passaram a ser mais preocupantes, quando “*a instrução passou a aliar-se ao Estado e a propagação dos ideais educativos contribuiu para que as populações passassem a atribuir um valor relevante à instrução*” (Mendonça, 2009: 17).

Estes ideais, apesar de tudo, não permitiram que todos frequentassem a escola, pois caracterizava-se por ser seletiva e discriminatória em que os filhos dos ricos, uma vez tendo recursos económicos e competências cognitivas, deviam seguir os estudos ao invés dos mais pobres. Tal como defende Mendonça (2009) falava-se em diferenciação escolar que dava luz às desigualdades sociais segundo o grupo social de pertença, e por isso os filhos dos assalariados deviam se dedicar a aprender religião.

Em 1835, com o estabelecido no decreto-lei de 7 de Setembro, o ensino obrigatório e gratuito a todos permitiu responsabilizar os pais e as entidades envolvidas pela escola para que fosse assegurado que essa obrigatoriedade era cumprida pelos alunos (Mendonça, 2009). Mais tarde, veio-se a verificar que este tipo de sistema de ensino não era eficaz quanto ao número de professores, quanto ao número de escolas públicas, quanto à ausência de alunos, pois a miséria entre as classes operárias era cada vez mais e o estado cego a toda a esta situação (Gomes, 2009).

Em tempos modernos, e mesmo após a implantação da república em 1911, tendo em conta as legislações e reformas instauradas no sistema, os resultados continuavam a ser contraproducentes, como justifica Nóvoa (1987) que já no século XX a taxa de inscrições no ensino primário eram de 22, 1% e trinta anos depois, apenas, aumentaram para 37, 7%, e irrisoriamente. Esta realidade continuava a preocupar e com a implementação de novas mudanças na política da educação, o Estado Novo pretendia “*a inculcação ideológica nos alunos e na comunidade local*”, de modo a, transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se fazia propaganda ao regime vigente e se moldavam pensamentos (Pereira, 2013:70).

Neste período, verificou-se que as políticas incrementadas pelo Estado Novo entravam em contradição com as aspirações sociais que se haviam sentido entre as famílias e os direitos a que não tinham acesso. Desta forma, o insucesso escolar passa a ser visto como

um problema do sistema de ensino que exige intervenção urgente (Teodoro, 2003). Foi, neste impasse que surgiu, em 1971 a reforma de Veiga Simão, associada a uma medida política que só terá sido aprovada em 1973 *“e que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador”*, que desta forma, proporcionou mais oportunidades para todos frequentarem o ensino, de forma igualitária (OEI, s/d:22). Esta reforma foi um marco importante na educação em Portugal, porque tal como comprova Gomes (2014:75) *“corresponde a um enorme aumento da população escolar”*. Apesar de ser um sistema controlado, era notório o crescimento económico do país e a mudança que a educação promovia na sociedade, pelo que Mendonça (s/d: 21) afirma ter-se promovido *“um maior investimento na área da educação, que compreendeu uma articulação entre a economia e a educação e o incentivo à educação escolar como fator de mobilidade social”*.

Esta reforma conduziu a mudanças, no que respeita à educação, mas teve um grande impacto na implementação da democratização do ensino em Portugal. Uma vez que as medidas de Veiga Simão coincidiram com o 25 de abril de 1974, não foram efetivadas na sua plenitude, mas contribuíram para a *“consciencialização das mudanças necessárias”* que, apenas tinham sentido *“viável, num regime democrático”* que daí sucedeu (Gomes, 2014:75). Neste período, seguido de uma forte mobilização social, afirmaram-se os direitos de cidadania que conduziram à criação de um Estado Providência que permitiu se centrar nos problemas educativos com maior legitimação democrática e onde foram efetuadas algumas alterações, tal como pode se comprovado por OIE (s/d:23):

- Deixou de existir a reprovação no final do 1º e dos 3ºs anos de escolaridade;
- O 5º e 6ºs anos passaram a estar organizados em três ramos (ciclo complementar primário, ensino preparatório direto e ensino preparatório TV);
- No ensino secundário, o 1º ano do curso geral unificado, é constituído pelos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos de escolaridade obrigatória que juntou os ensinos liceal e técnico;
- Para além do exposto acima, o 9º ano incluía, ainda, uma área vocacional constituída por um grupo de disciplinas optativas de carácter pré- vocacional;
- Quanto ao ensino superior verificaram-se alterações nas condições de acesso e nos planos curriculares.

No ano seguinte, cria-se o Serviço Cívico Estudantil, ano vestibular de ingresso ao Ensino Superior, onde se estimulavam hábitos de trabalho socialmente úteis, ao mesmo tempo que se reconstruía o país do-pós fascismo. Para além disso, foi dada a oportunidade a alunos do ensino técnico profissional, como do ensino médio, de poderem ingressar no

ensino superior, mas também aos alunos maiores de vinte e cinco anos e aos trabalhadores com uma atividade comprovada de cinco anos (OIE, s/d:23).

Só em 1986, e já num regime democrático, é que se procedeu à atualização do sistema educativo influenciada pelas medidas propostas por Veiga Simão, que durante o período fascista definiu a escolarização obrigatória em Portugal, bem como a organização do sistema educativo português. Desta atualização foi implementada a lei de bases n.º 46/86 que, estando definida na constituição da república, segundo o artigo 1º promulgava pelo direito à educação, através de meios formativos *“para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”*. Referia que o sistema de ensino era da responsabilidade de *“diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”* devendo-se desenvolver em todo a área nacional que abarque *“continente e Regiões Autónomas”*, bem como em países onde exista conveniência na *“divulgação da cultura portuguesa”*. Quanto à coordenação política do sistema educativo deveria ser efetuado a *partir* do *“ministério especialmente vocacionado para o efeito”*.

O sistema de ensino passou a ser organizado por: educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extracurricular. A educação pré-escolar não era obrigatória, era *“complementar e ou supletiva da ação educativa da família”*, a educação escolar incorporava três tipos de ensino, os *“ensinos básico, secundário e superior, integrava modalidades especiais e incluía atividades de ocupação de tempos livres”*, e a educação extracurricular surgia como *“aperfeiçoamento e atualização cultural e científica”* aos conteúdos ministrados durante o tempo letivo, mas fora do horário escolar. Este tipo de organização não limitava a possibilidade de criar modalidades mais abrangentes, quanto à *“universalidade, obrigatoriedade e gratuidade”* do sistema de ensino, mas dava espaço para a criação de variadas formas pedagógicas que permitissem o seu acesso a toda a população escolar (Lei de bases n.º 46/86, artigo 4º).

Assim a vantagem desta lei, ao procurar contrastar com toda a ideologia existente no regime de Salazar e com todo o seu discurso meritocrático, é comprovada na forma como está configurado o atual sistema educativo do país, pois ainda hoje são visíveis as tendências e as influências das passadas medidas de Veiga Simão que impulsionaram a criação da primeira lei de bases educativa, em Portugal.

2. O atual sistema de ensino português

Segundo Pereira (2010) as políticas educativas estando enraizadas na economia da educação procuram estudar o capital humano, de acordo, com o que acontece nas escolas. Quer isto dizer que, a partir de dados de investigação, as políticas educativas buscam conhecer as realidades sociais existentes nas escolas, e de acordo, com as necessidades verificadas procuram implementar medidas adequadas para que se respondam, eficazmente, às carências reveladas nas escolas.

Com as questões conjunturais que se têm verificado nos últimos anos são alguns os debates políticos que fazem parte do sistema educativo em Portugal e que pretendem responder às questões que surgem no meio escolar. Desses debates surgem propostas vindas dos partidos de esquerda e dos partidos de direita.

Quanto aos partidos de esquerda, o Bloco de Esquerda (BE), a Coligação Democrata Unitário (CDU) e o Partido Socialista (PS) pretendem, unanimemente, a universalidade e gratuidade do pré-escolar para crianças com três anos de idade. Por outro lado, enquanto a CDU revela reforçar a ação social escolar aumentando as bolsas de estudo, o BE especifica a gratuidade escolar relativa ao processo de matrícula, à alimentação, ao material escolar e aos manuais criando bolsas de empréstimos para os livros, isto é pretende alargar o acesso à ação social escolar, sobretudo o reforço à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Quanto ao PS, apenas, refere a sua pretensão em proporcionar a autonomia às escolas na gestão dos currículos a fim dos professores, a partir do incentivo à sua estabilidade local, poderem efetuar um acompanhamento regular aos seus alunos. O BE propôs, ainda, que se definisse o número limite de alunos por turmas reorganizando a carga curricular, tal como a CDU que evidencia que essa reorganização deve existir em todos os ciclos de ensino. O PS remete para a necessidade de existir maior articulação entre os três ciclos de ensino e para tal, a estrutura dos ciclos deve ser redefinida reduzindo o impacto dos efeitos negativos das transições entre os ciclos através de uma gestão integrada do currículo e reduzindo a sua carga horária, bem como alargando a “Escola a tempo inteiro” a todo o ensino básico, reavaliando a realização de exames no 1º ciclo e alargando o leque de cursos e de qualificações. Para além disso, tanto o BE como a CDU demonstraram o interesse em reforçar a contratação de pessoal nas escolas (Oje, 2015).

No que respeita aos partidos de direita, a coligação Partido Social Democrata/Centro Democrático Social-Partido Popular (PSD/CDS-PP) referem igualmente a

universalização do ensino pré-escolar para crianças desde os quatro anos, mas também a sua pretensão em promover o aumento da oferta educativa com taxas mais baixas para creches e jardins-de-infância, bem como o aumento de contratos de desenvolvimento que abarquem o alargamento do apoio a famílias carenciadas propondo o reforço dos contratos de autonomia nas escolas. Por fim, as suas medidas políticas propõem que sejam alargados os currículos vocacionais a todas zonas do país e que até aos quinze anos sejam simuladas práticas de trabalho, bem como a partir dos dezasseis anos que se realize uma prática em contexto de trabalho. Sugerem, ainda o reforço da relação entre a família e a escola criando a liberdade de optarem pelo projeto educativo pretendido (Oje, 2015).

Tanto os partidos de esquerda como os de direita propõem o reforço de financiamento às escolas e, apesar dos investimentos na educação que visam colmatar as vulnerabilidades escolares, verifica-se *“um elevado grau de dependência do contexto socioeconómico por parte dos resultados escolares”*, daí a dificuldade do sistema de ensino em responder eficazmente às carências sociais nas escolas, as quais podem, até, nem determinar diretamente os resultados avaliativos. Talvez a política educativa que se aplica na escola, onde os alunos ingressam, detenha alguma responsabilidade no desempenho escolar que, em vez de proporcionar a igualdade de oportunidades, atua de modo inverso, e *“não contribui suficientemente para atenuar a desigualdade social”*, mas sim para o aumento do número de retenções e do fracasso escolar (Pereira, 2010:25).

Assim, verifica-se que as medidas democráticas de Veiga Simão, apesar de terem sido criadas num regime de ditadura, ainda hoje são perceptíveis. Verifica-se que, a partir das medidas apresentadas pelos partidos atuais do nosso sistema político, a presença da de medidas democráticas, dado o incentivo constante à universalização e gratuidade da educação. Teoricamente são medidas satisfatórias, mas revelam grandes discrepâncias aquando a sua implementação. Apesar dos quarenta anos de democracia, em Portugal, ainda nem todas estas medidas abrangem todos os alunos nem todas as turmas. Só as famílias com poder económico é que conseguem ter acesso ao ensino privado que dispõe de condições mais agradáveis que o ensino público, daí que conseqüentemente venha a provocar o aumento das desigualdades sociais entre os alunos.

3. Enquadramento da Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis

3.1. Caracterização da Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis

A Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis (ESB3DD) é uma escola secundária com 3º ciclo e situa-se na antiga estrada de Eiras, atualmente na Rua Adriano Lucas, próximo da saída do IC2 para a Pedrulha. Caracteriza-se por uma tripla periferização (geográfica, social e escolar) e abrange a população escolar da zona norte da cidade.

A ESB3DD foi criada pelo Despacho n.º 260 do Ministério da Educação e Cultura, publicado no Diário da República, II Série, de 31 de dezembro de 1985, com o nome de Escola Secundária da Pedrulha e, um ano depois, rebatizada com o nome de Escola Secundária D. Dinis, conforme a Portaria n.º 261/87, de 2 de abril, ao abrigo do Decreto-Lei N.º 93/86, de 10 de maio (Projeto Educativo, 2013-2017).

Em 26 de novembro de 1986 iniciou o 1º ano letivo com 7ºs, 8ºs e 9ºs anos, em 1987 iniciou o 10º ano e só em 1989 alargou o ano escolar do 7º ao 12º ano. Com o aumento da escolaridade obrigatória, a escola foi, também, aumentando os seus espaços. Foram construídos os blocos A,B,C,D,E,F, os balneários e só em 93/95 se construiu o Pavilhão Gimnodesportivo. No ano letivo de 2011/2012, entrou em funcionamento a Unidade de Autismo do Ensino Secundário (Projeto Educativo, 2013-2017).

A ESB3DD é procurada por alunos de várias zonas do distrito de Coimbra, mas por outro lado, devido à sua localização geográfica, apresenta uma imagem de subúrbio que ao integrar alunos da sua área de influência, a maioria, advém de aldeias próximas e dos bairros sociais mais problemáticos da cidade que acolhem famílias carenciadas e de baixo nível socioeconómico. Sendo eles o Bairro do Ingote, o Bairro da Rosa, o Bairro da Relvinha, o Bairro da Adémia, o Bairro Santa Apolónia, o Bairro do Brinca, o Bairro S. Miguel, o Bairro do Loreto, o Bairro Monte Formoso, Bairro da Liberdade e o Campo do Bolão (Contrato de autonomia, 2013/2014).

Perante a diminuição do número de alunos, verifica-se uma enorme concorrência com escolas públicas centenárias e com instituições privadas, e por essa razão, ao existir na cidade 10% de oferta privada que oferece meios que a escola pública não dispõe, conseguem cativar mais alunos, colocando a ESB3DD num plano de desigualdade e com dificuldades na captação de estudantes.

A sua dificuldade em captar alunos na sua área de influência deve-se à fraca rede de transportes públicos, à pouca atratividade do meio envolvente e à existência de estabelecimentos, de ensino particular e cooperativo, com contrato de Associação com o

estado. Por ter sido rotulada com uma imagem de subúrbio tem tido o objetivo de reabilitar esse preconceito sob os olhares externos. Tem recorrido a novos projetos e disponibilizando diversidade formativa a toda a comunidade escolar. Sendo a escola a mais jovem da cidade; com 26 anos, apresenta uma imagem cuidada, aprazível e atrativa (Contrato de autonomia, 2013/2014).

Atualmente apresenta uma imagem pública positiva, não só, pela qualidade dos serviços prestados mas, também, pelas dinâmicas incutidas. Apresenta diversidade formativa com cinco ritmos educativos: cursos científico-humanísticos (a funcionar com duas turmas por ano) e profissionais no ensino regular (com 5 turmas no 10º e 11º ano e 2 turmas no 12º ano), por outro lado, contém cursos vocacionais (com duas turmas) e percursos curriculares alternativos, ambos de 3º ciclo (com uma turma), e uma turma de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) com os 2ºs e 3ºs ciclos (Contrato de autonomia, 2013/2014).

Os serviços que a ESB3DD presta são, essencialmente de ensino, de acordo com os níveis e os cursos devidamente aprovados. Contudo, este não se desvincula, antes se integra, num plano global de formação dos alunos. Assim, os alunos são aqueles a quem a ESB3DD oferece formação, com vista à sua integração, tanto na vida em geral, como para o mercado de trabalho e/ou como para os estudos universitários ou não. Com exceção às turmas de ciências e tecnologias, a formação das restantes turmas é conseguida após as outras escolas da cidade terem preenchido as suas turmas e serem, depois, encaminhadas de acordo com os seus critérios de admissão/seleção/rejeição, acumulação de níveis por parte dos docentes, por desgaste ou pela elevada flutuação de alunos do 3º ciclo (mudanças de residência e de escola). Por outro lado, contém outros constrangimentos que se devem ao seu enquadramento socioeconómico desfavorecido, ao papel da escola desvalorizado por parte dos Encarregados de Educação e de alunos, bem como à reduzida participação dos mesmos no sistema de ensino (Projeto Educativo, 2013-2017).

A ESB3DD tem a funcionar, em simultâneo, o TEIP e o PIEF que visam a promoção do sucesso escolar através da prevenção do abandono e do absentismo escolar, mas desde 2012-2013 que se encontra com contrato de autonomia, dado o seu contexto socioeconómico e geográfico, em que se inseria e se insere. Paralelamente decorrem outros projetos com vista ao desenvolvimento integral dos Alunos: Comenius, escolíadas, glicínias plaza, Projeto Educativo para a Saúde e Educação Sexual (PESES), desporto escolar, clube de teatro, clube de jornalismo com o jornal post scriptum, clube

laboratório da terra e da vida, GAA, núcleo de atividade física e saúde, sala de ginásio e musculação e programas de empreendedorismo da Junior Achievement Portugal (Contrato de autonomia, 2013/2014).

Quanto aos equipamentos sociais na área de influência da ESB3DD, as parcerias existentes com empresas, coletividades e instituições são os locais onde os alunos do Curso Vocacional (CV), Percurso Curricular Alternativo (PCA), PIEF e Profissionais realizam os estágios, sendo eles o Centro de Saúde, a Escola Superior de Enfermagem, Empresários pela Inclusão Social (EPIS), Junta de freguesia de Eiras, Academia de Basquetebol, o Centro de Formação Minerva, a Instituição de Solidariedade “Soltar os Sentidos”, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM) (Contrato de autonomia, 2013/2014).

3.2. Caraterização da Intervenção Social na ESBSS

Nos últimos 10 anos, a população escolar estabilizou entre os 350 e os 400 alunos e, visto que a ESB3DD serve dois ciclos distintos de ensino, o perfil do aluno é também diferenciado e, tal como referenciado no Projeto Educativo (2013-2017) caracteriza-se por:

- No Ensino Básico: os alunos manifestam alguma resistência à aprendizagem, ainda que uma grande parte manifeste gostar da escola como um espaço de convívio interpares. No total das turmas dos cursos de Educação e Formação, existe um reduzido número de alunos que apresenta um saber, saber-ser, saber-estar e saber-fazer adequados, face ao seu nível etário e de ensino. As causas desta situação passam por questões socioeconómicas e culturais, por questões de motivação intrínseca e extrínseca, por questões de saúde e que têm consequências na aprendizagem. Passa também por uma resposta ainda não adequada tanto do sistema de ensino, como da própria escola e que se prendem com alguma inadaptação ao novo mosaico discente.

- No 3º ciclo do ensino regular e no ensino secundário, o retrato dos alunos melhora ligeiramente, e é, geralmente, mais adequado tanto que os comportamentos de resistência à aprendizagem quase não existem, ainda que se verifiquem casos isolados. Os alunos que manifestem comportamentos desadequados e/ou vivam situações problemáticas são identificados e devidamente acompanhados.

Em geral, o perfil da maioria dos alunos, principalmente do ensino básico, caracteriza-se por um trajeto escolar irregular, instabilidade, desmotivação, sem expectativas em

relação à escola, desinteresse, apatia, pouca autoestima, falta de socialização primária (valores, princípios e regras), falta de hábitos de trabalho, ausência (ou inexistência) dos Pais/Encarregado de Educação (EE) e por conhecimentos reduzidos ou muito vagos. Este perfil de alunos faz repensar e atualizar, frequentemente, a operacionalização dos objetivos do Ensino Secundário, a organização curricular e a gestão pedagógica dos ciclos anteriores e exige da parte de todos os educadores – professores, pessoal não-docente, técnicos, pais e encarregados de educação uma criatividade capaz de desgastar estas resistências e de criar espaços de aprendizagem dentro de cada um. Investir-se com paciência mas com autoridade, apostar-se no conhecimento sem descurar a interação com os saberes de cada um, ser próximo sem deixar de marcar as barreiras necessárias à diferenciação de papéis, são algumas das exigências permanentes (Projeto Educativo, 2013-2017).

No Ensino Básico a taxa de insucesso no ano letivo de 2013/2014 era de 28, 57% e, no passado ano letivo de 2014/2015 foi de 0%. Quanto ao ensino secundário do curso científico-humanístico a taxa de insucesso no ano letivo de 2013/2014 era de 17,08% e no passado ano letivo de 2014/2015 foi de 11,11%. E no 3º ciclo a taxa de interrupção precoce do percurso escolar (abandono + absentismo, anulação de matrícula) no ano letivo de 2013/2014 foi de 11,58% e no passado ano letivo de 2014/2015 foi de 18,33%. Quanto ao Ensino Secundário a taxa de interrupção precoce do percurso escolar (abandono + absentismo, anulação de matrícula) no ano letivo de 2013/2014 foi de 4,32% e no passado ano letivo de 2014/2015 foi de 10,24%. Quanto à indisciplina, em geral, as medidas disciplinares por aluno no ano letivo de 2013/2014 foram de 0,76% e no passado ano letivo de 2014/2015 foram de 0,15%.

No final do 2º ciclo, normalmente, os alunos continuam o seu trajeto para o Ensino Secundário tenham ou não interesse específico nesse objetivo. Para aqueles que não continuam, é importante que a escola os tenha ajudado a, pelo menos, serem cidadãos autónomos, conscientes e interventivos capazes de se adaptarem à mudança. Após o 3º ciclo de ensino um número razoável de alunos tenta fixar-se na zona ou na cidade procurando iniciar-se na vida ativa (Projeto Educativo, 2013-2017).

A sustentabilidade do progresso de melhoria da escola é ancorada em dados e realidades objetivadas nas avaliações externas e internas já efetuadas. A partir deste procedimento foram levantados pontos fortes e fracos que se referem à identificação das suas potencialidades, do que melhor faz, mas também das suas debilidades e fragilidades. Da avaliação externa realizada em 7 e 8 março de 2012 e da avaliação interna, conforme

relatório apresentado no final do ano letivo 2011-12, foram detetados os “pontos fracos” (pontos fracos, estes, que foram identificados como menos “bons”) sendo eles: os resultados das provas externas no ensino secundário que, por norma, ficam aquém das médias nacionais, a especificação das metas quanto aos resultados académicos a atingir para que estas tenham um efeito regulador no processo de ensino-aprendizagem, o alargamento dos mecanismos de supervisão direta da prática letiva com impacto na reflexão sobre as questões pedagógicas e na resolução das dificuldades, a aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, no sentido de, aproximar a média da classificação interna final e a obtida nos respetivos exames nacionais em algumas disciplinas e a organização de planos de melhoria nas áreas consideradas deficitárias na autoavaliação visando a melhoria do serviço prestado pela escola. Os seus pontos fortes estão relacionados com o acompanhamento dos alunos em situação de risco, em colaboração com entidades externas, que permite a sua recuperação em atividades escolares e o, conseqüente, controlo do abandono no 3.º ciclo, bem como a sua diminuição noutros ciclos/cursos ministrados. A ESB3DD incentiva os alunos, no sentido de, terem um papel ativo na escola envolvendo-os em várias atividades da sua responsabilidade, procura adequar o ensino às capacidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, dá a diversidade de oferta formativa e as medidas de apoio criadas, procura valorizar as metodologias ativas e experimentais no ensino das ciências com atividades frequentes em sala de aula e a participação em projetos e concursos relacionados com esta área (Projeto Educativo, 2013-2017).

De modo geral, tanto docentes como não docentes caracterizam-se por serem dedicados, disponíveis, atentos, participativos, competentes e experientes tornando esta escola bastante familiar e humanizada. Ambos revelam sensibilidade para lidar com os alunos nos problemas com que se confrontam no dia-a-dia e por estarem sempre abertos a novos projetos revelando atitude psicológica e profissional, bem como capacidade autocrítica para procurarem fazer mais e melhor. Assim, verifica-se que cinquenta e um dos docentes em funções são do quadro e dezassete estão há menos de dez anos na escola. Um dos docentes possui bacharelato, quatro apresentam mestrado, um é doutorado e quarenta e cinco são licenciados. Quanto ao pessoal não docente existem dezassete assistentes operacionais, seis assistentes técnicos e dois técnicos superiores. Do total de vinte e cinco funcionários, apenas, quatro estão há menos de dez anos na escola (Projeto Educativo, 2013-2017).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.A transformação social com impacto escolar

1.1.O insucesso escolar numa escola democrática

Os tempos evoluíram, a sociedade transformou-se, as problemáticas despertaram novos contextos e criou-se um novo sujeito histórico, uma nova geração, cujo aluno é caracterizado por ser submisso e temeroso que, de algum modo, se apresenta como indisciplinado gerando insucesso escolar. Insucesso vem etimologicamente do latim *insucessu(m)* e, na escola, significa “*Malogro; mau êxito; a falta de sucesso que se desejava*” (Fontinha, s/d).

Durante o Estado Novo, o insucesso escolar, apesar de já existir não era sentido socialmente, pois como refere Ribeiro (2010: 32) era “*ocultado, ou então mascarado pela estrutura escolar, que geralmente separava os alunos na escola*”. Esta era uma escola seletiva que considerava uns dotados para estudar e outros dotados para trabalhos manuais ou religião. E foi a partir dos anos setenta que o insucesso escolar se começou a manifestar, quando exigiu das escolas formas para garantir o sucesso escolar de todos os alunos que, na maioria, estavam relacionadas com questões financeiras (Fontes, 2010).

Desde o início da instituição escolar foram implementadas políticas, no sentido de promover a educação. Estas políticas permitiram incrementar o ensino obrigatório, mas apesar de bem estruturadas não atingiam toda a população e o número de alunos que frequentava a escola não apresentava evolução, a olhos vistos.

Ao longo dos tempos, o sistema de ensino foi evoluindo e, atualmente, o sistema educacional obrigatório em Portugal tem como objetivo criar uma escola inclusiva e para todos, capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, refere exatamente a definição da escolaridade obrigatória, bem como a escola para todos. Esta lei vem, então, incrementar que o Estado deve promover a democratização da educação e, as demais, condições para que a educação realizada pela escola e por outros meios formativos contribua para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática nacional. No acesso à educação, e na sua prática, deve garantir a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de

ensinar com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta estes princípios: o Estado não poderá atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura, segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; o ensino público não deverá ser confessional; deve garantir o direito de criação de escolas particulares e cooperativas respondendo às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. A educação deve promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Todos estes direitos estão consagrados na Constituição da República e, atualmente implicam que todos os sistemas de ensino tenham, como adjacente, a preocupação em combater a exclusão social, oferecer a igualdade de oportunidades ao acesso e ao sucesso, assim como preparar os jovens para o mercado de trabalho (Bayma-Freire; Machado & Roazzi, 2011). No entanto, a implementação destes direitos implícitos têm tido alguns entraves, pois no contexto atual, o livre acesso à educação existe, mas as condições à aprendizagem e ao sucesso escolar, ainda, não estão garantidas para um número considerável de jovens, que pode ser explicado numa perspetiva mais abrangente.

Hoje em dia, ainda são muitas as crianças e os jovens que vão para a escola sem tomar o pequeno-almoço, tendo como únicas refeições diárias o suplemento de alimentação, da meia manhã e da tarde, bem como o almoço, na escola. E o mesmo pode ser dito em relação à higiene corporal, vestuário e material escolar, aos quais muitos destes alunos, não têm acesso no seu meio familiar. Estas questões aliadas, muitas vezes, às dificuldades cognitivas são difíceis de combater e a escola, sozinha, não consegue dar conta de todas estas situações. Destas realidades verifica-se uma discrepância entre a teoria e a prática, quando o ensino de qualidade, ao se mostrar bastante comprometedor referindo “*a escola para todos*”, não olha às questões e às condições sociais que afetam, a maioria, dos seus alunos e que os sustentam, no seu processo de aprendizagem. E, como refere Fontes (2010), desde a década de 90 do século XX, a partir de relatórios internacionais, tem vindo a ser comprovado que Portugal tem os mais baixos resultados de sucesso escolar, em relação aos resultados obtidos, por alunos de outros países. Sendo uma das características de Portugal o seu atraso retórico, no âmbito da educação, quanto aos meios

e recursos, a tendência seria reforçar o seu investimento para que os resultados melhorassem até 2015, e que o aumento do insucesso escolar não se confirmasse, de acordo com as previsões da OCDE (2014). Mas como afirma Fontes (2010), sempre que o ensino realizado em Portugal procura avanços, estes revelam-se sempre insuficientes para superar o atraso histórico. A baixa escolarização da população, os testes internacionais que se encontram no limiar da tabela e as dificuldades cognitivas que revelam capacidades reduzidas de abstração dos alunos têm traduzido o desempenho escolar, num enorme insucesso, aumentando o número de retenções. Torna-se, então, contraproducente afirmar que, apesar de todos os benefícios que veio trazer ao Homem, a medida (educação para todos), segundo Sil (2004) transformou o insucesso num problema socioinstitucional de grande visibilidade.

Para se compreender o insucesso escolar foram formulados diversos conceitos, que no fundo acabam por se complementar entre si, pois como refere Guimarães (2010) o insucesso escolar é um fenómeno social, de realidade incontestável, divulgado nas escolas, nas famílias e a nível político. E a grande finalidade do sistema educativo é garantir o sucesso escolar e, como demonstra Sil (2004:19), *“numa primeira abordagem o insucesso escolar apresenta-se como um conceito teórico evidente e facilmente objetivado como sendo uma situação em que não se atingiu um objetivo educativo”*. Ao observar os dados sobre o insucesso escolar provenientes da Eurydice (2011:23), constatamos que não é utilizado apenas um indicador para este fenómeno, *“são vários os elementos tidos em conta quando se decide a progressão de um aluno”* e o *“critério aplicado com mais frequência é o desempenho escolar do aluno ao longo do ano letivo”* que é estabelecido, de acordo com, fatores como o *“comportamento, a assiduidade”*, o *“absentismo”* e os *“problemas familiares ou de saúde”*. Para Marchesi (2006:17), o termo insucesso escolar é, ainda, mais discutível, aborda várias ideias, para além das de base, mas considera ser uma ideia de ordem psicologizada e de culpabilização. Primeiramente, a ideia de aluno *“fracassado”* que não progrediu praticamente nada nem no âmbito dos seus conhecimentos escolares, nem ao nível pessoal e social, não corresponde à realidade, pois uma criança ao ser suscetível à aprendizagem adquire, automaticamente, novos conhecimentos mesmo sendo pouco significativos. Em segundo lugar, o termo *“fracassado”* oferece uma imagem negativa do aluno, ao mesmo tempo que centra neste toda a responsabilidade do insucesso escolar, esquecendo a responsabilidade *“de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educativo ou a própria escola”*. Também Rovira (2004:82) considera a expressão

“*insucesso escolar*” não muito correta, pois além de traduzir um qualificativo demasiado simplista, é excessivamente negativa. Para a autora, fracasso escolar associa-se ao fracasso do aluno, na sua totalidade. E conclui afirmando que, nem todos os insucessos são iguais, pois ninguém fracassa em tudo, e esse insucesso pode ter sido resultado de um grande esforço que nem sempre se apresenta como um significado devastador, quer ao nível pessoal e ao nível social. Por isso, acha necessário criar um conceito mais abrangente e contextual, porque este é “*demasiado concludente*” e “*não deixa espaço para nuances*” (Rovira, 2004:4). Para Bondal (2003:7), a definição de insucesso escolar surge, de grosso modo, associada à adolescência e ao desenvolvimento da maturidade nesta fase da vida. O autor salienta que, em certos casos, passa por veicular a desorientação juvenil e a “*crise de valores*”, aspetos sobre os quais o sistema educativo e os próprios professores manifestam impotência. Na adolescência, as questões como a saúde física e psicológica, os problemas psiquiátricos e a tendência para comportamentos desviantes criminais e consumos de substâncias condicionam o sucesso escolar e para Marchesi (2006:18), independentemente da definição e do indicador selecionado, as altas taxas de insucesso escolar têm impactos graves nos alunos e na sociedade.

Em Portugal, o conceito de insucesso também se manifesta de acordo com a progressão escolar dos alunos, e segundo os dados da Euridyce (2011:23) o insucesso escolar é definido quando se verificam retenções. Sempre que o número limite de faltas é ultrapassado conduz ao absentismo escolar, porém “*pode levar um aluno a ficar retido*”, não perseguindo para o nível seguinte e obrigando-o a repetir o ano. Tal como noutros países, no nosso país, o conceito de insucesso escolar assumiu, ao longo dos tempos, diferentes aceções consoante as estruturas político-económicas subjacentes. Com base na legislação que criou a obrigatoriedade escolar no Ensino Primário, o insucesso escolar assumiu formas de absentismo e de abandono, tendo o conceito de reprovação atingido, apenas, alunos que não possuíam o diploma do 3º ou 4º grau. Só após a efetiva implementação da escolaridade obrigatória, o insucesso escolar, como reprovação generalizou-se, gradualmente, a toda a população escolar. Desta forma, a repetência constituiu a solução que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade dessa aprendizagem (Marchesi & Gil, 2004).

Após vários estudos, elaborados por pedagogos e psicólogos, formaram-se teorias explicativas do insucesso escolar que estão ligadas a vários fatores e procuram uma causa sólida para a ocorrência do insucesso escolar. São eles o fator individual do aluno, o fator social e o fator sócio institucional.

1.1.1. Teorias explicativas de Insucesso escolar

1.1.1.1. Tese dos dotes naturais ou dos dons

A tese dos "dotes naturais" foi uma das primeiras a tentar justificar o sucesso e/ou insucesso escolar. De acordo com Ana Benavente (1990: 716-717), no final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60, defendia-se a “*teoria dos dotes*” com base nas explicações psicológicas e individuais, na medida em que o sucesso/insucesso se justificava pelas maiores ou menores capacidades e pela inteligência dos alunos, ou seja pelos seus “dotes” naturais. Os seguidores desta tese partem da ideia de que o indivíduo, ao nascer, já é portador de determinados "dons" e que o tornam, mais ou menos, apto à aprendizagem. Estes “dons” são características individuais e são explicados pela inteligência, que faz parte integrante dos genes do indivíduo como uma transmissão genética e, que se representa pelo quociente intelectual do indivíduo. Visto que o sucesso escolar era determinado pelo rendimento escolar, ao se verificarem alunos com baixo rendimento, a explicação para o insucesso estaria no próprio aluno. O aluno quando nascia, já era predestinado a não ser capaz, logo seria o “culpado” por não atingir os objetivos propostos, e por isso não teria quaisquer chances de aprender, muito menos de frequentar a escola. E assim, o insucesso escolar seria uma consequência da falta de determinadas capacidades, de origem psicossomática ou de origem intelectual, inatas ao aluno (Pires, Fernandes & Formosinho, 2001).

Tal como escreveu Sil (2004:22) à medida que os tempos foram evoluindo foi possível atenuar grande parte deste conteúdo explicativo, pois “*a ideia de criança dotada ou não dotada, perdeu, hoje em dia, todo o seu crédito entre a comunidade científica*”, apesar que “*ainda permaneça bem viva em certas mentalidades*”. Culpar o aluno, segundo Miranda (2010), somente pelo baixo quociente de inteligência é o mesmo que atribuir o insucesso ao próprio aluno. Por ser uma ideia de pouco senso, constatou-se que realmente, o indivíduo é um todo composto por partes que o podem influenciar nesse todo. Não se pode “condenar” alguém só pelas suas características naturais, mas é preciso concordar que o indivíduo é um ator que vive em sociedade e é influenciado por ela. E, ao se tentar impor, a sociedade pode não lhe responder da mesma forma causando-lhe dano, desmotivando-o e tornando as suas ações num fracasso. Por esse motivo, adotou-se uma perspetiva mais abrangente e social que atribui, grande parte dessa responsabilidade a tudo o que envolve o aluno.

1.1.1.2. Teoria do handicap sociocultural

O fator social considera que existem variáveis que podem influenciar o rendimento escolar dos alunos, mesmo não sejam diretamente controláveis pela instituição escolar. Refere-se a todo o ambiente socioeconómico, político, cultural e está ligado às características familiares culturais, económicas, profissionais e sociais. Também, desta teoria, faz parte toda a comunidade que envolve o aluno, a turma onde se insere, o meio onde vive e com quem vive. Segundo Sil (2004), a esta designa-se por teoria do “handicap sociocultural” que surgiu no final dos anos sessenta e início dos anos setenta, quando os estudos começaram a centrar-se nas causas do insucesso escolar numa ordem sociológica. As causas do insucesso escolar passam a ser explicadas a partir dos contextos familiares e põe em causa a teoria anteriormente descrita. Reconhece que o aluno não deve ser o único a ser julgado por um problema que o atinge e que é influenciado por fatores que o envolvem psicossocialmente. Para Mata, I. (2000:9) a tese do “handicap sociocultural” colide com a tese dos “dotes naturais” e atribui à família a principal responsabilidade pelo insucesso do aluno. *“Esta teoria é ainda muito utilizada para explicar os casos de insucesso relacionados com jovens migrantes ou portadores de uma cultura dupla”*.

Ana Benavente (1990: 716-717) refere que esta teoria se baseava em explicações de natureza sociológica, em que o sucesso/insucesso dos alunos era justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural predisposta à entrada na escola. A relação entre a origem social/resultados escolares contribui para uma melhor produção do sucesso/insucesso e que não pode ser, apenas, resultado de causas psicológicas individuais. Tomando consciência de que, estas teorias são meras formas de culpabilizar tanto o aluno como a sua família, não seria justo continuar a fazê-lo, sendo que o objetivo da escola seria promover a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Porém, o papel “reprodutor” da escola foi posto em causa, uma vez que as desigualdades ao se transformarem em desigualdades escolares legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais, pelo que Sil (2004:24) associa até o insucesso do aluno *“à sua maior ou menor bagagem cultural, à entrada na escola”*. Desta teoria surgiram teorias de discriminação positiva na educação, para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconómica, de modo a serem compensados pelas suas dificuldades através de meios compensatórios.

Assim, criou-se uma nova teoria que assenta na ideia de que são as instituições que devem criar as medidas de compensação, a fim de superar a heterogeneização das turmas e dos alunos e de combater a injustiça, a designada corrente socioinstitucional.

1.1.1.3. Teoria socioinstitucional

A corrente socioinstitucional coloca, em eminência, a questão do insucesso escolar com base na dialética que ultrapassa a relação escola/meio, colocando em causa a prática e o modo como funciona o interior escolar. É injusto explicar o insucesso escolar só pelas diferenças individuais e pelo contexto em que o aluno está inserido, quando a escola é a própria a criar essa ideologia e que, em vez de, estimular as aprendizagens a todos, naturaliza as desigualdades sociais. Crato (2006:30) refere mesmo que *“o insucesso é diretamente atribuído à estratificação social; a escola, ao transmitir o saber e a cultura, não está a chamar todos a partilhar essa cultura, mas a prolongar a opressão; não há culturas inferiores (nem mesmo a da classe dominante?); a escola deveria valorizar (?) os saberes populares.”*

A escola deve contribuir para a inclusão de todos estimulando ideologias positivas, entre toda a comunidade escolar, ultrapassando os condicionalismos naturais e familiares, através da consolidação de ações participativas, criando estratégias pedagógicas aos mais diferenciados públicos e o bom ambiente institucional. Pode-se mesmo afirmar que um dos desafios da escola é transformar uma base “negativa”, no pleno sucesso, quanto às suas estruturas, conteúdos e práticas, tentando “adaptá-la” às necessidades dos alunos, olhando para a existência de diferenças e encontrando caminhos que facilitem as aprendizagens de todos os alunos. Ana Benavente (1990: 716-717) enfatiza essa necessidade de diferenciação pedagógica, dando à escola um papel ativo na produção do sucesso, com base em práticas escolares quotidianas com alunos de culturas não letradas, ultrapassando o fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural. O grande papel da escola é conseguir o sucesso de todos, inclusivé aqueles que, aparentemente, não apresentam as condições suficientes para o conseguir.

Como refere Sil (2004:30), *“a escola é encarada como sendo o principal agente de transformação dos alunos, vindo a ganhar cada vez mais importância na ascensão social dos jovens dos estratos sociais mais modestos.”* É fácil trabalhar com alunos com um quociente de inteligência acima da média e com uma boa estrutura familiar, mantendo o seu bom rendimento escolar. Qualquer um de nós consegue controlar os considerados “bons alunos”, mas este não é o grande objetivo da escola. Ninguém nasce ensinado e, por isso, a escola deve ter um papel ativo e consistente neste tipo de atuação, criando estrutura, oportunidades para uma boa integração e o sucesso de todos. É muito mais motivador “trazer ao de cima” um aluno com dificuldades e que, posteriormente consegue

atingir a meta, do que aquele que tem todas as condições necessárias para se manter no nível superior, apesar que também devam ser estimulados. Já bastam os problemas familiares com que estes alunos se cruzam, uns institucionalizados e outros que vivem em situações conturbadoras de litígios entre pais ou com os pais, quanto mais a escola ainda acentue estas problemáticas, dificultando-os no seu sucesso escolar.

Já que o insucesso não pertence ao aluno, nem à família Pires, Fernandes & Formosinho (2001:189) vêm referir, então, que o fracasso *“do aluno é um efeito da estrutura escolar, onde se encontra a verdadeira explicação para o insucesso”*. Uma vez que a escola é vista como o principal agente de transformação, é essencial que seja eficaz, porém deve-se esforçar para promover qualidade a todo o sistema de ensino. A sua eficácia tem sido efetuada a partir da implementação de planos de melhoria nas escolas que têm como objetivo *“analisar os resultados dos estudantes e, de seguida, conseguir melhorar a sua realização”*, mas tem os seus limites, não é composta por uma varinha mágica que transforma o “mau” em “bom” num ápice, e apesar das críticas realizadas a todas as teorias explicativas, todas elas têm o seu contributo e todas são importantes para que possamos compreender as razões do insucesso escolar.

Pode-se, então, justificar o prescrito com aquilo que Sebastião (2006) procura argumentar quando refere que cada uma destas teorias é redutora, uma vez que o insucesso escolar é um fenómeno de tal forma complexo que não pode ser determinado, apenas, por um fator isolado de todos os outros. Assim, a teoria ecológica surgiu, então, de modo a compilar as três teorias que se juntam para procurar compreender o insucesso do aluno, tendo em conta, as suas dificuldades cognitivas, o meio e o ambiente social em que o aluno está inserido, introduzindo a nova configuração de família que está implícita à forma como o jovem atua e que o pode influenciar como um todo.

1.1.1.4. Teoria Ecológica

O ser humano, ao viver em sociedade torna-se num ser aberto a fatores internos e externos podendo ser influenciado por eles, não de forma isolada, mas pela inter-relação de ambos como um todo organizado que é maior que a soma de todas as partes.

Brofenbrenner (1979) argumentou que para se compreender a pessoa se deveria olhar a toda a sua organização global, ao invés de se isolar um ou outro aspeto, dando o seu contributo para o aparecimento da teoria geral dos sistemas e à abordagem sistémica.

Esta nova abordagem vem acompanhada de explicações que se aplicam à realidade existente nas famílias ocidentais da modernidade. Com o passar dos tempos, a sociedade foi tendo evoluções que influenciaram a estrutura e a funcionalidade das famílias e se transformaram, assumindo novas formas de ser, de estar e de fazer. Diminuíram as famílias numerosas (a chamada família alargada) para passarem a ser constituídas, apenas pela família nuclear (pai, mãe e filhos), dando origem ao aparecimento das novas formas de família. As novas formas podem ser constituídas por famílias monoparentais, famílias recompostas e famílias homossexuais. Como refere Diniz (2002:11), a *“família monoparental ou unilinear desvincula-se da ideia de um casal relacionado com seus filhos, pois estes vivem apenas com um dos seus genitores, em razão de viuvez, separação judicial, divórcio, adoção unilateral, não reconhecimento de sua filiação pelo outro genitor, produção independente, etc”*. As famílias recompostas surgem de casamentos ou de uniões de facto entre duas pessoas já divorciadas, ou viúvas e com filhos, das quais podem nascer mais descendentes que como diz Alarcão (2002:206) são *“os meus, os teus e os nossos”* filhos. E as famílias homossexuais constituem as últimas formas de família, em que dois elementos do mesmo sexo se juntam formando um casal com ou sem filhos que como refere Ramalho (N., 2015: 125 in Carvalho, M., 2015) são formas de família *“como expressão da vida humana, tão positivas quanto as identidades heterossexuais”*.

A forma como as crianças e jovens se desenvolvem num destes ambientes familiares, e perante situações de divórcio onde os pais entram em litígio, vai ter implicações no seu comportamento e no seu desempenho escolar, pois *“a forte ligação que se estabelece entre o progenitor e o(s) filho(s) e a enorme concentração que aquele faz no seu papel educativo (como forma de suprir a ausência do outro progenitor e dada a ausência da dimensão conjugal no contexto familiar) fazem com que os movimentos de separação sejam mais dificilmente encarados”* (Alarcão, 2002: 215). Tal como afirma Giddens (2001a:175), a família, independentemente como se estrutura compõe-se por elementos *“unidos diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos apresentam a responsabilidade de cuidar das crianças”*, e assim deve ser tido sempre em conta o superior interesse da criança e os seus direitos estabelecidos na convenção dos direitos da criança, mas sobretudo as responsabilidades e as competências parentais de ambos os progenitores no processo de aprendizagem e educativo do jovem. Desta forma, Bronfenbrenner (1979) quando se interessou pelo estudo do desenvolvimento humano e que, conseqüentemente criou o modelo ecológico, demonstrou a partir da teoria sistémica que todos os indivíduos, ao estarem em inter-relação, se desenvolviam num ambiente

ecológico, de acordo com a dimensão temporal, com o meio e com os contextos em que estavam inseridos.

Bronfenbrenner (1979) referiu-se a este modelo composto como um modelo biopsicológico dividido em quatro elementos designados por TPPC. São eles, o elemento pessoa, processo, contexto e tempo. O elemento pessoa abarca as características biológicas, cognitivas e emocionais e comportamentais, o elemento processo refere-se ao modo de interação entre a criança e o meio, o elemento contexto engloba o sistema de inter-relação de estruturas (micro, meso, exo e macro sistemas) e o elemento tempo revela o período em que se desenrolam os sistemas (Carvalho, 2015).

Ao ser constituído por variadas estruturas, e que os podem afetar, o ser humano desenvolve-se num sistema de interação dinâmico composto por quatro níveis. O primeiro nível é o “microssistema”, onde as interações com o sujeito são próximas, imediatas e que podem vir a intervir diretamente nos acontecimentos que vão surgindo. Deste fazem parte a família, os vizinhos, a escola,... O segundo nível refere-se ao “mesossistema” que compreende a interação de vários microssistemas supondo que um microssistema corresponde à família e um segundo microssistema ao grupo de amigos. O “mesossistema” abarca dois microssistemas, bem como todas as relações estabelecidas e vai estando em progressão, de acordo com, os contextos a que o indivíduo se vai expondo. O terceiro nível corresponde ao “exossistema” que, independentemente da criança estar ou não em inter-relação num dado sistema, influencia o seu desenvolvimento, de modo, indireto. O quarto nível respeita ao “macrossistema” composto pela cultura, crenças e valores históricos que são transmitidos durante o processo de socialização da criança e que a influência como um todo (Bronfenbrenner, 1979).

A explicação para o insucesso escolar deve ser entendida por vários fatores, que estão ligados entre si como um todo, de modo a reunir sinergias e manter uma compreensão equilibrada entre todos, cujo resultado ou impacto seria maior se todas funcionassem autonomamente. Assim, o insucesso pode ser entendido a partir da compreensão e explicação de vários fatores interligados entre si, mas para além de abranger conceitos como o abandono, o absentismo escolar, também se incide na indisciplina, pois como é referido por Freitas (2009), a indisciplina pode surgir como alternativa ao insucesso escolar quando o aluno procura responder através da valorização da sua relação com os outros.

1.2.A indisciplina na era da contemporaneidade

A indisciplina, ao ser uma das variantes do insucesso escolar, revela que um aluno não respeita a autoridade, através do incumprimento de regras e normas exigidas em sala de aula e por isso é considerada, como transcreve Fontes (2010), uma “*perturbação pontual que afeta o funcionamento das aulas ou mesmo da escola*”.

Na sua maioria, a indisciplina na escola é sentida durante a adolescência e é comportada por, alguma, turbulência comportamental nos jovens, principalmente em contexto de sala de aula. Estes manifestos vêm revelar a dificuldade do aluno em manter um bom relacionamento interpessoal tanto com os professores, como com os colegas, mas sobretudo com o mundo que o rodeia. A entrada na adolescência, já por si só, envolve alterações físicas e fisiológicas que influenciam agitação hormonal, sentimentos e comportamentos de alvoroço no aluno, quanto mais não haja alguém com quem estes alunos passam a maior parte dos dias que não possuam a paciência e a tolerância que tais comportamentos exigem.

Desde sempre existiram comportamentos de desavença e conflitos entre professores e alunos, porém deve ser o professor e não o aluno, como elemento de autoridade dentro da sala de aula que deve criar estratégias de mediação e de gestão desses conflitos. Olhando num aspeto geral, há necessidade de ter em conta que, atualmente, vive-se num contexto de crise económica, política e social de grandes dificuldades conjunturais que se incidem no seio das famílias, no meio em que estão inseridas e que se estendem ao aluno, em todo o sistema de ensino ganhando maior visibilidade no ambiente dentro da sala de aula, aos quais há que dar especial atenção. Como já foi referido pela teoria ecológica os fatores que explicam o insucesso estão relacionados com várias questões em conjunto, isto é com a própria personalidade (teoria dos dotes naturais), com o meio e com a família (teoria do handicap sociocultural) e com a forma de atuar da escola (teoria socioinstitucional). Os contextos ecológicos em que o jovem se insere dificultam-no de controlar certas atitudes e comportamentos que, ao se tornarem frequentes podem ser mal interpretados por outrém perdendo assim, a tolerância, a paz, o bom relacionamento e a disciplina em todo o contexto de sala de aula.

Ao se tornar numa rotina para os professores em sala de aula, o aluno indisciplinado é, por norma, interpretado como “mal educado”, e esse comportamento manifesta-se de dois modos uma mais generalizada e frequente, considerada mais passiva, e a outra mais grave e preocupante que pode ser interpretada como mais ativa.

A forma mais frequente e passiva é a apatia do grupo, cochicho, troca de mensagens e de papelinhos, intervalos cada vez maiores, exibicionismo, perguntas feitas de forma a colocar em causa o professor ou a desvalorizarem o conteúdo das aulas, discussões frequentes entre grupos de alunos, de modo a, provocarem uma agitação geral, comentários despropositados, silêncios ostensivos, entradas e saídas "justificadas" (Relatório de Avaliação do Plano de Ação contra a Indisciplina e Avaliação da Indisciplina no Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação, 2013-2014).

As formas mais graves e que parecem estar em crescimento por serem ativas estão relacionadas com a agressão a colegas, a agressão a professores, a roubos, a provocações sexuais, racistas, etc. (Relatório de Avaliação do Plano de Ação contra a Indisciplina e Avaliação da Indisciplina no AEGE, 2013-2014).

Estas formas de estar em sala de aula, levam à dificuldade em manter os alunos neste contexto até ao fim da referida aula e o facto do professor não conseguir gerir determinadas situações, que na maioria das vezes começam de modo generalizado, revela que o próprio docente, também, acaba por proporcionar aquele ambiente, naquele meio, e que se esbate num relacionamento “rotulado”, tanto em relação ao professor como ao aluno, provocando um mau relacionamento e gerando, assim, o insucesso de ambos. Tanto professor como aluno iniciam, desde logo, um relacionamento negativo, desde o início ao fim das aulas, e que pode ter influências no in/sucesso escolar transportado para condutas mais ativas, que como afirma Freitas (2009) para comportamentos de agressividade, de apatia, de desmotivação, de desatenção e de imaturidade.

Uma situação de indisciplina na escola é, como transcreve Fontes (2010), “*alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada*”. E, ao confrontar-se com estas questões, a escola procura responder pedagogicamente, de acordo com as medidas disciplinares previstas no artigo 24º da lei nr. 51/2012 de 5 de Setembro. A determinação da medida disciplinar pode ser de ordem corretiva ou sancionatória e tem a finalidade de responder pedagogicamente, de um modo preventivo, dissuasor e integrador visando, sustentadamente, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade e a segurança de toda a comunidade escolar.

Entender as causas da ocorrência da indisciplina deve ser um dos primeiros momentos a ter em conta, pois são os pontos cruciais onde se deve, principalmente, atuar quando se pretende intervir nestes comportamentos e compreender os condicionantes explicativos da indisciplina que se transformam em insucesso escolar é o próximo ponto a abordar.

1.2.1. Causas da indisciplina

Aquando o nascimento, ninguém se encontra já predestinado a ser indisciplinado, quer isto dizer que a constituição genética da criança não determina previamente se o aluno vai ter bom ou mau desempenho escolar, pois *“as crianças não estão destinadas a ser boas ou más alunas, tudo depende do funcionamento da escola e da sua interação com o meio social e as características da própria criança”*. É preciso ter ciente que não existe um fator que, por si só, justifique a indisciplina vivida, mas sim uma *“multiplicidade e enorme variedade de causas cuja localização pode centrar-se ao nível do aluno e do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade, à qual pertence e ao nível da escola e do sistema de educativo”* (Sil, 2004:21).

Para responder à questão das causas do insucesso escolar, com ênfase na indisciplina, há que colocar, em evidência, outra questão. Será que a problemática está, apenas, ligada a fatores pessoais, à relação com a escola ou a fatores políticos?

Dada a proximidade de todos os fatores que podem contribuir para a indisciplina, existe a possibilidade de se entrar num ciclo vicioso de desresponsabilização, em que o aluno culpa o professor pelo seu insucesso, já o professor acusa o aluno de falta de interesse e/ou motivação, ou por outro lado, culpa o próprio sistema de ensino por não estar pronto para dar resposta a todos os alunos (Tollefson, 2000). A indisciplina traduz-se de múltiplas maneiras, mas também apresenta múltiplas interpretações, sendo que *“a questão pode ser observada a partir de diferentes marcos de referência: do aluno, do professor ou da escola”* (Parrat-Dayan, 2015:21).

De acordo, com o quadro Adaptado de Marchesi & Gil, (2004) e Marchesi (2006) existem níveis e indicadores de fracasso escolar, bem como de indisciplina, como refere Parrat-Dayan (2015:3) podem-se agrupar em três grupos: as causas pessoais, as causas escolares e as causas familiares que tentaremos abordar resumidamente.

1.2.1.1. Causas Pessoais

As causas pessoais surgem relacionadas com o período meritocrático da escola universal e igualitária quando, logo à partida, as capacidades cognitivas e inatas do aluno decidiriam qual seria o seu comportamento na escola. Nas causas pessoais, a indisciplina é tratada de uma forma psicologizada e patológica que, segundo Zonta e Meira (2007:207), é explicada por características intrínsecas ao aluno como *“dificuldades*

orgânicas; características individuais de personalidade; capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motoras; problemas afetivos e vivenciais; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio da família; desagregação familiar". Estas causas indicam que o aluno e tudo o que o envolve em seu redor são os motivos principais para os seus comportamentos adversos e que vão ter influências noutra tipo de indicadores decorrentes no quotidiano, assim entendido por Machado (2007) como a sua falta de interesse pela escola, o seu sentimento pessoal de fracasso, a sua dificuldade de inserção na vida profissional, o analfabetismo e o trabalho precoce.

É importante estar atento a todos os pormenores demonstrados pelo aluno, pois sabemos que a escola não é fácil e muitos alunos, ao quererem estar ao nível que a escola exige, incorrem riscos de se sentirem fracassados, porque são mais lentos ou têm mais dificuldade, ou precisam de mais ajuda, ou de mais tempo para raciocinar. Estes alunos mais lentos são, por norma, "condenados" pela, atual, sociedade que em vez de colmatar essas dificuldades comporta-se inversamente, dando origem a comportamentos desmotivadores e menos adequados por parte dos alunos, pelo que Binder & Michaelis (2006) aprofundam a questão afirmando que as perturbações precoces na aprendizagem são pequenos indicadores que podem querer antever esta situação. Marchesi (2006:33), ao afirmar que "*aprender supõe esforço*", indica que a aprendizagem pressupõe atividade mental e provoca no sujeito uma reestruturação cognitiva que leva à criação de modelos mentais, de modo consciente, e por isso a dificuldade em controlar e dirigir a atenção para um determinado assunto, ao ser um aspeto pessoal, contribui para comportamentos de indisciplina. Por outro lado, os vários tipos de consumos são um refúgio para estes alunos que não conseguem atingir o rendimento escolar desejado e, tal como refere o estudo de Ferreira & Torgal (2010), são os comportamentos de risco, como o consumo de álcool e as drogas na adolescência que põem em causa os estilos de vida saudáveis, mas também um dos agravantes da indisciplina que se tendem a estender para a idade adulta.

Atualmente pode-se, ainda, afirmar que os fatores psicologizantes e culpabilizantes continuam a existir, como destaca o estudo realizado por Zonta e Meira (2007:1) em que "*embora os professores apresentem um discurso mais contextualizado que incorpora certos elementos de crítica, prevalece a culpabilização dos alunos*". O conceito de indisciplina transformado "*num sintoma de um comportamento individual*" ou desvio, em que os alunos ao serem qualificados como "*instáveis, acelerados, egoístas,*

individualistas, desrespeitosos, insolentes ou hiperativos”, “*é interpretada como uma doença que deve ser curada com remédios*” e “*prescreve-se ritalina*”, porque é um problema intrínseco do aluno e deve ser colmatado (Parrat-Dayan, 2015:20).

Apesar de existirem fatores pessoais para explicar as causas da indisciplina, é de salientar que é na escola que estes alunos socializam, onde tudo se inicia e se desencadeia. Refere-se ao consumo de estupefacientes e aos comportamentos que daí advém, transformados em comportamentos que colocam em causa o saber-estar em sala de aula e, conseqüentemente as condutas sociais. Por isso a escola considera-se, também, uma das causadoras e potenciadoras destas problemáticas.

1.2.1.2. Causas escolares

A escola precisa de se afirmar como um agente de adaptação às exigências com que se depara e, hoje mais que nunca, deve optar por fazer uma gestão positiva dos comportamentos, não dramatizando nem reproduzindo problemáticas, porque “*uma escola que se assume como democrática e que manifesta uma ausência desses valores na forma de articular as relações entre alunos e professores pode desencadear resistência, oposição e rebelião por parte dos alunos*” (Parrat-Dayan, 2015:22). Quando a própria escola não consegue lidar com comportamentos desadequados, é ela quem incita à indisciplina, que na sua maioria, resulta de conflitos existentes dentro da sala de aula entre alunos e professores. Este tipo de litígios constituem uma componente fundamental da vida humana em sociedade, mas podem-se constituir fatores de oposição à satisfação de necessidades e obstáculos (Almeida et al, 2012). Para Parrat-Dayan (2015:22) é a “*escola a disciplinada*” e a causadora de obstáculos no sucesso dos alunos devendo, por isso, diligenciar a mudança de atitude das três variáveis que a compõem e que fazem parte do alicerce escolar, são eles o professor, a avaliação curricular e o diretor.

a) O professor

O professor que é o principal capataz, de uma escola que se intitula como educativa, deve proporcionar ao aluno a ajuda necessária para que ele próprio crie uma conduta adequada, tanto que como considera o estudo de Petinarakis, Gentili e Sénore em 1997 “*são eles que devem ajudar os alunos a interiorizar progressivamente as regras para adquirir o sentido da responsabilidade*” (Parrat-Dayan, 2015:18).

Para Sil (2004) o professor é, o principal, elemento do sistema educativo. Funciona como um mediador entre a vida social e o aluno, ao qual deve ser dada alguma autonomia para se adequar ao processo de ensino-aprendizagem, em função das suas capacidades e dificuldades. Quando Machado (2007:176) refere que “*o papel do professor é determinante no desempenho escolar do aluno*”, há que ter em conta o seu papel motivador, que surge em função do tipo de recurso pedagógico, do recurso que utiliza durante as aulas, do ambiente que propicia aos seus alunos, bem como da relação que estabelece entre eles, tendo em conta medidas estratégicas dentro da sala de aula para o bom desempenho escolar. Mas a indisciplina é uma variável relativa e altera-se de acordo com as pessoas, com o meio e com o seu tempo histórico, pois não é “*um fenómeno estático nem um fenómeno abstrato que mantém sempre as mesmas características*” (Parrat-Dayan, 2015:22). Em relação aos contextos atuais, o professor ao pedir ao aluno para ser crítico e intervir na realidade social, a sua crítica pode ser vista como rebelião criando discórdia e, conseqüentes, conflitos com o professor, mas este deve estar preparado para todo o tipo de respostas e não olhar para este facto como indisciplina, mas sim como uma atitude de consciência social, por parte do aluno (Parrat-Dayan, 2015).

Ao lidarem com estas situações, os professores devem ter ciente que estão a ter influências no crescimento educativo dos alunos para que se tornem cidadãos emancipados. E, “*se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania, é necessário prepará-los para pensar e resolver conflitos*”, sobretudo torna-los capazes de estabelecerem uma boa relação, gerindo os seus medos e receios com os meios de avaliação (Parrat-Dayan, 2015:22).

b) A avaliação

A avaliação final das aprendizagens é algo inevitável, porque sendo a única forma que os professores possuem para testar os conhecimentos dos alunos, é uma ferramenta importante para desvendar o tipo de conduta adotado por cada um em alturas de stresse e, como define Villas Boas (2008:51) por se tornar “*uma componente formativa*” que forma o aluno para construir a sua própria autonomia e o controlo de si mesmo.

Todos sabemos que as avaliações entram em choque com o sistema nervoso sendo que, grande parte dos alunos que apresentam comportamentos turbulentos não têm capacidade de se concentrar e, menos, estarem presentes até ao fim da avaliação, acabando por desistir e sentindo-se desmotivados para as próximas provas. Estes alunos terminam o

ano letivo prejudicados, tanto na avaliação dos seus conhecimentos como no comportamento, e acabam por ser comparados com colegas que se inserem em contextos mais abertos e estimulantes a sucessos ou que tenham mais competência para certas matérias, como pode comprovar Silva (2001:11-12) quando refere que *“a política curricular metamorfoseada em currículo efetiva”* é *“um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”*.

Em conclusão, estes alunos são sempre os “fracassados”, não só pelo seu comportamento, mas também por não conseguirem ultrapassar os constrangimentos que a vida lhes propôs. E a escola não consegue colmatar estes obstáculos só pela introdução de mais opções que visam proporcionar mais oportunidades aos alunos para demonstrarem as suas capacidades, é necessário sim, que a escola se torne mais eficaz. Assim, para que uma escola funcione eficazmente na correção destes comportamentos, precisa de ter um elemento à frente de todos os órgãos de administração escolar, com capacidade organizativa, criativa e sensível a todas as questões reveladas pelos seus alunos, ao qual designamos por diretor.

c) Diretor

Durante muito tempo, a figura do Diretor foi vista de forma negativa e continua a sê-lo nos contextos atuais, mas não tem que o ser, pois Luck (2000:21) vem provar que a figura do diretor pode ser determinante na resolução de certos problemas que surgem em ambiente escolar ao defender que *“os gestores educacionais devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata”*.

Por ser o pilar de toda a instituição escolar, o diretor não pode ser *“um mero executor passivo de ordens e regulamentos gerais, abstratos que não se aplicam, por mais que tente, à realidade onde trabalha”*, deve sim manter posições diferentes àquilo que se lhe propôs, no início da instância escolar (Santos, 2002:75). Uma das suas posições é manter o respeito, o cumprimento de regras, normas e promover ações pedagógicas. A outra posição implica manter a boa disposição, a liberdade de expressão e o bom ambiente em toda a comunidade escolar. A atitude do diretor pode ser decisiva na mudança dos comportamentos dos alunos e de todo o ambiente que se vive numa escola, mas Pereira & Pinto (2001: 53) defendem que a escola *“não é apenas o somatório de indivíduos que interagem num determinado contexto, ela é ainda influenciada por fatores de ordem mais externa”*. Apesar do diretor criar momentos propícios de bem-estar escolar, o insucesso

escolar e a indisciplina apresentam causas extrínsecas e incontroláveis, às quais dificilmente é possível transfigurar quando estão relacionadas com as medidas políticas.

1.2.1.3. Medidas políticas

As condições conjunturais vividas, nos últimos anos, relativo aos cortes ao nível económico, ao nível de pessoal docente e não docente e ao nível dos materiais didáticos, há que ter em conta que a escola não se deve afastar dos problemas sociais que podem ter reflexos no futuro do país e na própria evolução humana (Marchesi, 2006). Já no século XIX, a escola implicava disciplina e castigo a quem era indisciplinado, rebelde, desobediente e, apesar de não ser tão frequente, existia de forma mais moderada. A indisciplina não é um conceito estático, nem uniforme, nem universal, relaciona-se com uma série de valores e expectativas que variam, ao longo da história, consoante a cultura e as classes sociais (Parrat-Dayan, 2015). É, porém um fenómeno complexo, multifacetado que por ser um fracasso não se refere, apenas, às notas obtidas pelos alunos, mas a valores que o aluno não vê nele (Freitas, 2009). Para Estrela (2002:13) a indisciplina além de que “*decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, é também um fenómeno essencialmente escolar*” e o que se pretende é recuperar a sua inserção, em um contexto emaranhado de expressões, representações e estratégias de gestão que acontecem na escola.

O facto dos alunos terem obrigatoriamente de permanecer na escola, quer queiram ou não, quer gostem ou não, até chegarem à idade adulta pode criar uma desmotivação propícia ao aparecimento de conflitos resultantes em comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula. Atualmente, tem sido difícil controlar e gerir todos estes comportamentos e os professores encontram-se esgotados, de tal forma, que já não conseguem ter a tolerância necessária para um problema que se está a tornar, cada vez mais, visível e incessante, mas que tem gerado algumas posições. Desses posicionamentos, concluiu-se que é imprescindível criar novas políticas de combate às problemáticas contemporâneas que persistem nas escolas, de modo a, criar bem-estar e motivação aos alunos para a escola sem que transportem na sala de aula as suas frustrações e revoltas sentidas, muitas vezes, pelo meio desfavorecido em que estão inseridos. As novas medidas propostas para a redução e prevenção da indisciplina designam-se por TEIP. Trata-se de um programa nacional que visa atribuir a escolas sinalizadas pelo Ministério da Educação recursos para colmatar os problemas

identificados, cuja finalidade é promover um ambiente saudável em sala de aula, a fim de se conseguir alunos disciplinados e com um bom desempenho escolar.

2. Política de Intervenção Prioritária: Gênese e evolução dos TEIP, em Portugal

Na nossa sociedade, todos passam a ter direito ao ensino e à igualdade de oportunidades, mas uma criança ou jovem oriundo de uma família em situação de exclusão social sente dificuldades em atingir o sucesso escolar. É o exemplo de alunos de etnia cigana que se manifestam, negativamente, em relação às próprias aprendizagens (Constituição da República Portuguesa, 1997; Carmo, 2001). Perante a falta de sucesso, devido à origem sociocultural destas famílias, surgem políticas educativas com o objetivo de criar projetos que elaborem atividades de compensação, a fim de remediar as carências dos alunos inseridos, em certas zonas territoriais, porque tal como Stoer, Rodrigues & Magalhães (2003: 251) referem *“O que (...) sai fora da norma nacional é visto como ameaçador para o território e desta forma disfuncional. Como resultado, o estranho tende a ser empurrado para as margens da sociedade, para territórios ‘especiais’ construídos com o objetivo de reeducar, recuperar e reintegrar indivíduos no território depois de terem reconhecido e terem aceiteado que se desviaram da norma”*. A título de exemplo nos Estados Unidos e no Reino Unido, em 1960, foi criado o Programa "Head Start", e em França, foram estabelecidas as zonas de educação prioritária (ZEP) (Seabra, 2008). Face a esta política, de discriminação positiva em contexto escolar, na Grã-Bretanha e na França, os balanços efetuados revelam que foi positiva, na medida em, que melhorou o ambiente escolar (Dubet, 2004). Associado a estas políticas e face às dificuldades decorrentes da existência de diferentes “grupos culturais”, foram criados em 1996 os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal (TEIP), como *“uma expressão do processo de globalização e de ‘europeização’ educativa”* (Sarmento, J., 2000: 107). O meio em que se insere uma escola TEIP caracteriza-se pela fragilidade socioeconómica familiar, pela baixa cultura e alfabetização, pelo desemprego, pela carência económica, alimentar, habitacional, por serem famílias desestruturadas e beneficiárias de rendimento social de inserção, sem hábitos de higiene e pela existência de delinquência e marginalidade (com um número considerável de ex-alunos com processos judiciais) (Canário, Alves e Rolo, 2001:51-58). O TEIP faz parte do novo perfil de políticas de educação em Portugal e tem como objetivo apoiar e melhorar os resultados dos alunos ao nível da equidade e ao nível da qualidade, bem como a preparação do futuro

das instituições aumentando a qualidade pela melhoria da escola e pela avaliação do sistema de ensino, através da implementação de políticas educativas ao nível da governança e do financiamento (OCDE, 2014).

Portugal tem promovido políticas para melhorar os resultados das aprendizagens, a partir de políticas justas e inclusivas, no âmbito do sistema de ensino que procuram promover a equidade, ao invés de outras (como a escolha da escola ou repetência) que deverão ser geridas, de forma adequada para o conseguir (OCDE, 2014). No estudo da OCDE sobre equidade e qualidade na educação, a repetência é ineficaz para a obtenção da melhoria nos resultados, uma vez que em Portugal *“o impacto do contexto socioeconómico dos alunos sobre o seu desempenho é superior à média da OCDE”* e por isso *“melhorar o desempenho e o nível de escolaridade destes alunos pode contribuir para aumentar a equidade e a qualidade global da educação”*. E por equidade entende-se que *“os indivíduos podem beneficiar de educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados. Um sistema educativo é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros fatores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em termos de aprendizagens”* geradoras de exclusão escolar (Comissão Europeia, 2006:2). Esta política surge, no sentido de, repensar os fenómenos de “exclusão social” e “exclusão escolar”, a partir da recuperação do papel da escola na tentativa de resolver as questões de desigualdade social (Canário, Alves e Rolo, 2001). O TEIP enquadra-se legalmente pelo Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro e procura combater o insucesso escolar prevenindo e reduzindo, neste caso, a indisciplina. Agrupa escolas geograficamente próximas, integra os três ciclos de escolaridade do ensino básico e, nalguns casos, o pré-escolar. O TEIP 2 iniciou-se no ano letivo 2006/2007 integrando 35 agrupamentos numa primeira fase. Numa segunda fase foi alargado a mais 24 agrupamentos em setembro de 2009 e em novembro a mais 46 agrupamentos (DGE, 2014). Atualmente, o programa desenvolve-se em 105 agrupamentos distribuídos por cinco Direções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve (DGE, 2014). É, no âmbito do TEIP3 em 2012 que surge o mais recente Gabinete de Intervenção Social (GIS) como forma de melhoramento do GAA e se funda num gabinete de mediação de conflitos e mediação sociofamiliar dinamizado por uma equipa multidisciplinar. O GIS deve consolidar a sua prática apresentando e desenvolvendo planos de melhoria para aperfeiçoar o modo de atuação

aos alunos e o funcionamento da escola (Despacho normativo n.º 20/2012). A terceira geração do TEIP visa promover o sucesso dos alunos e melhorar a qualidade das aprendizagens. Pretende abordar as questões disciplinares, o abandono escolar precoce, o absentismo, melhorar as transições para o mercado de trabalho, promover a coordenação entre escolas e outras instituições de formação e sociedade civil e adaptar o ensino às necessidades dos alunos (OCDE, 2014).

As escolas e as comunidades organizadas em TEIP pretendem enfrentar as ameaças perturbadoras da homogeneidade procurada e desejada, pelo estado-nação (Stoer, Rodrigues e Magalhães, 2003: 251). Para enfrentar estas ameaças, Portugal lançou uma grande reforma na gestão das escolas em 2008 que reforçou a autoridade da liderança do diretor da escola (Decreto-Lei 137/2012) e, em 2014, introduziu alterações importantes no exercício da profissão docente em diferentes momentos (antes do início da função docente durante a formação inicial, no início e ao longo das suas carreiras profissionais), de modo a, permitir aos professores continuar a melhorar e a progredir (OCDE, 2014). Para Rangel (2004), a escola, ao ser uma medida política, deve ser da responsabilidade do poder político a construção ou não de edifícios públicos, bem como o equipamento de recursos materiais e humanos. Enquanto responsáveis, pelos equipamentos humanos, foi necessário incluir mais técnicos e profissionais, especialistas na área das crianças e jovens que fizessem face aos problemas que estes trazem consigo e que revelam ser os, principais, motivos que os levam a ter certo tipo de comportamentos dentro da sala de aula. A fim de dar uma resposta às questões apresentadas por estes alunos, cujos comportamentos se julgam divergentes associados aos conflitos escolares e que produzem efeitos sob o insucesso escolar, surgem novos técnicos que se incluem como mediadores na gestão de conflitos escolares.

3.A Mediação escolar como uma técnica estratégica em Serviço Social

Apesar de ser construtivo no desenvolvimento do ser humano ao nível pessoal e social, o conflito, também, pode representar um processo complexo comportado por significados negativos. Na escola os conflitos vão tendo, cada vez mais, essa conotação negativa associados a comportamentos desviantes e indisciplinados, mas o seu carácter deve ser visto como algo positivo que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Desta forma torna-se, então, necessário mediar os conflitos que têm sido uma realidade

nos tempos contemporâneos, transformando-os numa componente educativa para a cidadania, através da integração da mediação escolar.

Como refere Milheiro, P. (2015 in Carvalho, 2015), existem formas de intervir em mediação em vários planos, no plano comunitário, familiar e escolar. E é a mediação, em contexto escolar que se vai incidir este tema que assenta em práticas de inclusão e de promoção para a cidadania, pois o sucesso escolar não se atinge, apenas, só pela existência de políticas inclusivas, mas pela construção de uma melhor vivência na comunidade escolar. Fazendo parte integrante da mediação escolar e mais virada para a abordagem dos conflitos surge a mediação de conflitos, visto que é na escola que os conflitos acontecem, principalmente entre pares, entre alunos-professores, alunos-funcionários e alunos-pais/família. A mediação de conflitos inclui-se nos modos de resolução de conflitos, mas confundida, muitas vezes, com a mediação judicial, numa lógica de ganhador-perdedor em que as partes competem entre si. A sua ideologia baseia-se numa lógica de ganhador-ganhador, pois não busca culpados, nem inocentes, mas pretende trabalhar com e para os disputantes, de modo a conseguirem enfrentar as adversidades e a tensão produzindo, assim, justiça social numa ótica cooperativa.

De acordo com o artigo 2º, n. 1 e 2 do Despacho n. 18 778/2007, o mediador deve-se manter como um facilitador da comunicação entre as partes, na medida em que, deve atuar de acordo com a imparcialidade e com a neutralidade. Ser imparcial e neutro são formas de atuar que pertencem ao mediador, isto é à terceira pessoa que assiste ao processo, numa ótica fora da relação conflitual. Estes mediadores “favorecem a comunicação e o estabelecimento de um entendimento” entre as partes, dando participação ativa aos intervenientes na resolução dos próprios problemas (Almeida, H., 2013 in Santos, C. et al, 2013:42).

A mediação incorpora, pelo menos, uma componente estratégica, quanto à forma como se lida com o conflito. A gestão de conflitos é a técnica mais adequada dentro da mediação de conflitos para responder eficazmente à ocorrência de confrontos intraescola, por conquistar soluções consensuais que buscam a satisfação mútua e a melhoria das relações interpessoais. O modo de resolução dos conflitos é efetuada, a partir de, uma gestão positiva dos mesmos, de modo a, que as partes cheguem voluntariamente a um acordo e a sua operatividade é regida por princípios baseados na voluntariedade, na celeridade, na proximidade, na flexibilidade e na confidencialidade. A voluntariedade denota que, cada um, não pode ser obrigado a recorrer ao serviço podendo abandoná-lo de livre vontade. Por sua vez, sendo este serviço aceite pelos envolvidos deve manter a sua celeridade, isto

é o seu processo deve ser rápido e eficaz, de modo a evitar processos judiciais. A proximidade deve ser mantida, sempre, com ambas as partes com a forma personalizada e humanizada com que são ouvidas e tratadas. Para além destes princípios, a flexibilidade é fulcral para que ambas as partes consigam um acordo recíproco. Nesta fase, é importante negociar com as partes e que ambas optem por uma postura pautada de cedências mútuas para que cheguem ao consenso integral (Gomes, 2009). É preciso não esquecer que sendo um processo formal, deve ser mantida a sua confidencialidade, na medida em que é tratado e resolvido no máximo sigilo.

O sucesso da mediação parte, essencialmente, do tipo de relação que o mediador estabelece, desde o início, com as partes, para tal o mais importante é cativar o outro sabendo usar as emoções, de acordo com algumas atitudes estratégicas. Enquanto atitudes estratégicas de ação são, por norma, aplicadas o diálogo, a compreensão, a tolerância, o compromisso, a colaboração, o confronto, a inclusão e a negociação. Para que estas estratégias funcionem, o mediador baseia-se numa cultura de paz proporcionando o melhor ambiente profissional, tendo em conta, a harmonia, a pacificidade, a segurança e o respeito que são valores que, como afirma NFUAP (2000), conduzem a mediação à resolução pacífica dos conflitos. Com a mediação pretende-se que as relações sejam congruentes, deixem de ser competitivas e passem a ser cooperantes de modo pacífico e autónomo. A comunicação deve ser empática, positiva e que permita uma reflexão crítica dos atuantes.

Na escola, o primeiro documento em Portugal com referência à figura do mediador é o Despacho nº 147/96 de 8 de Julho que define os TEIP e prevê o recurso a animadores/mediadores. Mas o primeiro projeto de mediação escolar que visava a resolução de conflitos, em Portugal, só surgiu em 2000/2001, no âmbito do Projeto GESPOSIT, financiado pelo programa *Connect DCXXII*. Segundo Milheiro, P. (2015, in Carvalho, 2015), este projeto tinha por finalidade a investigação, formação, inovação e intervenção em contexto escolar e familiar. Á medida que a mediação foi tendo progressos, e com a implementação do TEIP, algumas profissões que lidam diariamente com alunos em insucesso/indisciplina escolar tiveram necessidade de adotar a mediação como uma técnica estratégica na sua atuação. Ao Serviço Social foram colocados desafios, no que respeita à reflexão sobre os métodos usados, e desta forma permitiu que o assistente social alargasse o seu leque de intervenção, tendo um papel fulcral na intervenção dos conflitos escolares, tornando-o num mediador. Apesar de ser, uma prática adjacente ao Serviço Social, nas escolas os assistentes sociais devem possuir formação na

área da mediação escolar, sobretudo, na gestão dos conflitos. O grande objetivo desta prática é conseguir manter relações de cooperação entre os intervenientes, atuar na diversidade cultural, trabalhar com crianças e jovens (em risco ou no ensino especial) e com as suas famílias, que são também competências do assistente social na escola ao possuir conhecimentos na área do aconselhamento e na gestão de crises ao nível burocrático (Ritter et al., 2009). O trabalho do assistente social em meio escolar vai, muito para além, da resolução de conflitos sendo que a escola se constitui como uma porta de acesso à intervenção com crianças e com as suas famílias, de uma forma integral. Ao apresentar uma relação implícita aos direitos humanos e aos direitos sociais, o assistente social procura “certificar-se” que é cumprido tudo aquilo que refere a Constituição da República Portuguesa de 1976 aquando instituída a escola pública e o direito ao ensino com a igualdade de oportunidades no acesso e ao sucesso escolar (Constituição da Republica Portuguesa, 1997; decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro).

As estratégias de mediação que visam a promoção do sucesso escolar requerem um envolvimento contínuo do Serviço Social e, ao estar inserido neste projeto, o objetivo do assistente social é essencialmente “...*promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social* (Despacho normativo n.º 20/2012). Na existência de indisciplina gerada por conflitos dentro da sala de aula, o assistente social mediador, ao procurar intervir com alunos em idade da adolescência, deve reconhecer que numa turma o que leva as crianças a “*reagirem de modo diferente às influências ambientais, por eles abertamente compartilhadas*” é “*o ambiente não partilhado sistematicamente*” e que se podem traduzir em medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência (Plomin, Asbury & Dunn, 2000:165). Deste modo, as suas atitudes enquanto mediador devem ser sustentadas pelo diálogo, colocando perguntas, arriscar respostas e tentar compreender as dificuldades apresentadas pelo aluno, de modo a estabelecer um relacionamento de proximidade e confiança, fundamental para o tipo de intervenção desenvolvida. Ao manter estes valores cria duas vertentes interventivas uma de carácter preventivo e outro de carácter transformativo. Na prevenção e redução do insucesso com alunos em situação de indisciplina, o assistente social adquire uma atitude de gestão positiva dos conflitos que ocorrem, de modo a privilegiar a assertividade, a solidariedade e a paz “*numa comunicação horizontal baseada no diálogo*” (Almeida, H., 2013 in Santos, C. et al, 2013:45). Ao procurar respostas e soluções de carater pessoal, familiar, escolar ou político, o assistente social “*adquire uma dinâmica transformadora, em situação de*

mudança, de resistência à mudança ou para a mudança” e *“assume um papel de elo de ligação”*, que o torna já por si mesmo num mediador (Almeida, H., 2013 in Santos, C. et al, 2013:30). O assistente social como mediador de conflitos faz a ponte entre a escola e a família procurando conhecer as causas do insucesso e da indisciplina, criando instrumentos e estratégias de intervenção para conhecer, prevenir e responder aos problemas sociais. Seja qual for a estratégia escolhida para lidar com a indisciplina, o seu objetivo deve ter uma componente integradora, associada a uma convivência mais pacífica, estratégica, promotora de um melhor ambiente escolar e motivadora para a aprendizagem. É neste sentido que surge a necessidade de existir um assistente social a intervir no interior da própria escola que deve procurar mediar as diversas relações que se estabelecem entre os alunos, entre as suas famílias, entre os professores e entre a direção da escola. O efeito da mediação deve permitir que o assistente social contenha alguma margem de manobra para controlar os alunos barulhentos, para ajudá-los a valorizar a importância da escola, mas também para ajudá-los a acreditar no seu próprio sucesso, motivando-os para a escola. A mediação surge como uma prática adjacente ao Serviço Social imprescindível e de relevância social que tem produzido efeitos positivos, no âmbito do, sucesso dos alunos que como refere Amaro (2012:96) não é *“possível assumir a identidade profissional do assistente social como algo unívoco, unidirecional, com delimitações precisas e estático”*. A mediação de conflitos, ao ser um meio facilitador e de prevenção de conflitos e estando integrada na prática em Serviço Social, o assistente social surge como um agente bidirecional. Comporta uma componente de prevenção do conflito social com base na melhoria das relações sociais, através de várias estratégias de ação, de maneira a não permitir a eventualidade de ocorrência de novos conflitos (Lima, 2006) e outra componente de enquadramento num modelo sistémico de intervenção onde todos os atores sociais podem e devem intervir.

Apesar desta ser uma técnica intrínseca ao Serviço Social, a sua intervenção vai mais além da mediação. A mediação surge, apenas, estrategicamente porque aplicada de modo isolado torna a atuação do assistente social *“reduzora”*, e a sua área de aplicação é de ordem muito mais abrangente, *“holística e de compromisso com a mudança, assente na participação e no valor da equidade, justiça social e da cidadania”* (Almeida, H., 2013 in Santos, C. et al, 2013:42).

CAPÍTULO III - SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O ESTÁGIO

1. Serviço Social na educação

O papel da escola é educar pessoas e o sucesso da educação dependerá da qualidade do serviço oferecido por si desde que estejam garantidas condições, como as necessidades básicas de alimentação, vestuário, transporte, material escolar, saúde e regras familiares favoráveis. Apesar da evolução das políticas educativas, ainda não tem sido possível abranger um leque considerável de alunos e de famílias que passam por este tipo de dificuldades no seu quotidiano, e entendendo a escola como uma política social, cujo objetivo é garantir direitos sociais promovendo a inclusão de todos na educação, é neste embarque que surge a importância do Serviço Social alargado, numa conceção holística.

Ligado a uma medida política e, de acordo com, Camacho (2000) o Serviço Social escolar, em Portugal, teve a sua origem nos anos 70, integrando-se nos Serviços de Ação Social do Instituto de Ação Social, com o objetivo de diminuir a situação de carência social e económica dos alunos e das suas famílias. Ao longo dos tempos, a sua implantação nas escolas foi evoluindo e, a primeira vez, inseria-se no serviço de medicina pedagógica que era constituído por assistentes sociais, psicólogos, médicos, enfermeiros e pretendia, essencialmente, o crescimento saudável da criança, assegurando o seu bem-estar, em idade pré-escolar, bem como no ensino básico. Após ter sido abolido em 1992/93, o serviço de medicina pedagógica, criaram-se os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), consoante o decreto de lei nº 190/91 de 17 de Maio que, apenas, decretava a integração dos assistentes sociais, psicólogos e, adicionalmente, professores, cujo objetivo era a orientação escolar dos alunos, através de apoio especializado.

O Serviço Social caracteriza-se, por ser uma profissão facilitadora e integradora de estratégias na resolução de problemas com famílias desfavorecidas e, ao ser regulamentado por um código de ética, a sua pretensão é promover a equidade e a justiça social, bem como garantir que todos os cidadãos têm os mesmos direitos no acesso a bens e serviços, em conformidade, com as políticas sociais existentes. Na escola, o objetivo do Serviço Social é “*facilitar o acesso ao direito*” à educação como garantia que todas as crianças e jovens usufruem de um ensino de qualidade capaz de colmatar as diferenças, as problemáticas e as dificuldades económicas vividas no seio das famílias (Almeida, H., 2013 in Santos, C. et al, 2013:49). Para além disso, é preciso não esquecer que em

situações de divórcio, o assistente social deve trabalhar em conformidade com a convenção dos direitos da criança que a permite poder estar com os seus progenitores, bem como ser acompanhada por eles no seu processo de aprendizagem.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Julho, na escola, o profissional de Serviço Social designado por assistente social tem as seguintes funções de colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios socioeducativos; promover as ações comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático; desenvolver ações de informação e sensibilização aos pais, encarregados de educação e à comunidade em geral, relativamente às condicionantes socioeconómicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem; apoiar os alunos no processo de desenvolvimento pessoal; colaborar, na área da sua especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos na perspetiva do aconselhamento psicossocial; colaborar em ações de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação, na área da sua especialidade; propor a articulação da sua atividade com as autarquias e outros serviços especializados, em particular, nas áreas da saúde e segurança social, contribuindo para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa dos alunos com necessidades especiais, e participar no planeamento das medidas de intervenção mais adequadas. A sua prática deve garantir que as respostas dadas aos alunos e às suas famílias são adequadas às problemáticas e vistas como um todo, na particularidade da sua globalidade, que *“implica um conjunto de ações que lhe dão visibilidade e que se forem consideradas de forma singular, independentes e descontextualizadas constituem constantes na diversidade de práticas profissionais no domínio social”* (Almeida, H., 2013 in Santos, C. et al, 2013:53). As ações que permitem a visibilidade do trabalho do assistente social incidem num plano organizado e bem estruturado. Esse plano baseia-se num acompanhamento psicossocial que incumbe à sinalização de casos, à elaboração do diagnóstico social e à intervenção nas famílias. Esta intervenção, por vezes, esgota e limita o trabalho social, na medida em que a solução para uma resposta adequada depende, em larga escala, do envolvimento e do contributo profissional de outras entidades e serviços que se articulam entre si, proporcionando uma resposta eficaz às famílias. Mas, por ser um trabalho exaustivo desgasta as famílias emocionalmente, podendo desmotiva-las no seu percurso para o sucesso, daí a necessidade de um acompanhamento baseado na boa relação. Ao lhe ser sinalizada a situação de um aluno, o assistente social deve proceder ao diagnóstico social perspetivando várias abordagens.

Em meio escolar deve, indicar as suas características quanto à sua assiduidade, à sua pontualidade, ao seu comportamento e ao seu aproveitamento proporcionando, um apoio psicossocial sistemático. No que concerne à situação familiar do aluno, o assistente social, deve ter em conta a sua situação de saúde, a sua situação económica, a sua situação habitacional, a sua constituição familiar e as redes de suporte envolvidas, por forma a *“desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação, e à emancipação dos indivíduos sociais”* (Piana, 2009: 142). Uma vez que, o problema do insucesso escolar/indisciplina abarca diagnósticos sociais conturbados, primeiramente, a fase de intervenção deve ser junto e diretamente nas famílias, cuja atuação se baseia numa abordagem sistémica e remete para a ideia de que o todo é maior que a soma das partes. Os problemas familiares são abordados numa perspetiva global, sem isolar um ou outro elemento familiar e as respostas sociais são dadas em função desse todo (família). A maior parte dos problemas que surgem nestas famílias, caracterizadas como sendo famílias pobres, destruturadas e disfuncionais, passam por questões financeiras e pelo aumento de contextos de risco, e por se tornar necessário colmatar estes obstáculos, o assistente social deve alertar todas as entidades envolvidas, a fim de se conseguir uma resposta adequada, mantendo o respeito e o sigilo profissional que protege estas famílias daquilo que se designa, atualmente, de pobreza envergonhada. Por outro lado, podemos ter famílias com poder financeiro, mas com um estado psicossocial influenciado por outros fatores (saúde, habitação, divórcio ou calamidades,...) e que colocam em causa os vínculos afetivos e as relações familiares. O acompanhamento efetuado, a estas famílias, é personalizado, especializado e generalizado a todos os membros da família e pretende, com esse apoio, proporcionar o seu acesso pleno aos serviços adequados com vista a melhorar as suas dificuldades diárias. Ao intervir nestas realidades, *“o assistente social é a ponte”*, pois procura respostas adequadas aos problemas sociais aproximando os serviços às famílias (Barreiros, 2015 in Carvalho, 2015:214). A redução das carências socio-escolares são, normalmente, ultrapassadas pela implementação de programas, projetos e um conjunto de medidas que dependem da iniciativa da escola (medidas intraescola) e como afirma Almeida (2013 in Santos et al, 2013:29) *“a multiplicidade dos problemas” ... “traduz a previsibilidade de mudança” ... “desde o estudo, à construção e ao desenvolvimento das alternativas sociais”*. E os relatórios realizados pelo assistente social, ao serem instrumentos de mudança *“promovem atividades”* que se *“constituem mediações entre meios e fins”*.

Assim, sendo a escola uma área multidisciplinar, cuja intervenção é e deve ser feita no imediato, privilegia-se a atuação do Serviço Social, em conjunto com uma equipa multidisciplinar para que os problemas sejam ultrapassados, através do apoio de trabalhos interdisciplinares (psicólogos, professores,...) que envolvem profissionais, com perspetivas diferentes sob a mesma realidade, atendendo à sua formação de base.

2.Serviço Social na ESB3DD

O GSS na ESB3DD situa-se no bloco C, onde decorrem as aulas da turma PIEF, e em frente ao bloco D que tem a funcionar as turmas referentes aos CV e ao PCA. Esta é uma localização estratégica que permite intervir, no imediato, face à complexidade das problemáticas que caracterizam estas turmas. No bloco onde se situa o GSS, integra-se uma unidade de ensino estruturado que acolhe situações com currículo especial, aplicados pelo decreto-lei 3/2008.

De acordo com a conjuntura vivida atualmente, em Portugal, que parece persistir, os recursos são cada vez menos, as problemáticas aumentam, os profissionais diminuem e cada vez se torna mais difícil colmatar, tais vulnerabilidades. Nesse sentido, a atual assistente social foi recrutada para esta escola, ao abrigo do projeto TEIP, que proporcionou às escolas mais autonomia para esse efeito e para se conseguir respostas mais adequadas, a tais situações. É no GSS que, a assistente social, realiza os atendimentos, os contatos telefónicos, os encaminhamentos e os acompanhamentos das situações que lhe são sinalizadas por professores, mas principalmente, por diretores de turma, e também, por serviços ou mesmo pelos próprios alunos/família que se dirigem ao gabinete técnico.

Apesar da ESB3DD ter iniciado o seu trabalho com alunos a partir do 10º ano, mais tarde alargou as suas respostas a alunos do ensino básico (3º ciclo) que, desde cedo manifestaram diagnósticos complexos. Por ser uma escola que se insere num meio socialmente desfavorecido e por acolher uma população vulnerável, foi integrada no projeto TEIP que implicou a contratação de um Técnico Superior de Serviço Social. A sua intervenção, para além de ser alargada a toda a escola, o trabalho psicossocial efetuado tem incidido, principalmente, ao nível das turmas dos CV e do PIEF. Os CV caracterizam-se por serem estabelecidos, de acordo com as disposições da Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro, que criou estes cursos em experiência piloto, e do Despacho normativo n.º 4653/2013 de 3 de abril que assegurou o seu funcionamento. Segundo estas

disposições, os CV apresentam como objetivos criar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória; reduzir o abandono escolar precoce e desenvolver conhecimentos e capacidades, científicas, culturais e de natureza técnica, prática e profissional que permitam a melhor integração no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos dos alunos. Estes cursos abrangem alunos do ensino básico (de um ou de dois anos) e do ensino secundário (de dois anos), destinam-se a alunos com idade a partir dos treze anos que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três ou mais retenções em ciclos diferentes e, por isso surgem então, como uma alternativa ao ensino regular. A frequência de alunos, nestes cursos, com idade inferior a dezoito anos exige um acordo assinado pelo EE como que aceita a integração do seu educando nesta resposta escolar, cuja duração varia entre um ou dois anos letivos, devendo ser adaptada ao perfil de conhecimentos do conjunto de alunos de cada curso. O PIEF foi criado pelo despacho conjunto n.º 882/99, do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e de acordo com a Portaria n.º 272/2012 de 4 de setembro. O seu objetivo consiste na promoção de respostas na área da inclusão social, com vista a prevenir e combater as situações indiciadas e, ou sinalizadas de crianças e jovens em risco de exclusão social. Este programa implica uma abordagem integrada de mobilização de medidas já existentes com medidas específicas, nomeadamente, socioeducativas e formativas de prevenção e combate ao abandono, abandono escolar precoce, ao absentismo e ao insucesso escolar. E, sendo uma resposta socioeducativa de última linha, caracteriza-se por ser uma medida, cujos alunos padecem das problemáticas acima referidas, apresentando conturbados percursos de vida. Para além da existência de alunos inseridos em contextos familiares complexos, a afluência de alunos institucionalizados é uma realidade desta turma que justifica, por si só, a necessidade de um acompanhamento mais específico, personalizado principalmente ao nível emocional. O apoio aos alunos do PIEF, normalmente efetuado pelo Técnico de Intervenção Local (TIL) terminou no ano letivo 2013/2014, por impedimento das entidades reguladoras, no entanto, esta turma ao continuar o seu trajeto escolar e dadas as suas características vulneráveis, foi tendo o seu acompanhamento personalizado junto do GSS, desde o passado ano letivo de 2014/2015.

Para o bom desempenho profissional, é necessário que se estabeleça uma boa relação com os professores e diretores de turma, a fim de se conseguir um bom diálogo e se poder articular, diariamente, sobre os casos sociais que aparecem. A assistente social deve impor a sua perspetiva, não sob uma forma de desculpabilização, mas sim numa ótica

abrangente, ligada a contextos procurando perceber as razões e as causas inerentes ao insucesso/indisciplina dos alunos. Umhas causas por serem demasiado visíveis, outras mais latentes justificam a necessidade de intervenção e, é preciso revelar essa componente, junto da comunidade escolar para que estes alunos sejam olhados de outra forma que não, a exclusão. O combate à exclusão social, nesta escola, tem por base a ideologia de que a escola necessita do aluno e o aluno da escola, e por isso, criar oportunidades deve ser crucial para que o aluno entenda que a escola é humana, mas que este, também, deve colaborar com a mesma. Alguns professores que, pela primeira vez, lecionam turmas mais problemáticas, ao estarem habituados ao ensino regular, sentem dificuldade em trabalhar com esta população, dadas as situações complexas com que se deparam e que os fazem sentir limitados na sua intervenção. Dessa forma, procuram adaptar-se às situações, e com a elucidação da assistente social, tentam implementar estratégias de mediação adequadas ao seu bom desempenho, principalmente dentro da sala de aula.

Este profissional caracteriza-se por fazer a diferença, em meio escolar, procurando desvendar contextos e eliminando a sobrecarga de rotulagem vivida por estes alunos que são, muitas vezes, mal vistos pela sociedade em geral, devido a opiniões e preconceitos desconhecedores desta realidade. E, é neste sentido que tanto professores como pais/EE, funcionários e instituições procuram o GSS, por ser o espaço privilegiado de conhecimento da realidade social que tanto se reflete na situação escolar dos alunos. Ao nível interno, as funções do Serviço Social na ESB3DD, passam muito por questões económicas, mas também por outro tipo de situações, como por exemplo quando os cartões de aluno desmagnetizam e, é necessário arranjar nova solução. Para além deste tipo de intervenção surgem outras questões, às quais é necessário fazer face e que estão relacionadas com o apoio no transporte e na alimentação. O apoio no transporte funciona, em concordância com os serviços de Ação Social da Câmara Municipal de Coimbra e, de acordo com o Decreto-lei n.º 299/84 de 5 de Setembro. Estes serviços garantem o serviço de transporte, entre o local de residência e o local do estabelecimento de ensino frequentado, por todos os alunos do ensino básico e secundário, oficial ou particular e cooperativo com contrato de associação e paralelismo pedagógico, desde que estes residam a mais de 2 km dos estabelecimentos de ensino. Os apoios na alimentação são estabelecidas pelo programa PERA (Programa Escolar de Reforço Alimentar) que está ao abrigo do Decreto Lei n.º 55/2009 de 2 de março e surgiu com a necessidade de suprir carências alimentares detetadas nas escolas. Tem como objetivo desenvolver as ações de

apoio alimentar complementar, permitindo o direito à refeição gratuita no refeitório, bem como o suplemento de lanche da manhã e da tarde, mas essencialmente sensibilizar para uma alimentação saudável e para a importância do pequeno-almoço tomado em casa. Estas situações são propostas à direção, no âmbito, da ação social escolar (diretora adjunta) que decidirá se atribui ou não o apoio solicitado. Em caso de dúvidas, é solicitado à assistente social que redija uma informação social ou avaliação social, a fim de se esclarecer a situação do aluno. A intervenção junto da família tem, normalmente, a colaboração de uma equipa multidisciplinar (constituída pela coordenadora dos diretores de turma do ensino básico, pela coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário, pela psicóloga e pela assistente social da escola e/ou outros professores) que reúne, semanalmente, para discutir casos de absentismo, de abandono e de indisciplina ou de carácter social sinalizados pelos diretores de turma. Visto que nestas idades as emoções vividas são imensas e fortes, o Serviço Social passa, também, a ter um papel fulcral nestas dimensões emocionais. A assistente social procura transmitir conforto e segurança incitando a nunca desistirem dos seus objetivos. A sua postura, nunca poderá ser de autoritarismo mas, uma postura que sabe cativar o aluno mostrando-se próxima e impondo respeito, de modo a desenvolver uma relação segura e capaz de produzir a mudança no aluno. Os casos de absentismo e de abandono são, essencialmente, tratados com base na negociação em que a assistente social dá algo ao aluno, como por exemplo um pacote de bolachas, de rebuçados, ou de algo que o faça sentir bem, em troca de um comportamento, por ele adequado. Esta estratégia não resolve as questões, mas produz efeitos positivos, pelo menos naquele preciso momento e assim, vão-se conseguindo controlar as situações. Quanto à indisciplina, em sala de aula, os alunos são encaminhados para o GAA onde encontram um professor que fará a mediação da situação e que dará tratamento ao mesmo. Cabe, também, à assistente social a função de mediadora, neste gabinete, cuja frequência varia, de acordo com um horário fixo que lhe incube essa função, uma hora por dia. Para além destas atividades, procura sensibilizar o aluno para continuar a sua frequência escolar, evitando a sua fuga à escola, pois muitas vezes vive num insucesso constante sem se aperceber que necessita da escola para atingir um objetivo que, para ele, ainda não está bem visível. Aí, a assistente social procura falar da importância que é, o aluno cumprir com a escolaridade obrigatória e, em concomitância, abordar as suas perspetivas e vontades futuras, em relação às suas pretensões, e assim vai conseguindo, alguns resultados de sucesso. No caso de alunos já sinalizados e a serem acompanhados por entidades externas à escola, é função da assistente social informá-las

do percurso escolar, destes alunos, e sensibilizar pais/EE para estarem atentos aos comportamentos dos seus educandos, de modo a corrigi-los propiciando o melhoramento do seu desempenho escolar. Mas, o Serviço Social não trabalha, apenas com e para os alunos mais problemáticos, o seu trabalho abrange toda a população escolar e aos que cumprem todas as regras estimula a sua continuação e reforça os comportamentos adequados. A estes, deixa ainda, um aparte para o facto de se disponibilizar para qualquer questão que pretendam colocar ou eventualidade que possa surgir. Ao nível externo, sempre que é solicitado, a assistente social envia informação às entidades (CPCJ, EMAT, DGRS/Serviços prisionais) que trabalham em rede, bem como com a articulação com os serviços de saúde (gravidez na adolescência e em situações de saúde grave em que é necessário o internamento compulsivo), e que se vão mantendo cooperantes com as necessidades da escola. Também em conjunto com a CSF (Comissão Social de Freguesia) são discutidos, uma vez por mês em reunião, os casos mais problemáticos e que são do conhecimento das várias Instituições da freguesia de Eiras.

É de referir que, muitas destas situações não são, necessariamente, questões de carácter económico, mas o Serviço Social procura agilizar e alertar os serviços para a necessidade de intervenção. A base para uma intervenção de sucesso e para que não seja mal interpretada pelas famílias passa, principalmente, por criar estratégias de confiança, de proximidade e estratégias que revelem a sensibilidade do técnico para as questões que lhe são apresentadas. Assim, o principal objetivo do Serviço Social, na ESB3DD é procurar colmatar situações de maior carência económica e criar relações interpessoais, deixando de lado os rótulos que estigmatizam e criam uma ideia negativa destas crianças e jovens.

3. Atividades do estágio desenvolvidas na ESB3DD

A elaboração deste relatório de estágio serve para a conclusão do Mestrado em Serviço Social que tal como refere Iamamoto (2002:52) é o “*distanciamento entre o trabalho intelectual, de cunho teórico-metodológico, e o exercício da prática profissional cotidiana*”, mas tendo uma componente prática, bem diferente do estágio de licenciatura. Para o desenvolvimento desta formação, o estágio decorreu num período de 480 horas e comportou atividades bem mais práticas, profissionais e de investigação que permitem ter uma visão mais abrangente dos casos em estudo.

Durante o período em que decorreu este estágio, foram desenvolvidas várias atividades, no âmbito, da intervenção social que permitiu uma maior aproximação com a

realidade escolar, principalmente no que toca a procedimentos a tomar durante a prática profissional. De acordo com as várias funções exercidas pelo Serviço Social, acima proferidas, é de mencionar que a estagiária se envolveu em todas elas. Foram desempenhadas funções, no âmbito do próprio Serviço Social escolar, assistindo a grande parte dos atendimentos e acompanhamentos efetuados pela assistente social, sendo alguns deles, também proporcionados pela estagiária. Por vezes, os atendimentos eram realizados com aviso antecipado, outros momentaneamente conforme a disponibilidade dos próprios alunos, dos pais/EE e das entidades que acompanhavam os mesmos. Inicialmente, os atendimentos estavam relacionados com situações da prova escolar para atribuição do abono, bem como as questões relacionadas com os cartões de estudante junto da secretaria. Mais tarde, é de salientar todo o apoio que foi prestado junto dos alunos do PIEF que, tal como já foi referido, são alunos que necessitam de especial atenção e apoio, nos quais a estagiária teve especial enfoque e se envolveu, tanto nas questões escolares, como nos seus contextos emocionais. As suas atividades davam especial atenção ao acompanhar ao refeitório, ao bar, o encaminhar para o local adequado, o apoio emocional estabelecido através da proximidade, mas também sancionatório, bem como a negociação para a conquista de comportamentos disciplinados. Quanto às visitas domiciliárias, uma vez não se justificar a sua realização foi, apenas executada uma visita ao Campo do Bolão por situação de abandono. A estagiária, umas vezes só e outras acompanhada da assistente social, desempenhou o papel de mediadora de conflitos no GAA onde recebia todos os alunos que, naquele momento, tinham sido encaminhados, por motivos de OSSA efetuando as intervenções necessárias implícitas à mediação de conflitos e onde aproveitava para fazer a recolha dos dados para o seu trabalho de investigação. Após o primeiro contato destes alunos no GAA, e ao se constituírem permanentes eram então acompanhados no GSS, a fim de, se conhecer o motivo dos comportamentos do aluno que, poderiam ter a sua origem na dinâmica familiar e que sendo um dos objetivos desta investigação, seriam dados importantes a desvendar. Para além do GAA, a mediação de conflitos também se realizava no GSS, bem como no pátio durante os intervalos e dos tempos em que não existiam aulas. Todas as segundas-feiras ao final da tarde, se reunia a equipa multidisciplinar da escola, bem como se realizavam as reuniões de diretores de turma e das turmas mais problemáticas, nas quais eram discutidas estratégias e soluções para a indisciplina vivenciada na sala de aula, e onde houve sempre oportunidade de estar presente. Sendo uma das estratégias da escola retirar, periodicamente, os focos desestabilizadores da turma mais problemática e serem

distribuídos por vários serviços, a estagiária acompanhou, individualmente, os alunos que tinham sido encaminhados para o GSS durante um mês, onde articulava com os professores acerca dos progressos de cada um. Participou-se, ainda, em reuniões na CPCJ, na EMAT e na CSF, mas também surgiu a ocasião de colaborar numa atividade, no âmbito do desporto escolar que envolveu idosos das IPSS's de Eiras e os jovens desta escola, em colaboração com o Centro de Saúde de Eiras, que se intitulou como a “Semana da Cidadania - II Encontro intergeracional”. Por fim, realizaram-se outras atividades que complementam ao estágio e decorreram em espaço exterior a ele, tais como o seminário sobre “Os refugiados: realidade e intervenção”; a formação “Serviço Social Socioterapêutico” e o workshop sobre “Parentalidade: educar hoje”.

4. Reflexão crítica

A escola sendo o principal pilar da sociedade que acolhe culturas diferentes e onde se refletem grande parte dos problemas familiares, também, deve ser o local onde estas questões se devem procurar colmatar, abrindo horizontes e oportunidades a todos os alunos. Colmatar estas problemáticas não é possível, apenas, com as respostas pedagógicas que se integram na instância escolar, elas devem integrar uma componente mais virada para os problemas sociais, familiares e que se dediquem, apenas, aos mesmos numa dinâmica transformativa e de mudança social. É sabido que, o professor passa conhecimento e que o seu tempo na escola deve ser dedicado a esse efeito, mas o que atualmente, se tem verificado é que, em concomitância, se vê obrigado a fazer face aos problemas que os alunos trazem do âmbito familiar e que se traduzem nas suas aprendizagens. E portanto, persistem duas opções: ou o professor leciona ou cuida dos problemas dos seus alunos. Torna-se, então, pertinente referir, que cada um deve reconhecer o seu lugar e dedicar-se àquilo que lhe compete. O professor deve lecionar, proporcionando atividades para o sucesso das aprendizagens e o assistente social deve trabalhar na área a que está habilitado, de acordo com todas as linhas orientadoras do seu código de ética, que já foram referidas anteriormente, com vista a responder às dificuldades sociais que tanto têm prejudicado as aprendizagens dos alunos.

O assistente social, ao se inserir nas escolas, tem sido, paulatinamente uma mais-valia, mas o que se tem vindo a verificar, sobretudo, em época de crise financeira é que os problemas são cada vez mais e as verbas cada vez menos para financiar estes técnicos especializados. A verdade é que o Serviço Social sempre foi uma profissão olhada com

desconfiança, talvez, por ser procurada pelas populações mais vulneráveis, e por isso vista como aquela que ajuda os “pobrezinhos e que o são porque querem”, mas dito de outra forma, é a profissão que procura apoiar os mais desprotegidos, dando-lhes voz ativa na criação de soluções e respostas adequadas a cada caso e a cada problema. Na escola, as problemáticas de maior interesse de intervenção do Serviço Social relacionam-se com o insucesso escolar, no âmbito da indisciplina, mas também do absentismo e do abandono escolar. Perante estas questões, a sociedade em geral, tende a criar juízos de valor pré concebidos, acerca destes jovens, sem conhecer as razões das suas reações e procura justificá-las através de marcas, rotulando-os como sendo “mal-educados”. A maior proeza do trabalho do assistente social está, em ficar atento a estas situações, conhecer os seus contextos, compreendê-los e à medida que as vai acompanhando, assistir ao progresso gradual dos seus alunos, no que respeita ao seu percurso escolar, e vê-los a encaminhar as suas vidas. Mas, por vezes é complexo para o Serviço Social, exercer a sua profissão, na escola, perante a dificuldade em conseguir respostas adequadas, em consonância, com as políticas que vêm sendo regulamentadas.

Ao trabalhar lado a lado com as políticas sociais, o assistente social torna-se num agente ativo na sua reformulação. Uma vez compreendendo as problemáticas dentro das suas particularidades, ao procurar adequá-las às questões sociais tem necessidade de as transformar, tornando-as em serviços de acesso às famílias. As políticas da educação, ao longo destes anos, avaliaram o sucesso educativo do aluno baseado nas notas obtidas, culpabilizando-o a si e à sua família pelo seu fracasso. Esta é uma atuação psicologizada e de culpa, em conformidade com as políticas que deve ser alterada na escola, pois a única culpa do insucesso incide na inexistência de uma igualdade de oportunidades, nestas famílias em que os seus esforços não foram tidos em conta, e por isso se tornou numa ideia cultural reproduzida e passada de geração em geração. É neste seguimento que, o Serviço Social deve olhar para o problema no seu contexto, não esquecendo a evolução das sociedades e, consequencialmente da estrutura das famílias e dos seus vínculos afetivos, conhecendo as causas do problema e agindo de modo preventivo, pois a partir do diagnóstico realizado de baixo rendimento escolar, o assistente social deve proceder ao contato com o diretor de turma, depois ao diálogo com o aluno e, por sua vez com a família, de modo a entender as repercussões que toda a dinâmica familiar possa ter neste insucesso. Ao entender todos estes fatores, deve ter em conta cada caso e agir em conformidade com o mesmo. Para além de preventiva, a ação do assistente social é também transformativa, para tal implica manter uma relação próxima com os seus

alunos/família. O profissional deve ser sensível a todas as questões, ter a capacidade de informar, sobretudo, no que toca às drogas, ao tabaco, ao álcool, à violência, aos estereótipos e à gravidez na adolescência, que na contemporaneidade são questões cada vez mais evidentes e que agravam os problemas sociais. Por fim, o seu caráter educativo deve ser realçado ao estimular o aluno, motivando-o para a escola, bem como promovendo a sua cidadania para um futuro mais próspero. Este trabalho não pode ser realizado de forma isolada, mas sim multidisciplinar, pois deve estar sempre em contato e em articulação com outras entidades na troca de ideias, de informação e de experiências, desde CPCJ, EMAT, Segurança Social, saúde,... Para além de multidisciplinar é, também, interdisciplinar e essa interdisciplinaridade passa por comunicar com professores, assistentes operacionais e outros técnicos que, fazendo parte, da comunidade escolar estão e devem estar envolvidos no processo educativo, pois todos somos educadores. Tal como o nome indica, a escola integra-se no Ministério da Educação, e fazendo parte da comunidade escolar somos todos responsáveis pela educação destes jovens, bem como pelo seu desenvolvimento saudável. Mas a assistente social desta escola vai mais à frente e afirma mesmo que todos somos “cuidadores” e devemos integrar uma componente não só educativa, mas protetora.

É nesse sentido que se torna ainda mais visível a importância da necessidade de existir um assistente social na escola, pela forma rápida e eficaz com que consegue procurar estratégias eficazes, que o tornam capaz de fazer face aos problemas como se fosse uma espécie de varinha de condão que não é mágica. E assim, apesar das resistências superiores, a escola tem apostado, gradualmente, na integração deste profissional, talvez por se sentir ameaçada quanto aos números de insucesso e, por isso acha que não deve desistir dos seus alunos, mas contribuir para o seu bem-estar social alargando novos horizontes, esperança e expectativas futuras.

Foi também desta forma que o estágio na ESB3DD decorreu e alterou a minha reflexão, acerca daquilo que o Serviço Social pode essencialmente contribuir na área escolar. Em primeiro lugar, há a referir que certas aprendizagens já previamente conhecidas aprofundaram-se neste ramo e outras surgiram com o apoio e a dedicação da assistente social desta escola, bem como dos alunos que ali se incluíam. Os atendimentos, os acompanhamentos, os diagnósticos e as visitas domiciliárias já eram técnicas conhecidas, mas o que realmente esteve em destaque foi, sobretudo o tipo de relação que é necessário existir com crianças e jovens, em idade escolar do ensino básico, para obter o sucesso de uma intervenção eficaz. O que alterou a perspetiva que existia relativamente

ao trabalho numa escola é que é possível um trabalho transformativo e emancipatório quando se estabelece uma relação de confiança, principalmente com a população mais problemática. E a verdade é que estes alunos mantinham uma relação conflituosa com grande parte da comunidade escolar por serem mal interpretados, mas no GSS esse descuido não era permitido. E o que aprendi com esta experiência é que, com base numa boa relação, conseguem-se efeitos positivos na resolução de certos problemas, mas também quanto ao aproveitamento escolar. É importante gerar justiça pela defesa dos direitos humanos e ser sensível às questões apresentadas. O assistente social ao acreditar no valor destes jovens, ajuda-os a crescer, está a educar e a dar oportunidade para um futuro díspar que, a maioria, das pessoas desconsiderava e julgava não ser possível. Muitos ponderam que são alunos “perdidos na vida”, mas no fundo só precisam de um pouco de atenção e de alguém que os ampare. Mesmo que se pense que o trabalho do assistente social não é visível, a sua visibilidade denota-se quando nada o prevê. Tantas são as vezes que são admoestados que um dia terão consciência dos bons conselhos dados por aquela pessoa que os marcou de modo significativo, ao invés daqueles que os rotularam. A mudança destes jovens é sustentada, sobretudo, pelo estabelecimento da relação. Uma relação que se estabeleça civilizadamente, pacificamente e não respondendo a impulsos para que seja possível criar a empatia que nos leva a ter algum poder de manobra nos seus comportamentos. É fulcral não responder a provocações e não as levar para o âmbito pessoal, de modo a nos envolvermos emocionalmente. Devemos estar próximos nos momentos delicados, mas também ocuparmos o nosso lugar com o distanciamento exigido e impondo o respeito em situações complicadas e controversas. O sucesso de uma boa relação é cativar os alunos positivamente, tendo posturas assertivas e não olhar a ressentimentos, dando a oportunidade de melhorar as suas atitudes.

Assim, a assistente social nesta escola TEIP deve estar preparada para todo o tipo de comportamentos que possam surgir vindo de alunos que tendencialmente são indisciplinados, estimulando as relações interpessoais e comunicacionais entre todos.

O estágio realizado nesta escola teve como principal objetivo o contato físico e pessoal com a comunidade escolar que serviu para obter a amostra necessária para a investigação deste trabalho final de mestrado. Para a concretização da investigação empírica, foi necessário compreender o estado da arte e os estudos que têm sido realizados no âmbito do objeto de estudo, a fundamentação e o propósito da escolha temática, bem como os objetivos que se pretendem atingir e a escolha do método, dos materiais e das técnicas utilizadas para esse fim.

PARTE II. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

CAPÍTULO I – ESTUDOS E FUNDAMENTAÇÃO TEMÁTICA

1. Estudos realizados no âmbito do insucesso e da indisciplina escolar

O insucesso escolar tem tido um contexto histórico, sobretudo, ligado a ideologias e a políticas educativas, por isso procurar abordar os trabalhos e estudos explicativos sobre o tema deve ser um dos pontos fundamentais para se perceber o que tem sido feito, antes de se partir para os resultados obtidos no desenvolvimento do seu estudo, na ESB3DD.

Em todo o mundo têm sido vários os trabalhos de investigação sobre Sociologia da Educação em Inglaterra, nos EUA e na França com o intuito de se saber e compreender as causas do insucesso escolar e as desigualdades de oportunidades. De acordo com Pereira & Reis (2014), os países apresentam abordagens diferentes em relação ao desempenho e à gestão da aprendizagem dos seus alunos. Em quase todos os países europeus, de acordo com a legislação, um aluno pode repetir o ano durante a escolaridade obrigatória com o objetivo de melhorar as suas capacidades e o seu nível de aprendizagem, de modo a melhorar as suas capacidades, bem como o seu nível de aprendizagem, principalmente no ensino básico. Para além disso, esta prática afeta alunos que parecem ser imaturos para a sua idade, em que a finalidade é dar-lhes uma oportunidade para obterem o nível de capital humano necessário para uma boa integração no ano seguinte. De certa forma, torna-se positivo que os alunos tenham mais oportunidades de mostrar as suas capacidades, de acordo com o seu tempo de maturação, visto que todos merecem ser valorizados pelos seus esforços e se sentirem mais estimulados. Mas a existência de alunos que repetem o ano implica custos, incluindo a despesa de fornecer um ano adicional de educação, bem como o custo para a sociedade em atrasar a entrada do aluno no mercado de trabalho. Por isso, os opositores da repetência destacam que, este meio influencia a redução da autoestima, a deterioração da relação com os colegas e o afastamento da escola. Neste sentido, a repetência que poderia ser algo estimulante pode, também causar efeitos negativos no crescimento saudável da criança/jovem. Estas teorias não podem ser aplicadas de modo linear, pois os problemas são diferentes entre os alunos, as escolas são diferentes e a área geográfica igualmente. A percentagem de alunos que repete um ano letivo não é homogénea nos países europeus, em Portugal, por exemplo prendem-se com o não obter os resultados esperados, bem como a assiduidade e o comportamento, que se traduz em insucesso escolar (Pereira &

Reis, 2014). A determinação do insucesso escolar pode-se considerar uma variável com oscilações de aluno para aluno, pois a importância que a escola tem é diferente em cada um de acordo com os seus principais objetivos de vida e também de cultura. A investigação de Duarte (2000) pretendeu, precisamente estudar os aspetos que pudessem contribuir para o sucesso dos alunos ou promovessem o seu insucesso. Aquilo que procurou, foi tentar perceber o significado que a escola tinha para os alunos, observando-os, ouvindo-os, apercebendo-se do conjunto das suas vivências, dos espaços frequentados e dando fulcral atenção a comportamentos face à escola, aos professores e aos colegas.

Independentemente da cultura, dos problemas e dos objetivos de vida, uma das principais etapas a ter em conta é, sobretudo, o papel do professor enquanto estimulador nas aprendizagens do aluno. Enquanto o professor não souber lidar com as situações de conflito dentro da sala de aula, será difícil aumentar o sucesso entre os alunos, pelo que as conclusões do estudo de Duarte (2000) determinam que o mesmo aluno comporta-se e reage de formas diferentes conforme o professor, variando o seu comportamento e aproveitamento de acordo com a disciplina. O mesmo pode ser justificado no estudo de Alves (2009) sobre o “efeito professor” na produção do sucesso escolar que concluiu que este é um fator decisivo na transformação do aluno. A verdade é que o aluno em situação de insucesso, ao ser problemático, já está predestinado a ter controvérsias nas áreas que o envolvem e o seu fracasso escolar pode ser condicionado por todas essas áreas que quando juntas entram confronto. O estudo realizado por Mendonça (2006) na ilha da Madeira sobre o insucesso escolar chegou à conclusão que o baixo rendimento escolar, por um lado está relacionado com fatores institucionais, sociais e individuais e por outro surge como um indicador do funcionamento do sistema de ensino, mas também como um efeito deste. Talvez o problema do insucesso esteja, também, relacionado com a reprodução do fracasso de geração em geração, sendo que as habilitações dos progenitores influenciam o rendimento escolar, de acordo com o meio onde estão inseridos, pois é sabido que nos meios rurais as populações dedicam-se, maioritariamente, ao trabalho nos campos e desvalorizam a educação, ao contrário, dos meios urbanos onde a educação e o seu investimento é superior. Monteiro (2009) e o estudo de Mendonça (2006) revelaram exatamente essa discrepância entre o meio rural e o meio urbano, onde os alunos “urbanos” são estimulados ao invés dos alunos “rurais” (Mendonça, 2006). Também o estudo de caso de Martinho (2007) que se desenvolveu numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico estabelece um nexos entre os problemas socioculturais familiares e o insucesso escolar dos alunos desta escola.

Todos os estudos realizados, tendo em conta os supracitados ao estudarem as causas do insucesso escolar não responsabilizam apenas um fator mas, sim um conjunto de fatores em concomitância, que estão relacionados com as condições sociais, económicas e culturais, a família, o sistema educativo e a própria escola (Barroso, 2010; Costa, 2008; Dionísio, 2009; Mendonça, 2006; Miranda, 2010; Monteiro 2009).

Outro dos aspetos a ter em conta tem sido as dificuldades que muitos alunos apresentam e que, geralmente, são vistos como situações de insucesso, mas que não há muito a fazer. Estas dificuldades são, apenas dificuldades e só existe barramento na aprendizagem se não forem acreditados. Muitos alunos com dificuldades conseguem ser tão bons ou por vezes melhores que os outros se forem “agarrados”, “puxados” e sobretudo apoiados. Com o objetivo de avaliar a eficácia dos apoios e complementos educativos de combate ao insucesso escolar, Ferreira (2009) procurou fazer um estudo junto de discentes e docentes do 3.º ciclo do ensino básico, onde concluiu que os professores revelam alguma atitude desfavorável face à eficácia dos apoios, mas concordam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento beneficiem dos mesmos. Todos estes fatores condicionam o sucesso educativo e, por isso olhar a contextos na sua generalidade é imprescindível para se conhecer as suas causas e intervir na base do problema, que de acordo com a OCDE (2014:6), o contexto em que vive o aluno tem uma grande influência no seu sucesso escolar, sendo que *“em Portugal, o impacto do contexto socioeconómico dos alunos sobre o seu desempenho é superior à média da OCDE”*.

Até aqui foram tidos em conta estudos sobre o insucesso na sua generalidade mas, este pode ser expresso por várias formas absentismo, abandono e principalmente a indisciplina. Em Portugal, a indisciplina mais que as restantes formas tem sido a que mais tem preocupado os investigadores. Os pérfidos comportamentos que, sistematicamente, se vão assistindo nas escolas revelam um descontrolo absoluto dos alunos, quanto ao seu “saber-estar” naquilo que manter-se disciplinadamente em sala de aula devia ser uma das suas competências pessoais. Mas a forma que a indisciplina vai tendo nos variados contextos é mutável e a forma como se lida com a mesma difere de país para país. Nas turmas norte-americanas os limites aceitáveis de conduta dos alunos são negociados constantemente, e as turmas francesas, onde as normas de comportamento são interiorizadas viram rotina, incluindo nas crianças pequenas, o que permite ao professor concentrar-se na transmissão do saber (Parrat-Dayana, 2015). Na Inglaterra os professores olham para o conflito entre crianças como um desvio da moral individual que expressa a

sua indignação condenando o transgressor unilateralmente (Parrat-Dayan, 2015). Na França o conflito é visto como algo inevitável e preciso na aprendizagem da vida em sociedade. E o professor em vez de marcar falta procura a resolução do problema estabelecendo boas relações e reagindo à indisciplina de modo racional (Parrat-Dayan, 2015). Dos três estudos sobre a indisciplina, conclui-se que o que está na base à resposta dos problemas de indisciplina é: nos Estados Unidos a negociação, na Inglaterra a condenação e na França a situação é gerida de forma mais consensual. Apesar de todos os estudos, a indisciplina escolar mantém-se na ordem dos conflitos e vai tendo, cada vez mais, contornos específicos adequados ao tipo de estratégia que se adota na resposta aos mesmos. E de acordo com um estudo realizado em 1997 por três pesquisadores, Petinarakis, Gentili e Sénore, para 90% dos professores inquiridos, a indisciplina é um problema real dentro e fora da sala de aula (Parrat-Dayan, 2015). Neste estudo, os professores chegam mesmo a referir que *“um aluno indisciplinado é aquele que é provocador (80%), aquele que rejeita as regras (60%), aquele que pode ser insolente ou bagunceiro (70%) ou, ainda, aquele que realiza atos de vandalismo, estragando, por exemplo, o material (50%)”* (Parrat-Dayan, 2015:18).

O insucesso escolar focado em comportamentos indisciplinados tem sido, sem dúvida, uma das maiores preocupações dos alunos, pais, professores, técnicos e ao nível político, tal como referem os estudos acima supracitados. Por isso foi importante conhecer a razão que levou ao estudo da problemática e o modo em que está enquadrado na ESB3DD.

2. Fundamentação e propósito da escolha temática

“O assistente social como mediador de conflitos na redução e prevenção do insucesso escolar com ênfase na indisciplina” foi o tema escolhido para este trabalho, porque o insucesso escolar é um tema atual e bastante debatido que, cada vez mais, tem relevado maiores contornos.

Apesar de só começar a ter maior visibilidade, após o 25 de abril de 1974, a problemática não parece ser um problema apenas da modernidade, pois sempre existiu. Já, durante o estado novo, o insucesso escolar era um problema latente quando, apenas, alguns alunos eram considerados dotados para estudar, ao invés dos restantes que não eram dotados para tal e seguiam um percurso em trabalhos manuais ou na religião. Foi com a massificação do ensino e com as novas medidas de política que o insucesso passou a ter maior abrangência e relevância, devido ao impacto que gerou nas comunidades,

tornando-se num problema social de grande visibilidade. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que ficou consagrado que *"Todo ser humano tem direito à educação"* e após a implantação da Lei de Bases em 1986, foram incrementados e definidos alguns pontos que permitiam o direito à escola para todos, bem como ao ensino de qualidade. Estes direitos, ao serem tidos em conta, vêm proporcionar benefícios pessoais e sociais, quer para um desenvolvimento humano adequado, quer para o bem-estar social. Porém, não tem sido possível cumprir todos estes direitos, dadas as dificuldades da escola em dar respostas adequadas às problemáticas escolares existentes, oriundas dos alunos e das suas famílias que originam situações de insucesso. São imensas as dificuldades financeiras, os problemas das famílias e as dificuldades cognitivas de alguns alunos, que a atual escola não consegue fazer face e, por sua vez, se refletem no ensino-aprendizagem dos mesmos, não conseguindo atingir o sucesso esperado.

Sendo o principal objetivo garantir um ensino de qualidade, baseado na melhoria das aprendizagens, uma das questões centra-se nos esforços a ter, no âmbito relacional e organizacional. O facto de todo o sistema educativo não proporcionar respostas adequadas a estes alunos, é nos seus comportamentos que tudo se desencadeia, sobretudo, nas relações interpessoais e que prejudicam as suas aprendizagens. Pode-se mesmo afirmar que a educação pública tem tido uma relação estreita com o estado democrático, que supostamente deveria garantir e assegurar o desenvolvimento de uma sociedade justa e o exercício pleno de cidadania. O insucesso escolar tem-se tornado, então, numa problemática escolar com incidência social, fortemente complexo que apesar dos esforços da escola para o combater, ainda, tem muito a fazer. É um fenómeno abrangente, generalizado, complexo e, normalmente, caracterizado pelo fraco rendimento escolar dos alunos que, por alguma razão, não conseguiram atingir o resultado esperado, no final do período escolar. Este fracasso, ao ser considerado, não pode ser olhado de forma isolada, nem psicologizada, mas sim ao nível dos seus contextos e às suas causas inerentes. Estas causas têm sido explicadas, através de alguns estudos, mas o facto é que a problemática continua a existir de forma contínua e agravada, com incidência na indisciplina escolar.

Normalmente, a indisciplina resulta e é provocada por conflitos dentro da sala de aula e estão motivados pela falta de interesse, desmotivação, dificuldades, problemas familiares ou mesmo relacionais. Estes conflitos encontram-se interligados à relação entre professores e entre os pares e, é sobre o tipo de relação com alunos em situação de indisciplina dentro da sala de aula que se pretende estudar, sobretudo a forma como lidar com os mesmos. São eles jovens rebeldes, institucionalizados, alguns com antecedentes

criminais, psiquiátricos, consumos ou mesmo problemas de saúde; muitos vivem em instituições, outros em famílias disfuncionais, cujas idades são compreendidas entre os 13 e os 18 anos e, que são encaminhados para o GAA ou para o GSS. Verifica-se que, apesar dos variados estudos, ainda, não foi possível estudar, aprofundadamente, as estratégias mais eficazes para lidar com estes jovens dentro da sala de aula dado que, após a implementação da lei de 2012/2013, estes jovens devem permanecer na escola até aos 18 anos, de modo minimamente disciplinado. O facto de permanecerem em disciplina parece algo que para muitos seria fácil, bastava o professor se impor, autoritariamente, para atingir o objetivo. Mas, talvez esse efeito fosse conseguido, momentaneamente, e trouxesse más consequências para o relacionamento entre professor e aluno. Não seria a forma mais correta para resolver a situação, porque provavelmente iria afastar o aluno da escola. A questão será então, como agir com estes jovens? Se o objetivo da escola deve ser de, apenas, passar conhecimento ou cativando a disciplina mantendo, concomitantemente, um bom relacionamento com os alunos e de forma positiva? Compreenda-se pois, que mesmo havendo todos os PCA, CV e PIEF, a fim de motivar os alunos para a escola, se não houver uma boa relação com todo o sistema de ensino o desinteresse, a desmotivação e os maus comportamentos manter-se-ão. Apesar de ter, como função fazer passar conhecimento é, também, da sua responsabilidade proporcionar competência cívica aos seus alunos que passa por combater a indisciplina, tendo em conta regras, atitudes, compreensão e bom ambiente. A escola deve ir mais além do passar conhecimento e manter estratégias de ação pedagógica, para que os seus alunos estejam motivados a estarem todos os dias presentes nesta instituição escolar. O principal objetivo é que no futuro consigam solucionar os seus problemas, de forma emancipada, cívica, baseada em aspetos positivos e autonomamente.

Após ter sido fundamentada a pertinência do tema proposto para este estudo, chegou a altura de partir para a investigação-ação, propriamente dita. Para tal, em qualquer um dos paradigmas, o investigador necessita de seguir um conjunto de procedimentos rigorosos visando apreender a complexidade e o carácter contraditório das relações, as visões do mundo dos grupos em interação, de modo a precisar os materiais empíricos que vai trabalhar e como trabalhá-los, porque *“A criação e a legitimação de objetivos, sentimentos e ideias, a produção de conhecimentos e procedimentos transmissíveis vai conformando a identidade profissional, as linhas gerais da sua organização e as atividades peculiares à sua profissão”* (Baptista: 2001).

3.Objetivos

3.1.Objetivo geral

A pesquisa em ciências sociais não toma um caminho qualquer nem segue uma linha ao acaso, ela é estruturada e “*depende do procedimento seguido*”. Um dos primeiros procedimentos refere-se ao ponto, onde se vai incidir o estudo e que vai ter influência no decorrer de toda a investigação, designado por objetivo geral (Quivy, C; 2005:15).

Como objetivo geral do presente estudo, pretendeu-se analisar as estratégias adotadas pela assistente social como mediadora de conflitos na prevenção e na redução do insucesso escolar com alunos que manifestem indisciplina em situações de OSSA sinalizados ao GAA e/ou que se dirijam ao GSS.

O desenrolar de toda a investigação circula em torno deste objetivo geral, mas para que fosse alcançado foram formulados alguns subtemas que permitiram especificar o que se pretendeu, essencialmente abordar no trabalho.

3.2.Objetivos Específicos

A partir dos objetivos específicos, foi possível trabalhar o tema central em subtemas que, à medida que, se foram desenvolvendo foram construindo o conteúdo geral da informação até atingir o objetivo geral e que permitiram viabilizar o estudo “*com o máximo de coerência e eficácia*” (Quivy, C; 2005:15).

Para este estudo criaram-se, então, os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar uma caracterização biográfica e sociofamiliar dos alunos em situação de indisciplina com OSSA que eram encaminhados para o GAA e/ou GSS;
- Caracterizar as situações de indisciplina indicando o motivo identificado pelo professor e a interpretação do aluno;
- Analisar as estratégias de intervenção adotadas pelo Serviço Social como mediador de conflitos na escola que têm como objetivo a prevenção e redução de comportamentos que levam a OSSA.

Foi em função destes objetivos que se escolheu o paradigma e a metodologia a seguir onde a investigadora assumiu elevada responsabilidade e importância.

CAPÍTULO II – MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

1. Pertinência do Método escolhido

Todo o ser humano segue valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões diferentes, às quais designamos por cultura e por esse motivo o investigador deve ter sensibilidade para o estudo destas questões, de modo a não se deixar influenciar por elas, mas ter a capacidade de se posicionar sobre as mesmas sem emitir, qualquer, juízo de valor. Para além da cultura, existe uma multiplicidade e pluralidade de questões na vida social contemporânea que surgem, de acordo com as dinâmicas que cada um estabelece e que são provocadas pelos imensos constrangimentos e dificuldades vividas no quotidiano do homem em sociedade. Por isso, escolheu-se o método qualitativo para a pesquisa que possibilitou a personalização das respostas, de acordo com cada caso, uma vez que perante uma dada situação, os diferentes indivíduos podem responder de formas diferentes ao estímulo. Nesta metodologia o investigador passa a situar-se historicamente, a saber gerir a diversidade, o conflito e a adotar como ponto de partida, o seu projeto de pesquisa (Aires, 2011), quer isto dizer que passa a ter uma atitude mais complexa e centrada em contextos que o permite conhecer e compreender as razões que levam os indivíduos a responderem de determinada forma. Os problemas vividos por cada um são diferentes e relativos e, mesmo que a situação seja igual, nunca será experienciada de igual forma pelos restantes indivíduos, mas pode ser explicada e fundamentada na globalidade da sua complexidade. Por isso, a realidade social não pode ser entendida “*de forma linear e determinista a partir dos grandes quadros estruturais*”, tal como demonstra o método quantitativo. É importante que se estabeleça uma “*relação entre o ator e o sistema*” para que se interprete o social, de acordo com “*as regularidades sociais*”, que são compostas pelas leis de funcionamento social e, as quais são impostas involuntariamente aos indivíduos (Guerra, I. 2006:13-14).

O sistema, ao ser tido em conta, vem justificar imensas particularidades e subjetividades determinantes das respostas comportamentais que os indivíduos refletem no seu dia-a-dia olhando-os como um todo, e como pode afirmar Guerra (I., 2006:14) é “*uma chamada de atenção para o equilíbrio da relação entre a análise das grandes forças sistémicas que historicamente formatam a nossa sociedade*”. Toda a investigação ao ser considerada científica e, ao ser estruturada, significa que obedece a certos

procedimentos que irão ser discriminados, de acordo com os objetivos propostos. O método qualitativo permite, então, que o investigador compreenda e tome nota “*da variabilidade das relações comportamento*”, em sociedade que se reproduzem de geração em geração e que têm “*impacte nas histórias de vida*” (Guerra, I. 2006:17).

Este tipo de investigação é indutivo que, como refere Guerra (I, 2006:22,26), “*a intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas a priori e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência*”, mas não “*meramente descritivo e de senso comum*” dado o controlo e seleção de informação estabelecida durante a recolha dos dados, quer no seu carácter escrito, quer na posterior apresentação dos dados.

Após escolhido o paradigma e o método a ser utilizado, procedeu-se à recolha dos dados, tendo em conta os instrumentos, as técnicas e a concretização do estudo.

2.Recolha dos dados: Instrumentos, Técnicas e concretização

Para além da metodologia, a investigadora teve à sua margem um conjunto de técnicas incluídas nas Ciências Sociais e Humanas (CSH) que a permitiram adotar um conjunto de procedimentos, nas quais se integrou como elemento fundamental. Ao ser um estudo sobre o comportamento humano nas suas relações sociais, de acordo com, a sua cultura e valores foi difícil reduzi-los a dados estatísticos e, por isso, o método qualitativo foi o procedimento que, melhor permitiu essa majoração de valor social. Como pode argumentar Quivy (C., 2005) “*é preciso não se deixar iludir pelos dados numéricos que, como todos os outros, não são factos reais, mas sim factos construídos*”. Para esse efeito foi aplicado um instrumento de recolha de dados que, como refere Quivy (C., 2005), teve como suporte um guia de observação (em Anexo), construído pelos comportamentos observados e onde são diretamente registadas as informações. Este guia ou guião de observação permitiu a orientação do trabalho, de modo a que o tratamento dos dados fosse mais estruturado, de acordo com aquilo que se pretendia conhecer e que foi definido a partir da formulação dos objetivos acima referidos. Nesse guia foram elaborados quatro grandes temas. O primeiro tema pretendeu abordar a caracterização do aluno, quanto aos seus dados sociodemográficos, à sua situação parental, à sua situação escolar e à turma a que pertence. O segundo tema teve como objetivo a caracterização sociofamiliar, procurando obter o seu diagnóstico social, bem como as respostas que obteve de serviços e entidades de apoio social. O terceiro tema possibilitou obter uma caracterização da

indisciplina, a partir da avaliação dada, quanto ao motivo do comportamento do aluno. O último tema referiu-se à análise das estratégias adotadas e implementadas, no âmbito da mediação e aos efeitos que produziu nos alunos com comportamentos de indisciplina.

A partir das respostas adquiridas do estudo, ao serem inseridas estatisticamente, e uma vez que já eram previamente conhecidas pela recolha dos dados efetuada, optou-se por criar variáveis fechadas em todos os pontos a abordar, para que posteriormente fossem tratados a partir do programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

A parte I do guião referiu-se à caracterização dos alunos em situação de indisciplina. No que respeita à caracterização do aluno foram criadas quatro variáveis. No que concerne aos dados sociodemográficos abordaram-se questões quanto ao sexo, à idade, ao ano de escolaridade, ao curso, ao meio sociocultural, com quem residem, à zona de residência e aos antecedentes comportamentais face às condutas. Quanto à sua situação parental procurou-se obter dados quanto às responsabilidades parentais, às competências parentais e ao encarregado de educação/tutor. Quanto à sua situação escolar, apenas se optou por uma variável, o número de retenções. Neste conjunto foi, ainda incluída a caracterização da turma que teve como objetivo conhecer o nível global da turma em que estes alunos se inseriam. A caracterização sociofamiliar incluiu duas variáveis. A primeira teve como objetivo obter o diagnóstico social da família procurando conhecê-la quanto às suas características estruturais, às suas características funcionais, à sua situação de saúde, à sua situação económica e à sua situação habitacional. A segunda variável relacionada com os serviços e entidades de apoio social procurou conhecer que acompanhamentos institucionais, apoios e orientações são beneficiadas pela família do aluno. Na parte II foi caracterizada a indisciplina, de acordo com, duas variáveis: os motivos que levavam a OSSA e os fatores que contribuíam para OSSA, na perspetiva do que foi observado. A parte III pretendeu analisar o efeito das estratégias de mediação adotadas pelo Serviço Social no âmbito da indisciplina. Para atingir esse objetivo foram inseridas duas variáveis. A primeira relacionada com a implementação das estratégias de mediação, onde se abordou o local da primeira intervenção, o tipo de intervenção/temática, o ambiente profissional, as atitudes e as intervenções intraescola. A segunda variável procurou conhecer os efeitos produzidos pelas estratégias de mediação de acordo com os seguintes objetivos: controlar os alunos barulhentos, ajudar a valorizar a importância da escola, ajudar a acreditar no sucesso e motivar para a escola.

As técnicas e as estratégias de recolha de dados usadas durante a investigação foram conseguidas através da observação direta e participante, em que a investigadora procedeu diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (Quivy; C., 2005). De modo a completar as informações pretendidas, foi necessário recorrer à leitura de documentos. Procedeu-se à leitura de relatórios, a processos individuais dos alunos, a processos de Serviço Social e a outras anotações efetuadas pelos próprios diretores de turma no PTT (Programa de Trabalho da Turma).

A recolha dos dados foi concretizada através do estágio realizado na ESB3DD, em que foi feita a descrição do número de alunos que tiveram OSSA por situações de indisciplina dentro da sala de aula que estavam em situação de insucesso escolar, identificando-os quanto aos seus dados sociodemográficos e à sua situação parental, de acordo com, a sua situação escolar e que estavam inseridos em várias turmas. De seguida procurou-se relacionar a problemática identificada com os fatores que a condicionam. Se a indisciplina estava relacionada com questões familiares e/ou questões institucionais, isto é se a escola conseguia implementar estratégias adequadas na prevenção e na redução da indisciplina, a partir dos efeitos produzidos pela mediação.

3.Amostra e população-alvo

Da recolha dos dados efetuados fez-se *“incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo”*, da qual se constituiu a população-alvo do referente estudo (Quivy; C., 2005:160).

A população-alvo foi, então, constituída por todos os alunos em situação de insucesso escolar que foram encaminhados ou sinalizados pelos professores ao GAA e/ou ao GSS, por situações de indisciplina, durante o 1º período que corresponde ao tempo em que decorreu o estágio (de 21 de Setembro a 18 de Dezembro de 2015). Desta sequência foi possível obter uma *“amostra representativa dessa população”* que correspondeu a dezanove alunos. Por ser uma amostra pouco significativa caracterizou-se por ser não probabilística e aleatória, porque foi escolhida casualmente *“em função dos objetivos da investigação”* (Quivy; C., 2005:160).

Para a obtenção da amostra, foi necessário recorrer a critérios que selecionaram os casos mediante os objetivos pretendidos.

4. Critérios de Inclusão e Exclusão

4.1. Critérios de Inclusão

Para o estudo foram constituídos todos os alunos que, constantemente, obtiveram OSSA, cujos comportamentos intimam ser inadequados em sala de aula e que acarretam consequências, no seu desempenho e no seu rendimento escolar. Todos eles foram encaminhados para o GAA e/ou para o GSS, com o propósito de ser efetuado, posteriormente, um acompanhamento psicossocial pela assistente social da escola.

4.2. Critérios de Exclusão

Uma vez que, nem todos os alunos com comportamentos de indisciplina respondiam aos objetivos propostos, para o estudo foram excluídos alguns casos, os quais se enunciam os seguintes:

- Todos os alunos que foram encaminhados para GAA, cujo tratamento ou temática aplicada terá sido meramente informativo, por questões relacionadas com educação sexual, ou de outro tipo de interesse próprio;
- Em segundo lugar, também, foram excluídos quatro alunos, porque pontualmente foram encaminhados para um dos gabinetes, mas que a situação terá sido resolvida no momento e não houve necessidade de maior intervenção;
- Por fim, foram excluídos os alunos do ensino secundário que se dirigiram, principalmente ao GAA e que tiveram uma intervenção, no âmbito de tarefa pedagógica sob forma de recuperação de uma das disciplinas, na sequência de uma falta realizada por situação de doença ou outro num dia de avaliação.

Após a recolha dos dados, foram posteriormente tratados, aos quais se irá proceder à apresentação e discussão dos mesmos.

PARTE III – ANÁLISE REFLEXIVA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

CAPÍTULO I – TRATAMENTO E ANÁLISE ESTATÍSTICAS DOS DADOS

Neste capítulo foram analisados os dados obtidos pela recolha de dados, a partir de uma “*estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados*”, os quais pretendem dar resposta ao objetivo geral proposto inicialmente, de acordo com os objetivos específicos (Quivy; C., 2005:223).

Sendo o primeiro objetivo específico a caracterização biográfica do aluno e da família, criou-se uma grande temática subdividida em três temas que procuram caracterizar o aluno, quanto aos subtemas dos seus dados sociodemográficos, da sua situação parental, da sua situação escolar e da turma a que pertence.

1.Caraterização biográfica do aluno

1.1.Dados sociodemográficos do aluno

O primeiro subtema surge, de modo a que se possam descrever os dados sociodemográficos inerentes aos alunos em situação de indisciplina pelo que seguidamente, se apresentam os dados das variáveis sexo e idade.

Tabela 1- Sexo e idade			
Sexo	N	%	Total
Feminino	3	84,2	19/100
Masculino	16	15,8	
Idade	Média	Desvio Padrão	
13-18 anos	14,79	2,955	

Ao se observar a tabela, constata-se que na EBS3DD a variável sexo se relaciona com a variável idade e que ambas podem estar associadas à explicação dos comportamentos indisciplinados, pois a maioria dos alunos em situação de indisciplina são do sexo masculino (84,2%), cuja idade média corresponde a 14,79 anos. Porém, o ano e o curso em que os alunos estão integrados, já por si só, vêm demonstrar a tendência que existe para o resultar de tais comportamentos, como é possível verificar pela tabela 2 a seguir mencionada.

Tabela 2 – Ano de escolaridade e curso			
Ano e curso	N	%	Total
PIEF - 6º ano	3	15,8	19/100
PIEF - 9º ano	3	15,8	
CV1 - 8º ano	11	57,9	
CV2 - 9º ano	2	10,5	

Segundo a tabela 2, os alunos em situação de indisciplina frequentam, maioritariamente, o 8º ano correspondente ao curso vocacional de Comércio/Marketing/Informática/Restauração.

Mas, o meio sociocultural de onde o aluno provém demonstra, em grande parte, a cultura que nele predomina e a influência que produz no tipo de conduta que o aluno opta durante o seu modo de atuar na sala de aula.

Tabela 3 - Meio sociocultural		
Meios	N	%
Bairro social	5	26,3
Meio urbano	7	36,8
Meio suburbano	3	15,8
Meio rural	1	5,3
Não aplicável	3	15,8
Total	19	100,0

Pela análise da tabela, a maior parte dos alunos advém de um meio urbano e de bairros sociais da zona de Coimbra.

Com quem estes alunos passam a maior parte da sua adolescência, no período compreendido entre os 13-18 anos de idade, isto é com quem residem e a cultura adquirida dessa vivência, pode influenciar indisciplina. E pelo que foi possível apurar, independentemente de residirem com familiares ou em instituições, a zona de residência revela, mais especificamente, a maior ou a menor afluência dos alunos para adotar certos estilos de comportamento.

Tabela 4 - Com quem residem e zona de residência		
Elementos familiares	N	%
Pai	1	5,3
Mãe	2	10,5
Pais e irmã/ão/s	3	15,8
Pais, irmãs e sobrinhos	1	5,3
Pai e irmão	1	5,3
Mãe e irmãos	1	5,3
Mãe, padrasto e irmãos	1	5,3
Sozinho	1	5,3
Instituição	8	42,1
Zona de residência		
Coimbra	17	89,5
Figueira da Foz	2	10,5
Total	19	100,0

A tabela revela que um dos alunos vive sozinho, 42,1% estão institucionalizados e dos 52,8% que vivem com familiares, vivem comumente em situações diferentes e, maioritariamente, residem na zona de Coimbra.

Por norma a cultura vivenciada, por certos alunos, leva à adoção de determinadas condutas ou ao aparecimento de algumas patologias que prejudicam os seus comportamentos. De acordo com a tabela seguinte, foi possível conhecer que na ESB3DD, estes alunos, apresentam antecedentes comportamentais face às condutas sociais.

Tabela 5 – Antecedentes comportamentais face às condutas			
Antecedentes	N	%	
Criminais – comportamentos desviantes	4	21,1	19/100
Psiquiátricos – Instabilidade emocional, impulsividade, ansiedade	11	57,9	
Saúde física e psicológica - Doenças	4	21,1	
Consumos – Álcool, drogas, tabaco	10	52,6	

Tal como demonstra a tabela 5, pelo menos um aluno apresenta, pelo menos, dois tipos de antecedentes em paralelo, sendo que são os antecedentes psiquiátricos que representam a maior fatia (57,9%) certamente influenciados pelos consumos de substâncias (52,6%), por saúde física e psicológica (21,1%) e por questões criminais (21,1%).

Após ter sido apresentada uma caracterização sociodemográfica com base em variáveis foi apresentada a situação parental referente a estes alunos, tendo em conta as variáveis responsabilidades parentais, competências parentais e encarregado de educação/tutor.

1.2.Situação parental

O bem-estar saudável de uma criança/jovem é, geralmente revelado pela forma como experiencia os problemas vividos em família, mais propriamente em relação aos seus progenitores, sobretudo nos casos de divórcio. Já por si só é complicado para uma criança gerir no seu estado emocional, o divórcio dos pais, quanto mais em situações em que os pais lutam pela guarda e pela responsabilidade de um filho, transformando-as numas marionetas. Estes casos podem acatar situações controversas para estes jovens que depois se refletem dentro da sala de aula, se revertem em comportamentos pouco ou menos adequados e, em concomitância, em fracassos escolares. Seguidamente a tabela vem referir, exatamente, se esta variável tem ou não influência na indisciplina da ESB3DD.

Tabela 6 – Responsabilidades e Competências parentais, EE/Tutor		
Responsabilidades Parentais	N	%
Pai	3	15,8
Mãe	9	47,4
Avós	2	10,5
Não mantém contatos com a família	1	5,3
Não aplicável	4	21,1
Competências Parentais		
Visita e contata regularmente com o pai	1	5,3
Visita e contata regularmente com a mãe	4	21,1
Visita e contata regularmente com a avó	2	10,5
Não contata com a família	1	5,3
Pai presente	3	15,8
Mãe negligente	2	10,5
Pai negligente	2	10,5
Não aplicável	4	21,1
Encarregado de Educação/Tutor		
Pai	2	10,5
Mãe	8	42,1
Instituição	8	42,1
Próprio	1	5,3
Total	19	100

Dos dados apurados, verificou-se que dos 79% dos alunos que se incluem no quadro das responsabilidades parentais, a maioria dos alunos está sob responsabilidade da mãe (47,4%). Aos mesmos alunos foram-lhes aplicadas as responsabilidades parentais por duas razões: por terem sido institucionalizados (42,2%) ou por estarem sob responsabilidade de um dos membros familiares (36,8%), sendo que os tutores dos alunos institucionalizados são as próprias instituições (42,1%) e nas situações de contexto não institucionalizado, o papel de encarregado de educação é, também assumido, maioritariamente pela mãe (42,1%).

Após se apresentar a situação parental referente a estes alunos, um dos fatores que, também, caracterizam o aluno é a sua situação escolar quanto ao número de retenções.

1.3. Caraterização da situação escolar

Tabela 7 - Nº. de retenções	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes	5 vezes	6 vezes	Total
N	3	6	4	1	4	1	19
%	15,8	31,6	21,1	5,3	21,1	5,3	100

Quanto ao número de retenções, verifica-se que todos os alunos já repetiram o ano, pelo menos, uma vez até seis vezes seguidas, porém são mais os alunos que repetiram duas, três e cinco vezes no mesmo ano.

Para terminar a caraterização biográfica do aluno, foi necessário perceber se a turma onde se incluía afetava o seu comportamento, através de uma abordagem geral que caracteriza os alunos que nela se inserem, de acordo com o número de alunos que a compunham, com o número de NEE, com o ambiente e com a forma estrutural da turma.

1.4. Caraterização da turma

Tabela 8 - Número de alunos, NEE, Forma estrutural, Ambiente		
Número de alunos	N	%
25 alunos	2	10,5
29 alunos	11	57,9
7 alunos	6	31,6
Necessidades Educativas Especiais (NEE)		
1	17	89,5
3	2	10,5
Ambiente		
Barulhenta e desordem desde o início ao fim das aulas	11	57,9
Inicialmente barulhento e desordenado nas aulas mas melhora no decorrer das mesmas	6	31,6
Ocasionalmente barulhento	2	10,5
Forma estrutural		
Homogénea	6	31,6
Heterogénea	13	68,4

No que se refere ao número de alunos na turma onde estes alunos se incluem, pode-se aferir que os alunos pertencem a uma turma de 29 alunos, de 7 alunos e de 25 alunos, incluindo a existência de 1 e 3 alunos com NEE. Pertencem a uma turma que se caracteriza, principalmente por ser barulhenta e desordenada desde o início ao fim das aulas e que demonstra apresentar uma forma estrutural homogénea.

Conseguida uma caracterização biográfica dos alunos em situação de indisciplina, pretendeu-se obter uma caracterização da família onde estes alunos se incluem, para complementar o primeiro objetivo deste estudo, do qual se criou um segundo grande tema.

1.5. Caracterização sociofamiliar

A caracterização sociofamiliar destes alunos pressupõe que sejam abordadas algumas áreas temáticas subdivididas em duas temáticas. Uma temática, de modo a que se possa compreender o histórico social das suas famílias, baseando-se nos pontos mais importantes que elaboram o diagnóstico social e a outra que revele os acompanhamentos por serviços e entidades externas.

O primeiro subtema relacionado com o diagnóstico social pretendeu conhecer as famílias quanto às suas características estruturais, às suas características funcionais, à sua situação de saúde, à sua situação económica e à sua situação habitacional. A tabela seguinte especifica as características estruturais familiares, de acordo com o tipo de família, com a composição do agregado familiar e com o número de irmãos.

Tabela 9 - Características Estruturais		
Tipo de família	N	%
Tradicional (alargada)	1	5,3
Nuclear	5	26,3
Monoparental	6	31,6
Reconstituída	4	21,1
Desconhecido	3	15,8
Agregado familiar		
Pai	9	47,4
Mãe	10	52,6
Padrasto	1	5,3
Madrasta	2	10,5
Avós	2	10,5
Irmã/ão/s	10	52,6
Desconhecido	3	15,8
Número de irmãos		
0	1	5,3
1	7	36,8
2	5	26,3
3	1	5,3
6	1	5,3
7	1	5,3
Desconhecido	3	15,8
Total	19	100

A tabela refere que, dada a evolução da estrutura familiar ao longo dos tempos, os alunos vivem em famílias de quatro tipos diferentes, sendo que, maioritariamente, vivem no seio de uma família monoparental (31,6%), onde predomina o número de alunos, cujo agregado é composto pela mãe, pela irmã/ão/s ou pelo pai.

A estrutura familiar subsiste sob relações entre os elementos que a compõem e que, com base nas suas características intrínsecas, a permite funcionar ou não funcionar enquanto sistema familiar. Quanto às suas características funcionais foram abordadas questões relacionadas com os laços, os vínculos e as interações familiares, tal como os

contextos de risco existentes no seio destas famílias, segundo a tabela seguinte apresentada.

Tabela 10 - Caraterísticas Funcionais		
Laços, vínculos e interações	N	%
Relação conflituosa com toda a família	2	10,5
Mantém um relacionamento razoável com alguns membros da família	6	31,6
Mantém um bom relacionamento com a maioria da família	8	42,1
Desconhecido	3	15,8
Contextos de risco		
Indícios de utilização do jovem em pornografia, droga, mendicidade e trabalho infantil	1	5,3
Abandono/negligência da parte da mãe	4	21,1
Comportamentos desadequados/negligência da parte do pai	7	36,8
Morte da mãe	1	5,3
Morte do pai	1	5,3
Divórcio dos pais	1	5,3
Vontade própria para ser integrada numa Instituição	1	5,3
Desconhecido	3	15,8
Total	19	100

No que diz respeito aos laços, aos vínculos e às interações, a tabela aponta para um bom relacionamento dos alunos com a maioria dos elementos familiares (42,1%), apesar de ser evidente a existência de variados contextos de risco vividos no seio destas famílias.

A elaboração de um diagnóstico social é, também, composto pelas questões de saúde que aparentemente possam existir numa família, e a tabela seguinte vem referir as diferentes situações de saúde que afetam todo o sistema familiar, no que respeita à saúde física e psicológica.

Tabela 11 – Situação de saúde (Saúde física e psicológica)	N	%
Sem problemas aparentes	10	52,6
Mãe: experiências na infância mal adaptativas e exposta a modelos de comportamento pautados por maus tratos pelo pai	1	5,3
Alcoolismo e drogas por parte do pai	1	5,3
Mãe: bipolaridade	1	5,3
Pai: esquizofrenia	1	5,3
Cansaço psicológico de toda a família relativo aos comportamentos da menor	1	5,3
Desconhecido	4	21,1
Total	19	100,0

Segundo a tabela 11 verifica-se que, apenas, as famílias de cinco destes alunos demonstraram situações de saúde diferenciadas, no que respeita a saúde física e psicológica.

Para além da situação de saúde, o diagnóstico social deve contemplar a situação económica de cada família, e pela tabela que se segue é possível saber a percentagem de famílias que auferem de RSI, de salário mínimo, de salário acima do salário mínimo, de pensões, de abonos ou das famílias em que existe desemprego (com ou sem benefício de subsídio de desemprego).

Tabela 12 – Situação económica	N	%
RSI (Rendimento Social de Inserção)	3	15,8
Salário mínimo	9	47,4
Salário acima do salário mínimo	4	21,1
Pensões	4	21,1
Abonos	12	63,2
Desempregados (com ou sem subsídio)	3	15,8

Verifica-se através da tabela que, maioritariamente, as famílias dos alunos auferem de, pelo menos, um valor monetário e que na família de três destes alunos existem situações de desemprego, desconhecendo-se o seu usufruto de subsídio de desemprego.

A situação habitacional é a última questão que procura completar o diagnóstico destas famílias e conhecer as condições em que vivem, a partir da análise da tabela 13.

Tabela 13 – Situação habitacional		
	N	%
Com condições	15	78,95
Sem condições	3	15,79
Desconhecido	1	5,26
Total	19	100

A tabela vem demonstrar que, maioritariamente, estes alunos habitam em situações com as condições necessárias à sua sobrevivência, não havendo motivo de grande preocupação em relação à possibilidade de não existirem condições de habitabilidade.

Finalizado o subtema referente ao diagnóstico social, surge no mesmo seguimento um segundo subtema ligado à existência de serviços e entidades envolvidos no acompanhamento destes jovens e, que o resultado da sua eficiência na diminuição da indisciplina pode ser analisado a partir da tabela seguinte, com base nos acompanhamentos institucionais e os apoios e orientações prestados aos alunos.

Tabela 14 – Acompanhamento Institucional, Apoios e orientações		
Instituições	N	%
DGRS/serviços prisionais	2	10,5
EMAT e CAT	5	26,3
CPCJ	7	36,8
CPCJ e EMAT	3	15,8
Sem acompanhamento	2	10,5
Apoios e orientações		
Apoio psicológico	5	26,3
Apoio terapêutico	6	31,6
Apoio pediátrico	10	52,6
Ação Social escolar	15	78,9
Medida tutelar educativa	2	10,5
Medida de apoio junto da mãe	1	5,3
Apoio psiquiátrico	6	31,6
Sem apoio	2	10,5
Total	19	100

Pela visualização da tabela, é possível verificar que dos dezanove alunos, apenas dois não beneficiam de acompanhamentos institucionais, nem de apoio e orientações. Quanto aos restantes dezassete alunos, a maioria é acompanhada pela CPCJ e pela EMAT e CAT, tendo como principais apoios os serviços de ação social escolar e o apoio pediátrico.

Conhecido o primeiro objetivo desta investigação, a partir da caracterização biográfica e sociofamiliar destes alunos, parte-se para o segundo objetivo, do qual se criou um segundo grande tema subdividido por um tema e, a partir do que foi observado, pretendeu-se efetuar uma avaliação da indisciplina na ESB3DD, caracterizando-a.

1.6. Caraterização da indisciplina

A fim de se conseguir uma caracterização da indisciplina existente por estes alunos, a tabela a seguir procura dar a conhecer o motivo que os levou a ter OSSA, como medida disciplinar e os fatores que contribuíram para essa OSSA, na perspetiva do observador.

Tabela 15 – Motivo de OSSA e os fatores que contribuem para a OSSA na perspetiva do observador		
Motivo de OSSA	N	%
Chega atrasado e sai mais cedo da aula	16	84,2
Monopoliza a discussão dentro da sala de aula	10	52,6
Ameaça professores ou outros colegas	5	26,3
Atitudes passivas nas aulas	10	94,7
Faz comentários sarcásticos ou ofensivos	16	84,2
Conversas, desatenção constante	19	100
Uso do telemóvel em sala de aula	9	47,4
Veste de forma inadequada	1	5,3
Usa calção e linguagem inapropriada	11	57,9
Fatores que contribuem para a OSSA na perspetiva do observador		
Personalidade do Aluno	4	21,1
Meio em que se insere o aluno	4	21,1
Situação familiar	3	15,8
Todas	8	42,1
Total	19	100,0

Pela tabela e de acordo com a identificação do aluno, os motivos que levaram os alunos a OSSA são nove, mas principalmente por conversas e desatenção constante, por terem atitudes passivas nas aulas, por chegarem atrasados e saírem mais cedo da aula e por fazerem comentários sarcásticos ou ofensivos. E na perspetiva do observador os alunos são, maioritariamente, condicionados pelo fator da sua personalidade.

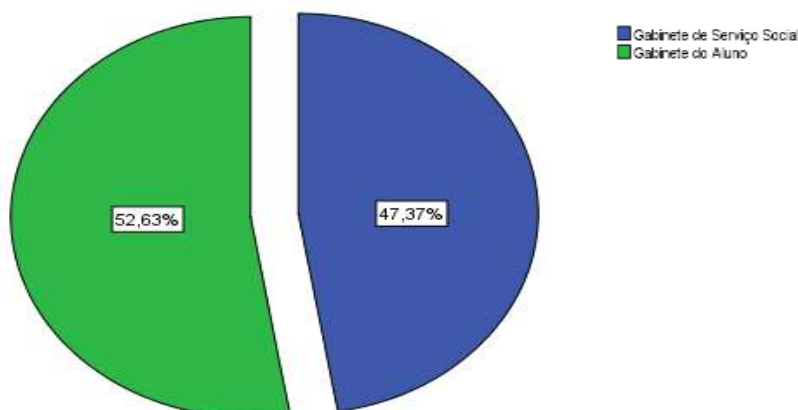
Perante as situações de indisciplina que se evidenciam, nesta escola, foi necessário implementar algumas estratégias para mediar tais situações sempre que tinham OSSA, e eram encaminhados para o GAA ou para o GSS. O próximo ponto responde ao terceiro objetivo desta investigação e constitui o quarto grande tema subdividido em dois temas. O primeiro subtema refere-se às estratégias implementadas no âmbito da mediação e o segundo subtema surgiu para que se demonstrassem os efeitos destas estratégias.

1.7.Estratégias de Mediação

Para perceber as estratégias implementadas, a estes alunos no âmbito da mediação, o gráfico subsequente permite revelar a análise efetuada às estratégias, quanto ao local onde tiveram o primeiro contato com a intervenção, após terem tido OSSA e quanto ao tipo de intervenção que era efetuada, tendo em conta o ambiente profissional vivido e as atitudes tomadas pelo profissional durante a intervenção, mas também as estratégias intraescola adotadas pela escola aos alunos.

A seguir é apresentado o gráfico que indica a percentagem de alunos que teve a sua primeira intervenção com a assistente social, após ter OSSA, e ser encaminhado para o GAA ou para o GSS.

Gráfico 1 – Local de intervenção



Observa-se pelo gráfico que os alunos eram recebidos pela assistente social, tanto no GAA como no GSS, sendo que, maioritariamente, iniciaram o seu primeiro acompanhamento no GAA.

Após terem sido recebidos no GAA, eram realizados registos e aplicado um tipo de intervenção temática consoante o caso de indisciplina, como é possível observar na tabela.

Tabela 16 - Tipo de intervenção Temática	N	%
Aconselhamento	11	57,9
Gestão do conflito	5	26,3
Tarefa pedagógica	3	15,8
Total	19	100,0

Através da observação da tabela, verifica-se que a grande maioria destes alunos recebeu aconselhamento por parte da assistente social.

Tendo tido o primeiro contato com a assistente social, e por se constituírem casos sociais, eram posteriormente acompanhados no GSS. Este acompanhamento dado aos alunos e a eficácia da aplicação destas estratégias pressupõem a existência de meios de facilitação na comunicação realizada com os alunos, para tal um ambiente profissional harmonioso, seguro, respeitoso e pacífico foi fulcral na intervenção realizada com estes alunos.

A tabela a seguir vem demonstrar, exatamente se o ambiente profissional produziu ou não, efeitos positivos na mediação realizada pela assistente social aos alunos com OSSA na ESB3DD.

Tabela 17 - Ambiente Profissional	N	%
Harmonia		
O atendimento ao aluno foi sempre equilibrado com princípio, meio e fim.	12	63,2
O atendimento ao aluno foi conturbado pelo menos uma vez.	5	26,3
O atendimento ao aluno foi conturbado bastantes vezes.	2	10,5
Segurança		
Sempre que teve um problema dirigiu-se a um dos gabinetes	3	15,8
Pelo menos uma vez que teve um problema sentiu-se desconfortável em se dirigir a um dos gabinetes	6	31,6
Sempre que teve um problema sentiu-se desconfortável em se dirigir a um dos gabinetes, bastantes vezes	4	21,1
Sempre que teve um problema nunca se dirigiu a um dos gabinetes	6	31,6
Respeito		
Expunha livremente os seus problemas sem receios	12	63,2
Tinha receio em expor livremente os seus problemas	7	36,8
Pacificidade		
Os atendimentos desenrolaram-se sem confusão nem conflitos	10	52,6
Houve dificuldade em controlar o ambiente em que decorriam os atendimentos	8	42,1
Nunca foi possível manter um atendimento sem confusão nem conflitos	1	5,3

Pela análise da tabela acima, conclui-se que o ambiente profissional é considerado harmonioso, que os alunos se sentiam relativamente seguros ao se dirigirem à assistente social, que se sentiam respeitados e que o ambiente profissional era considerado pacífico.

Para um bom ambiente profissional, é necessário existirem atitudes e, na próxima tabela, apresentam-se os valores que são essenciais para uma boa prática, tendo em conta o diálogo, a compreensão, a tolerância, o compromisso e a colaboração durante a fase de intervenção.

Tabela 18 - Atitudes	N	%
Diálogo		
Durante o atendimento o aluno mantinha uma conversa aberta e retornava à mesma constantemente	11	57,9
Durante o atendimento o aluno rejeitava a conversa mantendo-se calado	8	42,1
Compreensão		
Sempre que o aluno procurava se justificar a assistente social estabelecia contatos com professores, colegas e entidades	19	100
Sempre que o aluno procurava se justifica a assistente social não estabelecia contato	0	0
Tolerância		
Foram sempre dadas novas oportunidades ao aluno de se redimir	19	100
Foram dadas poucas oportunidades ao aluno de se redimir	0	0
Compromisso		
Foram estabelecidos pelo menos um contrato escrito ou a negociação com o aluno	13	68,4
Não se verificou nenhum contrato escrito ou negociação com o aluno	6	31,6
Colaboração		
Sempre que se verificava uma dúvida o aluno era sempre confrontado com a realidade	19	100
Pelo menos uma vez o aluno não foi confrontado com a realidade	0	0

Pela tabela acima, foi possível verificar que o diálogo foi conseguido na maioria das vezes, tal como o compromisso. Porém a compreensão, a tolerância e a compreensão aos alunos foram criadas em 100% das vezes, o que revela a existência de atitudes durante a intervenção aos alunos.

Apesar dos esforços da assistente social em manter atitudes consideráveis, foi necessário criar estratégias de intervenção em conformidade com os professores para colmatar a indisciplina na sala de aula, criando assim, medidas estratégicas intraescola.

Tabela 19 - Estratégias intraescola	N	%
Reuniões quinzenais de articulação pedagógica e estratégias consertadas para os alunos	19	100
Monitorização semanal das ocorrências registadas	19	100
Intervenção preventiva e programada da Equipa Multidisciplinar	19	100
Adequações nos processos de avaliações sequenciais, de curta duração e maximização de objetivos imediatos	13	68,4
Alteração quinzenal da planta de sala de aula	11	57,9
Numa primeira fase privilegiar as competências pessoais e sociais	17	89,5
Reforços positivos em termos cognitivos, de relacionamento interpessoal e de cumprimento de regras	17	89,5

Da análise à tabela conclui-se que foram implementadas medidas intraescola em todas as turmas onde pertencem estes alunos, mas principalmente reuniões quinzenais de articulação pedagógica e estratégias consertadas para os alunos; monitorização semanal das ocorrências registadas e intervenção preventiva e programada da Equipa Multidisciplinar.

Os resultados da mediação implementada pertencem a um novo subtema desta quarta e última grande temática, que visa dar a conhecer os efeitos produzidos por estas estratégias durante a atuação aos alunos.

1.8.Efeitos da Mediação

Os efeitos produzidos pela mediação foram contemplados por algumas questões, às quais se procurou responder, de acordo com alguns dados quantitativos. Ao primeiro objetivo “*Controlar os alunos barulhentos*” respondeu-se consoante as medidas disciplinares quanto ao número de participações e ao número de suspensões, no que respeita ao segundo objetivo “*Ajudar a valorizar a importância da escola*” teve-se em conta algumas frases expressadas pelos alunos que permitiam revelar o valor que davam à escola, no que toca ao terceiro objetivo “*Ajudar a acreditar no sucesso*” foram referidas as notas obtidas no final do 1º período e, por fim o quarto objetivo “*Motivar para a escola*” foram tidas em conta as faltas efetuadas no final do período.

Tabela 20 – Controlar os alunos barulhentos, Ajudar a valorizar a importância da escola, Ajudar a acreditar no sucesso, Motivar para a escola				N	%		
Controlar os alunos barulhentos	Medidas disciplinares						
	Número de participações			12	63,2		
	Número de suspensões			7	36,8		
Ajudar a valorizar a importância da escola	Frases e expressões						
	"Posso ficar aqui no gabinete?"			3	15,8		
	"Vou melhorar a minha vida"			1	5,3		
	"Temos de nos esforçar para atingir os nossos objetivos"			1	5,3		
	"No meu coração tenho a família e a si"			1	5,3		
	"Felizmente sei que posso contar consigo"			1	5,3		
	"Vou terminar o 9º ano para ingressar na força aérea"			1	5,3		
	"Graças a si ainda me mantenho no seio da minha família"			1	5,3		
	"Venho à escola para a ver"			1	5,3		
	"Vou-me esforçar para voltar para a minha família"			1	5,3		
	"Estou a subir as notas"			1	5,3		
	"Obrigada por tudo"			1	5,3		
	"Não gosto da Instituição, leve-me para sua casa. Adote-me".			1	5,3		
	"É a minha segunda mãe."			1	5,3		
"Gosto tanto de falar consigo"			1	5,3			
Não revelou			3	15,8			
Ajudar a acreditar no sucesso	Notas de final período	Período/módulos concluídos					
		Notas 0-5	PIEF (6 alunos) Notas finais	Não concluiu	1	16,6	
	Concluiu			5	83,3		
	Notas 0-20	CV1 (2 alunos) Módulos	3 módulos concluídos			1	7,69
			10 módulos concluídos			1	7,69

			CV2 (11 alunos) Módulos	0 módulos concluídos	2	15,38
				1 módulo concluído	3	23
				4 módulos concluídos	2	30,76
				6 módulos concluídos	1	7,69
				9 módulos concluídos	1	7,69
				13 módulos concluídos	2	7,69
Motivar para escola	Faltas por turma				Média	Desvio Padrão
	PIEF (6 alunos) = 453 CV1 (2 alunos) = 146 CV2 (11 alunos) = 1784				93,89	9,68

A tabela demonstra que na ESB3DD, não foi possível controlar os alunos pois, 63,2% foram alvo de participações e 36,8% incorreram a suspensões, mas por outro lado 68,8% dos alunos demonstraram o seu valor pela escola a partir de frases e expressões por eles proferidas. Consoante as notas obtidas, no final de período, verificou-se que 83,3% dos alunos da turma do PIEF concluiu o período com aproveitamento, daí que os alunos tenham acreditado no seu próprio sucesso. E dos treze alunos das duas turmas do CV, a tarefa de os ajudar a acreditar no sucesso não foi favorável porque, em dezassete módulos, dois alunos concluíram 13 módulos; seguindo-se outro que concluiu 10 módulos e um terceiro aluno que concluiu 9 módulos. Para além de ser preocupante aqueles alunos (dois) que concluíram, apenas, 6 módulos, 4 módulos (três) e 3 módulos (dois). E muito grave os que terminaram 1 módulo (um) e os que não completaram nenhum módulo (um).

Por fim, conclui-se que não foi possível motivar os alunos para a escola dada a elevada média de faltas efetuadas por aluno (93,89 faltas) com um desvio padrão de 9,68.

2. Discussão dos resultados

Após a análise dos dados chegou o momento de se proceder à conclusão e à avaliação final dos resultados que vai permitir obter uma explicação mais pormenorizada dos resultados do estudo, porém, *“a avaliação não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um meio para melhorar sistematicamente o processo”* de investigação (Serrano, 2008:81).

O processo de desenvolvimento de toda esta investigação teve como objetivos específicos a caracterização biográfica e sociofamiliar dos alunos, bem como a caracterização das situações de indisciplina, mas principalmente analisar as estratégias adotadas pelo assistente social como mediador escolar na área dos conflitos na prevenção e na redução do insucesso escolar com alunos em situação de indisciplina na ESB3DD.

A amostra foi constituída por 19 alunos que se encontravam em situação de indisciplina, mas durante a sua constituição foram detetados alguns entraves que delimitaram o estudo. Dessas limitações destaca-se que não foi possível averiguar se, em todas as situações, a perspetiva do aluno em relação ao motivo de OSSA correspondia à perspetiva do professor, apenas em situações que suscitassem dúvidas, pois a mediação que era efetuada com o aluno tinha como fim estimular a mudança das suas atitudes em sala de aula e por isso não havia preocupação em averiguar, formalmente, a razão desse encaminhamento para o GAA. Também teria sido importante conhecer a evolução dos alunos quanto ao número de faltas e as notas obtidas ao longo deste período em que decorreu o estudo, (se evoluíam crescentemente ou inversamente ou se o seu percurso era instável, pois para tal produção era necessário ter existido um tempo mais consistente no acompanhamento destes alunos. E por fim, saber a média exata dos resultados finais dos alunos das turmas dos CV que sendo compostos por módulos existia sempre a possibilidade destes alunos compensarem os módulos anteriores através de um, posterior, plano de recuperação.

Relativamente ao desenvolvimento do estudo, numa primeira parte pretendeu-se criar o grande tema respeitante à caracterização biográfica do aluno. Dentro deste **primeiro tema** desenvolveram-se quatro subtemas que se referem aos dados sociodemográficos do aluno, à situação parental, à situação escolar e à turma a que pertence.

No **primeiro subtema** dos dados sociodemográficos foram tidos em conta a variável sexo, idade, ano de escolaridade e curso, meio sociocultural, com quem reside, zona de residência e antecedentes comportamentais face às condutas. O estudo demonstrou que, a maioria, dos alunos em situação de indisciplina são do sexo masculino (84,2%), ao

inverso, do sexo feminino, com apenas, 15,8%, cuja idade média ronda os 14,79 anos. E, o facto da, indisciplina estar associada ao sexo masculino e à idade de 14,79 anos, pode ser explicado por fatores como a falta de maturidade e a adolescência. De acordo com Braconnier & Marcelli (2000: 43) a adolescência é o “*percurso entre a infância e o acesso ao estatuto adulto*”, fase em que os jovens estão sujeitos a mudanças corporais, psicológicas e hormonais que entram em conflito, gerando situações que perturbam a normalidade das condutas. E, devido à forma como o sexo masculino lida, com estas mudanças, alcança a maturidade muito mais tarde que o sexo feminino, o que vem a ter reflexos no insucesso escolar, tal como comprova o estudo de Veiga (2012) que numa escola do ensino básico em que os comportamentos se diferenciaram em função do sexo ($p < 0,001$), a avaliação dos alunos do sexo feminino foram mais positivas que as do sexo masculino. A maioria dos alunos frequentam o 8º ano do CV (Comércio/Marketing/Informática/Restauração) com 57,9%, seguindo-se o 9º ano do curso PIEF com 15,8%, depois o CV (Informática/Artes e Ofícios/Desporto) com 10,5% e por fim, o 6º ano do PIEF (15,8%). Esta percentagem de alunos dos CV e do PIEF que se encontram em insucesso escolar deve-se aos seus comportamentos inadequados em sala de aula, daí a sua integração neste tipo de cursos. Esta explicação vai de encontro ao que está estabelecido na portaria n. 292-A/201 de 26 de setembro que criou os cursos vocacionais, cujas turmas se caracterizam por constituírem alunos que “*manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular*”, bem como o despacho conjunto n. 822/99 de 15 de Outubro que colocou em curso o PIEF, cujo “*programa se desenvolve a partir de medidas que têm por alvo crianças e jovens em situações de insucesso, de risco de abandono ou abandono efetivos, já lançadas por ambos os Ministérios*”. Quanto à variável do meio sociocultural, a indisciplina vivida nesta escola e que se reflete no insucesso é, maioritária em alunos que advém de um meio cultural urbano (36,8%), seguindo-se os que habitam em bairros sociais (26,3%), por sua vez 15, 8% vivem em meios suburbanos e de meios rurais 5,3%. Esta diversidade de meios de onde advém os alunos justifica-se, na medida, em que esta escola acolhe alunos de diferentes zonas e meios geográficos dada a variedade de oferta formativa que disponibiliza, consoante o artigo 7º do seu regulamento interno que contempla o 3º Ciclo do Ensino Básico; os Cursos de Educação e Formação; os Cursos Profissionais; os Cursos Tecnológicos e os Cursos Científico-Humanísticos. Relativamente à variável “com quem reside”, verifica-se uma variância de situações. Pode-se aferir que a percentagem de alunos institucionalizados, em situação de insucesso/indisciplina (42,1%) é quase tão alta quanto

os que vivem com alguns elementos familiares (52,8%). Este facto pode ser explicado, segundo um estudo de Dell'Aglio (2000) que ao investigar o desenvolvimento de crianças e adolescentes que viviam comparativamente em instituições e com a família, não encontrou diferenças consistentes, entre ambas as situações. As conclusões resultaram, em números semelhantes no nível intelectual e no desempenho escolar. Porém 89,5% destes alunos reside atualmente em Coimbra e 10,5% na Figueira da Foz. Na generalidade, todos estes alunos apresentam antecedentes comportamentais face às condutas, pelo que a percentagem da segunda maior variável, corresponde a consumos de substâncias (52,6%) que segundo a pesquisa de Filho, A; Ferreira, M; Gomes, M; Silva, R; Santos, T. (2007:609) “*Os problemas para a saúde dos adolescentes decorrentes do uso/abuso de álcool e outras drogas (ilícitas) são inúmeros... Podem-se listar desde os de ordem orgânica e funcional de sistemas do corpo até os de ajustamento social... que causam prejuízos no controle dos impulsos*”. Quer isto dizer, que a variável dos consumos pode ter alguma influência nas variáveis relativas aos antecedentes psiquiátricos (57,9%), saúde física e psicológica (21,1%) provocando consequências ou mazelas psicológicas, bem como nos antecedentes criminais (12,1%), levando estes jovens a ter comportamentos desviantes e despoletando indisciplina na sala de aula que se refletem no seu insucesso escolar.

As situações de divórcio, separação ou outra causam sempre alguma conturbação na vida de qualquer pessoa, mas principalmente, afeta o bem-estar de uma criança/jovem quanto ao seu desempenho escolar e ao seu estado emocional, daí se ter criado um segundo subtema que pretende abordar as questões responsabilidades parentais, competências parentais e encarregado de educação/Tutor. Sempre que há crianças/jovens envolvidos nos casos de divórcio, devem ser respeitados os seus direitos e as responsabilidades dos pais ou família alargada, tal como está declarado no artigo 5º da convenção dos direitos da criança, que o estado deve “*assegurar à criança, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades, a orientação e os conselhos adequados ao exercício dos direitos que lhe são reconhecidos*”. Dado o direito às responsabilidades parentais, foi necessário incluir a variável “responsabilidades parentais” para o referido estudo, no qual se revelou que 79% alunos se incluem no quadro das responsabilidades parentais, porque se encontram institucionalizados ou por estarem sob responsabilidade de um dos familiares, a maioria, sendo que 47,4% está sob responsabilidade da mãe. Por outro lado, 10,5% encontra-se sob alçada dos avós e 5,3% nem contato tem com familiares. Quanto aos restantes 21,1%, pressupõe-se que não se

enquadram no âmbito das responsabilidades parentais. Na mesma linha de pensamento, apesar das responsabilidades parentais recaírem, em grande parte, sob um dos elementos familiares, o artigo 7º da convenção dos direitos da criança refere que toda a criança/jovem tem “o direito de conhecer os seus pais e de ser educada por eles” para um desenvolvimento saudável e produtivo no seu desempenho escolar. E, no que concerne às competências parentais, (do outro que não exerce a responsabilidade parental), e dos que estão institucionalizados, 21,1% visita e contata regularmente com a mãe; 5,3% visitam e contactam regularmente com o pai; apenas 10,5% visita e contata regularmente com a avó e dos 21,1% nenhum familiar assume essa responsabilidade. Dos alunos que vivem em contexto não institucionalizado, apenas 15,8%, têm um pai presente. E, 10,5% tem um pai negligente, bem como uma mãe negligente, cuja percentagem é a mesma (10,5%). De acordo com o artigo 39º da lei n. 51/2012 de 5 de setembro, “a autonomia das escolas pressupõe responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa pela salvaguarda efetiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso à escola, bem como a promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolares”. Perante o artigo, é de referir que os EE são um dos elementos fulcrais, neste setor, e que têm como dever principal “dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos”. Por esse motivo foi integrada a variável “encarregado de educação”, nesta investigação, que se pressupõe que tenha um peso elevado no apoio dado ao seu educando para que este tenha um desempenho escolar favorável. Tal como foi realçada a existência de 42,1% de alunos institucionalizados, o papel de EE é dado às instituições onde estão inseridos, aos quais são designados por Tutores e que tomam essa responsabilidade perante o educando que é o aluno dessa instituição. E dos restantes 57,9% que vivem em contexto não institucionalizado, 42,1% das mães constituem-se as suas, principais, encarregadas de educação. E, 5,3% dos alunos consideram ser o seu próprio encarregado de educação. Relativamente ao terceiro subtema, “situação escolar”, pretendeu-se mostrar que o desempenho escolar do aluno, também se manifesta consoante o número de retenções. Para tal, foi necessário perceber, de que forma, o número de retenções influencia o seu desempenho na ESB3DD, porque como afirma Sil (2004), o facto do aluno se consciencializar do seu fracasso pode levá-lo a desistir das aprendizagens. Verificou-se que todos estes alunos repetiram o ano, pelo menos uma vez. Sendo que, 31,6% repetiu duas vezes; 21,1% repetiu três vezes, tal como outros 21,1% repetiu cinco vezes; 15,8% repetiram uma vez e 5,3% repetiram quatro, mas também os

restantes 5,3% repetiram seis vezes. No quarto subtema, abordaram-se alguns dados sobre a turma onde estes alunos estavam incluídos que, tal como Fontes (2003) explícita no seu trabalho, sobre o insucesso escolar, o elevado número de alunos por escola e por turma, para além de provocar o aumento dos conflitos, também diminui o rendimento individual de cada aluno. Nesta escola aferiu-se, então, que 57,9% dos alunos pertencem a uma turma de 29 alunos; 31,6% inserem-se numa turma de 25 alunos e 31,6% estão integrados numa turma de 7 alunos. Em relação às necessidades educativas especiais constata-se que, na turma onde se inserem 89,5% dos alunos, subsiste um aluno NEE e na turma de 10,5% existem três alunos com as mesmas necessidades. Este, revela não ser um dado influente no desempenho escolar da turma, na sua globalidade, uma vez que estes alunos apresentam currículos adaptados, de acordo com o estabelecido no decreto de lei 3/2008, e por isso estes alunos apresentam maior tendência a melhorar o seu desempenho escolar, por ser um apoio mais especializado e personalizado para o seu bom sucesso escolar. Mas dado o elevado número de alunos na turma, influencia o ambiente vivido dentro da sala de aula que se caracteriza por 57,9% das turmas ser barulhenta e desordenada desde o início ao fim das aulas; 31,6% pertencem a uma turma que inicialmente é barulhenta e desordenada nas aulas mas melhora no decorrer das mesmas e, apenas, 10,5% estão inseridos numa turma que é ocasionalmente barulhenta. E, por isso são alunos que pertencem a turmas onde predomina a heterogeneidade (68,4%), mas como conclui Fontes (2003) no seu estudo sobre as turmas demasiado heterogéneas, elas tanto dificultam a gestão da aula pelo professor, como a coesão dos alunos, gerando conflitos dentro da sala de aula que se reflete no aumento da indisciplina e, por sua vez, torna visível o insucesso do aluno, da turma e de toda a escola.

O segundo grande tema (caraterização sociofamiliar), composto por dois subtemas, procurou efetuar uma caraterização das famílias destes alunos, cujo objetivo foi obter um diagnóstico social, relativamente aprofundado, das famílias onde estão inseridos, bem como as respostas e intervenções efetuadas por serviços e entidades externas, a estes alunos e às suas famílias. A família ao longo dos anos foi sofrendo alterações, quanto às suas características estruturais. E, atualmente deixou de se compor pela família alargada, passando a ser constituída pela família nuclear que, gradualmente, foi tendo novas formas de convivência, diferentes das famílias consideradas tradicionais. A estas novas formas de família designamos cinco tipos diferentes. As famílias constituídas, apenas, por um elemento (como os solteiros), as famílias monoparentais compostas pelos filhos e por um dos progenitores, bem como as famílias recompostas que são resultado de famílias

reconstituídas, por motivos de divórcio ou outras. Na ótica do Serviço Social, a família independentemente da forma como se compõe é sustentada por relações circulares que, são intrínsecas a ela própria e interligadas a todos os elementos constituintes que condicionam a sua sobrevivência e o seu bem-estar saudável, e por isso, tal como afirma Campanini, A. (2015:1-2) o assistente social deve “*trabalhar com a família considerando-a uma unidade*”. A família, ao ser vista de acordo com a abordagem sistémica e como um modelo orgânico que se influencia na sua globalidade, pelos seus particularismos, é “*um sistema aberto autorregulador*” e “*sujeito às propriedades dos sistemas*” institucionais, que procuram compreender os contextos em que a família se insere, a partir da elaboração do seu diagnóstico social. O diagnóstico social pretende avaliar estas famílias, quanto às suas características estruturais, conhecendo a sua estrutura, bem como às suas características funcionais, isto é entender a forma como os elementos interagem entre si, de acordo com o vínculo afetivo que os caracteriza e a possibilidade da existência de riscos que colocam em causa o seu bem-estar, e principalmente, a proteção das crianças e jovens. Nestes diagnósticos são abordadas questões que estão relacionadas com as situações de saúde, as situações económicas e as situações habitacionais, e foi precisamente este tipo de diagnóstico que se procurou abordar neste estudo, de modo a, que se entenda a forma como os contextos familiares influenciam o comportamento e o insucesso destes alunos. O primeiro subtema corresponde, então, ao diagnóstico social onde foram abordadas cinco variáveis: características estruturais, características funcionais, situação de saúde, situação económica e situação habitacional. Quanto às características estruturais, a maior parte, dos alunos vive no seio de uma família monoparental (31,6%); seguindo-se uma família nuclear (26,3%); em terceiro lugar no meio de uma família reconstituída (21,1%) e por fim 5,3% dos alunos ainda vivem inseridos numa família tradicional. Quanto aos restantes 15,8% dos alunos, desconhece-se o tipo de família em que se integram. Quanto ao agregado familiar verifica-se não ser uma constante. Predomina o número de alunos, cujo agregado é composto pela mãe (52,6%), irmã/ão/s (52,6%), seguindo-se o pai (47,4%). Relativamente aos agregados compostos por madrasta constituem-se 10,5%, bem como com os avós (10,5%). Apenas, 5,3% dos alunos apresentam o padrasto como elemento do agregado familiar. Quanto aos restantes 15,8%, desconhece-se a composição do seu agregado familiar. A variável das características funcionais demonstra que, a maioria, dos alunos mantém um bom relacionamento com a maioria dos elementos familiares (42,1%), enquanto 31,6% mantém um relacionamento razoável com alguns membros da família. Por último, apenas,

10,5% mantém uma relação conflituosa com toda a família. Por outro lado, foi possível saber que são vários os contextos de risco, pelo que predominam os comportamentos desadequados/negligência da parte do pai (36,8%), bem como o abandono/negligência da parte da mãe (21,1%). Seguidamente, surgem outros contextos de risco, com uma percentagem de 5,3% relativos a indícios de utilização do jovem em pornografia, droga, mendicidade e trabalho infantil; morte da mãe; morte do pai; divórcio dos pais e a própria vontade para ser integrada numa Instituição. Por último, desconhece-se os contextos de risco relativamente a 15,8% dos alunos. Na generalidade, estas famílias apresentam problemas de saúde (física e psicológica), de vários âmbitos, cuja percentagem se refere a 5,3% cada: Mãe com experiências na infância mal adaptativas e exposta a modelos de comportamento pautados por maus tratos pelo pai; alcoolismo e drogas por parte do pai; bipolaridade por parte da mãe; esquizofrenia por parte do pai e o cansaço psicológico de toda a família relativo aos comportamentos da menor. Em segundo lugar, 52,6% das famílias não aparentam ter problemas de saúde, desconhecendo-se 21,1% da situação de outras. Pelo que se aferiu em relação à situação económica das famílias dos alunos, maioritariamente, auferem de salário mínimo (47,4%) e, em concomitância, usufruem de abonos (63,2%). Em minoria, obtém um salário acima do salário mínimo (21,1%) e a mesma percentagem (21,1%) recebe pelo menos uma pensão. Por fim, uma percentagem muito baixa (15,8%) beneficia do rendimento social de inserção e 15,8% encontram-se em situação de desemprego. Foi possível apurar a situação em que habitam as famílias dos alunos e, conclui-se que predominam as habitações com condições (78,95%), que aparentemente não revelaram quaisquer condições adversas. Contudo, não foi possível conhecer as condições habitacionais de uma das famílias.

As famílias ao serem abertas a sistemas são, também, propostas a certos tipos de apoios e acompanhamentos institucionais que as faz estar, sistematicamente, a circular de serviços para serviços, de técnicos para técnicos provocando algum desgaste emocional, e até mesmo atitudes de intolerância e desmotivação. E, portanto, foi, então necessário para este estudo, que se inserissem as variáveis relativas a estes serviços de acompanhamentos surgindo, assim o segundo subtema que teve como objetivo compreender os efeitos da produção destes serviços, na melhoria dos comportamentos dos alunos e no próprio sucesso escolar. Pelos resultados, verifica-se que a existência destes serviços, não influencia a diminuição da indisciplina e do insucesso escolar. No que respeita aos serviços e entidades externas foi possível apurar, se os alunos e as suas famílias beneficiam de acompanhamentos de instituições ou de apoios e orientações e,

pode-se afirmar que, apenas, 10,5% dos alunos não é acompanhado por nenhuma Instituição. Por outro lado, predominam os acompanhamentos pela CPCJ (36,8%), em seguindo-se a EMAT e CAT (26,3%), por sua vez, segue-se a CPCJ e a EMAT o (15,8%) e por último os acompanhamentos pela DGRS/serviços prisionais (10,5%). Verificou-se, ainda que todos os alunos usufruem de apoios e orientações exceto dois alunos que não beneficiam dos mesmos. No entanto, predomina o apoio de ação social escolar (78,9%); de seguida o apoio pediátrico com uma percentagem de 52,6%, em terceiro o apoio terapêutico (31,6%), bem como o apoio psiquiátrico (31,6%), em quinto lugar o apoio psicológico (26,3%), seguidamente a medida tutelar educativa (10,5%) e por fim, a medida de apoio junto da mãe (5,3%).

De acordo com a lei 51/2012 de 5 de setembro o aluno, ao desrespeitar as regras disciplinares dentro de sala de aula, incorre na determinação de uma medida disciplinar corretiva, no âmbito da OSSA, e nesta escola foi possível verificar os motivos e os fatores que levaram os alunos a ter OSSA, pelo que foi necessário inserir o **terceiro grande tema**, constituído por um subtema que se refere à caracterização da indisciplina, de acordo com o que foi observado e que pretendeu realizar uma avaliação da indisciplina existente na escola. Na escola, o motivo pelo qual os alunos foram alvo de OSSA são nove: 100% por conversas e desatenção constante; 94,7% por terem atitudes passivas nas aulas; 84,2% por chegarem atrasados e saírem mais cedo da aula; a mesma percentagem (84,2%), por fazerem comentários sarcásticos ou ofensivos; 57,9% por usarem calão e linguagem inapropriada; 52,6% por monopolizarem a discussão dentro da sala de aula; 47,4% por usarem o telemóvel em sala de aula; 26,3% por ameaçarem professores ou outros colegas e por fim, 5,3% por vestirem de forma inadequada. Pelo que foi observado, os fatores que contribuem para a OSSA dos alunos, 42,1% são condicionados pelos fatores de personalidade, do meio em que se inserem e da sua situação familiar. Por outro lado, 21,1% é influenciado, apenas, pela personalidade do aluno, bem como a mesma percentagem (21,1%) é condicionada, apenas, pelo meio em que está inserido. Quanto à situação familiar, 15,8% dos alunos estão sujeitos a este contexto. Ao ser incrementada esta medida disciplinar os alunos eram, desde logo, encaminhados para o GAA, onde se implementavam algumas estratégias de mediação de conflitos, em contexto escolar. Ao serem sinalizados neste gabinete, e por serem constituídos casos sociais eram, posteriormente, acompanhados no GSS, a fim de, se entender a influência de toda a sua dinâmica familiar nos seus comportamentos.

A fim de se analisar as estratégias de mediação adotadas, em ambos os gabinetes desta escola, inseriu-se o **quarto e último grande tema**, formado por dois subtemas, em que foi possível analisar as estratégias de mediação, de acordo com, a implementação de estratégias e o resultado dos seus efeitos. No primeiro subtema pretendeu-se analisar a intervenção, quanto ao local da intervenção, ao tipo de intervenção, ao ambiente profissional, às atitudes e às estratégias intraescola implementadas. Relativamente, ao primeiro contato destes alunos quando tiveram OSSA e onde iniciaram o acompanhamento escolar foi no GAA (52,63%), enquanto que 47,37% foram, desde logo, encaminhados para o GSS. É, de realçar que, apesar de, primeiramente, terem sido encaminhados para o GAA foram, desde logo, sinalizados ao GSS onde foram acompanhados. No GAA, ao ser efetuada a intervenção do mediador foi aplicada uma resposta de ordem temática, consoante o caso de indisciplina. Porém, a grande maioria dos alunos recebeu aconselhamento 57,9%, seguindo-se 26,3% onde foi necessário fazer gestão do conflito e, por fim 15,8% passaram a realizar uma tarefa pedagógica. A mediação realizada pela assistente social, tanto no GAA como no GSS, teve sempre intrínseca a intervenção da componente social, daí que fossem, posteriormente, acompanhados, e de modo sistemático, no GSS. Sendo o objetivo principal da mediação facilitar a comunicação e estabelecer elos de ligação, o sucesso da sua intervenção baseia-se, essencialmente na aplicação de uma cultura de paz. Segundo a ONU (2004), *“Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida”* que se produzem, durante o processo de mediação, e que têm por base um ambiente profissional propício ao estabelecimento da paz, entre partes em litígio. Este estudo contou com as estratégias de mediação implementadas, na prevenção e na redução do insucesso escolar com alunos em situação de indisciplina e com os resultados obtidos na adoção dessas estratégias. Tendo sido, por isso, importante a inclusão da variável ambiente profissional, de forma a se poder conhecer se foi conseguido manter um bom ambiente, de acordo com os valores de harmonia, de segurança, de respeito e de pacificidade. E pelo que se aferiu, pode-se dizer que o ambiente era harmonioso, pois 63,2% das vezes, o atendimento ao aluno foi sempre equilibrado com princípio, meio e fim. Mas em 26,3%, o atendimento ao aluno foi conturbado, pelo menos uma vez e, apenas, 10,5%, das vezes é que foi conturbado bastantes vezes. Relativamente à segurança, considera-se que 31,6% dos alunos, em pelo menos uma vez que teve um problema, se sentiu desconfortável em se dirigir a um dos gabinetes, bem como a mesma percentagem (31,6%) se aplica aos que sempre que tiveram um problema e nunca se

dirigiram a um dos gabinetes. Quanto ao respeito, considera-se que os alunos se sentiam respeitados e, pelo menos 63,2% dos alunos expunha livremente os seus problemas sem receios. Por último, no que respeita à pacificidade, o ambiente profissional foi relativamente pacífico, sendo que 52,6% dos atendimentos desenrolaram-se sem confusão nem conflitos; em 42,1% dos casos houve dificuldade em controlar o ambiente em que decorriam os atendimentos e, apenas 5,3% das situações, é que nunca foi possível manter um atendimento sem confusão nem conflitos. Para além, do ambiente estabelecido devem ser tidas em conta atitudes específicas como o diálogo, a compreensão, a tolerância, o compromisso e a colaboração. As atitudes tomadas durante os atendimentos seguiram as orientações, de acordo com o diálogo, a compreensão, a tolerância, o compromisso e a colaboração. O diálogo foi conseguido 57,9% das vezes, pois durante o atendimento, o aluno mantinha uma conversa aberta e retornava à mesma constantemente, mas 42,1% das vezes o aluno rejeitava a conversa mantendo-se calado. A compreensão foi criada em 100% dos alunos, uma vez que sempre que o aluno se procurava justificar a assistente social estabelecia contatos com professores, colegas e entidades, a fim de demonstrar o interesse e a compreensão daquele caso. A tolerância foi, também, dada 100% das vezes, porque foram sempre dadas novas oportunidades ao aluno para se redimir. Relativamente ao compromisso foram estabelecidos, pelo menos, um contrato escrito ou a negociação com o aluno, em 64,8% dos casos, e em 31,6% não se verificou nenhum contrato escrito ou negociação com o aluno. A colaboração foi realizada em 100% dos alunos, porque sempre que se verificava uma dúvida o aluno era sempre confrontado com a realidade. Tal como refere o artigo 41º da lei 51/2012, o professor ao ser um dos principais responsáveis pela orientação do ensino deve *“promover medidas de carácter pedagógico...e a disciplina nas atividades na sala de aula e na escola”*. E, de acordo com o artigo 39º da lei 51/2012 de 5 de setembro, é da responsabilidade da escola *“a promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolares”*, e por isso a assistente social não trabalhava, nem intervinha sozinha nas situações de indisciplina e de insucesso escolar, pois colaborava nas reuniões que se realizavam com professores dando o seu contributo e parecer como mediadora, a fim de criar estratégias dentro da sala de aula. Destas reuniões foram implementadas estratégias de mediação intraescola, das quais se estipularam reuniões quinzenais de articulação pedagógica e estratégias concertadas para os alunos, bem como a monitorização semanal das ocorrências registadas e a intervenção preventiva e programada da Equipa Multidisciplinar para as turmas onde todos os alunos em situação de indisciplina estavam inseridos. Seguidamente 89,5% dos

alunos foram sujeitos a medidas na sua turma. Numa primeira fase privilegiaram-se as competências pessoais e sociais, bem como os reforços positivos em termos cognitivos, de relacionamento interpessoal e de cumprimento de regras, em segundo lugar. Em terceiro lugar, por necessidade, 68,4% destes alunos inseriam-se em turmas onde foi necessário realizar adequações nos processos de avaliações sequenciais, de curta duração e maximização de objetivos imediatos. Finalmente, só em 57,9% destes alunos é que foi necessário realizar a alteração quinzenal da planta de sala de aula.

Após a implementação das estratégias de mediação, foi permitido ter como comprovado os efeitos resultantes das estratégias de mediação aplicadas, e que corresponderam ao segundo subtema. Sendo o primeiro objetivo “controlar os alunos barulhentos” apurou-se que foram tomadas algumas medidas disciplinares, tais como o número de participações e de suspensões. Verificou-se que, nesta escola não foi possível controlar os alunos pois, 63,2% foram alvo de participações e 36,8% incorreram a suspensões. Mas do segundo objetivo, “ajudar a valorizar a importância da escola” conclui-se que 68,8% dos alunos demonstraram o seu valor pela escola a partir de frases e expressões por eles proferidas, destacando se as seguintes: *“Posso ficar aqui no gabinete?”* (15,8%); e em dez situações cada 5,3% proferiu as seguintes afirmações: *“Vou melhorar a minha vida”*; *“Temos de nos esforçar para atingir os nossos objetivos”*; *“No meu coração tenho a família e a si”*; *“Felizmente sei que posso contar consigo”*; *“Vou terminar o 9º ano para poder ingressar na força aérea”*; *“Vou terminar o 9º ano para poder ingressar na força aérea”*; *“Graças a si ainda me mantenho no seio da minha família”*; *“Venho à escola para a ver”*; *“Vou-me esforçar para voltar para a minha família”*; *“Estou a subir as notas”*; *“Obrigada por tudo”*; *“Não gosto da Instituição, leve-me para sua casa. Adote-me!”*; *“É a minha segunda mãe.”*; *“Gosto tanto de falar consigo”*. Apenas três dos alunos não revelaram qualquer efeito produzido pelas estratégias de mediação quanto ao valor da escola. O terceiro objetivo que seria “ajudar a acreditar no sucesso”, tendo em conta as notas obtidas no final de período, verificou-se que em relação aos alunos nas três turmas diferentes, 83,3% da turma do PIEF acreditou no seu próprio sucesso, daí terem concluído o período com aproveitamento. Relativamente às duas turmas do CV, não acreditaram no seu sucesso, porque dos treze alunos, em dezassete módulos, dois alunos concluíram 13 módulos; seguindo-se outro que concluiu 10 módulos e um terceiro aluno que concluiu 9 módulos. Pode-se dizer que, é preocupante aqueles alunos (dois) que concluíram, apenas, 6 módulos, 4 módulos (três) e 3 módulos (dois). E muito grave os que terminaram 1 módulo (um) e os que não

completaram nenhum módulo (um). Quanto ao último objetivo conclui-se que não se conseguiu “motivar os alunos para a escola”, dada a média de faltas efetuadas por aluno ser elevada (93,89 faltas) com um desvio padrão de 9,68.

Na sua generalidade a percentagem de indisciplina na ESB3DD é significativa, principalmente no sexo masculino, em idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, é acompanhada por questões familiares problemáticas quanto à sua estrutura e à sua funcionalidade, sendo que maioritariamente, estes alunos e suas famílias beneficiam de apoios sociais e acompanhamentos institucionais. A indisciplina caracteriza-se, principalmente por conversas e desatenção constante, atitudes passivas nas aulas, chegar atrasado e sair mais cedo da aula, comentários sarcásticos ou ofensivos, uso de calão e linguagem inapropriada, discussões dentro da sala de aula, uso do telemóvel em sala de aula; e, menos frequente, ameaças aos professores ou outros colegas e pelo vestuário inadequado. Perante estas questões de indisciplina foram implementadas estratégias de mediação tanto no GSS como no GAA e estratégias intraescola dentro da sala de aula. Apesar de existir um bom ambiente profissional e atitudes adequadas na aplicação das estratégias de mediação (diálogo, compreensão, tolerância, compromisso e colaboração), foi possível concluir que a maior parte dos alunos demonstrou valorização relativamente à escola, tendo em conta várias expressões que manifestavam constantemente. Os alunos do CV não acreditam favoravelmente no seu próprio sucesso escolar, mas essa crença consegue ter visibilidade na turma do PIEF.

Verificou-se um grande esforço por parte da profissional de Serviço Social em adotar estratégias adequadas de mediação, a fim de, prevenir e reduzir o insucesso escolar com incidência em comportamentos de indisciplina, mas o estudo vem comprovar que os resultados não são completamente positivos, dados os efeitos produzidos no que toca a notas obtidas e, sobretudo, às faltas que se verificaram no final do período. Sabe-se que a mediação realizada, naquele momento, era eficaz dada a valorização que os alunos davam à escola, pois mostraram-se bastante próximos da assistente social enquanto mediadora, acatando conselhos e sugestões, dadas as suas respostas e expressões que tomavam, constantemente. O mesmo, se pode dizer quanto à valorização pela escola do PIEF em que, basicamente, a totalidade dos alunos concluíram o período, ao invés do CV, que foram poucos aqueles que em dezassete módulos concluíram módulos acima dos nove. O mesmo pode ser comprovado que a mediação, também não conseguiu produzir efeitos quanto à motivação dos alunos pela escola, dada a quantidade média elevada de faltas efetuadas por estes alunos. Assim, o controlo, da maioria, dos alunos quanto ao seu

comportamento não foi conseguido em 63,2%, nem no que respeita ao número de suspensões que, apesar de ser baixa percentagem (36,8), considera-se uma medida grave, tendo em conta todos os esforços que existiram na aplicação de estratégias para a prevenção e para a redução do insucesso escolar com ênfase na indisciplina.

O insucesso escolar incidido na indisciplina põe em causa a psicologização criada pela teoria centrada na pessoa e no indivíduo, podendo ser explicado, a partir de uma teoria ecológica, pois o “ *desenvolvimento da criança acontece através de processos de interação cada vez mais complexa entre uma criança ativa e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato. Para ser eficaz a interação deve ocorrer numa base regular durante largos períodos de tempo*” (Urie Bronfenbrenner & Morris, 1998:996).

Em conclusão, na ESB3DD a teoria ecológica deve ser a base da explicação para o insucesso/indisciplina, em que os fatores individuais devem ser tidos em conta, de acordo com uma intervenção mais sistémica e abrangente a todos os membros da família e, em consonância, com medidas escolares de intervenção mais eficazes, no que respeita à mediação de conflitos. Por esse motivo, sugere-se a integração de um mediador especializado na área da mediação, que faça parte, de forma consistente, no GAA e que promova formação na área da mediação a todos os agentes incluídos na comunidade escolar, tais como professores, técnicos superiores e assistentes operacionais.

Conclusão

Após terminado todo o trabalho de investigação, foi possível fazer uma reflexão conclusiva destes últimos quatro meses de trabalho intensivo.

Tudo se desenrolou ao longo do estágio na ESB3DD. Inicialmente a fase de integração foi demorada, na medida em que a estagiária perdurou à espera da contratação da assistente social que só iniciou as suas funções em Outubro. A partir dessa altura, quase que nem se pode falar em fase de integração, uma vez que a empatia e o acolhimento foram conseguidas de uma forma que fazia sentir que “estava em casa”.

Este estágio foi uma experiência hilariante que permitiu fazer uma grande comparação tanto ao nível do local como da intervenção efetuada na escola onde, anteriormente, a estagiária exerceu funções como assistente social.

Apesar deste estágio se dedicar, maioritariamente, à investigação foi possível reconhecer imensas técnicas e métodos adotados para uma boa prática em Serviço Social na escola. Foi, sobretudo, importante a análise realizada, com ênfase na importância que há no estabelecimento de uma relação, não só com os alunos mas com toda a comunidade escolar e entidades externas, a fim de se conseguir desvendar e conhecer tudo aquilo que se esconde por trás do insucesso escolar e que impede os alunos de o combater.

Em relação à investigação permitiu à estagiária obter um maior conhecimento do problema em estudo. Deste estudo concluiu-se que existe um esforço em manter atitudes, bom ambiente e medidas intraescola na prevenção e na redução do insucesso escolar, mas os seus efeitos são controversos quanto ao grande número de participações, suspensões, faltas e em relação ao resultado das notas obtidas.

Apesar da exploração dos dados, também foram colocados imensos conhecimentos em prática, desde a mediação, à intervenção com os alunos e com a família.

Foi importante a relação que foi estabelecida, principalmente com estes alunos para que a intervenção funcionasse. O quotidiano profissional demonstra, exatamente a proximidade que era mantida com os jovens que estavam constantemente a dirigir-se ao GSS para fazer todo o tipo de questões, ou até mesmo para dizer “bom dia”, “até amanhã” ou mesmo “para dar ou receber um abraço ou um beijinho”.

Assim, conclui-se que seguramente o trabalho a realizar como assistente social irá ser mais estruturado, baseado numa reflexão crítica da prática estabelecida e reconhecer que a mudança é possível, basta ter atitudes e deixar-se envolver na relação com o outro.

Bibliografia

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta: Lisboa

Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares*. Quarteto Editora: Coimbra.

Almeida, H., Albuquerque, C. & Santos, C. (2012). *Dinâmicas processuais e estratégias da mediação em contextos de conflito e mudança social*. In VII Conferencia Internacional Foro Mundial de Mediación (2012). *Tiempo de Mediación Liderazgo y acción para el cambio: Ponencias Expertos en Mediacion* pp. 106–113.

Almeida, H. (2013). *Gestão de caso e mediação social: abordagens, processos e competências cruzadas na agenda do conhecimento em Serviço Social* in Santos, C.; Albuquerque, C.; Almeida, H. (2013). *Serviço Social: Mutações e Desafios*. UC: Coimbra.

Alves, M. (2009). *Do insucesso ao sucesso escolar: a ação do professor*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade: Lisboa.

Amaro, M. (2012). *Urgências e Emergências do Serviço Social – Fundamentos da Profissão na contemporaneidade*. Universidade Católica Editora: Lisboa.

Baptista, M. (2001). *A Investigação em Serviço Social*. Veras Editora: Lisboa.

Barreiros, N. (2015). *Serviço Social num Agrupamento de Escolas: O olhar do Profissional de Serviço Social* In Carvalho, M. (2015). *Serviço Social com Famílias*. Factor: Lisboa.

Barroso, S. (2010). *Causas do (in)sucesso escolar. Estudo de Caso de uma Escola do Concelho de Vila Real*. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: Vila Real.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro.

Bayma-Freire, H., Machado, T., & Roazzi, A. (2011). *Abandono Escolar em Adolescentes Brasileiros do Ensino Público: Estudo de Variáveis Familiares*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 45 (1), pp. 25-38.

Beck (1992). *The Risk Society: Towards a new modernity*. Sage: Londres.

Benavente, A., (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português-Abordagens, Concepções e Política*. Cadernos de Pesquisa e de Intervenção: Lisboa, n.º 1 pp.1-40.

Binder, G., & Michaelis, R. (2006). *Perturbações no Desenvolvimento e na Aprendizagem*. (traduzido por Costa, J.) Trilhos Editora: Lisboa.

Bondal, X. (2003). *A Página da Educação*. n.º 127, p.7.

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Confrontações: Lisboa.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.

Bronfenbrenner, U. & Morris (1998) *The ecology of developmental processes*. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds). *Theoretical Models of Human Development*. Handbook of Child Psychology: New York, Wiley. V. 1 pp 993-1028.

Camacho, A. (2000), *Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade*, in *Intervenção Social*, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa: Lisboa, n.º21, pp. 100-110.

Campanini, A. (2015). *Intervenção com famílias numa ótica sistémica*”. In Carvalho, M. (2015). *Serviço Social com Famílias*. Pactor: Lisboa.

Canário, R.; Alves, N.& Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social-Para uma análise Crítica de Política Teip*. EDUCA Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.

- Carmo, H. (2001). *Problemas sociais contemporâneos*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Carvalho, M. (2015). *Serviço Social com Famílias*. Factor: Lisboa
- Comissão Europeia, (2006). *Eficiência e Equidade nos Sistemas Educativos*. COM (2006) 481 final
- Costa, M. (2008). *Política de Escola e Representações sobre o Insucesso Escolar*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade: Lisboa.
- Crato, N. (2006). *O 'Eduquês' em Discurso Directo – Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Gradiva: Lisboa.
- Dell'Aglio, D .D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutoramento não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, RS.
- DGE - Direção Geral da Educação (2014). *Programas e Projetos nas escolas TEIP: caracterização do programa*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=18>.
- Diniz, M. H. (2002). *Curso de Direito Civil Brasileiro: direito de família*. nº. 17, v. 5. Saraiva: São Paulo.
- Dionísio, M. (2009). *As Políticas Públicas de Educação Face ao Insucesso Escolar: Porque a Escola Não Seduz na Era do Conhecimento?* Dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Públicas: Lisboa.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar – Um mundo a descobrir*. Instituto de Inovação Educacional : Lisboa.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances – Qu'est-ce qu'une école juste ?* La Republique de Idees e Seuil.

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora: Porto.

Eurydice (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa Legislação e Estatísticas*. GEPE: Lisboa.

Ferreira, M. (2009). *O Insucesso Escolar e os Apoios e Complementos Educativos*. Dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro: Aveiro.

Ferreira, M., & Torgal, M. (2010). *Consumo de Tabaco e de Álcool na Adolescência*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, n.º 18 v. 2, pp. 123-129.

Filho, A; Ferreira, M; Gomes, M; Silva, R & Santos, T. (2007). *O adolescente e as drogas:consequências para a saúde*. Esc Anna Nery Ver Enferm: n.º 11, v 4, pp 605-610.

Fontes, C. (2003). *O Drama do Insucesso Escolar*. Universidade Católica: Lisboa.

Fontes, C. (2010). *Navegando na educação*. Disponível em: <http://educar.no.sapo.pt/Dificileducalos.htm>

Fontinha, R. (s.d.). *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Domingos Barreira: Porto.

Freitas, E. (2009). *As consequências da indisciplina escolar no processo de ensino aprendizagem*. Universidade Gama Filho: Ceará.

Gomes, A. S. (2009). *Responsabilidades parentais*. Quid Juris? Sociedade editora: Lisboa

Gomes, F. M. V. (2014). *Os Municípios e a expansão do ensino liceal no Estado Novo*. Interações. n.º 28, pp. 68-84.

Giddens, A. (2001a). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Principia: Cascais.

Guimarães, M. (2010). *O Impacto do Ambiente Familiar no (in)Sucesso Escolar na Zona do Vale de Ave*. Dissertação de Mestrado da Universidade do Porto.

Iamamoto, M. V. (2002). *Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade*. In. Atribuições privativas do(a) assistente social em questão. CFESS: Brasília, DF.

Lima, A. P. (2006). *Mediação – construção de pontes para uma melhor compreensão das margens*. Centro de Estudos Multiculturais: Universidade Internacional.

Luck, H (2000). *Perspetivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. Em Aberto: Brasília, nº 72, v. 17, pp 11-33.

Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento da Universidade do Porto.

Mata, I. (2000). *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar*. Tese de mestrado da Universidade de Lisboa.

Marchesi, A. & Pérez, E. (2004). *A Compreensão Do Fracasso Escolar*. In: Marchesi, A. & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar. Uma perspectiva multicultural*. Editorial Artmed: Porto Alegre, pp. 17-32.

Marchesi, A., & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Artmed: Porto Alegre.

Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Artmed: Porto Alegre.

Martinho, B. (2007). *O insucesso Escolar numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um contexto sócio-cultural carenciado*. Dissertação de Mestrado em Supervisão da Universidade do Algarve.

Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX (1994/2000)*. Tese de Doutoramento da Universidade da Madeira.

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais, um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Edições Pedagogo: Mangualde.

Mendonça, A. (s/d). *Evolução da política educativa em Portugal*. Universidade da Madeira. Disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>

Milheiro, P. (2015). *Mediação Familiar Pública: Um campo de intervenção para assistentes sociais com formação em mediação de conflitos na família* In Carvalho, M. (2015). *Serviço Social com Famílias*. Pactor: Lisboa.

Miranda, C. (2010). *Causas do (in)sucesso escolar*. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: Vila Real.

Monteiro, R. (2009). *Insucesso e Abandono Escolar*. Universidade Portucalense: Porto.

NFUAP – National Forum of urban affairs professionals (2000). *Social Mediation and new methods of conflict resolution in daily life*. Éditions DIV: Paris.

Nóvoa, A. (1987). *Les temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVII-XX siècle)*. Instituto Nacional de Investigação científica: Lisboa.

OCDE (2014). *Perspetivas das Políticas de educação em Portugal*” OCDE: Portugal.

OEI - Ministério da Educação de Portugal (s/d). *Sistema educativo nacional de Portugal*. pp 16 – 26.

Oje – O jornal económico (2015). *Especial legislativas 2015. Propostas para a educação, saúde, justiça e adm. Interna*. Disponível em: <http://www.oje.pt/especial-legislativas-2015-propostas-para-educacao-saude-justica-e-administracao-interna/>.

ONU (2004). *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Disponível em: <www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm>

Parrat-Dayan (2015). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Contexto: S. Paulo.

Pereira, B. & Pinto, A. P. (2001). *A escola e a criança em risco - Intervir para prevenir*. Edições As: Porto.

Pereira, M. (2013). *A escola portuguesa ao serviço do estado novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo. Da Investigação às práticas*, n.º 4 v.1, 63 - 85.

Pereira, M. & Reis, H. (2014). “*Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes*” in Boletim Económico-Banco de Portugal (2014). Departamento de Estudos Económicos: Lisboa.

Pereira, M. (2010). *Desempenho educativo ativo e igualdade de oportunidades em Portugal e na Europa: O papel da escola e a influência da família*. Banco de Portugal, Departamento de Estudos Económicos, pp. 25-48.

Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. Cultura Acadêmica: São Paulo.

Pires, E.; Fernandes, A. & Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. Asa Editores: Porto.

Plomin, Asbury & Dunn (2000). *Porque são tão diferentes as crianças da mesma família? O ambiente não partilhado, uma década depois*. Revista portuguesa de pedagogia, n. 1, 2, 3 pp 165 – 194.

Quivy; C. (2005). *Manual de Investigação nas Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.

Ramalho, N. (2015). *Competências e práticas afirmativas dos Assistentes Sociais com famílias e pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgénero (LGBT)*. In Carvalho, M. (2015). *Serviço Social com Famílias*. Factor: Lisboa.

Rangel, A. (2004). *Insucesso Escolar*. Instituto Piaget: Lisboa.

Relatório de Avaliação do Plano de Ação contra a Indisciplina e Avaliação da Indisciplina no AEGE - Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação (2013-2014).

Ribeiro, A. (2010). *Factores de (in)sucesso no ensino básico: perspectiva de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Minho.

Ritter, R. et al. (2009). *101 careers in Social Work*. Springer Publishing Company: Nova Iorque.

Rovira, J. (2004). *Educação em Valores e Fracasso Escolar*. In Marchesi, A.; Carlos Hernández Gil et al., *Fracasso Escolar-Uma Perspectiva Multicultural*, Artmed Editora: Porto Alegre, pp. 82-90.

Santos, C; Albuquerque, C & Almeida, H. (2013). *Serviço Social: Mutações e Desafios*. UC: Coimbra.

Santos, C. R. (2002). *O gestor educacional de uma escola em mudança*. Pioneira: São Paulo.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. IIE: Lisboa.

Seabra, T. (2008). *Desempenho Escolar – Desigualdades sociais e etnicidade*. Tese de Doutoramento do ISCTE: Lisboa.

Sebastião, J. (2006). *Democratização do Ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*. Tese de Doutoramento do ISCTE: Lisboa.

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: Casos Práticos*. Porto Editora: Porto.

Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores: Estudo Exploratório*. Instituto Piaget: Lisboa.

Silva, L. F. (2001). *Intervenção Psico-Social*. Universidade Aberta: Lisboa.

Stoer, S., Rodrigues, D. & Magalhães, A. (2003). *Theories of Social Exclusion*. Peter Lang: Frankfurt.

Teodoro, A. (2003). *Educação e Políticas Educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir*. Revista Lusófona de Educação, n.º 1, pp 127-144.

Tollefson, N. (2000). *Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation*. Educational Psychology, n.º 12, v. 1, pp. 63-83.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Almedina: Coimbra.

Villas Boas, B. M. (2008). *Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação*. Campinas: São Paulo, Papyrus.

Zonta, C. & Meira, M. E. M. (2007). *Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar*. Educere ET Educare: revista de educação, n.º 4, v.2, pp. 205-217.

Legislação

Constituição da Republica Portuguesa (1997). Lisboa: Quid Juris? Sociedade Editora.

Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. *Lembra os direitos fundamentais do homem e reafirma os direitos da criança*.

Declaração dos direitos humanos. *Aprova os direitos fundamentais do homem.*

Regulamento interno da Escola Secundária D. Dinis - Aprovado pelo Conselho Geral Transitório em 27 de maio de 2009. *Regula o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de gestão e administração, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos membros da Comunidade Escolar.*

Contrato de autonomia (2013-2014) da Escola Secundária D. Dinis – Foi consagrado pelo Decreto-Lei nº 43/2008, de 3 de fevereiro e ao abrigo do decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. *Tem como objetivos criar condições de qualidade, eficiência e eficácia, prestar um serviço público; fortalecer o papel da escola; garantir a equidade do serviço prestado; melhorar os resultados escolares; reduzir o abandono; desenvolver competências e investir para melhorar os resultados escolares.*

Projeto Educativo (2013-2017) da Escola Secundária D. Dinis. *Tem como objetivos a formação humana, cultural, científica e técnica desenvolvendo o espírito científico, técnico e humanístico; o pensamento reflexivo e aprendente dos membros da comunidade escolar, alunos, pessoal docente, pessoal não docente e pais/encarregados de educação; a realização de estudo/investigação/ação/avaliação no domínio das questões gerais e/ou específicas que se levantam à volta da educação, da comunidade e da gestão da instituição escolar e a cooperação e o desenvolvimento da comunidade*

Portaria n. 292-A/201 de 26 de setembro de 2012. *Refere-se aos cursos vocacionais e pretendeu completar a resposta a necessidades fundamentais dos alunos e assegurar a inclusão de todos no percurso escolar.* Diário da República, 1.ª série, N.º 187, de Setembro de 2012.

Lei nº 51/2012 de 5 de Outubro. *Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.* Diário da República, 1.ª série, N.º 172, de 5 Outubro de 2012.

Lei nº 147/99 de 1 de Setembro. *Aprova a lei de proteção das Crianças e Jovens em risco.* Diário da República, 1.ª série, N.º 175, de 8 Setembro de 2015.

Lei 46/86 de 14 de Outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, N.º 237, de 14 Outubro de 1986.

Decreto-Lei 137/2012 de 2 de Julho de 2012. *Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação*. Diário da República, 1.ª série, N.º 126, de 2 de Julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março de 2009. *Estabeleceu o princípio da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico*. Diário da República, 1.ª série, N.º 42, de 2 de março de 2009.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. *Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. Diário da República, 1.ª série, N.º 4, de 7 de Janeiro de 2008.

Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de Julho. *Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª série - A, N.º 177, de 29 de Julho de 2004.

Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro de 1998. *Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa*. Diário da República, 1.ª série - A, N.º 201, de 1 de Setembro de 1998.

Decreto de Lei nº190/91 de 17 de Maio de 1991. *Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação*. Diário da República, 1.ª série - A, N.º 113, de 17 de Maio de 1991.

Decreto-lei n.º 299/84, de 5 de Setembro de 1984. *Regula a transferência para os municípios das novas competências em matéria de organização, financiamento e controle de funcionamento dos transportes escolares, de acordo com o disposto no n.º 5 do artigo*

47.º da Lei n.º 42/83, de 31 de Dezembro, e no Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março. Diário da República, 1.ª série, N.º 216, de 5 de Setembro de 1984.

Despacho normativo n.º 4653/2013, de 3 de abril de 2013. *Determina que a experiência-piloto da oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico prevista na Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro seja alargada aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas e privadas.* Diário da República, 2.ª série, N.º 65, de 3 de Abril de 2013.

Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro de 2012. *Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário.* Diário da República, 2.ª série, N.º 192, de 3 de outubro de 2012.

Despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. *Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração.* Diário da República, 2.ª série, N.º 206, de 23 de outubro de 2008.

Despacho normativo n.º 18 778/2007 de 22 de Agosto de 2007. *Regula a atividade do sistema de mediação familiar (SMF).* Diário da República, 2.ª série, N.º. 161, de Agosto de 2007.

Despacho n.º 147/96 de Agosto de 1996. *Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.* Diário da República, 2.ª série, N.º. 177, de Agosto de 1996.

Despacho conjunto n.º 882/99 de 15 de Outubro de 1999. *Determina a criação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), no âmbito do combate à exploração do trabalho infantil, tendo em vista a reintegração de crianças e jovens em percursos escolares regulares. Para execução do Programa serão criadas estruturas de coordenação regionais em cada área das direções regionais de educação, as quais são compostas por um representante do PEETI, do IEF, da Direção Regional de Educação e do Centro Regional de Segurança Social, a nomear no prazo de 30 dias por despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. É criada uma comissão para acompanhamento e avaliação anual da execução deste programa.* Diário da República, 2.ª série, N.º. 241, de Outubro

ANEXO

Guião

PARTE I

1. Caraterização biográfica do aluno

A) Dados sociodemográficos do aluno

- Sexo;
- Idade;
- Ano de escolaridade e curso;
- Meio sociocultural;
- Com quem reside;
- Zona de residência;
- Antecedentes comportamentais face às condutas;

B) Situação parental

- Responsabilidades parentais;
- Competências parentais;
- Encarregado de Educação/Tutor.

C) Situação escolar

- Número de retenções.

D) Caraterização da turma

- Número de alunos;
- Necessidades educativas especiais;
- Forma estrutural;
- Ambiente.

2. Caraterização sociofamiliar

A) Diagnóstico social

- Caraterísticas estruturais;
- Caraterísticas funcionais;
- Situação de saúde (física e psicológica);
- Situação económica;
- Situação habitacional.

B) Intervenções de serviços e entidades de apoio social

- Acompanhamentos institucionais;
- Apoios e orientações.

PARTE II

1.Caraterização da indisciplina

A) Avaliação da indisciplina

- Motivo de OSSA;
- Fatores que contribuem para a OSSA na perspetiva do observado.

PARTE III

1.Análise das estratégias de Mediação

A) Implementação

- Local de intervenção;
- Tipo de intervenção temática;
- Ambiente profissional;
- Atitudes;
- Estratégias intraescola;

B) Efeitos da mediação

- Controlar os alunos barulhentos;
- Ajudar a valorizar a importância da escola;
- Ajudar a acreditar no sucesso;
- Motivar para a escola.