



O agrupamento de escolas de Marrazes e a intervenção do programa
Território Educativo de Intervenção Prioritária: o trabalho do
assistente social

MARIA JOÃO MOURÃO ROSA PEDRO

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de
Mestre em Serviço Social

Orientadora: Professora Doutora Alcina Martins

Coimbra, Julho de 2015

Agradecimentos

À Prof. Doutora Alcina Martins por toda a disponibilidade, compreensão e amizade que demonstrou e por todo o apoio que me proporcionou.

À minha família, em particular à minha filha, por ter prescindido de mim de forma tão generosa para que pudesse desenvolver este trabalho e a restante família por todo o apoio e incentivo que me deram.

Quero dar um agradecimento muito especial ao meu companheiro de todas as horas João Estevão por todo o apoio com a Leonor em tudo o que precisei, tendo sido sempre compreensivo e aliviado tudo o resto no dia-a-dia para que eu tivesse disponibilidade para realizar este trabalho.

Aos meus amigos, que de uma forma incondicional estiveram sempre do meu lado, com palavras encorajadoras e sempre disponíveis para me libertarem de compromissos que neste ano não me foram possível comparecer.

Aos meus colegas de trabalho que sempre me incentivaram e compreenderam as minhas ausências e como tal não os ter apoiado convenientemente.

Ao senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de Marrazes, Prof. José Violante, que desde a primeira hora me apoiou neste percurso e disponibilizou todos os recursos necessários do agrupamento.

A todo o pessoal administrativo que sempre me auxiliou na obtenção de dados do agrupamento, em especial à D. Susana Gaio.

Resumo

Este trabalho estuda a intervenção do serviço social na educação, com o objetivo de analisar a relação deste serviço com o programa Territórios de Educação de Intervenção Prioritária (TEIP).

Foi levado a cabo no território que diz respeito ao Agrupamento de Escolas de Marrazes, situado no distrito de Leiria. A população Incide sobre toda a população escolar e toda a sua multiculturalidade, a qual caracteriza este território.

Para realizar esta análise, recorreu-se a leituras exploratórias, nomeadamente a documentos realizados no âmbito do desenvolvimento do programa TEIP, dissertações de mestrado, que ora estudam as problemáticas principais, aqui também trabalhadas, que são: abandono, absentismo e insucesso escolar, ora abordam a avaliação do programa já referido. Foram ainda realizadas leituras na área da prática do serviço social, bem como se recorreu a bibliografia relacionada com as problemáticas em estudo, na área da sociologia, cujo contributo foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Igualmente importantes foram os dados recolhidos no Agrupamento de Escolas de Marrazes.

Foram apontados os constrangimentos ao exercício do serviço social, nomeadamente o conflito entre a prática do assistente social e as ações do programa, a precariedade do profissional em meio escolar, a fragmentação do mesmo entre vários serviços/funções, bem como as potencialidades do assistente social em meio escolar, que indicam que o trabalhador pode ir mais além do que as ações planificadas pelo programa, com resultados a longo prazo muito mais satisfatórios.

Por fim, conclui-se que os problemas que as escolas TEIP apresentam não são sazonais, pois requerem uma intervenção contínua e estruturada que não se coaduna com o que é hoje a realidade: técnicos superiores contratados todos os anos, com vínculo laboral precário, que são recrutados depois de iniciado o ano letivo, exercendo a sua atividade por solicitação.

Abstract

This work is focused in the intervention of social work in education, in order to analyse the relation between the programme “Territórios de Educação de Intervenção Prioritária - TEIP” (Education Areas of Priority Interference) and social work.

This project was centred in the area of Agrupamento de Escolas de Marrazes, in the district of Leiria. It is focused on the the whole school population as well as its multiculturalism, which is an important issue of this school.

To do this analysis we have read several documents, namely some related to the development of the TEIP programme, and masters courses’ dissertations, which study the main problems focused on this work, that are dropout, absenteeism and academic failure as well as the evaluation of this programme. We also read documents about social work and sociology, which contribution was essential towards the completion of this work. Equal in importance were the data collected in Agrupamento de Escolas de Marrazes.

Some difficulties in the exercise of social work have been pointed out, namely the conflict between the social worker practice and the actions of the programme, the insecurity of this worker in school environment, his fragmentation among different services/jobs as well as the social worker potential inside the school, which has not been used efficiently enough in order to lead to much more satisfactory long term results than the actions of this programme.

In conclusion, the problems that TEIP schools present are not seasonal; they require a structured and continuous intervention, differently of what is happening: yearly designated higher education staff, with poor labour rights, who are employed after the beginning of the school year, and working on request.

Palavras-chave

Serviço Social, Assistente Social, TEIP (Território de Educação de Intervenção Prioritária), insucesso escolar, abandono escolar, absentismo escolar

Abreviaturas

ASE – Ação Social Escolar

CEF – Cursos de Educação e Formação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

POCH – Programa Operacional de Capital Humano

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano

RSI – Rendimento Social de Inserção

SASE – Serviço de Ação Social Educativa

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Índice

Introdução.....	1
I Capítulo	
1. Políticas educativas do ensino básico pós 25 de Abril de 1974 à criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....	3
2. Trajetória dos projetos TEIP.....	7
3. Serviço Social no contexto escolar do ensino básico e o trabalho nos TEIP...9	
II Capítulo	
1. Análise sócio económica e cultural do território do Agrupamento de Escolas de Marrazes.....	11
2. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Marrazes e da População Escolar e principais questões em análise.....	14
3. O Serviço Social no AEM – uma proposta de intervenção social no Agrupamento de Escolas de Marrazes.....	18
Conclusão.....	26
Bibliografia.....	29

Introdução

Esta dissertação insere-se no Curso de Mestrado em Serviço Social, que tem como intuito fazer uma reflexão acerca da intervenção do assistente social em meio escolar inserido num projeto Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

O interesse por este assunto surge na sequência do meu trabalho enquanto assistente social integrada num agrupamento de escolas TEIP há cerca de seis anos.

Os serviços sociais escolares são ainda muito reduzidos, apenas tendo sido criados ao abrigo dos projetos TEIP, o que ocorre nos últimos vinte anos, mas com expressão significativa somente nos últimos seis anos. Este facto suscitou o interesse em analisar o trabalho dos mesmos. Embora estando contemplados na lei que instala o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), nunca foram devidamente implementados. Atualmente, por força dos projetos TEIP, que proliferam por todo o país, foi possível contratar-se assistentes sociais para as escolas.

O programa TEIP, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Marrazes (AEM), serviu como pano de fundo para a reflexão que aqui se faz. Neste sentido, o assistente social tem como missão promover o sucesso educativo dos alunos que, tal como o nome do programa indica, residem em territórios mais desfavorecidos.

Esta dissertação pretende analisar as práticas de intervenção social escolar através da perspetiva do assistente social e, como tal, também realçar a importância do trabalho desenvolvido nas escolas por este profissional.

Ao longo deste período, a atividade do assistente social teve de ser fundamentada, uma vez que se considera que os professores poderiam desempenhar estas funções. É neste sentido que me propus a analisar a intervenção do serviço social, enquanto profissão com suporte teórico-metodológico, que se socorre de várias disciplinas, que em conjunto habilitam os assistentes sociais a intervir em situações problemáticas, tais como as que o TEIP pretende combater. A ideia de que um outro profissional pode intervir como um assistente social ainda é uma realidade.

O objetivo deste estudo prende-se com a necessidade de uma análise do programa TEIP inscrito não nas políticas nacionais e sim nas diretrizes emanadas da União Europeia, que pretendem reduzir taxas de absentismo, abandono e insucesso escolar, através do referido programa, pelo que também é importante perceber a sua relação com o serviço social e o que daí advém de positivo e de menos proveitoso.

São analisadas as fraquezas da intervenção do serviço social em meio escolar, que se prendem com a pouca margem propositiva que o assistente social tem, estando, neste caso, restringido às ações do TEIP, que reduzem a atuação deste profissional a questões muito viradas ao assistencialismo e à intervenção individual.

Neste sentido, o presente trabalho divide-se em duas partes, no primeiro capítulo é desenvolvida uma perspetiva teórica que pretende enquadrar o tema que aqui se propõe estudar, nomeadamente, são abordadas as políticas do ensino, após o 25 de abril de 1974 até à criação dos TEIP. É ainda realizada uma retrospectiva da trajetória do projeto e, por último, contextualiza-se o serviço social escolar no ensino básico e o trabalho dos TEIP.

No segundo capítulo, apresenta-se todo o seu desenvolvimento empírico, pelo que é desenvolvida uma análise socioeconómica e cultural do território em estudo e ainda uma caracterização do AEM e da população escolar, bem como é levada a cabo a análise das principais questões que dizem respeito ao TEIP.

Para que tenha sido possível toda esta análise, foi necessário recorrer a vários autores, onde se pode salientar, na área do serviço social, Iamamoto, Faleiros, Varela e Semblano e, por outro lado, especialistas na área da educação, pelo que se recorreu a autores, tais como Canário, Silva, Alvares e Estevão, entre outros.

Por fim, são apresentadas as conclusões desta dissertação que se prendem com os constrangimentos da intervenção do assistente social, nas condições que hoje lhe são impostas pelos programas pelos quais este profissional responde, com grave prejuízo para os alunos.

Capítulo I

1. Políticas educativas pós 25 de Abril à criação dos TEIP

Em consequência do desenvolvimento económico e da necessidade de formar pessoal qualificado para responder a necessidades do país, assiste-se à implementação de vários projetos com o objetivo de erradicar o analfabetismo, salientando-se a política de investimento na educação com a integração de Portugal no Projeto Regional do Mediterrâneo, apoiado pela OCDE, que englobou outros países do Mediterrâneo.

“Esta realidade tem implicações na forma como se vai perspetivar a ação social nas escolas, verificando-se a partir de 1964 a definição em texto legal, da Ação Social Escolar, que passa a ser encarada pelo Estado como uma política de educação (...)” (Semblano, 2003)

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, a educação sofreu alterações, provenientes da consagração do direito à educação (artigo 73º da Constituição da República Portuguesa) e do desenvolvimento da ação social escolar, nomeadamente, conteúdos programáticos, condições de trabalho para docentes e não docentes, bem como foram criadas condições para que os alunos pudessem estudar. Para além do descrito são ainda criadas redes de transporte escolar e foram construídas novas escolas, cantinas e residências escolares.

Em 1976, é aprovada a nova Constituição. Como refere António Felipe: “ o amplo conjunto de direitos económicos, sociais, políticos e culturais consagrados na Constituição de 1976 não tem paralelo em Constituições anteriores. Para além disso, esta nova Constituição consagra um amplo conjunto de direitos económicos, sociais e culturais: o direito ao trabalho, à segurança social, à saúde, à habitação, ao ambiente e qualidade de vida, à educação, à proteção na infância, na juventude, na deficiência, na terceira idade.” (Felipe, 2011)

Em conformidade com alguns artigos da Constituição da República Portuguesa (CRP) é possível verificar que a educação e a cultura, em sentido amplo, e o ensino e a “igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, em sentido restrito, são direitos constitucionalmente consagrados. Refere ainda que “o ensino deve contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais”, e também que é obrigação do Estado “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” assim como “estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino (cf. CRP, art.ºs 73º e 74º) Ao analisar estes dois artigos pode-se dizer que se inserem num conceito de Estado-providência.

As reformas foram-se sucedendo gradualmente, assim na oferta curricular foram extintos os ramos de ensino liceal, técnico comercial, industrial e agrícola, surgindo então o 7º, 8º e 9º

anos, iguais para todos. Foi ainda eliminada a divisão por turma e sexo, havendo então turmas mistas e escolas mistas.

Os direitos institucionalizados neste período, por força da nova Constituição cobrem uma variada área, havendo a formulação das Leis de base da saúde, em 1979, a da segurança social, em 1984, e a da educação, em 1986. Esta estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo.

A reforma do sistema educativo, iniciada a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), constitui-se à volta de um núcleo onde se identificam palavras-chave como autonomia, participação, inovação, qualidade e mais recentemente territorialização.

No Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, são definidos os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, direcionado para moldar a força de trabalho para o novo quadro da CEE. (Duarte e Varela, ob. cit., in Varela Raquel, 2013, p.102)

O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio: “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos”

Os instrumentos do processo de autonomia das escolas são: o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. (Ferreira e Teixeira, 2010, p.342)

Podem-se destacar alguns marcos que ocorreram por essa altura, nomeadamente, a escolaridade básica obrigatória de nove anos, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

A Lei 159/99, de 14 de setembro, vem estabelecer no seu artigo 1 a atribuição de competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local. Coloca-se, assim, a descentralização de poderes mediante a transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Esta lei tem tido alguma expressão, mas tem sido muito tímido na sua implementação, não havendo ainda uma clara transferência de competências para as autarquias. Assim as Câmaras Municipais, têm a seu cargo o planeamento e gestão dos equipamentos educativos, bem como a sua construção, apetrechamento e manutenção. Faz ainda parte das suas atribuições a elaboração da carta escolar a integrar nos planos diretores municipais e criar os conselhos locais de educação.

Na sequência das reformas surge, também, o Decreto-Lei 7/2003, de 15 de janeiro, que veio responsabilizar as autarquias pelo funcionamento das escolas. Este modelo assume particular relevância na concretização da transferência de atribuições e competências da

administração central para as autarquias locais, reconhecendo que os municípios constituem o núcleo essencial da estratégia de subsidiariedade, tendo por objetivo a transferência de competências na área da educação e do ensino não superior. As autarquias reclamam mais fundos para implementação da referida legislação, o que não tem sido aceite pelos sucessivos governos.

A criação de novas políticas educativas foi sustentada com o apoio de organizações internacionais, tal como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

A partir de 1986 estas reformas foram financiadas pela CEE através do Fundo Social Europeu (FSE). Atualmente a UE, fá-lo através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e no ano corrente através do Portugal 2020, pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH).

Políticas Neoliberais surgem em 1987 com grande expressão. Assim, são implementadas reformas de fundo, assentes em três pontos fundamentais: a diminuição da intervenção do estado; desenvolver e modernizar o país; assegurar o êxito da entrada de Portugal na CEE.

As palavras do então primeiro- ministro Aníbal Cavaco Silva, diz no seu discurso de posse é disso exemplo “A vitalidade da sociedade civil é um fator decisivo do progresso (...) E hoje generalizada nas sociedades modernas a consciência de que a excessiva estatização impede o desenvolvimento, rigidifica as estruturas sociais e limita a liberdade. Assim se explica o apoio crescente da opinião pública de muitos países aos processos de desregulação, privatização e liberalização” (Cavaco Silva, 1989, p.36-37)

É incontornável a semelhança do discurso do primeiro ministro com as políticas protagonizadas pela direita de Margaret Thatcher em Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos da América.

Com a revisão constitucional de 1989, estas políticas neoliberais tornam-se mais importantes, com o suporte legal para todas as privatizações e abrindo caminho para a liberalização da economia portuguesa, com direta tradução nas políticas da educação.

Vale a pena ainda na mesma linha de pensamento referir a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) onde também se denota este cariz, sobretudo no que diz respeito ao ensino básico, quando é referido que a gratuidade no ensino básico ou as “medidas de apoio e complemento educativos”, nomeadamente, as que são destinadas a “alunos com necessidades escolares específicas”. Refere ainda os apoios de saúde escolar, psicológico e de orientação escolar e profissional, bem como a ação social escolar (cf. LBSE, art.º 24º a 28º)

Os sucessivos governos nem sempre foram fieis ao pé da letra da legislação de enquadramento, quer da Constituição (CRP) quer da Lei de Bases (LBSE).

Existem alguma referências à erradicação do analfabetismo e de luta contra o abandono e insucesso escolares, mas o enfoque foi dado à “renovação da escola”, “qualidade dos professores”, à “adequação dos programas e curricula” e à “qualidade do ensino” (cf. Cavaco Silva, 1987: 48 – X Governo Constitucional).

A obrigatoriedade dos nove anos de escolaridade consolida-se, o combate ao insucesso e abandono escolar passam a ser uma prioridade, principalmente nos primeiros ciclos, da escolaridade básica, tendo como preferência determinadas zonas, tais como meios socioculturais desfavorecidos, zonas rurais, escolas unidocentes, escolas periféricas urbanas e o fortalecimento da ação social escolar, sendo lançado com estes objetivos o Plano Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), em 1987. Este plano teve resultados pouco animadores. Foi realizado um estudo pela FENPROF, no ano letivo 1988/89, e dirigido às escolas e estruturas concelhias do PIPSE, com o intuito de fazer um ponto da situação da implementação deste Plano, em relação à primeira etapa, este revelou uma acentuada insuficiência de ações concretas relacionadas com as diferentes componentes previstas, apesar de se ter aferido o empenho dos professores. Posteriormente, o Ministério divulga os resultados de um relatório feito internamente que revela resultados melhores, refere que as ações previstas foram de uma forma geral realizadas e mesmo alargadas. Este relatório demonstrou que as taxas de aprovação do ano letivo 1987/88 para o ano letivo 1988/89 tiveram uma melhoria nítida e que foi uma espécie de primeiro passo para despertar consciências. (Semblano, 2013)

Foi criado, ainda dentro do âmbito do PIPSE, um outro programa com vista à promoção de uma política de igualdade de oportunidades para o ensino básico, que se denominou como Programa Educação Para Todos (PEPT).

Isto porque o governo procura legitimar as medidas de política educativa, tendo em consideração os outros sistemas educativos europeus, havendo uma comparação às taxas de escolarização com os restantes Estados-Membros da CEE.

Neste sentido e com o intuito de fazer as taxas de escolarização portuguesas aproximarem-se das restantes da Europa, surge o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP - 1990/1993), cuja intenção é “atingir tendencialmente a meta global de preparar o sistema educativo português para os desafios da integração europeia no termo do segundo milénio, procurando “1) generalizar o acesso à educação, de modo a aproximar Portugal das taxas de escolarização da CEE (...); 2) modernizar as infraestruturas educativas,

permitindo um ensino adaptado às necessidades do desenvolvimento humano e tecnológico do país; 3) melhorar qualitativamente a ação educativa, possibilitando uma educação para o êxito escolar, a competência e o desenvolvimento” (cf. PRODEP, 1990, p. 37).

Com a década de 90 a escola é concebida como essencial à formação e desenvolvimento da criança, sendo apenas em 1995 que a educação se torna uma prioridade para o desenvolvimento e modernização do país. Neste sentido, foram, pela primeira vez, tomadas medidas, tais como a criação dos TEIP (1996), que se mantém até aos dias de hoje, mediante candidaturas anuais, visto que são financiadas pela União Europeia. Em 1998 surge o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e, em 2012, foi criado o Programa de Apoio e Qualificação denominado de PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação.

2. Trajetória dos TEIP

Os TEIP tiveram inspiração francesa, nomeadamente, nas “zones d’Education Prioritaires” (ZEP) que surgem em França, em 1981, quando o insucesso escolar era uma constante e eram insustentáveis os níveis de desemprego dos trabalhadores não qualificados.

O Programa TEIP foi criado em Portugal no ano letivo 96-97. O Despacho 147-B/ME/96 consagra a possibilidade de associação de estabelecimentos de educação e de ensino com vista à constituição de TEIP, nos quais iriam ser desenvolvidos projetos plurianuais que visassem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. São estabelecidos quatro objetivos centrais: 1 – melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; 2- uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; 3- a Criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa; 4- a Progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem. Através do Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 define as escolas que, a partir do ano letivo de 1996-1997 integrariam o projeto TEIP.

Estes projetos tinham a “função de criar, nas escolas, mecanismos geradores de sucesso escolar e educativo dos alunos do ensino básico, atendendo principalmente a zonas em que o sucesso educativo é reduzido” (Barbieri, 2003, p. 56)

Com a reorganização da rede escolar, os agrupamentos de escolas, por volta de 1998, foram tomando o lugar dos TEIP. Neste sentido surgiram políticas educativas, que fazem com que os TEIP percam visibilidade, uma vez que não passa de um programa, enquanto

outras políticas vão conquistando terrenos que, pela sua natureza, têm muito mais peso na dinâmica educacional: tais como: a “autonomia”, a “gestão Flexível dos Currículos, o “estudo acompanhado”.

O TEIP quase que ressurgiu das cinzas e é denominado por TEIP2, que é introduzido nas escolas no âmbito do Despacho normativo nº55/2008 de 28 julho, onde as escolas do agrupamento ou as escolas não agrupadas que nesse momento fazem parte do TEIP2 são convidadas a apresentar os seus projetos educativos. Esses projetos envolvem um conjunto de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, que são fortemente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos. Assim, tem como maior incidência a redução do abandono e insucesso escolar, que passa a ser uma das grandes bandeiras do TEIP –a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural.

Nos termos do n.º 1, do artigo 64º - A do Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro: “A promoção do sucesso educativo dos alunos, integrados em meios particularmente desfavorecidos, em especial, de jovens em risco de exclusão social e escolar, constitui objetivo das escolas prioritárias, cuja identificação e respetiva regulamentação são fixadas por despacho do membro do Governo,” (Ferreira e Teixeira, 2010, p. 342-343) pela ministra da educação, Isabel Alçada. Estas autoras referem que, numa primeira fase, o Programa TEIP iniciou-se em 35 agrupamentos, tendo o Ministério da Educação, no âmbito das medidas de Política Educativa, fixado o universo de 100 agrupamentos como meta a atingir. A inclusão de mais 24 agrupamentos na 2ª fase e 45 na 3ª fase de alargamento do programa, perfazendo um total de 104, permitiu alcançar e até ultrapassar a meta proposta.

Segundo a Direção Geral de Informação e Comunicação (<http://www.dgjidc.min-edu.pt/teip>), no ano letivo 2014/2015 o “(...)Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve.

Estes territórios estão devidamente limitados no espaço geográfico, administrativo e social de combate à exclusão social, abandono e absentismo escolar. Neste sentido, pressupõe-se o extrapolar das fronteiras da escola, até porque um dos problemas identificados foi as escolas estarem voltadas para dentro de si e estarem muito fechadas à comunidade.

A constituição dos Territórios Educativos no sistema educativo português foi definida central e administrativamente, tendo sido feita a constituição à revelia dos agrupamentos de escolas que ignoravam estar a ser “associados”, sendo informados posteriormente da sua inclusão num determinado território. “A finalidade seria desenvolver redes e sistemas de

escolas, passíveis de facilitarem a colaboração entre escolas, em diferentes áreas, e entre estas e o meio local.” (Ferreira e Teixeira, 2010, p. 342-343)

A equipa de coordenação TEIP é constituída por um titular do órgão de direção executiva do agrupamento, que coordena a equipa; um responsável pela coordenação do projeto; um representante do conselho pedagógico; um psicólogo do SPO; três docentes; um representante de uma instituição de referência local.

Foram referidos como recursos humanos a afetar ao projeto um assistente social (embora não seja obrigatório, mas a equipa coordenadora identificou como necessidade), dois Animadores Socioculturais, um especialista em Mediação de Conflitos em contexto escolar, professores na área de Ciências Experimentais (1 FQ e 1 de CN) e professores de Língua Portuguesa para estrangeiros. (candidatura ao programa TEIP2, 2009)

3.Serviço Social no contexto escolar do ensino básico e o trabalho nos TEIP

O papel do assistente social surge como uma complementaridade da atividade escolar e, por outro lado, como facilitador e interlocutor entre a escola, família, meio social e a comunidade externa com intuito educativo e preventivo.

As entrevistas aos alunos começam a ser valorizadas, visto constituírem-se como um meio para chegar a um fim, neste sentido, as entrevistas aos alunos serviam não só para estudar a situação individual do aluno, familiar e social, mas também encontrar as possíveis causas que justifiquem os desvios, bem como delinear estratégias com o aluno e a família com vista a apoiá-lo no desenvolvimento de competências que o ajudem a ultrapassar as suas dificuldades.

Como forma de complementar este estudo, as visitas domiciliárias foram consideradas também como elementares para se desenhar o diagnóstico e elaborar um plano de ação.

Tal como refere Semblano, na sua dissertação de mestrado (2003) “A Ação Social Escolar (ASE) tendo por objetivo o indivíduo, destina-se a proporcionar-lhe condições materiais que possibilitem o aproveitamento das próprias potencialidades com um máximo de rendimento ou a colmatar lacunas não preenchidas pelas estruturas sociopolíticas do sistema e tem por objeto quer a concessão de auxílios económicos aos alunos com menores recursos económicos, sob a forma de subsídios escolares, empréstimos, isenção ou redução de propinas, isenção ou redução de taxas dos serviços de Ação Social Escolar, quer a prestação de serviços, no sentido de criar e apetrechar os serviços e estruturas de apoio ao estudante em geral sob a forma de saúde escolar e assistência médica e medicamentosa, alimentação,

transportes, alojamento (como meios de garantir o acesso à escola), seguro, fornecimento de material didático e campos de férias (cf. art.º 7º, 1.2.3. do D. L. nº178/71), definindo as condições de acesso dos estudantes aos benefícios daqueles serviços, com fixação de preços acessíveis à generalidade dos alunos, procurando o IASE concentrar todas as ações e serviços de apoio ao estudante, em todos os graus de ensino, de uma forma uniforme.”

Presentemente os serviços de ação social foram ficando restringidos a processos meramente administrativos, havendo atribuição de escalões, consoante os rendimentos do agregado familiar e que são definidos pelo Instituto da Segurança Social. Esta atribuição deveu-se à alteração da lei, que pelo Despacho 11861/2013, de 12 de setembro, atribui à Segurança Social esta função.

O Serviço Social volta a surgir no panorama nacional através da implementação dos projetos nos TEIP, visto que nem todas as escolas têm serviço social, nem todos os SPO e nem todos os agrupamentos têm um assistente social. A grande maioria contempla nos seus recursos humanos um assistente social. Quando a lei de implementação dos Serviços de psicologia e orientação surgiu, esta contemplava também na formação das suas equipas, para além de um psicólogo e um professor, um assistente social, contudo, a lei nunca foi implementada convenientemente, funcionando os SPO apenas com psicólogos, embora ainda nem todas as escolas beneficiem deste serviço, o mapa nacional está praticamente preenchido.

Capítulo II

1. Análise socioeconómica e cultural do território do agrupamento de escolas de Marrazes

Os agrupamentos surgem na sequência da adoção do modelo de Autonomia, Administração e Gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Tinha como objetivos a articulação e a sequencialidade dos currículos do Ensino Básico, a gestão de forma articulada dos recursos e projetos, a descentralização e a inserção no território escolar de Projetos Educativos.

Os agrupamentos de escolas podem ser de dois tipos: horizontais, quando são constituídos por várias escolas, mas todas do mesmo ciclo e verticais, quando são constituídos por escolas com vários ciclos. Com a criação de agrupamentos de escolas, pretendia-se criar uma nova estrutura organizacional e reorganizar a rede escolar, de modo a possibilitar e favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos durante a escolaridade obrigatória e “quebrar” o isolamento de algumas escolas, assim como possibilitar uma gestão mais racional dos recursos e reforçar a capacidade pedagógica das escolas. (Afonso, 2006)

O AEM é um agrupamento de tipo vertical, que agrupa jardins-de-infância, escolas de primeiro ciclo e a escola sede de segundo e terceiro ciclos. Ao longo destes anos o AEM sofreu vários alargamentos, sendo atualmente constituído da seguinte forma: 12 jardins-de-infância, 13 escolas do 1º Ciclo e uma escola que engloba o 2º e 3º Ciclos. (PEAEM, 2009, p.9 -10)

A escola-sede iniciou a sua atividade no ano letivo de 1975/1976 e a criação do agrupamento teve lugar no ano letivo de 1999/2000, que abrangendo as freguesias de Marrazes, Regueira de Ponte e Amor. A criação dos agrupamentos prendeu-se com fatores economicistas e de descentralização em relação às delegações regionais, de linhas neoliberais, uma vez que existe uma concentração dos órgãos de gestão. Em vez de haver uma série de corpos dirigentes, centralizou-se apenas numa escola uma direção, que dirige uma série de estabelecimentos de ensino.

Do ponto de vista da estrutura económica e segundo dados fornecidos pela Associação empresarial local – NERLEI (NERLEI, 2012), a população afeta ao setor primário desenvolve atividades económicas, no âmbito da agricultura, tais como plantação de pinhal, produção de produtos agrícolas (legumes, frutas) e atividade piscatória. Já no que diz respeito ao setor secundário, é líder nacional no fabrico de moldes metálicos. Também as indústrias

extrativas, transformadora e a construção civil são importantes. Mas a imagem de marca está ligada ao vidro, aos plásticos, à madeira, aos têxteis e aos agroindustriais, empresas que continuam a prosperar. A indústria do vidro, no entanto, encontra-se maioritariamente nos concelhos Leiria, Alcobaça, Marinha Grande, Pombal e Caldas da Rainha.

Já no que diz respeito ao setor terciário assume mais de 50% de todo o tecido empresarial do distrito. Esta população tem vindo a crescer nos últimos anos, mais de 70% das empresas deste setor estão ligadas ao comércio, tendo os serviços uma preponderante cobertura com os principais balcões bancários e as mais importantes seguradoras, tal como a presença de empresas de transportes, de serviços de saúde privados e públicos e uma rede escolar de jardins-de-infância ao ensino superior, com vários pólos de universidades, escolas superiores do Instituto Politécnico de Leiria, nas Caldas da Rainha e Peniche.

Em termos sociais o território dos Marrazes integra várias comunidades estrangeiras, nomeadamente, a população residente no Bairro Dr. Francisco Sá Carneiro. Inicialmente, este bairro, foi construído para realojar portugueses regressados das ex-colónias, no pós 25 de abril e ainda hoje é habitado por estas famílias, mas também por imigrantes oriundos de países de África e famílias economicamente desfavorecidas do concelho de Leiria. Esta comunidade é caracterizada por famílias na sua grande maioria monoparentais, com baixas habilitações escolares, desempregados sem auferir subsídio de desemprego, realizando biscates, extremamente precárias e sem vínculos laborais, vivendo de prestações sociais, destacando-se o rendimento social de inserção e os abonos de família. (cf. arquivos do GAAF e documento caraterizador do AEM) É de salientar ainda que para além de existirem muitos alunos provenientes deste bairro, também existem muitos funcionários do agrupamento que nele residem.

Segundo informações disponibilizadas pela cooperativa “Nova Habitação Cooperativa Social”, que faz a gestão do bairro. (Infohabitar s/d) Este bairro é constituído por 26 prédios, com 208 fogos, que na sua maioria são arrendados, embora, há alguns anos atrás uma pequena parcela deste bairro tenha sido vendida a custos controlados a famílias do concelho.

A maior parte dos moradores são naturais de Leiria (48%), de Angola (35%) os restantes (17%) são oriundos de diversas zonas do país, incluindo a Madeira e os Açores. Existe ainda uma pequena percentagem de moradores naturais da Guiné, Moçambique, Bélgica e Brasil. São imigrantes maioritariamente desempregados. (CML, 2005)

Este bairro não dispõe de equipamentos culturais, desportivos ou educativos, pelo que a população mais jovem utiliza assiduamente o espaço exterior comum. A freguesia, no entanto, dispõe de equipamentos desportivos que estão disponíveis à população.

Em termos de distribuição da população por grupo etário, verifica-se que no Bairro 46,5%, do total dos moradores, são jovens, com idades compreendidas entre os 0 e os 24 (CML, 2005)

Esta população tem características muito próprias em termos culturais facilmente identificada através da gastronomia, das relações familiares e de vizinhança e a forma como utilizam o espaço exterior comum, o que faz com que haja algum ambiente hostil sempre que uma nova família é instalada no bairro e que não tem qualquer laço com este.

Com a imigração da década de 90, surgiu uma comunidade marroquina que se veio a instalar na Quinta do Alçada, bairro onde existe uma mesquita e onde se reúnem cerca de 450 muçulmanos, radicados maioritariamente no distrito de Leiria, nos concelhos de Leiria, Marinha Grande, Batalha e em Ourém, que pertence ao distrito de Santarém. Este bairro é conhecido como sendo o mais multicultural de Leiria, onde coexistem várias culturas, completamente integradas e onde todos se respeitam.

A maioria dos muçulmanos residentes na região provém de Marrocos e do Uzbequistão, outros nasceram na Síria, Jordânia, Paquistão, Guiné-Bissau, Egipto e Moçambique, uns vivendo sozinhos outros vieram com a família. Vieram para Portugal, uns para procurar trabalho, outros fugidos da Primavera Árabe. Têm profissões ligadas maioritariamente ao comércio e restauração, mas também os há que vieram para desenvolver a construção civil, quando esta estava no auge, outros são trabalhadores de empresas do setor mais desenvolvido na região, o de moldes de metal e outros ainda desenvolvem atividades ligadas à saúde, em clínicas de fisioterapia e dentistas.

A mesquita recebe fiéis para as cinco orações por dia, sendo a sexta-feira a que regista mais afluência. Estas orações são apenas autorizadas aos homens.

Todas as semanas, cerca de 30 crianças aprendem árabe e recebem os primeiros ensinamentos do Corão. Muitas nasceram em Portugal, filhas de imigrantes, grande parte frequenta as escolas do AEM, onde são crianças que se encontram perfeitamente integradas entre os seus pares.

Esta comunidade a residir em Leiria começou-se a formar a partir de meados da década de 1990 para trabalhar no comércio ambulante, em fábricas e por conta própria. Registam-se algumas situações em que estes imigrantes passaram inicialmente por Espanha. Muitos partilham laços familiares entre si e alguns casaram com portuguesas. Existe ainda outro grupo que frequenta a mesquita. Este reúne os cidadãos das antigas repúblicas soviéticas, em especial imigrantes do Uzbequistão.

Em Marrazes, coexistem várias religiões, a comunidade brasileira professa vários cultos. Os seus elementos moram nesta freguesia porque as rendas de casa são mais baixas do que na cidade de Leiria. As mulheres trabalham maioritariamente em restauração, como empregadas domésticas e em institutos de beleza e os homens na construção civil e restauração.

Com a crise dos últimos anos cresce o desemprego que também se faz sentir na região de Leiria. A abertura do Leiriashopping veio criar empregos, pelo que atenuou a taxa de desemprego sentido nestas freguesias mais periféricas, com pessoas com baixos níveis de escolaridade e que tiveram aqui uma possibilidade de trabalho, ainda que precário.

Se já antes a cidade era muito apetecível em termos de emprego, com a abertura do Instituto Politécnico de Leiria, criado em 1980, e com a expansão da Escola Superior de Educação de Leiria e a conclusão da referida grande superfície, esta tendência ainda se acentuou mais.

Marrazes pouco mais é que uma zona dormitório para quem trabalha no centro da cidade de Leiria. Muitos deslocam-se para os vários concelhos do distrito para poderem trabalhar, visto que os principais focos de emprego se encontram na Marinha Grande e Caldas da Rainha.

No que se refere à situação social, há a destacar a existência um Internato Distrital Masculino que alberga crianças com carências a nível económico, social e afetivo que frequentam as escolas do AEM. (PEAEM, 2009, p.11)

2. Caracterização do AEM e da população escolar e principais questões em análise

Os recursos humanos do agrupamento contam com 26 educadoras de infância, 77 professores do 1º ciclo, 82 professores do 2º e 3º Ciclos e 13 professores de Ensino Especial. Além destes existem 56 assistentes operacionais e 12 assistentes técnicos (PEAEM, 2009, p. 16-19). O agrupamento tem anualmente uma média de cerca de 2160 alunos, distribuídos por todos os estabelecimentos de ensino que compõem o agrupamento. (Documento Caracterizador do AEM, 2012, p. 25)

O edifício da escola sede construído em 1974, é uma estrutura que carece, em alguns casos, de melhorias, já que alguns espaços exteriores se encontram degradados. Por outro lado, existem situações em que o espaço físico disponível para as atividades letivas é insuficiente face à população escolar. Exemplos disso são a falta de salas de aula e e a

degradação do pequeno pavilhão da escola, razão pela qual as aulas de educação física são realizadas Pavilhão Gimnodesportivo de Marrazes, situado próximo da escola.

Em 1999/2000 foi criado o agrupamento de Escolas de Marrazes, permanecendo no mesmo edifício, até aos dias de hoje. Em 2009, o AEM elaborou uma candidatura ao programa TEIP, visto que preenchia os critérios anteriormente já referidos. Tendo sido aceite o projeto, iniciou-se a atividade com elementos da escola e outros que foram contratados para o TEIP, após o início do ano letivo.

A área proposta de intervenção envolveu todos os estabelecimentos do AEM, jardins-de-infância, escolas de 1º, 2º e 3º ciclos. A intervenção do TEIP está vocacionada para as escolas atrás referidas. No entanto, a equipa de coordenação considerou que a intervenção deveria passar também pelos Jardins de Infância. A equipa TEIP integra os professores já anteriormente referidos e um psicólogo, que são recursos internos do agrupamento e ainda um assistente social, um animador sociocultural e terapeuta da fala, que são contratados anualmente como técnicos especializados. A intervenção TEIP baseia-se na elaboração de projetos. Tendo como resultado de um desses projetos a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

Um dos problemas identificados no agrupamento é este contar com uma população com cerca de 423 alunos subsidiados com escalão A e 376 alunos com escalão B, no somatório de todos os ciclos. O agrupamento tem assim cerca de quase 40% de alunos subsidiados. São alunos com maiores dificuldades escolares, que apresentam elevado absentismo, associado a insucesso escolar e conseqüente abandono escolar. Situação herdada dos pais, visto que existem encarregados de educação que são analfabetos ou possuem um baixo nível de escolarização, havendo alguns que apenas sabem assinar o seu nome e como tal, eles próprios poucos proveitos tiraram da frequência escolar, a maioria com historial de retenções e abandono escolar precoce. (cf. processos GAAF e Documento Caracterizador do AEM, 2012, p. 18)

Segundo o PNPAE (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar 2004), a qualidade do apoio familiar condiciona o percurso académico da criança ou jovem. Ora os pais destas crianças têm baixos níveis de escolaridade, estes não conseguem dar o apoio conveniente de que os filhos necessitam. Neste sentido os alunos manifestam esta preocupação junto dos professores. Mencionam ainda que os pais sobrevalorizam as tarefas domésticas em detrimento das tarefas escolares. De referir ainda que a participação nas atividades escolares dos pais é muito limitada, não sendo estabelecidos relações entre pais e professores.

Tal como definido internacionalmente, o abandono escolar traduz-se pela saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória. Já o abandono escolar precoce é a situação dos alunos, entre os 18 e os 24 anos, que não concluíram o ensino secundário e que não frequentaram qualquer ação educativa nas 4 semanas anteriores, a atingirem a maioridade (Alvares e Estevão s/d) estes dois tipos de abandonos registam-se no AEM.

Outro problema identificado pelo AEM prende-se com as ocorrências disciplinares, que desde 2009 a 2012 vieram a acentuar-se, contando neste último ano com 257, contra as 225 registadas no ano letivo 2009/2010, primeiro ano de implementação do TEIP. (Documento Caraterizador do AEM, 2012, p.25)

A diminuição das taxas de sucesso dos alunos, constituem outra situação a merecer preocupação. A taxa de sucesso tem estado a diminuir. A taxa de sucesso passou de 92,7% no ano letivo de (2009/2010) para 86,1% no ano letivo de (2011/2012), no 2º e 3º CEB. Quanto ao 1º ciclo estas taxas tem vindo a diminuir, mas não de forma significativa.

Em 2012/2013 o Projeto Educativo do AEM propõe-se a: reduzir o insucesso educativo; promover a qualidade do sucesso; minimizar ocorrências de indisciplina e violência no espaço escolar; reduzir o absentismo e o abandono escolar precoce; fomentar a aceitação das diferenças e a integração plena de todos os alunos; melhorar as condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos; promover o desenvolvimento vocacional e orientação escolar e profissional dos alunos; criar condições facilitadoras para a prevenção e redução de comportamentos de risco; promover a participação e colaboração dos pais e encarregados de educação e da comunidade educativa no desenvolvimento socioeducativo dos alunos; enriquecer as opções formativas do agrupamento; criar respostas no âmbito da Educação e Formação para Adultos; eliminar situações de insegurança na escola; melhorar o sentimento de pertença e valorização da escola; criar mecanismos funcionais de informação e comunicação escola - família - comunidade, potenciando o uso das tecnologias de informação e comunicação; projetar uma imagem positiva do agrupamento na comunidade; Fomentar a consciência ambiental na escola e na comunidade; melhorar a qualidade dos serviços prestados; promover a Educação Sexual em meio escolar. ” (PEAEM 2012/2013, p. 8).

Para atingir estes objetivos o agrupamento conta com Serviços Técnico-Pedagógicos, dos quais se salientam os Serviços Especializados de Apoio Educativo, constituídos por um grupo de Educação Especial (16 professores) que desenvolvem trabalho nos vários ciclos do agrupamento; o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), que atualmente funciona com um

psicólogo a tempo inteiro, que intervém em toda a comunidade escolar, dá apoio psicopedagógico a alunos e professores; ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa, faz orientação escolar e profissional e integra a equipa coordenadora TEIP (Documento Caracterizador Do AEM, 2012, p. 22)

Para a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) foi contratada uma assistente social, que atende alunos, famílias, professores e os funcionários da escola, em gabinete próprio, assegurando a confidencialidade de todos os utentes. É um serviço cujo o principal objetivo é orientar as crianças e os jovens na procura da resolução dos seus problemas quotidianos e estabelecer estratégias de intervenção de combate ao absentismo e abandono escolar, bem como ao insucesso escolar, sempre que após avaliação diagnóstica assim se entenda em conselho de turma.

No âmbito do TEIP foi criado um serviço de animação (Projeto “C.A.C.E. Faz”) cuja dinamização se encontra sob a responsabilidade, inicialmente, de duas animadoras socioculturais. Por força dos cortes de financiamento do Fundo Social Europeu, para o TEIP, feitos nos últimos anos, neste momento o projeto tem apenas uma animadora sociocultural.

Foi também criado o Gabinete de Mediação de Conflitos Escolares (GAMED), onde todos os anos são integrados professores com algumas horas nos seus horários para que desenvolvam atividades neste gabinete, que vão ao encontro dos objetivos do TEIP. No presente ano letivo e porque não estava a ser possível apenas com os professores assegurar o funcionamento deste gabinete a tempo inteiro, e devido à sua formação em mediação de conflitos e mediação familiar, foi ainda afeta a este projeto a assistente social que garante, sempre que possível o atendimento dos alunos/professores que assim o solicitem. Não obstante, nenhuma situação fica por responder. Logo que haja um elemento disponível os alunos são chamados e é feita a mediação. Existem outras situações em que não existe nenhum conflito e os alunos apenas utilizam aquele espaço para falarem com um adulto que os ouve e que não está ali para o criticar e isso deixa-os satisfeitos (Conforme registos do GAMED)

Por ser uma escola que regista níveis de conflitualidades elevados (faltas de respeito entre alunos e professores, entre pares e entre alunos e funcionários), houve a necessidade da criação deste gabinete e foi considerada importante a presença do assistente social também pelo olhar diferente que este profissional tem sobre as situações problema, bem como da experiência que este já tinha na resolução de conflitos.

No âmbito da educação especial, o AEM é o de referência no concelho de Leiria, para a problemática dos portadores de doença do espectro autista. Segundo a Federação Portuguesa

de Autismo, citando a associação Americana de Psiquiatria, define as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) como “um síndrome neuro-comportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o normal desenvolvimento da criança. Os sintomas ocorrem nos primeiros três anos de vida e incluem três grandes domínios de perturbação: social, comportamental e comunicacional”(American Psychiatric Association, 2013)

Neste agrupamento existem duas unidades de ensino estruturado, que dão resposta aos alunos autistas. Uma para os alunos até ao primeiro ciclo e outra que dá resposta aos alunos a partir do segundo ciclo. Estes alunos estão integrados em turmas, em algumas disciplinas, mas na sua grande maioria permanecem nas unidades, onde desenvolvem atividades adequadas às suas limitações. Assim, são nestas unidades que os alunos recebem informação clara e objetiva das rotinas; têm um ambiente calmo e previsível; a sua sensibilidade aos estímulos sensoriais é atendida; são propostas tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; é promovida a autonomia.

Existem ainda crianças com síndrome de Down que frequentam o agrupamento e que estão inseridas nas suas turmas, beneficiando do grupo da educação especial.

Neste agrupamento, cerca de 5% dos alunos são portadores de uma ou mais deficiências cumulativas. (Documento Caracterizador do AEM, 2012, p. 13) Por todas estas problemáticas há a necessidade de articular com as instituições externas à escola, que dão apoio às várias deficiências dos alunos do agrupamento.

Na freguesia de Marrazes encontram-se sedeadas algumas instituições que procuram dar resposta a crianças e jovens com NEE, sendo elas a Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Leiria – CERCILEI, “Os Malmequeres” e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Leiria – APPC Leiria. (PEAEM, 2009/2012, p. 12-13).

3. O Serviço Social no TEIP – uma proposta de intervenção social no AEM

A equipa TEIP é na sua maioria do quadro do agrupamento, exceto o assistente social, o animador sociocultural e terapeuta da fala. Na circular nº2/2007 estes profissionais são considerados técnicos especializados, contratados para funções de apoio ao desenvolvimento dos projetos. Segundo o decreto-lei nº 35/2007, se o técnico possuir uma licenciatura que constitua um requisito exigido para o exercício das tarefas a desempenhar, será abonado como licenciado, não profissionalizado, pelo que a remuneração é inferior caso fossem contratados como técnicos superiores, ora vai contra a dignidade destes profissionais,

corroborado pela socióloga Ana Rita Teixeira, reitera na sua intervenção, no VII Congresso Português de Sociologia, que refere que os técnicos nas escolas são os elos de ligação ao exterior das mesmas. A capacidade propositiva destes profissionais e a autonomia que lhes devia ser reconhecida é-lhes cada vez mais negada, por via da tendência que se tem acentuado nos últimos anos, com políticas sociais que não vão ao encontro das necessidades das populações, aqui entendida população escolar.

Tal como Faleiros refere, o assistente social enfrenta constrangimentos ao exercício da sua atividade profissional por força das políticas sociais. (1996, p.21). Esta diminuição de autonomia materializa-se na administração de medidas gerais, podendo a atividade profissional sustentar-se por força do direito dos utentes e respetiva defesa. Intervir na escola da mesma forma como se intervém noutras áreas, com as mesmas metodologias, é muito redutor. Uma prática descontextualizada teórica e politicamente do território, leva à reprodução de respostas instituídas e que em nada contribuem para a redução das desigualdades. O TEIP é prova disso, visto que foi esta a aposta dos governos, que implementaram este tipo de projetos educativos localizados, com o verdadeiro intuito de rentabilizar os recursos humanos existentes, veja-se o caso dos professores e psicólogos já do quadro e incluir nestes territórios alguns técnicos em condições precárias.

Para além do constrangimento dos técnicos não pertencerem aos quadros, junta-se o facto de os contratos iniciarem por volta de meados do mês de outubro e terminam a 31 de agosto. Todos os anos é aberto concurso, onde é pedido aos candidatos um portefólio profissional e após análise do mesmo, há uma seriação dos candidatos e os cinco primeiros são sujeitos a entrevista com a equipa TEIP, não havendo qualquer tipo de possibilidade de haver uma continuidade do técnico, ano após ano, o que traz grave prejuízo para a população escolar e para os projetos iniciados, visto que não existe um trabalho contínuo.

Esta situação faz com que os técnicos sejam contratos já a meio do primeiro período, o que traz muitos transtornos, nomeadamente, os novos professores não tomarem conhecimento dos recursos que a escola oferece tanto a alunos, como famílias e funcionários, o que compromete o desenrolar da resolução das situações problemáticas.

Uma outra situação prende-se com a sinalização dos alunos. Enquanto o técnico não é contratado a maioria das situações fica em suspenso até à chegada do mesmo, o que por vezes leva ao comprometimento das avaliações do aluno no primeiro período. Isto porque quando a situação é comunicada ao assistente social este tem de fazer uma avaliação da situação, diagnóstico e delineação do plano de ação e levá-lo a conselho de turma, para ser aprovado, pelo que a proposta de intervenção surgirá no final do primeiro período ou seja, apenas será

implementada no segundo período o que por vezes pode não ser suficiente, visto que a intervenção deverá ser anual.

Outra questão relevante é a comunicação com o exterior, não existindo este elo de ligação os serviços externos, que serão posteriormente mencionados, têm dificuldade em obter informações, concertar intervenções, visto que na ausência do técnico terão que primeiro identificar qual a turma em que o aluno está integrado, depois identificar qual o diretor de turma desse ano, para poder obter informações e poder projetar uma intervenção adequada. Traz ainda outro problema, é que o professor apenas vai fazer uma análise escolar, pelo que o trabalho vai ter que ser todo feito pelas instituições externas, o que vai prolongar no tempo a intervenção, que por vezes não produz os resultados pretendidos.

Quando o assistente social assume as suas funções torna-se necessário a divulgação da sua existência, uma vez que o pessoal docente da escola sede fica imediatamente a saber que dispõe desse recurso, mas toda a restante população escolar pela distância que tem da escola sede não toma conhecimento, neste sentido é enviado um e-mail institucional a toda a comunidade escolar a dar conta da existência deste recurso, onde se localiza quem está disponível para atender, horário e funções. Por norma, no segundo período são agendadas sessões com o pessoal docente do agrupamento para que possam conhecer a assistente social pessoalmente, onde têm também uma sessão de esclarecimentos e onde têm espaço para darem sugestões de atividades a desenvolver pela escola que envolvam também o assistente social. São ainda explicados os trâmites da sinalização e da resposta à situação problemática. Existem estudos nesta área que incentivam esta divulgação do serviço, no início do ano letivo e que aqui é apenas realizado à posteriori.

É certo que durante anos os professores tiveram que tomar decisões que tentassem resolver as situações, mas neste momento reconhecem que a sua intervenção fica aquém do pretendido, sendo apenas uma intervenção paliativa, não surtindo o efeito a longo prazo que seria desejável, daí atribuírem um grau de importância elevado ao assistente social.

Uma outra situação para a qual os supervisores do programa têm sido alertados tem sido o fato dos técnicos para além de serem contratos todos os anos, não existir uma política de continuidade ou seja não se salvaguardam os técnicos que vão acumulando experiência e conhecimento num determinado território, que não é de todo igual de território para território. O trabalho do serviço social requer um conhecimento da realidade nas suas diversas dimensões, como a análise do território já anteriormente referido de Marrazes, seja social, política, cultural, entre outras, prévia ao trabalho, conhecimento não só da escola, mas de todo o meio envolvente para o desenvolvimento da ação, instituições, entidades comas quais

se articulam e com quem tem parcerias,. Tudo isto leva tempo a construir, o que não é possível com a instabilidade de técnicos. Apesar de todos os alertas e passados tantos anos de projetos TEIP nada foi modificado quanto a esta situação, visto que não é com projetos e sim com políticas, que problemas estruturais, que inclusivamente se têm vindo a acentuar, terão uma resposta mais cabal.

As situações que ficam assinaladas no final do ano letivo, que necessitavam ser trabalhadas logo no início não o são e ficam a aguardar a nova equipa. Os técnicos têm também esta função, os professores vão mudando, mas o técnico acompanha o aluno desde o início do seu percurso escolar, logo que seja identificada uma situação que leve à intervenção dos serviços, pelo que deviam ser uma constante no percurso do aluno.

Neste GAAP a assistente social tem como funções o acompanhamento individualizado e em grupo, aos alunos, atendimento ao encarregado de educação/família. São dadas informações e apoio à família em todas as situações, seja através de encaminhamentos para entidades externas seja na resolução de situações internas. São feitas visitas domiciliárias sempre que se consideram pertinentes a verificação de indicadores. Um ponto fundamental passa pelo trabalho concertado com diretores de turma, professores, educadores, professores de educação especial, psicólogo, animadora sociocultural, terapeuta da fala - serviços internos. Em conjunto formam uma equipa multidisciplinar que junta os vários saberes teóricos que contribuem para encontrar soluções feitas à medida das necessidades dos alunos. Ao assistente social cabe ainda prestar um serviço de assessoria técnica, visto que existem sempre dúvidas em relação à legislação que diz respeito a crianças e jovens, às respostas que existem para cada situação, quanto aos trâmites dos processos, enfim, todo o conhecimento que um técnico tem e que apenas diz respeito à sua prática, daí desenvolver soluções que vão ao encontro dos problemas existentes.

Tal como refere Iamamoto (2004), as bases teórico-metodológicas são recursos que o assistente social deve ter em mente quando exerce a sua intervenção, que contribuem para a leitura da realidade

Externamente, são feitos encaminhamentos para entidades de apoio social e técnico-profissional. É feita a ponte entre a Comunidade Escolar e os serviços da comunidade, tal como Segurança Social, nomeadamente com as equipas de Rendimento Social de Inserção que solicitam informações várias e auxílio em várias vertentes, tais como encontrar estratégias para a permanência da criança ou jovem no sistema educativo; a equipa que dá apoio aos Tribunais, que solicita parecer e diagnóstico da situação de alunos que frequentam o agrupamento, nomeadamente quando o Tribunal quer aplicar uma medida ou mesmo fazer

revisão da mesma; a Direção Geral de Reinserção Social, quando correm processos no âmbito tutelar educativo, solicita parecer do assistente social, para que seja proposta medida tutelar educativa, bem como em muitas situações essas medidas são executadas na própria escola. Já a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, provavelmente a instituição que mais contato mantém com a assistente social, que em Maio de 2015 tem 148 processos da área de abrangência do agrupamento. A comunicação é quase diária, tendo sido só no presente ano letivo produzidos cerca de 125 relatório/informações para esta entidade. Existem contatos informais e reuniões para concertar intervenções junto do aluno/família; com o Ministério Público, no âmbito de processos cíveis ou tutelares educativos e Instituições Particulares de Solidariedade Social que podem ser parceiros na resolução de situações de por exemplo no fornecimento de alimentos, refeições, roupa entre outros. Estas situações embora não se tenham vindo a agravar, são desde o início do TEIP, neste agrupamento, uma constante, coincidiu com a instalação da crise no nosso país, o que tornou estas famílias vulneráveis a toda a política de austeridade. Estas carências advêm em muito pela falta de emprego ou empregos precários dos pais dos alunos do agrupamento.

Esta cooperação é essencial, não só para abrir o agrupamento à comunidade bem como na observância do princípio da intervenção mínima consagrada na lei 147/99 de 1 de Setembro de 2009, de proteção de crianças e jovens em perigo, no artigo 4º, alínea d): *“Intervenção mínima — a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do jovem em perigo;”*. De salvaguardar que houve sempre cumprimento e zelo pela restante Lei de enquadramento que diz respeito à proteção de crianças e jovens.

A assistente social promove e desenvolve ações de divulgação em várias áreas de interesse para a comunidade escolar. Cabe ainda a este profissional encontrar soluções e propô-las em conselho de turma, para que sejam executadas e surtam efeitos para os alunos.

No final de junho de 2015, o Serviço Social contabiliza, no total das escolas do agrupamento, 83 alunos sinalizados com processo social aberto neste ano letivo, de um total de 140 processos ativos no GAAF. Este ano letivo foram arquivados 128 processos, por variadas razões, nomeadamente, foram arquivados por já não frequentarem nenhum estabelecimento de ensino pertencente ao AEM, por ausência de risco, porque a situação foi solucionada. Existe ainda algumas situações em que não foi necessário abrir processo, visto que foram apenas intervenções pontuais e não foram incluídos nesta contabilização processual.

Os principais motivos de sinalização relacionaram-se com absentismo escolar, abandono escolar, aproveitamento escolar, problemas de comportamento, debilidade socioeconómicas e situações familiares, tais como divórcio, conflitos parentais, desemprego, fome, famílias separadas decorrentes de emigração por força do desemprego; na maioria dos casos referenciados. Relativamente aos 83 alunos assinalados, foram aplicadas diversas medidas de intervenção, de modo a fazer face às necessidades de cada família. As medidas de intervenção mais utilizadas consistiram em acompanhamento pontual em pátio, acompanhamentos individualizados ao aluno, atendimentos à família, encaminhamento e articulação com outras entidades de apoio social, propostas de intervenção junto do jovem e/ou família.

Esta intervenção consiste em primeiro lugar, no pedido de intervenção, posteriormente é feito o diagnóstico, que é feito através da recolha de informação junto de vários atores intervenientes, sejam eles familiares ou institucionais, depois de um diagnóstico feito é necessário um plano de intervenção, este pressupõe o acompanhamento sistémico e contínuo do aluno, bem como contactos regulares com o professor responsável, encarregado de educação ou outros técnicos que intervêm, por fim, no final do ano letivo é feita uma avaliação. Existem situações que são arquivadas simplesmente porque o aluno mudou de estabelecimento de educação ou porque a problemática não subsistiu.

A assistente social está incumbida de representar o agrupamento na Rede Social de Leiria, efetuando contactos com a responsável da Segurança Social.

Auxilia nas atividades realizadas pela animadora cultural, designadamente preparação e execução do dia aberto, projeto “C.A.C.E faz...” (Cultura, Animação, Cidadania, Educação) e acompanhamento das turmas nas atividades realizadas no exterior, tanto na interrupção letiva do Natal, Páscoa e de Verão, onde são realizadas visitas culturais, que satisfazem a curiosidade dos alunos, bem como consolida conhecimentos, são feitos workshop’s, socializa-se, aprendem-se regras, brinca-se e aprendem-se valores como a compreensão, respeito, paciência, entre outros. É uma altura que a assistente social interage com os alunos, sem estarem focados em problemas e sim em situações agradáveis, o que leva a uma relação de empatia e proximidade muito maior do que apenas atendendo os alunos em gabinete, um ambiente mais formal.

Coopera nas atividades realizadas no âmbito do SPO, nomeadamente no acompanhamento em visitas de estudo à Futurália, com os alunos do 9º Ano e CEF’s, que pretende mostrar uma grande parte da oferta formativa do território nacional e algum internacional. Os alunos apreciam muito esta ação, visto que também lhes é possibilitado

experimentar atividades profissionais, que de outra forma, nunca poderiam ter tido contato. Enquanto técnicos, é uma mais-valia, primeiro porque depois temos o feed-back dos alunos, no que mais apreciaram, depois atualizamos sempre as ofertas que existem para podermos auxiliar os alunos no seu percurso educativo e profissional. É ainda uma mais-valia porque também podemos trazer para a nossa atividade profissional informações que também podem ser úteis para as famílias dos nossos alunos, que se encontram em situação de desemprego e que muitas vezes também elas têm baixos níveis de escolarização.

A técnica participa ainda no acompanhamento das turmas vencedoras ao kartódromo de Leiria, no âmbito do projeto Top Turmas, que visa premiar as turmas com melhor desempenho escolar, bem como as que têm bom comportamento. É uma avaliação feita pelos professores e funcionários da escola ao longo de todo o ano letivo.

Existe ainda em alguns casos que o SPO e GAAF têm intervenção consertada, nomeadamente quando é necessário elaborar PEF's (Percurso específico de formação), que consiste na elaboração de relatórios que têm vários pontos pré-definidos pela segurança social e que será esta a aprovar. Estes planos para além de informações do aluno, da família, da situação escolar, entre outros, também têm que conter o plano de estudos do aluno, desse momento em diante ou seja, é necessário identificar quais as disciplinas em que o aluno vai frequentar e as que vai deixar de frequentar. Pode-se dizer que é um plano feito à medida da especificidade de cada aluno.

Estes dois serviços têm que articular a sua intervenção, visto que a população cruza-se e muitas vezes é necessária a intervenção de ambos, pelo que é comum haver atendimentos conjuntos, bem como definição de ações concertadas.

Estas intervenções podem ser de carácter pontual, como por exemplo dar informações à família da forma como tem que ir pedir o passe gratuito para o aluno, como têm que fazer para ter escalão da segurança social ou de carácter permanente, tal como a técnica equacionar uma determinada ação que vá ao encontro de um determinado problema que se tem prolongado no tempo e que toca a muitos alunos, ter de produzir relatório para justificar a alteração de um escalão ou mesmo o fornecimento de reforços alimentares de manhã e tarde.

Cabe ainda ao serviço social solicitar reforços alimentares a alunos que estão a passar por dificuldades pontuais e as suas necessidades básicas de alimentação não estão a ser satisfeitas, com a conseqüente perda de rendimentos ao nível escolar. Estes reforços podem ser fornecidos pelo agrupamento, solicitados à Câmara Municipal de Leiria ou mesmo associações, quando é o caso do primeiro ciclo ou nos jardins-de-infância. Por vezes é necessário a alteração do escalão e isso é solicitado pelo serviço social à direção do

agrupamento ou à divisão dos serviços sociais da Câmara Municipal, que solicita parecer técnico ou ainda à direção da IPSS que gere determinado equipamento, também mediante um parecer técnico. Estas situações ocorrem devido aos efeitos das políticas de austeridade, as famílias têm tido dificuldades em conseguirem honrar os seus compromissos ou porque ficaram desempregadas ou porque têm emprego precário ou sazonal ou mesmo porque embora trabalhem a entidade empregadora nem sempre paga e quando paga não é atempadamente.

Os professores do agrupamento muitas vezes solicitam a intervenção nos atendimentos com as famílias, o que tem sido uma mais-valia, visto que esta apenas vem à escola de uma só vez e no momento é possível dar todas as informações e prestar esclarecimentos no momento, não prolongando a intervenção do GAAF mais do que o necessário. São de imediato equacionadas várias sugestões e as partes comprometem-se através de um acordo assinado por todos, qual a responsabilidade de cada interveniente e quais as ações que o aluno tem que realizar, que consideramos pertinentes para a resolução de determinado problema.

Finalizando, o assistente social que desenvolve a sua intervenção numa escola deve ser antes de mais um elemento que garante os direitos dos alunos, sejam eles direitos sociais, direito à educação, à saúde e todos os direitos elencados na Constituição da República Portuguesa.

A intervenção do assistente social numa escola deveria ir muito mais longe do que um mero projeto de intervenção, deveria ser um profissional permanente na escola, para poder identificar problemas e propor soluções, com resultados muito mais duradouros.

Conclusão

Esta dissertação surge na sequência de tornar a ação do assistente social em escolas que beneficiam do programa Território Escolar de Intervenção Prioritária, nomeadamente no AEM, mais clara, sendo uma proposta de atuação em territórios semelhantes.

É importante refletir sobre a prática social em escolas em Portugal, uma vez que é através desta reflexão que se tiram conclusões acerca da contribuição do Serviço Social, na prossecução dos objetivos definidos centralmente e que são colocados em prática por todo o país, para que surjam resultados positivos a longo prazo. Neste sentido, a contratação de assistentes sociais foi considerada relevante para se atingirem as metas propostas pelo TEIP. Embora o programa revele pontos positivos, os números do insucesso escolar não estão a diminuir, pelo que se considera que não é um programa deste género que fará a diferença. Estes objetivos apenas serão alcançadas quando se projetarem políticas a longo prazo, que deem a oportunidade a estes profissionais de intervirem de forma adequada às problemáticas, que surgem em contexto escolar, mas que muitas vezes necessitam de uma intervenção muito mais além do que o meramente escolar. Refira-se, nomeadamente, as situações que se revelam na escola, por ser o local onde as crianças e jovens permanecem a maior parte do seu tempo, mas cuja origem é proveniente do exterior, por exemplo, questões de desemprego dos pais, emigração, entre outras.

As escolas viram neste programa a oportunidade de contratação de assistentes sociais que até essa data não era possível de contratar, embora já fosse uma necessidade sentida, visto que, por norma, são escolas que se encontram geograficamente em território cuja população é de meio economicamente mais desfavorecido: de bairros sociais, com famílias que vivem de apoios sociais, pelo que a necessidade de um assistente social na escola já fazia sentido. Com a implementação dos SPO essa realidade nunca foi concretizada, pelo que, logo que foi possível, os assistentes sociais foram resgatados para fazer face a múltiplas problemáticas, não só às que o programa se propõe.

Assim, o assistente social surge nas escolas com o intuito de desenvolver ações que cumpram com os objetivos do TEIP, mas ao mesmo tempo são redirecionados para fazer face a todas as situações problemáticas com que os alunos e as escolas se deparam no dia-a-dia.

Chega-se à conclusão que, para que existam resultados positivos na escola, há outras dimensões que têm que ser trabalhadas e que esse trabalho é desenvolvido pelo assistente social, em conjunto com os diferentes atores que compõem a escola, seja professores, direção, família, aluno, a associação de pais e instituições externas.

O Serviço Social escolar assume-se como um intermediário entre a escola e todas as instituições externas, sejam elas formais ou informais, e a comunidade escolar. Revela-se ainda um mediador em situações de conflito. Paralelamente, também assume uma vertente educativa, que pretende dotar os alunos de uma cidadania ativa.

A intervenção do Serviço Social não pode ser casual, tem que haver uma intervenção contínua e estruturada. As problemáticas não são sazonais, são contínuas, pelo que a falta de recursos humanos permanentes é identificada como um constrangimento, uma vez que os que existem são contratados, nunca no início do ano letivo e não é garantido que sejam sempre os mesmos técnicos, o que traz dificuldades ao nível da ação, que se repercutem nos resultados escolares dos alunos. Pode-se ainda identificar como um constrangimento o excesso de alunos e famílias que necessitam de intervenção, pelo que são priorizados por gravidade e urgência de intervenção, persistindo a intervenção por solicitação e individual.

Foi feito um percurso positivo nestes seis anos, em que o agrupamento tem assistente social, nomeadamente, pode-se referir que a intervenção deste profissional é cada vez mais solicitada. Existem mais situações a serem comunicadas e acompanhadas. Internamente, os professores solicitam e colaboram com a técnica, existindo uma intervenção articulada, mas não se pode dizer que tenha sido um caminho feito de um dia para o outro. Ocorreu porque ao longo dos anos o trabalho do técnico tem sido relevante na adequação de propostas a situações-problema e tem surtido efeitos positivos no percurso escolar dos alunos. É comum haver uma palavra de apreço por parte dos professores, tenha ela um desfecho positivo ou negativo, é um sinal de que a intervenção é apreciada e de que existe uma relação de confiança e de reconhecimento por parte de todos.

Externamente, as instituições recorrem, na sua grande maioria, a este profissional, pelo que é contactado por cerca de dez serviços que intervêm na área da infância e juventude, com especial relevância da CPCJ de Leiria e outras, com quem a articulação é muito estreita. Estes serviços solicitam a colaboração do assistente social para solicitarem parecer técnico, produção de relatórios, bem como acompanhamento do aluno quando tem medidas aplicadas, no âmbito do cível ou mesmo tutelar educativo.

Concluindo, embora o AEM não seja de todo representativo da realidade nacional, considero que será uma referência para que se faça uma análise da prática desenvolvida nas escolas, que possa contribuir para a construção de uma prática do Serviço Social escolar comum a todos os assistentes sociais.

A intervenção do assistente social numa escola vai ao encontro do que são os objetivos do TEIP, mas também é uma possibilidade de intervir com as crianças e suas famílias,

desenvolvendo competências, contribuindo para melhoria das condições de vida e promovendo mais e melhor inclusão social. Neste sentido, o desejável seria a existência e permanência efetiva deste profissional nas escolas.

A não existência de assistentes sociais a tempo inteiro e em permanência nas escolas traz consequências negativas ao percurso escolar do aluno, uma vez que é este profissional que está capacitado para analisar a realidade de cada aluno, por forma a fazer propostas de intervenção que façam com que sejam eliminados os obstáculos ao sucesso escolar individual.

Com as políticas neoliberais que têm sido levadas a cabo nos últimos anos, teme-se que estas, cada vez mais, se repercutam na escola, nas crianças e jovens, que não estão imunes a toda a crise que se instalou na Europa. As medidas tomadas tiveram impacto na vida das famílias, traduzindo-se em baixa de rendimentos ou mesmo na ausência deles, existe fome e uma criança com fome não aprende. Os alunos demonstram preocupação em relação à situação laboral dos pais, muitos deles tiveram que emigrar e deixar os filhos entregues aos avós. Ora, isto são só exemplos do que se passa e a que o programa TEIP não responde. A resposta por parte dos profissionais assume formas muito assistencialistas de resolução de situações que necessitavam de uma intervenção muito mais sistémica.

Bibliografia

- Alvares, M; Estevão, P. s/d. Do que falamos quando falamos de abandono escolar, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Afonso, J. 2006. A Evolução Do Processo De Constituição Dos Agrupamentos: Os Seus Benefícios E O Grau De Participação Da Comunidade Educativa, Porto
- CANÁRIO, Alves e Rolo, 2001 Os TEIP, O Projeto educativo e a emergência de “perfis de território” – Helena Barbieri, 2003
- CML – Projecto Municipal de Leiria, 2005
- Faleiros, V. 1996, “ Serviço Social: questões presentes para o Futuro”, Serviço Social e Sociedade, nº 50-anoXVII, Abril, S. Paulo: Cortez
- FELIPE, A. “ Nos 35 anos de constituição de 1976”, Lisboa, 2 de abril de 2011, in <http://blogs.parlamento.pt/apontamentos/archive/2001-04-03/134657.aspx>.
- Ferreira, I. e Teixeira, A. 2010, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, pág. 331-350
- Iamamoto, M. 2004 O serviço Social na contemporaneidade: Trabalho e formação profissional, São Paulo: Editora Cortez, 7ª edição
- Ministério Da Educação – Departamento da Educação Básica (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa. Departamento da Educação Básica.
- Projecto educativo do agrupamento de escolas de Marrazes, 2009-2012.
- Projecto TEIP 2 – Agrupamento de Escolas de Marrazes, 2009/2011
- Semblano, M., 2003, Serviço Social Escolar, anos 60 e 70, Coimbra
- Simão, V., s/d, II: Neoliberalismo e as políticas de educação e formação profissional em Portugal (1980-1991) – Comunicação no seminário – Neoliberalismo: História, política, Economia
- Silva, A. 2009. Teatro debate como fator protetor: estratégia não formal para a prevenção da violência nas escolas. Interações, nº13, pp. 289-302. (Revista da Escola Superior de Educação-Santarém). Acessível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes>
- Varela, R. 2013. Rutura e pacto Social em Portugal: um olhar sobre as crises económicas, conflitos políticos e direitos sociais em Portugal 1973-1975, 1981-1986

Legislação

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

Lei 159/99, de 14 de setembro

Decreto-Lei 7/2003, de 15 de janeiro

Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro

Despacho 11861/2013, de 12 de setembro

Decreto-lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro

Lei 147/99 de 1 de Setembro de 2009

SITES CONSULTADOS

<http://www.dgidec.min-edu.pt/teip>

<http://observatorio.nerlei.pt/>

<http://infohabitar.blogspot.pt/>