

| Projetos |

Do íntimo ao público: a vulnerabilidade intervencionada

Bruno Dionísio

CICS.NOVA

«Do íntimo ao público: a vulnerabilidade intervencionada» é um programa de investigação que perscruta como a escola se envolve na *intimidade* de alunos e famílias para sinalizar, diagnosticar e intervir em situações de risco e/ou perigo que condicionam a inclusão escolar e social de crianças e jovens. Estudar como a escola governa hoje a vulnerabilidade social requer, por um lado, um olhar pragmático sobre o trabalho nos dispositivos de intervenção, os dilemas éticos que os profissionais enfrentam, as competências que mobilizam para atuar e, por outro lado, como crianças, jovens e famílias experienciam criticamente a intervenção, especialmente quando

esta ultrapassa, do seu ponto de vista, os limites do aceitável e do suportável. Trata-se de um projeto de pós-doutoramento, financiado com bolsa pós-doc pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tendo-se iniciado em Março de 2016. Nas próximas linhas, apresenta-se um breve mapeamento do problema e das principais dimensões de pesquisa.

Mapear o problema: intervir na vulnerabilidade de crianças e jovens

A visibilidade pública e o reconhecimento político dos problemas infantis e juvenis alargaram-se profundamente desde

os anos 1980. No panorama internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança da UNICEF (1989) e a Declaração de Salamanca de 1994 são dois marcos simbólicos que o ilustram. A ratificação por Portugal destes compromissos internacionais ocasiona uma intensa produção legislativa: a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a Lei para a Educação Especial (1991), a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e a Lei Tutelar Educativa (1999) são a *anatomia* de políticas públicas e programas de intervenção que têm vindo a ser montados nos últimos trinta anos.

Os problemas infantis e juvenis começam cada vez mais a marcar a agenda académica, a produção de dissertações e a formação de *profissionais do social* (psicólogos, técnicos de educação especial, assistentes sociais, animadores socioculturais, educadores, mediadores...). A produção de

estudos e relatórios e a sofisticação de indicadores e dados estatísticos virão também condicionar a perceção pública e o tratamento mediático dos fenómenos problemáticos da infância e da juventude.

Neste cenário, a escola converteu-se numa instituição absolutamente central em termos de prevenção e gestão dos riscos e dos *handicaps* que ameaçam ou encravam a inclusão (escolar, social) de crianças e jovens. Estar na escola a tempo inteiro (todos os dias da semana, de manhã até tarde) obrigatoriamente (a lei da obrigatoriedade escolar) até idades da vida cada vez mais avançadas (18 anos, pelo menos) *transformata* a governação das escolas e o seu envolvimento nos problemas que as crianças e jovens transportam para dentro dos seus muros. Se, no passado, as escolas e seus profissionais estariam relativamente protegidos das tensões mais críticas

que ameaçavam estilhaçar a *ordem escolar*, hoje, o imperativo político da inclusão parece já não ser compatível nem com laços irremediavelmente deteriorados (relações desfeitas entre os atores educativos) nem com a prescrição de fórmulas - doces ou repressivas - de exclusão escolar (abandono precoce *voluntariamente compulsivo*, expulsão, procedimentos disciplinares não orientados para a reparação...)¹.

Na verdade, o abandono precoce do sistema de ensino e as fórmulas tradicionais de gestão dos conflitos e de gestão da *inadaptação* à lógica escolar que contribuíam para essa (auto) exclusão precoce (reprovações repetidas, reprovação por faltas disciplinares...) constituíam poderosos amortecedores das tensões dentro

da escola e da sala de aula, protegendo os professores (sobretudo dos ciclos mais avançados) de situações turbulentas que se dissipavam antes de os atingir.

Por sua vez, a estadia prolongada de crianças e jovens na escola, devido ao alongamento da condição estudantil, torna mais visíveis os sinais de risco e/ou de situações de vulnerabilidade (corporal, cognitiva, familiar, socioeconómica...) outrora ocultas ou mais facilmente camufláveis, tanto pelo abandono escolar precoce como pelo não envolvimento dos profissionais educativos no diagnóstico de *sinais* que do seu ponto de vista extravasavam a sua missão e o seu mandato profissional.

O imperativo político da inclusão escolar transfigura o mandato dos profissionais de ensino já que a intervenção (eficaz) junto dos

¹ Resende, J., Caetano, P., Dionísio, B. (2014), «Da experiência de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar», *Revista Dilemas*, nº7, vol.1, 11-38.

problemas de natureza escolar (absentismo, dificuldades de aprendizagem, insucesso e retenção, comportamentos desajustados à ordem escolar,...) interpela os profissionais da escola no sentido de diagnosticar e/ou intervir em problemas que tradicionalmente não faziam parte da sua missão profissional. A escola é, pois, confrontada com o desafio de alargar a sua «missão» a uma nova esfera de atuação, o «care»².

Os dados da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens (CNPCJ) demonstram que a escola é uma instância determinante na denúncia de situações de risco e/ou de emergência infantil e juvenil que demandam uma intervenção pública. Os problemas de natureza escolar (absentismo repetidamente injustificado às aulas e à escola, risco

de abandono precoce, insucesso escolar crónico) são, frequentemente, a porta de entrada da escola na deteção de outras *fontes* de vulnerabilidade (pessoal, familiar, socioeconómica). Crianças e jovens em risco são, nesta perspetiva, indissociáveis da condição de «estudante em risco»: como tal, a intervenção social está cada vez mais intimamente associada à intervenção social escolar.

A explosão de *seres vulneráveis* na escola e a disseminação de uma «gramática do risco» nas novas gerações de políticas de educação estão patentes, por exemplo, no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Hoje, são politicamente reconhecidos como prioritários 135 agrupamentos de escolas. Este cenário intensificou os projetos de intervenção, a criação de dispositivos (aos já existentes Serviços de Psicologia e Orientação

² Resende, J., Dionísio, B. (2016), «Itinerários à luz da sociologia pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar», *Terceiro Milénio: Revista Crítica de Sociologia e Política*, vol. 6, 1, pp. 198-235.

e Gabinetes de Educação Especial, vêm juntar-se os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, os Gabinetes de Intervenção Comportamental, os Planos Curriculares Alternativos, as turmas PIEF) e a pluralidade de profissionais do social que coadjuvam os professores e lideranças escolares em face da complexidade dos problemas socioeducativos diagnosticados (assistentes sociais e animadores, designadamente)³.

Como o imperativo de uma «inclusão eficaz» metamorfoseia a intervenção social escolar?

Num estudo financiado pela Comissão Europeia, publicado em 2008, foram comparadas as políticas de educação prioritária em 8 países

europeus, incluindo a política TEIP de Portugal⁴. Nesse estudo, aferiam-se as distâncias e proximidades entre os vários modelos europeus, identificando-se três «fases» ou «idades» de evolução (normativa) desses dispositivos. Esta perspetiva comparativa é importante para o programa de pesquisa que se pretende desenvolver. Em Portugal, que transformações tem sofrido o programa desde a sua implementação (TEIP I) às mais recentes reconfigurações (TEIP II e III)? A análise documental permitirá descortinar essas metamorfoses mas avança-se, desde já, algumas tendências que parecem destacar-se: (a) a deslocação de uma ênfase nos «territórios» para uma ênfase centrada na «escola» e na «sala de aula» enquanto domínios prioritários de intervenção; (b) a eleição do sucesso educativo (as

³ Vieira, M.M., Dionísio, B. (2012), «O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP», em J. Teixeira Lopes (org.), *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Afrontamento.

⁴ DEMEUSE, M., et al, (dir.) (2008), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon, INRP.

aprendizagens e os resultados escolares, tanto em provas internas quanto nos exames externos) como dispositivo central de aferição da inclusão escolar e social; (c) a lógica de uma «inclusão eficaz», baseada na monitorização e avaliação permanentes da eficácia das intervenções que visam incluir; (d) a individualização das medidas de inclusão, através de planos individuais de intervenção. A análise ao conteúdo da documentação produzida pelo Ministério da Educação no âmbito dos TEIP, permitir-nos-á refletir sobre «o que significa incluir» nas três *gerações* de políticas de inclusão em Portugal.

Essa análise documental é o ponto de partida para descortinar como a gramática da «inclusão eficaz» metamorfoseia o trabalho de intervenção social escolar. Quer dizer: como é que os profissionais compõem duas lógicas aparente

colisão – de um lado uma lógica da «inclusão» singularizada (atendendo aos problemas singulares de cada aluno e família) e uma lógica da «eficácia» (alicerçada em instrumentos trazidos do *mundo industrial, standards internacionais e guidelines*, o trabalho por objetivos, a aferição estatística da eficácia da intervenção...).

De fato, escolas integradas em programas prioritários como é o caso dos TEIP dispõem de recursos excepcionais em virtude do reconhecimento da maior vulnerabilidade dos territórios em que se inserem e dos problemas socioeducativos que as singularizam face às restantes. Porém, o apetrechamento destas escolas com meios e recursos excepcionais (*dar mais a quem tem menos*) é cada vez mais sujeito ao escrutínio da eficácia diferencial de cada escola em melhorar os resultados e as suas *performances*. O efeito-escola é

diretamente posto à prova⁵: escolas que progridem, escolas que estagnam, escolas que regridem... Ora, a injunção à prestação de contas quanto à eficácia da intervenção realizada na prevenção e/ou correção dos problemas levanta constrangimentos ao trabalho dos profissionais que importa esmiuçar: como é que os profissionais confeccionam o diagnóstico dos problemas em ordem a justificar a manutenção da escola no programa TEIP e o financiamento público dos recursos excecionais? Que argumentos são mobilizados para justificar a contratação de profissionais que coadjuvem os professores? Como é que os técnicos fabricam objetivos e metas de intervenção e como é que o trabalho de intervenção propriamente dito é condicionado pelas metas e objetivos traçados?

⁵ Abrantes, P., Mauritti, R., Roldão, C. (2011), *Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Sociais e Escolares em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Relatório final, Lisboa, CIES-IUL.

Este é um feixe de questões que remete para a forma como a pessoa (vulnerável) é tratada num mundo da intervenção social governado por *standards*, objetivos e avaliação da eficácia.

«Olhos bem fechados», «olhos entreabertos», «olhos de lince»: a (in) visibilização pública dos problemas

As escolas apresentam dinâmicas muito plurais quanto à maneira como (não) se envolvem nos problemas socioeducativos que vulnerabilizam crianças e jovens. Essa pluralidade de contextos (organizacionais) está, por exemplo, patente no modo como as escolas aderem ao programa TEIP. Nuns casos, as escolas requerem uma adesão (voluntária) ao programa com base na apresentação de uma candidatura ao Ministério da Educação a partir de um diagnóstico prévio dos seus problemas (inserção

em bairros sensíveis, elevadas taxas de abandono ou de absentismo, clima relacional deteriorado por altos níveis de violência e/ou indisciplina, taxas de famílias carenciadas acima da média, alunos com problemáticas associadas a comportamentos arriscados do ponto de vista sexual e/ou de consumos, etc.); noutros casos, as escolas são convidadas pelo próprio Ministério da Educação a integrar o programa, em virtude dos números problemáticos que a caracterizam e que a colocam muito abaixo da média nacional; noutros casos ainda, a integração ou não no programa gera uma controvérsia interna no seio da comunidade educativa, com fortes resistências ao eventual estigma que a escola venha a sofrer com a atribuição do rótulo «TEIP».

Esta pluralidade de cenários aponta para distintas conceções sobre o que significa «incluir» e para a

variedade de pontos de vista que os professores têm sobre os limites da intervenção escolar e do seu mandato profissional. Se, para alguns, a aproximação à intimidade do aluno pode ser encarada como uma modalidade legítima de sedução do aluno para a aprendizagem, de deteção de sinais de risco (deterioração da higiene corporal, marcas corporais que geram estranheza, alterações bruscas de comportamento, queda abrupta do rendimento escolar, desconcentração, saída não autorizada da escola, faltas injustificadas, ...), de diagnóstico precoce de problemas que dificultem a inclusão escolar, para outros professores esse regime de envolvimento com os alunos é tido como inaceitável por não ser compatível com a sua visão do que deve ser a missão professoral e a relação pedagógica. Ora, estes efeito-escola e efeito-professor influenciam a perceção do risco e

dos problemas porque em cada contexto os fenómenos sofrem processos de (in) visibilização pública consoante o *regime de envolvimento* que os professores acionam na vida escolar de todos os dias.

Num trabalho anterior intitulado «O futuro em aberto: incertezas e riscos nas escolhas escolares»⁶, a observação de reuniões de professores em Conselho de Turma no final de cada período letivo permitiu captar diferentes dinâmicas de envolvimento dos professores com os alunos com base nos dados que, sobre cada aluno, mobilizavam para a reunião⁷: nuns casos, os professores circunscreviam-se aos critérios de avaliação do mérito escolar dos seus alunos (convocando argumentos

estritamente académicos); noutros casos, eram trazidas «provas» do mundo íntimo dos alunos e suas famílias para justificar performances escolares mais conturbadas. Essas reuniões de professores permitiam ainda observar o desacordo entre os professores quanto à (falta de) validade das provas da vida familiar e íntima para justificar uma discriminação positiva e, portanto, terem validade no momento de ajuizar a melhor classificação a atribuir a um aluno.

Esta é uma dimensão de pesquisa que importa considerar neste programa de pesquisa: os distintos olhares sobre a inclusão, os limites da intervenção escolar, os fenómenos de ocultação ou de invisibilização dos sinais de risco («*de olhos bem fechados*») ou as dinâmicas de visibilização, de explosão de sinalizações e diagnósticos («*olhos de lince*»). A percepção e a produção do risco são,

⁶ Vieira, M. M. (2015), *O Futuro em Aberto*. Lisboa, Mundos Sociais.

⁷ Resende, J., Caetano, P. (2015), «A arte de fazer a medida. O julgamento dos professores em contextos de avaliação escolar», em M. M. Vieira (org.), *O Futuro em Aberto*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 95-127.

assim, condicionadas por estas formas plurais de o (in)visibilizar, de o reconhecer, de o tratar, quantificar e expor publicamente.

Risco ou perigo: desacordos na qualificação dos problemas

Avaliar a proporcionalidade da intervenção, no sentido de ser o menos invasiva possível (intervir o estritamente necessário à neutralização ou dissipação de riscos) é um princípio consagrado na lei de proteção de crianças e jovens em perigo mas representa uma tarefa altamente delicada para os profissionais no terreno. A criação de *standards* para a intervenção social (*guidelines*, fichas-modelo de diagnóstico) são frequentemente postos à prova da singularidade de cada situação que não se coaduna com a aplicação de modelos prescritos ou normalizados de diagnóstico e intervenção. De que modo o diagnóstico

singularizado de cada situação desafia esses *standards* ou *guidelines* da intervenção⁸ e que operações de ajustamento são realizadas pelos técnicos? Por outro lado, que fronteiras delimitam a qualificação de um problema na categoria de «risco» (situações de vulnerabilidade que requerem um trabalho preventivo ou de monitorização) ou na categoria de «perigo» (situações de emergência que requerem uma intervenção imediata por ameaçarem danificar gravemente a integridade da criança ou do jovem)?

As distintas representações de «risco» e «perigo», e das estratégias para lhes fazer face, condicionam ainda o trabalho de (des)coordenação e (des)articulação entre os profissionais e os dispositivos institucionais: é o caso da relação entre as escolas e as

⁸ Thévenot, Laurent, «Governing life by standards. A view from engagements», *Social Studies of Science*, vol. 39, 5, 793-813.

comissões de proteção de crianças e jovens, por um lado, e da relação entre professores e os técnicos de intervenção social, por outro. O risco de abandono escolar precoce (fundado no absentismo crónico, por exemplo) é, porventura, uma das situações que maior desacordo gera na relação entre as escolas e as CPCJ. A conceção de risco na ótica professoral (*estudante em risco*) pode colidir, assim, com a conceção de risco na ótica dos profissionais do social (*criança/jovem em risco*), gerando um desencontro de sentidos e de expectativas quanto à intervenção de uns e outros.

A intimidade colonizada

Os riscos escolares (de abandono precoce, absentismo, insucesso, violência e indisciplina) são, com frequência, a porta de entrada para um roteiro de deteção de vulnerabilidades. Aproximar-se do aluno e da família para melhor

diagnosticar as problemáticas que estão por detrás da relação turbulenta com a escola(ridade) significa penetrar na intimidade (conturbada) das suas vidas para delas extrair as provas necessárias à intervenção, tornando a intimidade objetivável, classificável de acordo com os *standards* que justifiquem publicamente a intervenção (*do íntimo ao público*). A mobilização de «provas» do mundo íntimo para justificar a intervenção pública dará origem a um plano de ação que requer o compromisso da criança ou do jovem e da sua família (encarregado de educação) e a permanente monitorização e avaliação do plano por parte dos técnicos. Essa permanente monitorização do contrato estabelecido entre o dispositivo e os intervencionados pode representar uma verdadeira «colonização da intimidade»⁹ para melhor aferir

⁹ Pattaroni, Luca (2007), «Le sujet en l'individu : la promesse d'autonomie du travail social au risque d'une colonisation par le

(avaliar) a (in)eficácia do plano em curso. As convocatórias para deslocações periódicas das famílias à CPCJ ou à escola (no caso dos Gabinetes de apoio ao aluno e à família) e as visitas domiciliárias são dois cenários de observação privilegiados para captar esta dinâmica de uma intimidade colonizada.

Controvérsias «em nome do superior interesse da criança»

As situações de perigo, ou de risco que se convertem em perigo (maus-tratos sexuais, físicos, negligência parental que lesa gravemente a saúde da criança ou do jovem...) implicam geralmente uma intervenção de emergência das CPCJ com repercussões judiciais. As situações porventura mais delicadas são as que requerem a administração da justiça, esgotadas as instâncias primárias (escola,

CPCJ). Ora, os relatórios produzidos pelos técnicos (assistentes sociais, nomeadamente) poderão ser um instrumento a que juízes e procuradores do Ministério Público se agarram para tomar decisões difíceis que envolvem a guarda ou a tutela da criança/jovem: manter a criança no «meio natural de vida» ou recorrer à institucionalização em Centros Educativos e/ou Casas de Infância e Juventude. O *espírito* da proteção dos direitos da criança sofre aqui o maior desafio, sensível e controverso: salvaguardar o «superior interesse da criança». Que sentidos de justiça são mobilizados para reivindicar uma decisão – justa – em nome do interesse da criança? As decisões judiciais poderão ser geradoras de controvérsia, especialmente quando os técnicos que acompanham estes casos mais melindrosos discordam das decisões judiciais, por estas não valorizarem, do seu ponto de vista, os relatórios por eles produzidos.

proche, in Cantelli e Génard, *Action publique et subjectivité*, Paris, LJDJ, 46, 203-218.

A complexidade dos juízos críticos sobre as medidas mais justas ou ajustadas ao superior interesse da criança confrontam os técnicos com sérios dilemas éticos na sua vida profissional. Perante cenários complexos, poderá ser ténue a linha que separa o risco do perigo: qual a atuação mais ajustada e que provoque um dano menor? Nestes casos, o técnico pode, ele próprio, sentir-se altamente vulnerável: hesitar atuar pode ser a estratégia que o técnico considera mais adequada ao cenário que acompanha; porém, os riscos dessa hesitação podem ser elevados quando a não atuação o venha a responsabilizar, pública e judicialmente, sempre que um caso por si acompanhado resulte num grave e irreversível dano à integridade da criança ou do jovem.

Expor ou resguardar a intimidade: dilemas éticos da intervenção

Mas os dilemas éticos não estão presentes apenas nas situações limite. Eles acompanham o trabalho dos profissionais na relação quotidiana que estabelecem com as pessoas intervencionadas. A aproximação à intimidade requer competências relacionais finas, alicerçadas na construção de laços de empatia e relações de confiança. O sigilo, a proteção de dados, o resguardo da intimidade, são ingredientes cardeais para «ganhar a confiança» e «fazer a relação». Ora, como se operam as deslocções que o técnico realiza entre o íntimo (a exposição íntima da pessoa) e o público (tornar a intimidade objetivável, *intervencionável* publicamente)? O que fazer com a intimidade da pessoa exposta com base na confiança, especialmente quando se trata de uma intimidade

que revela o perigo, o ilícito, o ilegal, o crime?

Magoar: a humilhante exposição pública de assuntos íntimos

Nesta dimensão do programa de pesquisa, exploramos as situações em que o resguardo da intimidade, o sigilo, a proteção de dados são abalados. A descoordenação da intervenção (entre técnicos e entre dispositivos) poderá aumentar o risco de que tal aconteça. Além disso, o aparato da intervenção (a visita domiciliária, por exemplo) pode gerar momentos em que a intimidade é exposta a outros indesejáveis (como é o caso dos vizinhos), contribuindo para a humilhação que o estigma de «família sob intervenção» acarreta. A marca do risco marca ainda mais a mágoa da humilhação nos cenários em que assuntos íntimos são expostos publicamente: as reuniões dos diretores de turma

com encarregados de educação representam um cenário fértil para ocorrências dessa natureza. A violação do sigilo e da proteção de dados pode ainda estender a mágoa da humilhação a uma experiência total quando o «rótulo» acompanha a criança/jovem intervencionado em todas as esferas da vida escolar quotidiana (sala de aula, balneários, recreios,...), potencial gerador de um sofrimento irreversível.

Fintar a intervenção: os limites do (in) suportável

Se a intervenção na vulnerabilidade de famílias, crianças e jovens a partir de uma aproximação à vida íntima das pessoas parece constituir o desígnio de uma escola e de uma sociedade inclusivas, a intervenção pode ser experienciada como insuportável por aqueles que a vivenciam como uma opressão¹⁰.

¹⁰ Breviglieri, Marc (2009), «L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé», in

Paradoxalmente, a escola, sob a bandeira da proteção, pode gerar efeitos perversos quando as relações entre pais e filhos se deterioram com base em problemas escolares que afetam os laços no mundo doméstico.

Esta é uma dimensão de pesquisa relevante para explorar o sentido que a intervenção (não) faz para as famílias e jovens, e as estratégias que desencadeiam para a *fintar*. Paralelamente, a reivindicação do reconhecimento do direito à diferença é mobilizado para justificar a recusa da intervenção proposta quando está em causa, por exemplo, o não cumprimento da escolaridade obrigatória por razões culturais, religiosas ou de filosofia e estilo de vida. Escolas, CPCJ e tribunais apresentam, a este nível, pontos de vista nem sempre convergentes: a lei da escolaridade obrigatória poderá colidir com o

princípio do direito das famílias à escolha do modelo educativo para os seus filhos, consagrado constitucionalmente e em convenções internacionais...

Nesta linha, será interessante realizar um trabalho exploratório junto das pessoas que se invisibilizam da intervenção: o caso dos NEET e de jovens que, tendo estado integrados em programas de educação e formação, os abandonaram sem o cumprimento da escolaridade obrigatória, desaparecendo do radar das estatísticas e dos processos de monitorização. Por fim, importa considerar o lado oculto da intervenção, aquilo que os técnicos nunca vêm: os bastidores, quer dizer, a maneira como as famílias e jovens camuflam ou preparam os cenários de interação com os técnicos e as performances que acionam para *fintar* os contratos estabelecidos.

Breviglieri, Trom e Lafaye, *Les compétences critiques et sens de justice*. Paris, Economica.

«Eu não assino»: quando a intervenção se torna inaceitável

Neste último eixo da pesquisa sondam-se os conflitos e a resistência à intervenção, pelas famílias. Nos casos em que as famílias não se reconhecem no diagnóstico elaborado pelos técnicos (a classificação de «risco», «negligência parental», etc.) e quando o plano de intervenção proposto é experienciado como inaceitável (a proposta de acompanhamento psicológico, a proposta de um plano curricular alternativo para o seu educando, o diagnóstico de uma necessidade educativa especial...). Um momento especialmente sensível a este título é o que ocorre quando se procura que a família firme o consentimento informado. O desacordo entre a família e os técnicos gerará tensões que importa escrutinar.

Cenários de observação

O trabalho de campo centra-se em escolas (predominantemente TEIP) e é a partir dos territórios educativos que a investigação se desenrola. Para além da análise documental e das entrevistas exploratórias para mapeamento do campo, são feitos grupos focais e entrevistas individuais com professores, psicólogos, técnicos de educação especial, assistentes sociais, animadores socioculturais. Num segundo momento, são entrevistadas famílias e jovens cuja trajetória biográfica tenha sido condicionada pela experiência de intervenção social escolar. A observação de reuniões de Conselho de turma, de diretores de turma com encarregados de educação, de reuniões de trabalho em Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família e CPCJ serão cenários a privilegiar.