



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

A Importância do Trabalho Profissional dos/as Assistentes Sociais nas Escolas em Portugal

Discente: Lurdes Martins Abraúl

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social
do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Serviço Social.

Orientador: Professor Doutor Marcelo Gallo

Junho
2024

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo geral compreender a importância do trabalho dos/as assistentes sociais nas equipas multidisciplinares das escolas. E tem como objetivos específicos: conhecer as formas de contratação do assistente social nas escolas; explorar a prática do assistente social em contexto escolar; compreender a atuação do assistente social em equipa; avaliar os benefícios do trabalho social em contexto escolar; perceber e avaliar as dificuldades e lacunas da escola quando não têm um assistente social; refletir acerca da necessidade do trabalho social interdisciplinar colaborativo e verificar se os professores consideram importante o trabalho dos assistentes sociais nas escolas. Para isso desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, e realizamos entrevistas com uso de instrumentos de coleta de dados estruturados a duas assistentes sociais e uma psicóloga, e para identificar como os docentes entendem a importância do trabalho do assistente social foi aplicado um inquérito *online* com uma amostra de 40 docentes oriundos de vários agrupamentos da zona norte. Verifica-se que o foco da prática do/a assistente social escolar é intervir junto dos alunos e famílias com problemas de indisciplina, abandono e absentismo escolar e consequentemente com insucesso escolar. Este/a articula com a comunidade educativa e rede social do concelho, com vista em resolver as problemáticas em questão. E verifica-se claramente através dos inquéritos aos docentes que os/as assistentes sociais são importantes e necessários nas equipas multidisciplinares das escolas, independentemente do agrupamento de escolas (AE) ser ou não ser território educativo de intervenção prioritário TEIP.

Palavras-chave: Educação, Sistema Educativo, Assistente Social

ABSTRAT

This investigation had the general objective of understanding the importance of the work of social workers in multidisciplinary teams at schools. And its specific objectives are: to understand how social workers are hired in schools; explore social worker practice in a school context; understand the social worker's role as a team; evaluate the benefits of social work in a school context; understand and evaluate the difficulties and gaps in the school when they do not have a social worker; reflect on the need for collaborative interdisciplinary social work and check whether teachers consider the work of social workers in schools to be important. For this, we developed qualitative research, and carried out interviews using structured data collection instruments with two social workers and a psychologist, and to identify how teachers understand the importance of the social worker's work, an online survey was carried out with a sample of 40 teachers from various groups in the north. It appears that the focus of the school social worker's practice is to intervene with students and families with problems of indiscipline, abandonment and school absenteeism and consequently academic failure. This coordinates with the educational community and social network of the municipality, with a view to resolving the problems in question. And it is clear from teacher surveys that social workers are important and necessary in schools' multidisciplinary teams, regardless of whether the school group (AE) is or is not an educational territory for TEIP priority intervention.

Keywords: Education, Educational System, Social Worker

RÉSUMÉ

Cette investigation avait pour objectif général de comprendre l'importance du travail des travailleurs sociaux au sein des équipes multidisciplinaires des écoles. Et ses objectifs spécifiques sont : comprendre comment les travailleurs sociaux sont recrutés dans les écoles ; explorer la pratique du travailleur social en contexte scolaire; comprendre le rôle du travailleur social en équipe ; évaluer les bénéfices du travail social en contexte scolaire; comprendre et évaluer les difficultés et les lacunes de l'école lorsqu'elle ne dispose pas d'un travailleur social ; réfléchir à la nécessité d'un travail social interdisciplinaire collaboratif et vérifier si les enseignants considèrent le travail des travailleurs sociaux dans les écoles comme important. Pour cela, nous avons développé une recherche qualitative et réalisé des entretiens à l'aide d'instruments structurés de collecte de données avec deux travailleurs sociaux et un psychologue, et pour identifier comment les enseignants comprennent l'importance du travail du travailleur social, une enquête en ligne a été réalisée auprès d'un échantillon de 40 enseignants de divers groupes du nord. Il apparaît que l'objectif de la pratique du travailleur social scolaire est d'intervenir auprès des élèves et des familles confrontés à des problèmes d'indiscipline, d'abandon et d'absentéisme scolaire et par conséquent d'échec scolaire. Celui-ci se coordonne avec la communauté éducative et le réseau social de la commune, en vue de résoudre les problèmes en question. Et il ressort des enquêtes auprès des enseignants que les travailleurs sociaux sont importants et nécessaires dans les équipes multidisciplinaires des écoles, que le groupe scolaire (AE) soit ou non un territoire éducatif d'intervention prioritaire du TEIP.

Mots-clés : Éducation, Système Éducatif, Travailleur Social

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador por ter desde do início acreditado em mim.

Não posso deixar de agradecer aos docentes que participaram neste estudo, as assistentes sociais que foram entrevistadas e a psicóloga. Sem a participação de todos a finalidade não era possível e não tinha chegado até aqui.

Um obriga especial as entrevistadas que partilharam as suas experiências, com elas acredito que as pessoas irão ter um olhar mais claro acerca do serviço social escolar e procurar garantir o seu lugar nas escolas.

Agradeço a minha mãe que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, pela sua generosidade, paciência e empatia que fez de mim a pessoa que sou hoje. Ao meu pai, que apesar de não estar entre nós, acredito que onde estiver deu-me força para chegar até aqui.

E, por fim, ao meu companheiro que teve que aguentar as minhas inseguranças sem perceber bem porquê que as tinha e, no entanto, não desistiu de me apoiar nesta caminhada.

Obrigada a todos!

*Não basta saber ler que “Eva viu a uva”.
É preciso compreender qual a posição
que Eva ocupa no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva e
quem lucra com esse trabalho.*

Paulo Freire

*Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente
o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.*

Paulo Freire

Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar.

Paulo Freire

ÍNDICE DE IMAGEM E QUADROS

Imagem1: Estrutura do sistema nacional de educação em Portugal	16
Quadro 1: Áreas de Intervenção, papéis e tarefas dos assistentes sociais nas escolas	24
Quadro 2: Papéis e tarefas que o AS desempenha nas escolas	36

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1: Dados sociodemográficos das entrevistadas	32
Tabela 2: Dados sociodemográficos dos inquiridos	33
Tabela 3: Disponibilidade e competência dos professores em resolver problemas de cariz social	46
Tabela 4: Necessidade de técnicos da área social exercerem funções nas escolas.....	46
Tabela 5: Importância do trabalho social nas escolas.....	47
Tabela 6: Sentimento de acolhimento das famílias por ter ao dispor um técnico da área social.....	47
Tabela 7: Dificuldade em dar resposta quando não existe na escola um técnico da área social	47
Tabela 8: Consistência do trabalho do AS se for de forma articulada e colaborativa	48
Tabela 9: Considera o AS de forma igualitária ao psicólogo e aos professores	48
Tabela 10: Satisfação com o trabalho desenvolvido pelo AS	49
Tabela 11: Opinião dos professores de o que fazer para o trabalho social ser reconhecido como necessidade efetiva em contexto escolar	49
Gráfico 1: O que acha os docentes que poderia ser feito para o trabalho social ser reconhecido como necessidade efetiva em contexto escolar	50

ÍNDICE SIGLAS

- AE** – Agrupamento de Escolas
- AS** - Assistente Social
- CPCJ** – Comissão de Proteção das Crianças e Jovens
- DGE** – Direção Geral de Educação
- DGestE** – Direção Geral de Estabelecimentos Escolares
- DT** – Diretor de Turma
- ED** - Educador Social
- EE** – Encarregado de Educação
- EMAEI** - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- GAAF** – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
- GIS** – Gabinete de Intervenção Social
- IAC** – Instituto de Apoio à Criança
- IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- ME** – Ministério da Educação
- PBX** - “private branch exchange”, central /gabinete onde se faz a ligação manual às extensões da rede telefónica da escola.
- PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação
- PNPSE** – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
- PREVPAP** - Programa de Regularização Extraordinária de Vínculos Precários na Administração Pública
- RSI** – Rendimento Social de Inserção
- SAAS** – Serviço de Apoio e Acompanhamento Social
- SIADAP** – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
- SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação
- SPSS** - Programa Statistical Package for Social Sciences
- TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária
- TIL** – Técnico de Intervenção Local

ÍNDICE

RESUMO	ii
Abstrat	iii
Résumé	iv
Agradecimentos	v
Índice de imagem e quadros	vii
Índice de tabelas e gráfico.....	vii
Índice de Siglas.....	viii
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO 1 – O SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	
1.1. CONCEITUANDO O SENTIDO DA EDUCAÇÃO	4
1.2. EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL	6
1.2.1 - A TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX	7
1.2.2 - PRIMEIRA REPÚBLICA (1910-1926)	8
1.2.3 - ESTADO NOVO EM PORTUGAL (1933-1974)	9
1.2.4 – A REVOLUÇÃO DOS CRAVO	9
1.2.5 – ADESÃO À UNIÃO EUROPEIA	10
1.2.6 - CRISE ECONÓMICA EM PORTUGAL	11
1.2.7 - EDUCAÇÃO EM PORTUGAL NOS ANOS 20 DO SÉCULO XXI	12
1.2.8 – ORGANIZAÇÃO ATUAL DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	13
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DA/DO ASSISTENTE SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR	
2.1 - A PROFISSÃO DE ASSISTENTE SOCIAL E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM PORTUGA	18
2.1.1 - COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO ASSISTENTE SOCIAL	20
2.1.2 - SERVIÇO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR	21
2.2 - PROGRAMAS E PROJETOS QUE PROMOVEM A INSERÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS	26

2.2.1 PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)	26
2.2.2 PROJETO-PILOTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA (PIIP)	27
2.2.3 PROGRAMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (PNPSE)	28
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS	31
3.1 METODOLOGIA.....	31
3.2 OBJETIVOS	32
3.3 PARTICIPANTES	32
3.4 RECOLHA DE DADOS	34
3.5 ANÁLISE DE DADOS	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXOS	66

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida et al. (2021), à escola vão crianças e jovens de diferentes origens e culturas que se vêem confrontados com uma cultura escolar normalizadora que os impede de ter sucesso escolar e de ver efetivado o direito à educação e a outros direitos humanos. Ainda segundo as autoras, no ambiente escolar gerir esta diversidade de forma positiva significa fazer que a diferença não seja sinónimo da estigmatização e exclusão social.

Os contextos escolares são pautados por múltiplas problemáticas que impactam o seu ambiente, que afetam os processos de ensino aprendizagem que neles se desenrolam, o seu clima social e o esperado sucesso no desenrolar das suas funções, vinculadas quer ao ensino formal de conhecimentos e competências, quer a educação e preparação para exercício da cidadania e vida em sociedades culturalmente diversas e complexas, segundo Amaro (2015), para a construção de um pensamento crítico e da autonomia suscetíveis de formar as crianças e jovens como agentes sociais conhecedores da sua situação social e capazes de intervir na realidade social.

Ainda segundo Amaro (2015), é nesse cenário que as/os assistentes sociais que trabalham em contexto escolares assumem um papel-chave nos processos de implementação das políticas delineadas para a educação, segundo uma lógica crescentemente descentralizada e territorializada.

Segundo Almeida et al. (2021), as/os assistentes sociais, possuidores de uma formação académica científica e técnica diversificada e multifacetada, reúnem as condições necessárias para intervir na efetivação do direito a educação porque são capazes de congrega e promover a colaboração e comunicabilidade indispensável entre saberes e atores educativos.

A escola é uma amostra da sociedade, onde podemos observar as mais diversas representações sociais. Alunos oriundos de famílias multidesafiantes, pelas problemáticas que apresentam, tais como alcoolismo, violência doméstica, dificuldades económicas, a falta de acompanhamento parental e atualmente o excesso de proteção junto dos filhos que fomenta nas crianças e jovens falta de autonomia e consequentemente patenteiam questões como a indisciplina, o insucesso escolar, o

bullying e a dificuldade de integração social acompanhada de fenómenos de exclusão social com maior incidência nas minorias étnicas (Teixeira, 2012).

Uma importante tarefa neste processo de garantia de direitos à educação está no acompanhamento da família no processo de desenvolvimento dos filhos, que consideramos ser algo primoroso. Esta tem uma importante contribuição a dar na educação da aprendizagem dos seus filhos. Por este motivo, nasce a constante necessidade da escola estar em estreita articulação com a família e comunidade e avaliarmos a necessidade das mesmas serem orientadas ou que sintam que possam ser apoiadas na escola onde os educandos estão inseridos. E, que estes tenham um serviço, onde possam estar com um profissional da relação, de referência, que os oriente, de forma a salvaguardar o seu bem-estar biopsicossocial e consequentemente promover o seu sucesso escolar.

A intervenção do/a assistente social (AS) na escola não constitui um campo de intervenção recente, no entanto, urge ainda alguma clarificação acerca das suas competências e funções em contexto escolar, e verificar quão necessário é integrar o/a AS nas equipas multidisciplinares de forma permanente. Segundo Almeida et al. (2021), as/os assistentes sociais ao perceberem que as diferentes categorias de alunos não estão em uma situação de igualdade de oportunidades, podem, numa perspetiva de equidade, diferenciar positivamente quem está em situação de desvantagem com o objetivo de criar oportunidades de sucesso escolar que lhes permitam ter trajetórias escolares mais longas que os qualifiquem para inserção no mercado de trabalho e para serem cidadãos socialmente participativos.

Após leitura atenta dos diferentes pesquisadores sobre a temática abordada pudemos entender que Portugal vem manifestando interesse na prática profissional das/os assistentes sociais em diversas dimensões dos domínios de intervenção deste profissional, o que nos motiva a entender como se dá a relação deste profissional nas equipas multiprofissionais que compõem o quadro técnico das escolas. Desta forma:

O objectivo geral desta investigação é compreender a importância do trabalho dos/as assistentes sociais nas equipas multidisciplinares das escolas. E tem como objetivos específicos: conhecer as formas de contratação do/da assistente social nas escolas; explorar a prática do/a assistente social em contexto escolar; compreender a atuação do/a assistente social em equipa; avaliar os benefícios do trabalho social em contexto escolar; perceber e avaliar as dificuldades e lacunas da escola quando não têm

um/a assistente social; refletir acerca da necessidade do trabalho social interdisciplinar colaborativo e verificar se os professores consideram importante o trabalho dos assistentes sociais nas escolas.

Nesse seguimento, a presente dissertação inclui duas partes: a primeira parte, onde é feito o enquadramento teórico e a segunda parte, onde é elaborado o enquadramento metodológico. Na primeira parte, o enquadramento teórico estende-se por dois capítulos: no primeiro capítulo é abordado o conceito de educação e como a educação é concebida enquanto política pública em Portugal; o segundo, onde se aborda o enquadramento do profissional de Serviço Social inserido na Política de Educação enquanto profissional do quadro de técnicos especializados que compõem uma equipa multidisciplinar.

A segunda parte, onde é feito o enquadramento metodológico, esta desenrola-se ao longo de um capítulo, o capítulo, onde são abordados os métodos escolhidos para a elaboração deste estudo, a apresentação dos resultados do mesmo, as conclusões a serem retiradas e a sua importância para refletirmos sobre o papel do profissional de Serviço Social, enquanto ator social, que se encontra inserido nas equipas multidisciplinares das escolas.

PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

«A configuração do sistema educativo, o aparelho administrativo e a organização das escolas são socialmente construídos num tempo e num espaço concreto, por atores concretos que os produzem e reproduzem e tanto as suas formas passadas como as mais recentes têm sido política e socialmente moldadas, fortemente institucionalizadas e normatizadas, mantendo praticamente inalterada uma tradição centralista de poder e de controlo administrativo.» (Delgado & Martins, 2002)

CAPÍTULO 1 – O SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Segundo Almeida et al. (2021), a educação para todos é um direito que está consagrado na legislação portuguesa, mas que está ainda longe de sua plena efetivação. Segundo as autoras, nessa legislação considera-se que a escola deva ser capaz de fazer a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais dos seus alunos, garantindo o direito à uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar.

Tendo isso como ponto de partida, neste primeiro capítulo vamos sistematizar, o conceito de educação e fazer uma breve exposição do processo de efetivação da política de educação ao longo da história em Portugal até chegarmos a como está organizado o sistema educacional hoje.

1.1. CONCEITUANDO O SENTIDO DA EDUCAÇÃO.

Desde o início da humanidade existe educação. É com educação que o homem se capacita culturalmente, que se instrumentaliza para as transformações materiais e espirituais. A educação é a base para um desenvolvimento social, sem ela o homem não se desenvolveria social e psicologicamente. É através da educação que o homem se profissionaliza, oferecendo uma base de conhecimento para todas as pessoas (Santos, 2011).

Segundo Durkheim (2001), A educação é a ação exercida nas crianças por pais e professores. Esta ação é permanente e geral. A educação em uso numa sociedade determinada é um conjunto de práticas, de maneiras de proceder, de costumes que

constituem factos perfeitamente definidos e que possuem a mesma realidade que os restantes factos sociais. Ainda segundo o mesmo autor, a educação, por si só, não é mais do que um meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais da sua própria existência.

Para Brandão (2007) ninguém escapa à educação, ela está em todo lado, em casa, na rua, na igreja, na escola, enfim onde cada um aprende e ensina. Não há uma única forma e um único modelo de educar. Portanto, a escola não é o único lugar onde há educação, nem o professor é o único a ensinar.

Para Quintas & Muñoz (1986) in Xavier Rego (2018) “todo educador é necessário que possua uma ideia clara de educação”, contudo, o conceito de educação não é definido numa única perspetiva, mas sim em várias, dependendo sobretudo da base psicológica de apoio ou do tipo de aprendizagem, pode ainda ser definido em sentido amplo e estrito.

Segundo Vianna (2008) a “educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Para Mészáros (2008) não há lugar ao conceito de educação se esta não for continuada e permanente e que haja práticas educacionais que permitam que os educadores e os alunos trabalhem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Para o autor, uma educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo económico e político dominante.

Para Cristo (2013) “A educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades.” O sistema educativo está em constante mudança como refere o autor as “políticas evoluem tal como as sociedades e as suas necessidades, e um bom sistema educativo é aquele que acompanha essa evolução, sempre capaz de responder às necessidades educativas da população.”

Podemos com estas análises citadas acima compreender que a centralidade da educação nas sociedades contemporâneas, tida como promotora do conhecimento e das

competências necessárias à inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho e, por via, em trajetória de inclusão social tendentes a promover a sua formação integral e o acesso à cidadania, integra uma lógica de dominação. Quando percebida sob a dialética ensino-aprendizagem promotora da aquisição de conhecimentos e competências imprescindíveis à participação no mercado de trabalho, à integração social e ao acesso à cidadania (Bourdieu, 2007), à semelhança de uma lógica processual de consciencialização crítica dos indivíduos no sentido de os dotar de recursos e oportunidades, e, logo, da capacidade de transformarem a sua vida e o mundo em que vivem (Freire, 1996, 2001, 2018).

Podemos com estas passagens teóricas verificar que independentemente da corrente teórica que se propõem a estudar e socializar conhecimento no que se refere à educação, todas têm um elo de unidade, a importância da educação no desenvolvimento biopsicossocial humano.

Vamos agora adentrar em entender como que Portugal ao longo de seu processo histórico vem construindo e garantindo à sua população o direito à educação pública, laica e de qualidade.

1.2 - EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL

Com objetivo de entender como Portugal vem desenvolvendo e garantindo o direito ao acesso à política pública de educação, laica e com qualidade, vamos olhar para o processo histórico deste país, mas nos detendo a uma demarcação temporal que consideramos ser importantes pelo impacto social, político e cultural que tem no século XX, ou seja vamos partir da transição do século XIX para o XX, percorrendo importantes marcos que impactaram e impactam na política social de educação ainda hoje, anos 20 do século XXI.

Para podermos sistematizar o conteúdo apresentado neste ponto, foi feito uma revisão de artigos científicos na área de educação, para identificarmos os principais pesquisadores e autores que contribuíram e contribuem para a construção do saber científico no campo da educação.

E alguns destes autores merecem ser destacados pela contribuição não só intelectual, mas também pela contribuição política e participativa que tiveram ao longo

de suas trajetórias de vida, podemos destacar: António Sérgio (1883-1969)¹; Adolfo Coelho (1847-1919)²; João de Deus (1830-1896)³; Ramalho Ortigão (1836-1915)⁴; dentre outros que foram muito citados nos artigos lidos.

1.2.1 - A TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX

Durante este período, segundo Ramos (1993), Portugal passou por várias transformações económicas e sociais, incluindo a industrialização incipiente e uma urbanização crescente. No entanto, as condições de trabalho eram frequentemente precárias, com longas horas de trabalho e baixos salários.

No final do século XIX, a política de educação em Portugal era dominada pelo Estado e pela Igreja Católica. A educação era vista como um instrumento de controlo social e de formação de cidadãos obedientes e devotos (Reis, 1988).

Segundo Ramos (1993), a educação era fortemente centralizada e controlada pelo Estado, que estabelecia os currículos, os programas de ensino e as diretrizes pedagógicas.

O ensino era em grande parte ministrado por padres e freiras, em escolas confessionais financiadas pelo Estado.

¹ António Sérgio foi um dos principais teóricos da educação em Portugal. Suas obras discutem a necessidade de uma reforma educacional que promovesse a formação integral do indivíduo e a educação cívica, foi um dos mais influentes intelectuais e educadores portugueses do século XX. Conhecido por suas ideias progressistas e humanistas, Sérgio teve um impacto significativo na educação, na política e na cultura portuguesa.

² Adolfo Coelho foi um importante defensor da educação popular e criticou a insuficiência do sistema educacional português. Suas reflexões contribuíram para debates sobre a democratização da educação, foi um importante filólogo, etnógrafo e pedagogo português, cuja obra teve grande impacto no desenvolvimento da linguística, da etnografia e da educação em Portugal.

³ João de Deus foi um destacado poeta e pedagogo português, conhecido tanto por sua contribuição à literatura como por suas inovadoras ideias sobre a educação infantil. Ele deixou um legado duradouro na cultura e na educação em Portugal, Deus criou a "Cartilha Maternal", um método inovador de alfabetização que teve ampla aceitação em Portugal. Sua abordagem foi um marco na educação primária e influenciou práticas pedagógicas subsequentes.

⁴ Ramalho Ortigão foi um proeminente escritor, jornalista e crítico português, conhecido por suas incisivas observações sociais e pela sua contribuição à literatura e ao jornalismo em Portugal. Ramalho Ortigão foi um fervoroso defensor da reforma educacional em Portugal. Criticava o sistema educativo tradicional por ser autoritário e pouco eficaz. Acreditava na importância de uma educação que promovesse o desenvolvimento integral do indivíduo e preparasse os cidadãos para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Ainda segundo o autor, no entanto, no final do século XIX, surgiram movimentos de reforma educativa que questionavam o domínio da Igreja na educação e defendiam a laicidade do ensino. Estes movimentos progressistas procuravam promover a educação universal, obrigatória e gratuita para todas as crianças, independentemente da sua origem social ou das suas crenças religiosas.

Apesar das resistências e oposições, estas ideias foram ganhando terreno e, ao longo do século XX, foram implementadas reformas que conduziram à secularização do ensino e à criação de um sistema educativo mais inclusivo e acessível a todos os cidadãos.

1.2.2 - PRIMEIRA REPÚBLICA (1910-1926)

O período da primeira república foi marcado por mudanças políticas significativas em Portugal, com a derrubada da monarquia e a instauração da república. Embora tenham sido implementadas algumas políticas sociais, como a proteção ao trabalho infantil e a regulamentação do trabalho feminino, a cobertura da proteção social ainda era limitada.

Segundo, Formosinho e Machado (2014), durante o período da Primeira República em Portugal, a política de educação teve como objetivo principal a secularização do ensino e a promoção da educação pública e laica. Neste período, foram implementadas reformas importantes, como a criação de um sistema de ensino público e obrigatório para todas as crianças, a criação de escolas primárias e a formação de professores, bem como a expansão do ensino técnico e profissional.

Além disso, segundo Ramos (1993), foram implementadas medidas para democratizar o acesso à educação, como a criação de bolsas de estudo para famílias de baixos rendimentos e o estabelecimento de comissões de vigilância escolar para fiscalizar a qualidade do ensino.

No entanto, a política de educação na Primeira República também enfrentou desafios, como a falta de recursos financeiros e de infraestruturas adequadas, bem como resistência por parte da Igreja Católica, que tinha um papel predominante na educação antes da República e se opunha à secularização do ensino (Carvalho, 1986).

Apesar dos desafios, a política de educação da Primeira República em Portugal foi marcada por avanços significativos na promoção da educação pública e laica, que contribuíram para a democratização do acesso ao ensino e o desenvolvimento do país.

1.2.3 - ESTADO NOVO EM PORTUGAL (1933-1974)

Durante o Estado Novo, a política pública de educação foi caracterizada por um forte controle do Estado sobre o ensino, visando promover a ideologia do regime salazarista e controlar o pensamento e comportamento dos cidadãos (Martins, 2008).

Segundo Formosinho e Machado (2014), o regime implementou um sistema educacional centralizado, hierárquico e autoritário, com o objetivo de formar cidadãos leais ao governo salazarista e garantir a estabilidade do regime. O ensino era fortemente influenciado pela doutrinação do Estado Novo, que promovia valores conservadores, nacionalistas e católicos. O acesso à educação era restrito e desigual, com prioridade dada aos filhos das classes médias e altas, enquanto as classes mais desfavorecidas tinham acesso limitado à educação. A educação era também fortemente controlada pelo regime, com a censura e repressão aos professores e estudantes que se opunham ao regime.

Ainda segundo os autores, apesar das críticas ao sistema educacional do Estado Novo, é importante reconhecer que houve investimentos na expansão da rede escolar e na formação de professores, bem como na promoção da alfabetização e educação técnico-profissional. No entanto, tais medidas visavam mais a servir aos interesses do regime do que a promover uma educação de qualidade e democrática. (Formosinho & Machado 2014).

Em suma, a política pública de educação durante o Estado Novo em Portugal foi marcada pelo controle autoritário do Estado sobre o ensino, promovendo a ideologia do regime salazarista e limitando a liberdade de pensamento e expressão dos cidadãos.

1.2.4 – A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS

Segundo Martins (2008), a revolução dos cravos ocorreu em Portugal no 25 de abril de 1974, houve várias mudanças na política de educação do país. Algumas das principais mudanças incluem a democratização do sistema educacional, houve um

grande esforço para democratizar o sistema educacional em Portugal. Isso incluiu a implementação de políticas que visavam garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, independentemente da sua classe social, origem étnica ou género.

Segundo Carvalho (1986), a reestruturação do currículo escolar: houve uma revisão do currículo escolar em Portugal. Foram introduzidas novas disciplinas e abordagens pedagógicas que visavam promover uma educação mais democrática, inclusiva e atualizada.

Uma descentralização da administração educacional pois, antes da revolução, o sistema educacional em Portugal era altamente centralizado. Após a revolução, houve uma descentralização da administração educacional, dando mais autonomia às escolas e aos professores (Reis, 1988 e Ramos, 1993).

Foi estabelecida a escolaridade obrigatória em Portugal, garantindo que todas as crianças tivessem acesso à educação básica.

Houve um aumento significativo do investimento na formação de professores em Portugal. Foram implementados programas de formação contínua e de valorização do papel dos professores na sociedade.

1.2.5 – ADESÃO À UNIÃO EUROPEIA

Em 1986, o processo de integração de Portugal à União Europeia, trouxe consigo a implementação de políticas e regulamentações que visavam fortalecer o sistema de proteção social do país, incluindo padrões mínimos de segurança social e políticas de coesão económica e social, (Reis, 1988 e Ramos, 1993).

Segundo Carvalho, (1986), a adesão de Portugal à União Europeia teve um impacto significativo na política de educação do país. A integração na UE proporcionou a Portugal acesso a fundos e programas de cooperação que serviram para modernizar e reestruturar o sistema educacional português.

O Tratado de Bolonha, assinado em 1999 por 29 países europeus, incluindo Portugal, teve como principal objetivo a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Este tratado definiu uma série de reformas no sistema de ensino superior, com destaque para a implementação do sistema de graus académicos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, a adoção do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de

Créditos (ECTS) e a promoção da mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores entre os países signatários, (Reis, 1988 e Ramos 1993).

Em Portugal, o Tratado de Bolonha teve um impacto significativo na política de educação, levando a uma reestruturação dos cursos superiores e à adaptação do sistema de ensino às diretrizes europeias. Com a implementação do Processo de Bolonha, as instituições de ensino superior portuguesas passaram a adotar o sistema de ciclos de estudos de acordo com os graus académicos estabelecidos no tratado, bem como a utilizar o ECTS para a acreditação e transferência de créditos entre disciplinas. (Martins, 2008; 1999 e Rodrigues & Branco, 2008)

Segundo Rodrigues e Branco (2008), além disso, o Tratado de Bolonha também incentivou a internacionalização do ensino superior em Portugal, com um aumento significativo da mobilidade de estudantes e professores, o estabelecimento de parcerias com instituições estrangeiras e a integração de programas de intercâmbio e cooperação académica no currículo das instituições de ensino superior do país.

A adesão à UE, Portugal passou também a adotar políticas educacionais alinhadas com os padrões europeus, o que incluiu a elaboração de um currículo padronizado e a implementação de avaliações externas para medir a qualidade do ensino. Além disso, a adesão à UE possibilitou o aumento do investimento na educação, com a construção de novas escolas, modernização das infraestruturas existentes e a formação de professores.

A integração na UE, também possibilitou maior mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, através do programa de intercâmbio Erasmus, o que enriqueceu a experiência educacional dos portugueses e contribuiu para a internacionalização do sistema educacional do país. (Rodrigues & Branco 2008).

1.2.6 - CRISE ECONÓMICA EM PORTUGAL

A crise económica que afetou Portugal entre 2008 e 2014 teve um impacto significativo nas políticas sociais e na política de educação do país. A crise resultou em um aumento do desemprego, da pobreza e da desigualdade social, o que levou o governo a implementar políticas de austeridade para controlar a dívida pública e restaurar a estabilidade económica (Branco & Fernandes, 2005).

Na área das políticas sociais, o governo teve que cortar os gastos em programas de assistência social, saúde e habitação, o que afetou principalmente as famílias mais vulneráveis. Houve um aumento da procura por ajuda alimentar e por outros serviços de apoio social, e a taxa de pobreza aumentou significativamente durante este período (Branco & Fernandes, 2005).

Na política de educação, também houve cortes no financiamento, o que resultou em menos recursos para escolas e professores. Houve um aumento do número de alunos por turma, redução do investimento em infraestruturas e menos apoio para alunos com necessidades especiais. Além disso, o acesso ao ensino superior tornou-se mais difícil devido à diminuição das bolsas de estudo e ao aumento das propinas (Reis, 1988 e Ramos, 1993).

Em resposta a estes desafios, segundo Carvalho (2018) o governo português implementou algumas medidas de mitigação, como a criação de programas de apoio social para famílias em situação de vulnerabilidade, o reforço dos apoios educativos e a implementação de medidas para combater o abandono escolar.

No entanto, os efeitos da crise económica ainda se fazem sentir na atualidade, com altos níveis de desemprego, pobreza e desigualdade social, continuando a ser uma realidade em Portugal. Para enfrentar estes desafios, é essencial que o governo adote políticas que promovam o crescimento económico inclusivo e garantam o acesso equitativo a serviços sociais, como a saúde e a educação.

1.2.7 - EDUCAÇÃO EM PORTUGAL NOS ANOS 20 DO SÉCULO XXI

Segundo Lima (2006), em Portugal, as condições da política de educação nos anos 20 do século XXI são marcadas por um investimento insuficiente na área. O país dedica uma parcela menor do orçamento para a educação em comparação com outros países europeus.

Podemos destacar que há enormes desigualdades regionais na oferta de educação em Portugal, com algumas regiões do país enfrentando maiores dificuldades de acesso a escolas de qualidade e a profissionais qualificados. Muitas escolas em Portugal sofrem com a falta de infraestruturas adequadas, com salas de aula superlotadas, falta de equipamentos e materiais didáticos, e condições precárias de funcionamento (Lima, 2006, 2009).

Segundo Tavares (2023), durante a pandemia de Covid-19, o ensino à distância revelou diversos desafios na política educacional de Portugal, com muitos alunos enfrentando dificuldades de acesso à internet e falta de suporte para acompanhar as aulas *online*.

Ainda segundo a autora, o sistema de avaliação educacional em Portugal enfrenta críticas quanto à sua eficácia e equidade, com preocupações sobre a excessiva carga de avaliações e a relevância dos exames para o desenvolvimento dos alunos.

Muito importante, é também destacar que a formação de professores em Portugal é outro aspeto crítico da política educacional, com a necessidade de investimento em programas de capacitação e atualização profissional para garantir uma educação de qualidade para os alunos.

1.2.8 – ORGANIZAÇÃO ATUAL DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

A educação em Portugal é organizada de acordo com os princípios democráticos estabelecidos pela Constituição da República, aprovada em 1976, especialmente no que respeita à liberdade de ensinar e aprender (art.º 43), aos direitos dos cidadãos e aos deveres do estado no plano educativo (artigos 73-77). Estes princípios foram basilares para a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, onde se definem os objetivos, estruturas e modos de organização da educação.

O Ensino Superior é da responsabilidade do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) que, na sequência da sua missão, tem como atribuições, entre outras, a conceção e formulação de medidas de política nas áreas da ciência, tecnologia e ensino superior, bem como os respetivos modos de organização, financiamento, execução e avaliação.

O Ministério da Educação (ME) é o departamento do Governo de Portugal responsável pela definição, coordenação, execução e avaliação da política nacional relativa ao sistema educativo (no âmbito da educação pré-escolar, do ensino básico, do ensino secundário e da educação extraescolar), bem como pela articulação da política de educação com as políticas de qualificação e formação profissional.

O Ensino e Formação Profissional e a Educação de Adultos têm dupla tutela do ME e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). As atribuições destes ministérios são prosseguidas através de serviços integrados na

administração direta do Estado, de organismos integrados na administração indireta do Estado, de órgãos consultivos, e de outras estruturas e entidades.

A rede escolar está organizada em agrupamentos de escolas, unidades organizacionais do sistema educativo, com órgãos próprios de administração e gestão, constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino, a partir de um projeto educativo comum.

O ME é responsável pela gestão da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No entanto, os agrupamentos de escola gozam de alguma autonomia, nomeadamente ao nível pedagógico e na gestão dos horários letivos e do pessoal não docente. Reformas recentes alargaram a autonomia dos agrupamentos de escola à gestão curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e promoveram a descentralização, atribuindo responsabilidades aos municípios no âmbito do investimento, equipamento e manutenção de edifícios escolares, fornecimento de refeições escolares e gestão de pessoal não docente (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

As instituições de ensino superior gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro).

Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, a administração da educação é da responsabilidade dos Governos Regionais, através das respetivas Secretarias Regionais de Educação, as quais adaptam a política educativa nacional a um plano regional e aos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória é até ao 12º ano ou 18 anos de idade. Por referência, as crianças iniciam o 1º ciclo aos 6 anos de idade e terminam aos 18 anos com a conclusão do ensino secundário (CITE⁵ 3).

O ensino público é gratuito e universal a partir dos 3 anos de idade. O sistema educativo organiza-se numa estrutura abrangente, de escolaridade básica longa com escolhas vocacionais a terem lugar à entrada do ensino secundário. Desse modo, no primeiro ano do CITE 3 ou os alunos de 15 anos ou mais, podem optar por: i) cursos científico-humanísticos; ii) cursos profissionais; iii) outras ofertas de educação e formação.

⁵ CITE: Classificação internacional Tipo de Educação: Inferior ao ensino básico (1º e 2º ciclos) (nível 0 da CITE-A); Ensino básico (1.º e 2º ciclo) (nível 1 da CITE); Ensino básico (3.º ciclo) (nível 2 da CITE); Ensino secundário (nível 3 da CITE); Ensino pós-secundário não superior (nível 4 da CITE); Ensino superior (níveis 5-8 da CITE);

O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) integra organizações, instrumentos e modalidades de ensino e formação profissional (EFP) que, em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), visam a promoção da generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, quer através do aumento e generalização da oferta de EFP, quer através do reconhecimento, validação e certificação de competências de aprendizagens formais, informais e não formais. No caso da educação de adultos, pretende alargar os níveis educativos e de qualificação, a partir da rede de Centros Qualifica.

A **avaliação** no sistema educativo português compreende as dimensões: formativa e sumativa, bem como as modalidades interna e externa. Existe avaliação externa das aprendizagens em todos os níveis CITE: provas de aferição (avaliação diagnóstica a nível nacional, sem classificação quantitativa, para aferir conhecimentos e agir atempadamente na melhoria das aprendizagens) nos anos intermédios (2.º, 5.º e 8.º) do 1.º e 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (CITE 1) e ainda exames finais nacionais no final do ensino básico (CITE 2), no 9.º ano (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril e Despacho normativo n.º 4-A/2018, de 14 de fevereiro). No ensino secundário, os alunos dos Cursos Científico Humanísticos realizam quatro exames nacionais de conclusão, distribuídos pelos dois últimos anos de formação (11.º e 12.º anos). A avaliação externa das escolas é realizada por um serviço público de inspeção educativa. Os resultados desses processos de aferição e de avaliação são tornados públicos.

Portugal – 2022/2023

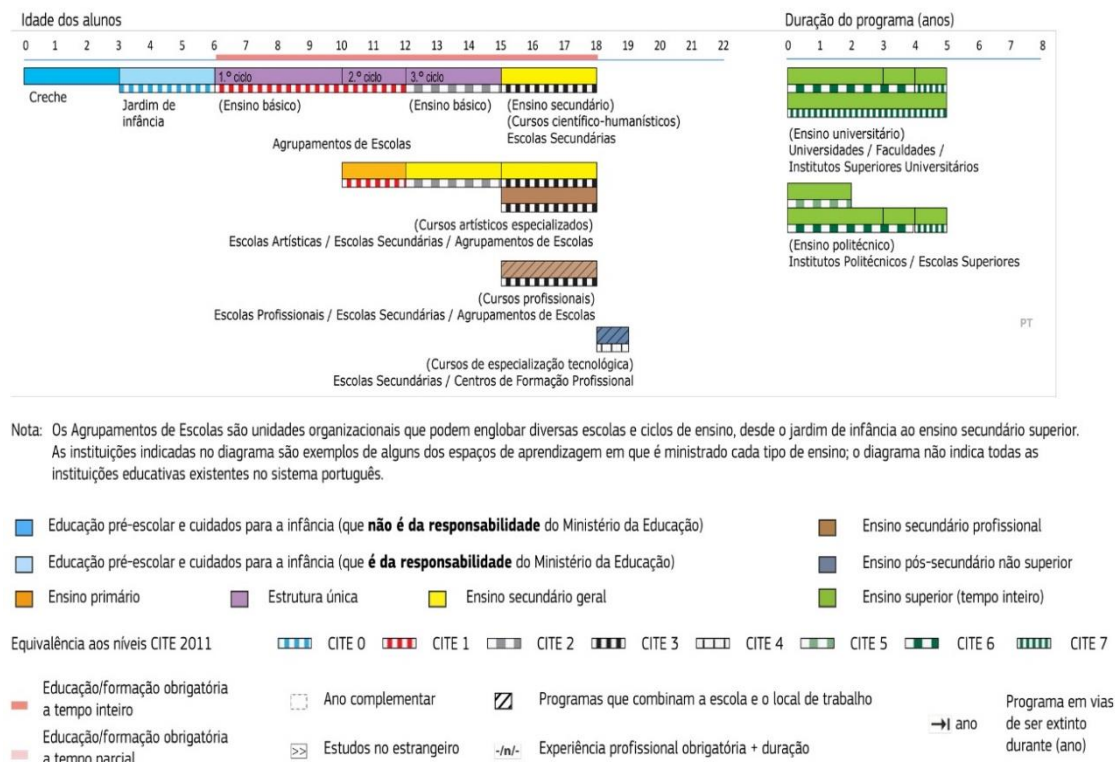


Imagem 1: Estrutura do sistema nacional de educação em Portugal. Fonte: Eurydice

Segundo dados publicados no Cadernos Reivindicativos da Federação Nacional da educação⁶, é importante destacar no sistema educacional que a gestão dos recursos humanos é fundamental para melhorar a educação e formação, juntamente com outras áreas do sistema educativo. Anteriormente centralizada, a gestão passou por um processo de descentralização, transferindo competências para os municípios, especialmente no caso dos “Trabalhadores Não Docentes” (técnicos superiores, assistentes técnicos e operacionais) em jardins-de-infância, escolas básicas e não agrupadas.

A implementação dessa descentralização não foi uniforme, dificultando uma caracterização homogênea. No entanto, a avaliação constante permite identificar tendências comuns:

- Não houve benefícios na qualidade dos serviços educacionais.
- Relações complexas e confusas entre municípios e direções escolares, prejudicando o clima de segurança e confiança.

⁶ https://fne.pt/uploads/rte/folha-informativa-educacao/Caderno_Reivindicativo_ND.pdf

- Falta de tratamento adequado dos rácios, especialmente no acompanhamento sindical.
- Aumento da desarticulação das medidas de gestão para os “Trabalhadores Não Docentes”, agravando desigualdades e injustiças entre os trabalhadores abrangidos e não abrangidos pela transferência de competências.

Além disso, a transferência de todos os trabalhadores das escolas básicas e de educação pré-escolar não foi concluída como previsto no Memorando de Entendimento de 2008. Mecanismos de acompanhamento e avaliação dos contratos de execução também não foram acionados.

Diante disso, segundo analistas da política de educação vem sendo solicitado ao Governo a determinação do nível adequado de descentralização de competências, preferencialmente ao nível das unidades organizacionais (agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas), com clareza nas competências descentralizadas. Caso a gestão permaneça com as autarquias, é necessária uma delimitação clara de competências entre autarquias e direções escolares, especialmente na avaliação de desempenho.

Com toda esta conjuntura histórica da educação em Portugal que refletimos a luz do que nos coloca Almeida et al. (2021), a educação para todos é um direito que está consagrado na legislação portuguesa, mas que ainda esta longe de sua plena efetivação. Nessa legislação considera-se que a escola deve ser capaz de fazer a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais dos seus alunos, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades e acesso e de sucesso escolar.

Refletindo este cenário, no próximo capítulo vamos falar do trabalho do assistente social na educação e de sua importante tarefa no contexto da educação.

CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DA/DO ASSISTENTE SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR

“A nobreza de nosso ato profissional está em acolher aquela pessoa por inteiro, em conhecer a sua história, em saber como chegou a esta situação e como é possível construir com ela formas de superação deste quadro. Se reduzirmos a nossa prática a uma questão urgente, a uma questão premente, retiramos dela toda a sua grandeza, pois os deixam de considerar, neste sujeito, a sua dignidade humana”.

Maria Lúcia Martinelli

Neste capítulo vamos discorrer sobre a história do Serviço Social enquanto profissão, entender o percurso histórico em que se institucionaliza o serviço social em Portugal e seu ingresso na educação.

Segundo Antunes (2021), fruto de medidas políticas adotadas para o setor educativo, trabalham nas escolas portuguesas cada vez mais assistentes sociais que, integrados em gabinetes de apoio ao aluno e à família, cooperam em equipas multidisciplinares compostas por outros perfis profissionais: psicólogos, professores, educadores sociais, animadores e mediadores.

Ainda segundo a autora, pela característica sócio histórica da sua profissão, os assistentes sociais são profissionais que promovem a justiça e a mudança social, atuando para otimizar as condições de acesso e salvaguardar os direitos dos cidadãos, pelo que o trabalho associado à garantia da igualdade de acesso de todos os alunos à educação, enquanto direito humano a assegurar, legitima a sua presença e intervenção em todas as organizações onde a educação configure um campo de atuação ou trabalho (Antunes, 2021).

2.1 - A PROFISSÃO DE ASSISTENTE SOCIAL E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM PORTUGAL

O Serviço Social é um profissional que desenvolve as suas competências junto da população há mais de 80 anos. A sua função é promover junto da população a mudança e o bem – estar para que permita às pessoas adquirirem “ferramentas” internas e externas que lhes possibilitam prevenir e resolver os seus problemas de forma autónoma

e responsável. Carvalho (2016) cita que o Assistente Social *“promove a igualdade de oportunidades e a participação social numa sociedade que se quer justa e democrática”*.

No Decreto-Lei nº. 30135, de 14 de dezembro de 1939 é publicado e regulado o título de Assistente Social em Portugal dando início à sua formação com um plano de estudo de 3 anos ministrados pelos Institutos de Lisboa e Coimbra. Em 1956 o Decreto-Lei é revisto estabelecendo 4 anos de formação. A profissão surgiu durante o Estado Novo numa lógica de controlo dos mais necessitados e mantendo as desigualdades sociais e a divisão de classes. De acordo com Carvalho (2015), a primeira escola em Portugal estava ligada a doutrina social da igreja alicerçada em bases positivista. Portanto o Serviço Social era da utilidade da igreja e do Estado Novo para concretizar o projeto político de Educação Nacional – Deus, Pátria e Família.

Os assistentes sociais começaram a refletir e questionar a cerca da sua intervenção e na influência que a Igreja e o Estado ditatorial tinham sobre a mesma. Então, na década de 60 começou uma rutura com as ideologias religiosas no plano da formação dos assistentes sociais. Com a revolução dos cravos em abril de 1974, a profissão reafirma-se como defensora da justiça e bem-estar social. Quatro anos depois da revolução a Associação de Profissionais de Serviço Social é constituída. No entanto só em 1989 é ministrado em Portugal o grau de Licenciatura. Como refere Carvalho (2015), a partir dos anos 90 revela ter um papel importante nas políticas sociais e apresenta uma reconfiguração na formação dos profissionais de serviço social e passando para a alçada do estado promovendo a valorização e visibilidade das políticas sociais.

“O desenvolvimento da formação e da profissão do Serviço Social está associado à assunção das responsabilidades do Estado na formação dos assistentes sociais, num quadro de valorização e visibilidade das políticas sociais de combate à pobreza, e por uma crise na formação superior da área das Ciências Sociais e Humana, por exemplo associada a cursos tradicionais que tinham pouca procura por parte dos alunos. A formação e a profissão assumiram um carácter proativo e participado nas políticas de inclusão.” (Carvalho, 2015)

Em 2010, a profissão de Assistente Social passa a estar incluída no “Grande Grupo 2 – Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas”. O último Código Deontológico do Assistente Social foi promulgado a 25 de outubro de 2018 e tem como

referência a “Declaração dos Princípios para o Serviço Social” aprovada em 2018 em Dublin nas Assembleias Gerais da Federação Internacional dos Assistentes Sociais e da Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (FIAS/AIESS) em articulação com a “Declaração dos Princípios Éticos para o Serviço Social aprovada em Adelaide em 2004 e com “A Ética no Serviço Social – Princípios e Valores” aprovada em Colombo em 1994, data em o 1º Código Deontológico Português foi publicado pela APSS.

Com base na definição Global de Serviço Social, aprovada em julho de 2014 pela FIAS e AIESS, que é referência internacional da identidade coletiva para os assistentes sociais, o Serviço Social é uma profissão de intervenção e uma disciplina académica que promove o desenvolvimento e mudança social, a coesão social, o empoderamento e a promoção da Pessoa. Os princípios de justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade são centrais ao Serviço Social. Sustentando nas teorias do serviço social nas ciências sociais, nas humanidades e nos conhecimentos indígenas, o serviço social relaciona as pessoas com as estruturas sociais para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social.

2.1.1 - COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO ASSISTENTE SOCIAL

O código deontológico do A.S enumera as competências profissionais específicas que detém:

- Políticas: influenciar a opinião pública e sistema político, consciencializar, mobilizar.
- Relacionais: criar relações de empatia e de confiança, de cooperação, parcerias e redes.
- Psicossociais: construir ajuda, capacitação e acompanhamento psicossocial e suporte sociopedagógico.
- Assistenciais: respostas urgentes a situações urgentes para suprirem necessidades básicas.
- Técnico-operativas e reflexivas: comunica, mediar, diagnosticar, planear, avaliar, executar com base científica, multidisciplinar e interdisciplinar.

O AS foi desenvolvendo a sua prática em consonância com as determinantes sociais, económicas e políticas. O serviço social construiu-se como área de

conhecimento das ciências sociais e humanas, recorrendo às restantes ciências sociais e “*conhecimentos indígenas (específicos da história e da identidade da profissão)*. É um saber complexo, em construção, composto de teorias, metodologias, princípios, valores, ideologias e culturas próprias” (Carvalho, 2016). O que a distingue das outras ciências sociais, a nosso ver, é a sua responsabilidade social uma vez que tem como objetivo a intervenção e mudança social, o desenvolvimento, coesão social. É uma ciência que se constrói também na e com a sua operacionalização. Carvalho (2016) salienta que existe dois paradigmas que orientam a prática do serviço social, que não se anulam mas até se complementam:

- Paradigma A: As ciências sociais, na qual se inclui o serviço social, têm como objetivo a aproximação da objetividade e mensurabilidade das ciências exatas e,
- Paradigma B: a importância da subjetividade na compreensão dos fenómenos e realidade social, reforçando uma abordagem crítica da realidade social, assumindo aqui a ética e a sua importância.

Remontando à criação da profissão, segundo Antunes (2021), estimulada pelo espaço criado pelo Estado ao intervir na questão social e suas expressões, por via das políticas públicas e sociais, os assistentes sociais constituem-se profissionais ao serviço da ação do Estado, agentes executores da prática da assistência social e do projeto ideopolítico subjacente às políticas sociais em que intervêm, sendo perspectivados por diversos autores (Iamamoto, 2007; Martinelli, 2007; Neto, 2005) como agentes do controlo e da ação normalizadora e integralizadora do Estado, participantes, por inerência, nas estratégias de controlo necessárias à manutenção da ordem social.

2.1.2 - SERVIÇO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR

A intervenção do assistente social na escola não constitui um campo de intervenção recente, no entanto segundo Richard e Sosa (2014:212), urge ainda alguma clarificação conceptual e metodológica que favoreça a sua afirmação.

Em Portugal o Serviço Social escolar surge pela primeira vez nos anos 70 no Instituto de Ação Social Escolar, integrado nos Serviços de Ação Social, com o objetivo de minimizar a situação de carência social e económica dos alunos e famílias (Camacho, 2000). Ao longo dos anos, deu-se uma complexificação do papel do Assistente Social nas escolas indo, atualmente, muito para além das meras questões económicas.

Segundo Amaro (2015), a perspetivação da ação dos assistentes sociais como meramente instrumental e pautada por um propósito puramente regulador não é consoante a orientação que a profissão assumiu na contemporaneidade, preconizadora de processos transformadores que valorizem as dinâmicas de “*empowerment*” dos sujeitos com quem se relacionam nas suas práticas profissionais, tendo subjacentes, como condição de base, uma postura permanentemente crítica e reflexiva.

Em 1991 surge o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) através do Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio, no qual está estabelecido que deveria ser constituído por equipas de técnicos com formação nas seguintes áreas: serviço social, psicologia e professores conselheiros de orientação. Este serviço nasce para dar resposta à necessidade de dotar o sistema pedagógico de estruturas especializadas na orientação educativa dos alunos, inserindo-os na rede escolar, através do apoio psicológico, orientação escolar e profissional. No entanto, a intervenção do Assistente Social neste serviço não está definida no decreto de lei, podendo-se concluir que há uma certa imprecisão do papel do Serviço Social. Esta situação levou os profissionais deste serviço a criarem um documento denominado “Linhas Orientadoras do Serviço Social”. (Nogueira, 2011)

Em 1996, no mesmo ano do programa TEIP surge o projeto GAAF (Gabinete de Apoio ao aluno e à Família) do Instituto de Apoio à Criança (IAC), que através da experiência de técnicos e animadores de escolas em Lisboa elencam objetivos para promover o sucesso escolar defendendo a mediação escolar como metodologia fundamental. No entanto, no projeto GAAF não existe uma discriminação relativamente ao Serviço Social, ou seja, a metodologia definida e os objetivos a alcançar são comuns a todos os técnicos, independentemente da sua formação de base. Os GAAF existem em simultâneo com os SPO e há escolas que dispõem de ambos os serviços. (Nogueira, 2011)

Segundo Antunes (2021), pela sua inscrição identitária, os assistentes sociais são especialistas em políticas sociais, e a sua presença nas escolas justifica-se pelo papel facilitador que podem assumir na gestão articulada das políticas educativas e demais políticas sociais, conquanto as condições de acessibilidade a uma política social retroagem, recorrentemente, sobre a qualidade de participação noutras políticas. Assim, a sua atuação na gestão da política educativa pode contribuir para garantir a proteção integral dos alunos, na medida em que os seus conhecimentos teórico-metodológico e

ético-políticos lhes permitam interpretar as relações sociais que estabelecem os diferentes agentes (alunos, famílias, professores, escola), na imbricação que, essas relações, têm com as realidades sociais que lhe subjazem (território, comunidade, sociedade), e atuar no sentido de dispor das medidas adequadas para minimizar ou suprimir as manifestações da questão social nas escolas, contribuindo, para o sucesso educativo dos alunos.

No entanto, cabe salientar que o principal papel do Serviço Social no meio escolar é de diagnosticar através dos fatores de risco das crianças e jovens para o abandono, comportamentos desviantes ou outros riscos que impossibilitem a criança ou jovem de aceder aos bens que lhe são garantidos por direito. (Antunes, 2021)

Segundo Barreiros e Serra (2018), as contradições de uma sociedade capitalista, marcada por questões estruturais como a precariedade do trabalho, o desemprego, a redução dos investimentos do Estado em políticas públicas, violações de direitos à habitação, saúde, alimentação, manifestam-se na escola através do abandono escolar, dificuldades de aprendizagens, problemas comportamentais, gravidez na adolescência, uso de substâncias psicoativas, dificuldade em aproximação da família no percurso escolar do aluno, necessidade de inclusão e o que indica é que a escola também não consegue responder as necessidade de alunos portadores de deficiência. Todos estes problemas são o quotidiano das escolas que estão presentes nas relações entre alunos, professores, família e comunidade escolar e envolvente.

Muitas vezes, os pais entregam os seus filhos à escola e esperam que sejam os professores a agir. Os professores afirmam que tais tarefas não lhes competem, e por sua vez, depositam nas famílias espetativas, para as quais estas não têm condições ou não sabem como agir. No meio deste “vai vem do empurra empurra”, estão os alunos, que diante do fracasso escolar, transferem a responsabilidade para o professor. Este “jogo” gera uma série de equívocos e mitos sobre o relacionamento entre família e a escola, prejudicando o estudante que deveria ser prioridade para todos (Polato, 2011).

É essencial que os professores entendam o público que servem. Para além disso, a família deve compreender a missão e as propostas da escola e conhecer formas de cooperar com ela. Se a escola e a família procurarem ações coordenadas, os problemas são enfrentados e resolvidos (Polato, 2011).

Perante este contexto, a comunidade educativa (professores e assistentes operacionais), além das suas funções e de propiciarem ações em prol dos direitos

sociais, ainda têm de intervir junto da população mais desfavorecida, nomeadamente alunos e encarregados de educação, cujas vidas são marcadas pela questão social (Santos, 2011).

Portanto, é indispensável que a parceria entre família e escola seja cada vez maior, assim os resultados da formação do sujeito serão mais positivos. A participação dos EE na escola deve ocorrer de maneira constante, contribuindo para a construção do carácter dos educandos e, esta construção estende-se ao ambiente escolar. Por mais que o ambiente familiar passe por transformações, continuará a ser a principal fonte de influência no comportamento, nas emoções e na ética dos filhos (Costa, 2010).

De modo que a intervenção dos assistentes sociais nas escolas é fundamental, visto que estão munidos de ferramentas que lhes permitem uma análise e um diagnóstico da realidade social, no entanto a eficácia da realização de um diagnóstico social é concebida através do trabalho em rede e do trabalho social interdisciplinar colaborativo.

A intervenção do/a assistente social nas escolas enquadra-se num conjunto de áreas de intervenção (Amaro & Pena, 2018; Constable, 2008). Portanto, a sua considerável abrangência da intervenção numa ótica multinível aparece descrita de forma consistente na literatura (Amaro & Pena, 2018; FIAS, 2014; Raines, 2013; Kelly et al, 2010; Constable, 2008)

A intervenção do AS nas escolas e a diversidade de papéis e tarefas que desempenha, como exposto no quadro abaixo, são parte integrante do método de intervenção holístico do agir profissional do AS nas escolas.

Quadro 1 – Áreas de Intervenção, papéis e tarefas dos assistentes sociais nas escolas
Áreas de intervenção nas escolas
A) Intervenção focalizadas nos alunos (intervenção direta): ▪ Exteriorização de problemas comportamentais (p. ex., indiscipline, violência, etc.) ▪ Interiorização de problemas comportamentais (p. ex. Depressão, segregação, etc.) ▪ Problemas sociais (p. ex., negligência parental, adição, etc.) ▪ Alunos com incapacidades (p. ex., cognitivas, físicas, sociais, etc.)
B) Intervenção focalizadas no sistema (mediação e potenciação):

- Programas escolares baseados na prevenção (p. ex., bullying, adição às drogas, etc.)
- Intervenção em favor de grupos vulneráveis (p. ex., minorias étnicas, religiosas, etc.)
- Consultor e membro de equipas (p. ex., equipas multidisciplinares)
- Envolvimento parental e comunitário na reestruturação/ reorganização escolar (p. ex., fomentar a participação parental)

Papéis e tarefas

Desempenhando diversos **papéis e tarefas**, usando como princípio orientador da sua ação uma perspetiva ecológica, essas tarefas incluem:

- Defender/proteger alunos em risco e suas famílias
- Capacitar as famílias a partilhar as suas preocupações com os responsáveis escolares
- Ajudar as famílias a compreender as necessidades educativas dos filhos
- Elaborar relatórios para as instituições comunitárias
- Monitorizar/acompanhar os alunos envolvidos em múltiplas instituições/serviços
- Trabalhar com a comunidade alargada a fim de identificar e desenvolver recursos para melhor servir as necessidades dos alunos em risco e suas famílias

Ou como **membro da equipa multidisciplinar** da escola, os assistentes sociais estão envolvidos em inúmeras atividades, incluído:

- Participar em conferências relacionadas como comportamento dos alunos e progresso escolar
- Colaborar com os professores e outros profissionais da escola na avaliação das necessidades dos alunos e desenvolver estratégias para colmatar as suas necessidades
- Ser membro de uma ampla equipa escolar de resposta a situações de crise
- Preparar uma avaliação desenvolvimental compreensiva e história social, como parte da avaliação multidisciplinar requerida
- Prevenir rotulações inapropriadas dos alunos através da avaliação do comportamento adaptativo, antecedentes, “bagagem” cultural e fatores socioeconómicos que possam interferir com a aprendizagem da criança ou ter

impacto no seu comportamento na escola
O/A assistente social escolar também: ▪ Fornece aconselhamento individual e grupal aos alunos ▪ Conduz atividades em sala de aula ▪ Desenha, implementa e avalia programas escolares baseados na prevenção ▪ Presta consultadoria aos professores

Fonte: Almeida, J. L. e Sousa, P. (2018) (org.) Serviço Social na Escola. Rede Riisse – Rede de Investigação e Intervenção em Serviço Social nas Escolas

2.2 PROGRAMAS E PROJETOS QUE PROMOVEM A INSERÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS

2.2.1 PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)

A constituição dos TEIP em Portugal inspirou-se de perto na política das Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) desenvolvida em 1981, pelo governo do Partido Socialista francês mas, em bom rigor, tanto as ZEP como os TEIP inscrevem-se na tradição das experiências de educação compensatória desenvolvidas nos Estados Unidos da América e em vários países ocidentais (Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Canadá) na segunda metade dos anos 60, entre as quais se salientam as Educational Priority Areas (EPA), criadas em 1968, em Inglaterra (Ferraz, 2020).

Atualmente, O Programa TEIP está, implementado em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. (DGE,2023)

Portanto, o programa nacional de educação compensatória TEIP tem na sua origem a territorialização das políticas educativas, selecionando, através de critérios de prioridade e de discriminação positiva, escolas ou agrupamentos de escolas “*com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar*” (Despacho Normativo n.º 55/2008), e fornecendo recursos humanos e materiais com vista a “*reforçar a*

autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (Despacho Normativo n.º 20/2012).

2.2.2 PROJETO-PILOTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA (PIIP)

O PIIP visa promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, através do reforço da autonomia das escolas na conceção e adoção de projetos educativos próprios, que poderão passar pela introdução de alterações de âmbito organizacional e pedagógico, nomeadamente ao nível didático e da gestão curricular, que visem responder às suas necessidades específicas e, em simultâneo, promovam um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje. (DGE,2023). O Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, autoriza a realização de PIIP, em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outras, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, considerando as opções curriculares de cada escola. Neste âmbito, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

Portanto é da competência de cada escola decidir sobre a adoção de um plano de inovação, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir. Esta decisão é fundamentada na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa e visa a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos.

2.2.3 PROGRAMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (PNPSE)

O PNPSE, criado pelo Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, visa promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública. Esta promoção assenta nos seguintes princípios:

a) A criação de um vasto compromisso social sobre o desígnio natural do processo de escolarização, da função social da escola e do estabelecimento do sucesso como meta a atingir, através de um debate público alargado sobre o papel da escola na capacitação dos indivíduos;

b) O envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa, em particular nas estruturas e entidades locais, na convergência de medidas indutoras de boas práticas e de responsabilização na promoção do sucesso escolar;

c) A criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, a partir do conhecimento produzido pelas escolas, da sua capacitação para uma intervenção ajustada aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações -alvo;

d) A promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas;

e) A dinamização de um programa de formação contínua, que capacite as escolas para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança;

f) O acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar;

g) A produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção, estratégias de remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação do sucesso em educação;

h) A avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões, com principal enfoque na avaliação de impacto das estratégias localmente definidas e identificadas como relevantes para a promoção do sucesso escolar.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2019, de 14 de agosto, prorrogou o mandato da referida estrutura de missão até 2021, incumbindo-a ainda de,

designadamente e para além do previsto na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril:

(i) promover a criação de um vasto compromisso social sobre a necessidade de melhoria da qualidade das aprendizagens, garantindo o sucesso escolar de todos os alunos;

(ii) promover formas e mecanismos de articulação com as entidades intermunicipais e municípios no desenvolvimento dos planos de ação estratégica e de combate ao insucesso escolar; e

(iii) criar instrumentos que permitissem às escolas e às entidades intermunicipais conhecer, em tempo útil, os resultados em termos de melhoria das respetivas taxas de sucesso escolar. No entanto, a pandemia COVID-19 obrigou à suspensão temporária das atividades letivas e não letivas e ao ensino à distância nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021 e prorroga novamente o programa, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2021 de 6 de setembro. Esta teve o objetivo de dar resposta às debilidades sociais e às condições educativas observadas no decurso do período pandémico, que dificultaram o acesso ao currículo, a aprendizagens de qualidade e a uma convivência presencial estimuladora de relacionamentos interpessoais positivos.

Portanto, por forma a manter a tendência continuada de decréscimo das taxas de abandono escolar precoce e de insucesso escolar, as quais registaram no ano letivo de 2019-2020 os valores mais baixos de sempre, o Governo criou o plano integrado de recuperação das aprendizagens, denominado Plano 21|23 Escola+, para vigorar nos anos letivos de 2021-2022 e 2022 -2023, destinado aos alunos dos ensinos básico e secundário.

Em 2023, como medida excecional a Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho, aprova o Plano 23|24 Escola+, plano de recuperação de aprendizagens e prorroga o mandato da Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar.

Com as reflexões que fizemos ao longo deste processo investigativo sobre o papel dos assistentes sociais na escola podemos constatar que a expertise no domínio das política sociais capacita os assistentes sociais para uma leitura crítica dos pressupostos, intencionalidades e especificidades processuais, isto é, da estrutura organizativa das políticas (Martins, 2018), a par da realidade social, permitindo-lhes,

pelo trabalho interdisciplinar que realizam, dinamizar e participar em processos reflexivos com os vários agentes educativos (em especial, os professores, funcionários e famílias) no sentido de analisar e intervir criticamente sobre os problemas e a realidade, dispõe dos recursos existentes na rede de políticas públicas para fortalecer os sujeitos e assegurar a implementação dos seus direitos.

A dimensão do suporte e acompanhamento social, emocional e comportamental dos alunos e respetivas famílias é, na intervenção dos assistentes sociais escolares, a mais enfaticamente apontada, destacando-se o papel de aconselhamento, gestão de crise e resolução de problemas, e nos processos de mediação reflexiva em que se envolvem (Barreiros & Serra, 2018). Não obstante, para lá das ações que desenvolvem na sua atuação mediadora ao nível das relações aluno/família e escola/família, cabe-lhes o desenvolvimento de estratégias de intervenção que minimizem as expressões da questão social que pululam nas escolas e que, ainda que, não diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, fragilizam os alunos, famílias e os demais agentes educativos, e respaldam negativamente no acesso, na permanência e no sucesso educativo de crianças e jovens.

Na segunda parte desta dissertação vamos trabalhar as questões metodológicas e de recolha dos dados da pesquisa de campo, onde vamos dialogar com os agentes educativos que estão envolvidos no processo educativo com o objetivo de identificar a importância do trabalho dos/as assistentes sociais na escola.

PARTE 2 – 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

Esta segunda parte do trabalho, será dedicada a apresentar a metodologia utilizada para construção desta dissertação. Importante destacar que tivemos alguns constrangimentos neste processo, pois, para podermos desenvolver nosso estudo de campo, foi necessário solicitar uma autorização da DGE, o pedido foi feito mas demorou muito para que tivéssemos a resposta com a autorização.

3.1 – METODOLOGIA

Tendo em conta os nossos objetivos, apresentados de seguida, o método qualitativo é a metodologia mais apropriada para desenvolver este trabalho de Dissertação, uma vez que é construída no pressuposto construtivista e tem como técnicas de recolha e análise de informação precisamente as entrevistas semiestruturadas. Estas técnicas permitem que seja possível adotar algumas práticas de pesquisa, tais como: praticar a capacidade de empatia para experimentar o lugar do outro, recolhendo os sentidos, significados e, neste caso, representações sociais relativas ao trabalho do/a assistente social no contexto escolar.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa requer a empatia dos pesquisadores para com os participantes do estudo, o que implica esforços acrescidos dos investigadores para que os vários pontos de vistas sejam compreendidos.

Foi utilizado nomeadamente a técnica de recolha de dados: o inquérito por questionário. Segundo Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: garantir o anonimato das respostas, a hipótese de atingir um maior número de pessoas, não expõe inquiridos sob influência do pesquisador e permitir que os indivíduos respondam no momento que lhes pareça mais apropriado.

3.2 – OBJETIVOS

O objetivo geral desta investigação é compreender a importância do trabalho dos/as Assistentes Sociais nas equipas multidisciplinares das escolas. E tem como objetivos específicos: conhecer as formas de contratação do assistente social nas escolas; explorar a prática do assistente social em contexto escolar; compreender a atuação do assistente social em equipa; avaliar os benefícios do trabalho social em contexto escolar; perceber e avaliar as dificuldades e lacunas da escola quando não têm um assistente social; refletir acerca da necessidade do trabalho social interdisciplinar colaborativo e verificar se os professores consideram importante o trabalho dos assistentes sociais nas escolas.

3.3 – PARTICIPANTES

Participaram neste estudo duas assistentes sociais, que integram equipas multidisciplinares em Agrupamentos de Escolas TEIP, uma psicóloga, que integra uma equipa multidisciplinar composta por professores de vários níveis de ensino e a própria, num Agrupamento de Escola sem programa TEIP e 40 professores. A amostra foi não probabilística, constituída de forma intencional e por conveniência.

Categoria/Tema	Subcategoria/Subtema	Indicadores
Dados Sociodemográficos	Categoria Profissional	<i>Assistente Social (AS1)</i> <i>Assistente Social (AS2)</i> <i>Psicóloga (PSI)</i>
	Idade	<i>49 anos (AS1)</i> <i>36 anos (AS2)</i> <i>37 anos (PSI)</i>
	Sexo	<i>Feminino (AS1)</i> <i>Feminino (AS2)</i> <i>Feminino (PSI)</i>
	Funções em Agrupamento TEIP	<i>Sim (AS1)</i> <i>Sim (AS2)</i> <i>Não (PSI)</i>
	Vínculo Laboral	<i>Quadro de Agrupamento (AS1)</i> <i>...também vinculadas pelo âmbito do PREVPAP (Programa</i>

		<i>de Regularização Extraordinária de Vínculos Precários na Administração Pública) ...(ASI) Quadro de Agrupamento AS2) Contratada no âmbito do PNPSE (PSI)</i>
--	--	--

Fonte: Construído a partir da informação recolhida nas entrevistas – Tabela 1

Como se pode constatar na tabela 1, todas as entrevistadas são do sexo feminino, têm idades de 36, 37 e 49 anos. Ambas as assistentes sociais exercem funções num Agrupamento de Escolas TEIP e vincularam ao Agrupamento no âmbito do PREVPAP. A psicóloga entrevistada integra precariamente um Agrupamento de Escolas por via do Programa Nacional para Promover o Sucesso Escolar.

➤ Dados sociodemográficos dos inquiridos

		N	%
Cargo	Adjunto do	4	10,0
	Diretor		
	DT/Prof. Titular	36	90,0
	Total	40	100,0
Idade	30 - 44	6	15,0
	45 - 59	31	77,5
	> 60	3	7,5
	Total	40	100,0
Sexo	Feminino	33	82,5
	Masculino	7	17,5
	Total	40	100,0
Agrupamento TEIP	Sim	36	90,0
	Não	4	10,0
	Total	40	100,0
Existência de AS no Agrupamento de Escolas	Sim	36	90,0
	Não	4	10,0
	Total	40	100,0

Tabela 2 - Fonte: Elaboração própria

Foram inqueridos 40 profissionais, destes 90% eram professores titulares ou diretores de turma, os restantes eram professores adjuntos do(a) diretor(a).

A maioria dos inquiridos (N=31) tem entre os 45 e 59 anos. Também são do sexo feminino (N=33), 90% (N=36) exerce funções num AE TEIP e que tem um AS.

3.4 – RECOLHA DE DADOS

Para responder ao objetivo geral deste estudo que é compreender a importância do trabalho dos/as assistentes sociais nas equipas multidisciplinares das escolas, os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada combina questões previamente elaboradas com novas abertas que podem surgir durante a entrevista. De modo que, o entrevistador tem um controlo maior sobre o que pretende saber, tendo espaço para que o entrevistado faça espontaneamente uma reflexão acerca dos assuntos abordados. (Faser & Gondim, 2004)

Segundo Guerra (2006) a entrevista requer o mesmo que qualquer outra técnica de recolha de informação que resulta do estabelecimento de uma relação de confiança: confidencialidade, imparcialidade e controlo dos juízos de valor, clareza de ideias para as poder transmitir e restituir os resultados. Na presente investigação optou-se por se realizar entrevistas semiestruturadas uma vez que este método é mais benéfico no que respeita à melhoria da comparabilidade e da estruturação dos dados, pelo uso coerente do guião de entrevista (Casquilho-Martins, 2018).

Para as entrevistas semiestruturadas a recolha foi socorrida por três guiões compostos por seis temas principais (funções desempenhadas pelo/a assistente social; desafios da profissão em contexto escolar; o trabalho conjunto com o/a educador/a social; importância das equipas multidisciplinares; políticas de integração dos técnicos superiores da área social; a educação aos olhos das entrevistadas).

As entrevistas às assistentes sociais foram feitas presencialmente após proceder ao pedido de autorização ao serviço de monitorização de inquéritos/ questionários/ entrevistas em meio escolar da Direção Geral de Educação, para que possa ser utilizado nas escolas portuguesas, e marcação prévia. Mas no caso da psicóloga, tendo em consideração a falta de disponibilidade da mesma, optou-se pelo envio do guião de entrevista por email. As entrevistas foram realizadas no final de 2023 e início de 2024.

Também se procedeu a elaboração no Google Forms e ao envio aos AE de um questionário para recolher dados dos professores de modo a verificar se estes, que são os profissionais que requerem os assistentes sociais nas escolas, consideram importante o trabalho dos AS nas escolas. As entrevistas e os inquéritos foram aplicados a profissionais que exercem funções em AE da zona norte de Portugal.

3.5 – ANÁLISE DE DADOS

3.5.1 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a leitura das entrevistas usou-se a análise de conteúdo (Guerra, 2006).

Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens.

Da análise das entrevistas resultaram 6 principais áreas temáticas que serão analisadas de seguida.

1) Funções e tarefas do Assistente Social Escolar

O primeiro tema diz respeito às funções exercidas pelo Assistente Social em contexto escolar. Foi possível identificar como se processa as sinalizações ao AS, os papéis e tarefas que o AS desempenha nas escolas: a gerir processos e a realizar visitas domiciliares, articular e colaborar com profissionais de entidades externas, acompanhar alunos referenciados e família, capacitar as famílias, prevenir e combater o abandono escolar, mediar conflitos, prestar aconselhamento individual aos alunos e EE e prestar consultadoria aos professores.

O ponto de partida para o AS escolar exercer as suas funções e tarefas é perceber como se procede a sinalização do aluno para o mesmo.

As **sinalizações** operam-se, de acordo com as entrevistas, de duas formas. Na escola, quem pede o apoio aos serviços é sempre o diretor de turma (DT), professor titular (no 1º ciclo) ou educador de infância (no pré-escolar), no entanto este pode enviar a referência para os professores da Direção do Agrupamento de Escolas e a Direção decide se a intervenção junto do aluno e/ ou família é realizada pelo AS.

“As situações quando chegam até nós, tem de ser sempre via Diretor de Turma. Obviamente que há uma outra situação externa como a colega externa que articula connosco. Mas a forma formal é via DT que é quem conhece o aluno. ... A referenciação vai primeiro à direção, depois a direção encaminha para o GIS (Gabinete de Intervenção Social). No entanto, a Direção pode entender que não é da área do GIS.” (AS1)

Por outro lado, o DT pode enviar a referenciação para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), equipa constituída de forma permanente por professores de vários níveis de ensino, um professor da direção, um professor de educação especial e o/a psicólogo/a escolar como refere o art.º 12 do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho com as alterações pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, e sequentemente a equipa pede a colaboração do AS alocado a um gabinete específico e desta forma, o assistente social torna-se elemento variável da EMAEI.

“... um dos procedimentos é o EE ou representante legal diz ao diretor de turma que necessita de um apoio ou o DT junto com o conselho de turma deteta que o aluno necessita de apoio que pode ser a vários níveis, pela psicóloga do SPO, pelo Serviço Social e pela EMAEI.” (AS2)

“...é feito um processo de identificação à EMAEI, então o aluno é identificado na equipa. Semanalmente temos reuniões em que todos os processos de identificação novos vão à essa equipa ou aqueles para dar continuidade, aquele que no ano transato tiveram apoio destes serviços e depois

continuam no ano corrente. Quando o aluno é novo na EMAEI, a equipa analisa a situação, avalia para que serviço é que se vai dar resposta ao problema que o aluno e família requerem.” (AS2)

“... sempre que seja necessário o encaminhamento de um aluno é para a equipa multidisciplinar da escola em que estou inserida, mas não tem técnicos da área social.” (PSI)

Quadro 2: Papéis e tarefas que o AS desempenha nas escolas

Gerir Processos	Realizar o diagnóstico social
	Realizar visitas domiciliares
	Articular e Colaborar com Entidades Externas

	Acompanhar alunos referenciados e suas famílias
	Capacitar as famílias
	Prevenir e combater o absentismo, abandono escolar e a indisciplina
	Mediar conflitos
	Prestar aconselhamento aos alunos e EE
	Prestar consultadoria aos professores

Fonte: Construído a partir da informação recolhida nas entrevistas

De acordo com as entrevistas, os AS são **gestores de processos** dos alunos referenciados ao serviço onde se insere.

“Aqui as A.S... são gestores de processos, temos o nosso processo princípio meio e fim.” (AS1)

“....isto tem sempre um modelo de intervenção social, de modo que trabalhamos o modelo de gestor de caso para podermos ter outro tipo de resposta imediatas e mais eficazes à problemática.” (AS2)

Segundo Ferreira e Seno (2014) podemos caracterizar a gestão de casos como uma estratégia inovadora que tem como objetivo principal o empoderamento do acompanhamento social, estando o acompanhamento da pessoa ou família e a mobilização e a gestão do trabalho de equipa ao cargo do gestor de caso. De modo que este modelo é mais eficaz na intervenção em serviço social.

Nos termos da *Nasw Standards for social work case management* (2013) a gestão de casos consiste num processo colaborativo que implica a avaliação diagnóstica, a planificação, coordenação, monitorização e avaliação de processos e serviços, visando responder às necessidades do sujeito e da família com qualidade e eficácia.

Segundo Ferreira e Seno (2014) e Santos (2012) a gestão de casos envolve várias fases: avaliação diagnóstica, o plano de intervenção e o arquivamento do processo.

Segundo Santos (2014) o modelo de Gestão de Casos enquadra-se, na perspetiva polissémica da prática profissional com uma visão integradora da ação profissional e com uma intervenção global transversal nos diferentes contextos e redes de suporte de importante significância quer à pessoa, quer ao profissional.

Fundamentalmente, para que a intervenção seja eficaz e adequada às famílias, os profissionais devem, primeiramente, obter informação relativamente aos apoios

informais e formais das redes sociais das mesmas. A investigação prova-nos que o apoio social extrafamiliar e os recursos da família são uma importante fonte de ajuda necessária para responder às necessidades individuais e familiares (Dunst & Trivette 2009).

Corroborando com Almeida et, al (2021) a **realização do diagnóstico social** é fundamental, visto que este possibilita perceber *“a articulação entre o contexto escolar e os restantes contextos e agentes da comunidade local, para que se consiga olhar o aluno como um resultado de todas as experiências vividas e que transporta consigo uma bagagem cultural e social que, para além de integrar toda a história pessoal, familiar e social, também define e orienta as suas escolhas pessoais”*

Uma das tarefas das AS entrevistadas é realizar **visitas domiciliare**s, sendo uma forma de estar mais próximas dos alunos e famílias bem como um instrumento para um melhor diagnóstico da realidade do aluno e família.

“... sempre que não conseguimos aquilo que desejamos ao nível do contexto escolar, uso as visitas domiciliárias.” (AS2)

Outra tarefa é de **articular e colaborar com entidades externas**:

“A parte da assiduidade é a área social que trabalha juntamente com o aluno e família e os recursos externos, que grande parte destas famílias são acompanhadas pelas colegas do RSI (rendimento social de inserção) ou existe um processo de promoção e proteção. Posso dizer que não me admiraria que 70/80% das famílias que apoio são apoiadas no exterior.” (AS1)

“... sempre que não conseguimos aquilo que desejamos ao nível do contexto escolar... o trabalho em rede com as entidades externas é sempre priorizado.” (AS2)

O assistente social nunca pode trabalhar sozinho, visto que irá implicar fragilidades na sua intervenção. O AS tem que trabalhar em rede e com profissionais de múltiplas áreas (professores, educadores sociais, terapeutas, psicólogos, assistentes operacionais, entre outros) da rede interna e externa à escola *“para a realização de uma intervenção concertada, eficaz e que permita prevenir e/ou resolver as situações-problema que afetam os alunos, as famílias e os contextos sociais locais e para fazer face às necessidades das equipas docentes e de outros profissionais, na deteção e diagnóstico de situações-problema no campo escolar, familiar e comunitário.”* (Almeida et, al 2021)

Granja (2011) confirma que um dos atos profissionais dos AS é realizar mediação com serviços fornecedores de recursos e apoio no relacionamento com outros sistemas e desta foram também praticar a advocacia social em defesa dos direitos humanos.

O AS também tem a tarefa de **acompanhar o aluno sinalizado e sua família**:

“... Aquilo que faço é acompanhamento de turmas, acompanhamento de alunos e famílias....” (AS1)

“... ao nível da dinâmica familiar; carência económica e apoio socioeducativo...” (AS2)

Segundo Osório (1996, p.56), as reconstruções familiares acarretam obviamente mudanças significativas no campo relacional familiar, provocando o aparecimento de situações novas.

Por estas razões, torna-se necessário implementar projetos que promovem uma cultura de hábitos e participação positiva da família na comunidade.

Atualmente, as intervenções têm as suas raízes na abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, a qual destaca a necessidade de se considerar, para além das características da criança, o ambiente onde esta está inserida, possibilitando uma análise contextualizada do seu desenvolvimento assim como o impacto que este exerce nos seus contextos de vida (Beckman, 1996a; Correia & Serrano, 2000; Dunst & Trivette, 2009).

De forma a alcançar os objetivos desejados, o AS precisa que os encarregados de educação saibam exercer uma parentalidade positiva, por conseguinte o assistente social, na sua ação concertada e também preventiva, procura **capacitar os EE dos alunos**.

“Eles gostam de se evidenciar em grupo e não gostam de dar razão ao “Senhor” quando lhes digo que os alunos têm que cumprir com as regras de assiduidade e disciplina. Individualmente a conversa é completamente diferente. E aí sem dúvida é que se consegue chegar mais depressa individualmente do que em grupo.” (AS1)

“... Formação Parental”. (AS2)

Reforço que a relevância do apoio social tem sido um fenómeno muito estudado nos últimos anos, sendo unânime, a mais-valia que o mesmo exerce sobre o desenvolvimento humano em todas as suas fases e essencialmente no suporte ao desempenho parental e particularmente para as crianças e jovens em risco ou com problemas de desenvolvimento (Serrano, 2007).

Uma das problemáticas diagnosticadas, associada ao encaminhamento para o AS escolar, é o absentismo e o abandono escolar. Portanto a função do AS é **prevenir e combater o absentismo e consequentemente o abandono escolar**.

“Tem a ver com problemas de assiduidade ...” (AS1)

“... temos várias problemáticas diagnosticadas no agrupamento. Que são, o absentismo e abandono escolar...” (AS2)

A escola é onde encontramos uma diversidade cultural e social de pessoas, de modo que é um campo onde os conflitos acontecem. Diariamente, os AS alocados às escolas exercem funções de **mediadores de conflitos** entre pares, alunos e professores e professores e família. É um dos agentes que **combate a indisciplina escolar**. *“Nós mediamos aqui muitos conflitos, acaba por ser o nosso papel.” (AS1)*

“Tem a ver com problemas de...indisciplina ...” (AS1)

“Mediação de Conflitos: Intervenção ao nível da mediação de conflitos entre alunos, entre alunos e professores ou entre a escola e as famílias.” (AS2)

Os conflitos nas escolas têm uma conotação negativa e está associada a comportamentos desviantes e indisciplinados. Por conseguinte é necessário mediar os conflitos. Através da integração da mediação em contexto escolas transforma-se o conflito numa componente educativa para a cidadania.

Por outro lado Matias et al (2021) afirma que o conflito tem que ser analisado e que não pode ser visto só como negativo e que é necessário entender que os conflitos também têm aspetos positivos, porque através do conflito conseguimos perceber que algo não está bem ou que precisa ser resolvido. É importante referir que muitos conflitos não se manifestam pela violência física, como por exemplo, o bullying e o cyberbullying, que geralmente acontecem de maneira oculta, o que torna ainda mais difícil a sua identificação. Portanto, os profissionais das escolas precisam ficarem atentos e agirem quando qualquer situação violadora de direitos é percebida.

Segundo Granja (2011), os AS praticam vários atos profissionais que inclui **prestar informação e ajuda**. Isto é o AS promove a divulgação dos direitos e deveres da população, normas dos contextos onde estão inseridos, previne os efeitos da sua aplicação; é um facilitador para o outro ter uma melhor compreensão do problema, do funcionamento dos serviços e outros recursos; dá apoio à descodificação de informação e de códigos profissionais vulgarizando-os; mediação entre serviços e pessoas para fortalecer autonomia. Ajuda no fornecimento de recursos para satisfazer necessidades;

presta ajuda psicossocial nas situações de angústia e sofrimento; presta aconselhamento para conseguir mudanças, alteração de comportamentos; promove no outro a reflexão sobre situações; providencia a aquisição de recursos necessários ao bem-estar das pessoas.

“...quando há um ou outro aluno que está a “descambar” começo a perceber logo quando o vemos a ficar agitado que aquilo vai dar confusão e em situações destas, já não é a primeira vez que pego no aluno e vamos para outro sítio falar para ele não continuar a portar-se mal porque ele continuando fíco. ... Nas primeiras aulas muitas vezes vou lá porque há sempre questões a tratar. Por exemplo um aluno que toma medicação e se esqueceu de tomar, tento relembrar, outro que chegou atrasado e precisa de justificar a falta, são estas coisas básicas que faço.” (AS1)

“O AS realiza um conjunto de diligências imediatas para dar resposta a essas problemáticas tais como: 1º Atendimento individualizado ao aluno...” (AS2)

“A assistente social desempenha um papel vital na promoção do bem-estar emocional, social, desenvolvendo estratégias de forma a garantir um ambiente escolar que seja inclusivo, seguro ao desenvolvimento integral de cada aluno e família.” (AS2)

Tendo em conta as competências e saberes dos AS no campo das relações sociais e dos direitos humanos, são os profissionais mais apropriados para prestarem aconselhamento aos docentes dos alunos que o assistente social acompanha. Tal como foi referido nas entrevistas compete aos assistentes sociais prestar esse aconselhamento aos professores.

“Quando vejo professores que vêm para cá pela primeira vez e me dizem não vou conseguir ensinar-lhe nada e digo nem vais conseguir, primeiro tens que criar a relação e só depois de criar uma relação é que vais conseguir alguma coisa” (AS1)

“Capacitação e educação para professores” (AS2)

No que diz respeito as funções aqui apresentadas, segundo as assistentes sociais entrevistadas, **as funções são, atualmente, bem definidas.**

“Tenho. No entanto, o PBX liga-me para coisa que não tem nada a ver connosco.” (AS1)

“Sim, muito bem definidas...” (AS2)

2) Desafios dos Assistentes Sociais Escolares

O segundo tema é os desafios que os assistentes sociais têm no campo escolar. Segundo as entrevistadas podemos elencar os seguintes desafios dos AS em contexto escolar: i) Trabalhar com outros profissionais, devido as divergências na base de formação, tais como os professores; ii) Combater a assiduidade irregular dos alunos de etnia e indisciplina; iii) Promover o gosto pelas aprendizagens; iv) Trabalhar com a diversidade para promover a justiça social, a igualdade e o acesso equitativo à educação.

“...trabalhar com uma classe profissional de professores.” (AS1)

“...Temos que pensar que há este tipo de população e o que podemos fazer com este tipo de população, onde podemos chegar. Há aqui uma questão que nós temos que é um problema. Estes miúdos, a maior parte é de etnia cigana. Eles, alunos e famílias desvalorizam o papel da escola... não estamos a conseguir resolver uma série de problemas que estamos a ter, quando eles estão na escola tais como: os problemas disciplinares” (AS1)

“...não estamos a conseguir resolver uma série de problemas que estamos a ter, quando eles estão na escola tais como: ... o não valorizar a escola, o não querer saber e até o estar sentado mesmo que esteja muito quieto, calmo, pacífico, não incomodando, mas dizem não quero saber, não quero estudar, a mim não me diz nada. E como se dá a volta a isto?” (AS1)

“A natureza diversificada das questões sociais que afetam os alunos e as suas famílias requerem habilidades específicas para avaliação, intervenção e colaboração com outros profissionais da educação e parceiros externos.” (AS2)

3) Trabalho conjunto com educadores sociais

O terceiro tema é o trabalho conjunto com os educadores sociais, visto que os mesmos partilham os mesmos campos profissionais e muitas vezes confundidos com os AS sociais, no entanto a base de formação é diferente.

Ambas as assistentes sociais entrevistadas exerceram funções com educadores sociais e uma ainda trabalha em conjunto com educadores sociais e afirmam que são benéficos para as escolas conseguindo partilhar e dividir tarefas.

“Encaixamos profissionalmente. O educador social tem uma vertente mais prática, muito mais prática e o AS tem uma vertente muito teórica. As duas são

necessárias, não pode ser tanto teórico nem tão prático. Uma encaixa na outra, trabalho lindamente com ela.” (AS1)

“...uma ES e uma AS que são trabalhos diferenciados mas que se completam se estiverem em equipa... A ES trabalha muito a mediação e perdemos bons resultados no terreno. Precisamos primeiro mediar no sentido preventivo para depois atuar.” (AS2)

4) Importância do A.S. nas equipas multidisciplinares

O quarto tema é a importância de uma equipa multidisciplinar nas escolas. Verifica-se que quando não existe uma equipa multidisciplinar nas escolas que integra pelo menos um assistente social, existe uma necessidade de pedir e ter ajuda das entidades externas levando, à dependência doutros serviços para chegar aos objetivos propostos pela escola. A intervenção fica limitada, porque cada instituição tem o seu tempo e os seus objetivos. Portanto, verifica-se a necessidade de todos os agrupamentos de escolas terem equipas multidisciplinares que incluam permanentemente um/a AS.

Se não tivesse AS na escola, *“teríamos que pedir mais apoio às instituições externas...” (AS1)*

“É importante, extremamente importante porque cada uma de nós dá a sua opinião, contribui com aquilo que sabe, que aprendeu ao longo dos anos e isto a meu ver tem vindo a melhorar.Não. Não só em escolas TEIP...” (AS1)

“...acho que cada vez mais a equipa multidisciplinar precisa de recursos porque a escola é um centro de recursos, então se o é, tem que dar resposta aos alunos de uma forma muito eficaz e exigente, mas acima de tudo tem de promover o sucesso educativo. ... Os ES são necessários num agrupamento de escolas ...” (AS2)

“Acho necessário e obrigatório. É de carácter obrigatório ter em todas as escolas uma AS e uma ES para trabalharem em equipa.” (AS2)

“Claro que sim. A colaboração entre profissionais de diferentes áreas pode enriquecer a intervenção social com alunos e famílias, de forma a abordar as suas necessidades e apoio às problemáticas. Cada profissional traz uma perspetiva única e habilidades específicas para contribuir para o bem-estar da comunidade escolar. O trabalho em equipa é essencial para enfrentar os desafios complexos que muitos alunos enfrentam....A integração de um profissional da área social numa equipa multidisciplinar, que inclui um técnico da área social, pode ser extremamente benéfica

para alcançar os objetivos de prevenção e combate à indisciplina, insucesso e abandono escolar dos alunos.” (PSI)

“...o trabalho social e orientação são necessários em todas as escolas. Nomeadamente contribuir para o bem-estar Integral dos alunos.” (PSI)

5) Políticas de Integração dos Técnicos Superiores de Serviço Social

O quinto tema é as políticas de integração dos Técnicos Superiores de Serviço Social nas escolas. Com base no enquadramento teórico e nas entrevistas, os AS são contratados para exercer funções dentro das escolas após as direções dos agrupamentos, que são constituídas por professores, candidatarem a escola a programas e projetos. Nesta sequência, elencam medidas que possam ser operacionalizadas pelos assistentes sociais e finalmente a Direção Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE) permite ou não a contratação dos profissionais.

“Na escola, durante muito tempo, só havia psicólogos nos SPO. Quando abriram ou apareceram as escolas TEIP, deu-se a oportunidade de alargar a integração de mais técnicos e desde então o programa veio revolucionar as escolas com a entrada de técnicos, nomeadamente da área social.” (AS1)

“A verdade é que a AS só está nas escolas porque são TEIP porque se não fosse, não teriam tido a possibilidade. ...Agora também há pelos contratos de autonomia ou pelos planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, derivado ao COVID-19. Mas ainda assim houve direções de agrupamentos que privilegiaram mais psicólogos quando efetivamente o foco das problemáticas cada vez mais existente a nível nacional, e não só no meu agrupamento, está efetivamente na questão do social e isto dá para refletir.” (AS2)

6) Educação aos olhos das entrevistadas

E por fim, para as entrevistadas a educação está em todo lado e em constante construção, com a intervenção de vários agentes da educação.

“A Educação não é só o que os livros nos dão e aqui nesta escola não é o que os livros nos dão. Até porque grande parte destes miúdos são complicados, não trazem os livros, não trazem o caderno e por isso é que digo que tem que haver uma grande mudança. E não pode ser só vista só com os professores, porque a escola não é só feita

de professores e, cada vez mais tenho a certeza que este tipo de escola tem de ser feita com outras áreas e com uma educação muito mais prática e abrangente e não tão teórica.” (AS1)

“Educação é um conjunto, é um universo que traz coisas tão boas e que efetivamente é o pilar e a base de tudo o que temos na vida....Para mim educação é tudo, é aquilo que nos rege.” (AS2)

“A educação é um processo sistemático de transmissão de conhecimento, habilidades, valores e cultura de uma geração para outra. Ela ocorre em diversos contextos, incluindo escolas, universidades, ambientes de trabalho e experiências de aprendizagem ao longo da vida. A educação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos académicos, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.” (PSI)

Portanto, é consensual que impera a necessidade de educação para o bom desenvolvimento biopsicossocial do ser humano. Sem educação não existe evolução nem uma transformação positiva. A educação permite-nos ter ferramentas para cada ser humano ser autónomo e informado.

2.5.1 – ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS

Para reforçar e tendo em vista responder aos objetivos da investigação de forma mais consistente, e pelo facto dos/as Assistentes Sociais Escolares serem inseridos nas escolas através de pedidos à DGEstE, após proposta de medida ou projeto, pelos professores das direções dos AE e diretores de turma, achamos pertinente aplicar um inquérito aos professores dos Agrupamentos de Escolas onde as entrevistadas estavam inseridas.

Por conseguinte, foi elaborado um inquérito no Google Forms e enviado aos AE, constituído por dois grupos: Grupo I - reporta-se aos dados sociodemográficos dos inquiridos, tais como: a idade, o sexo e as funções desempenhadas no agrupamento de escolas. - Grupo II diz respeito à necessidade de todas as escolas terem ao serviço uma equipa multidisciplinar que integra Técnicos Superiores de Serviço Social, de modo a prevenir e combater a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar, bem como fomentar o envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos. Foi pedido aos inquiridos para situar o seu grau de concordância em relação

a cada afirmação, de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos, onde 1 corresponde a discordo completamente e 5 concordo completamente.

➤ **O professor não tem disponibilidade, nem é da sua competência resolver problemas de cariz social**

Tabela 3

	N	%
Discordo Completamente	2	5,0%
Discordo	3	7,5%
Não sei	7	17,5%
Concordo	15	37,5%
Concordo Completamente	13	32,5%

Verifica-se que a maioria dos inquiridos afirma que não têm disponibilidade, nem é da sua competência resolver problemas de cariz social o que corresponde a 70% docentes (N=27).

➤ **É primordial Técnicos Superiores da Área Social exercerem funções nas escolas para prestarem apoio e dar orientações aos Encarregados de Educação e acompanharem os alunos que necessitam.**

Tabela 4

	N	%
Concordo	4	10,0%
Concordo Completamente	36	90,0%

Todos os inquiridos concordaram que é primordial os técnicos superiores da área social exercerem funções nas escolas para poderem prestarem apoio e dar orientações aos EE e acompanharem os alunos que necessitam. Ressalvando que 90% (N=36) concordam completamente.

➤ **Trabalho Social e Orientação é importante nas escolas**

Tabela 5

	N	%
Concordo	4	10,0%
Concordo Completamente	36	90,0%

Mais uma vez todos os inquiridos concordam que o trabalho social e orientação é importante nas escolas. Salientando que 90% (N=36) concordam completamente.

➤ **As famílias sentem-se mais acolhidas pelas escolas que têm ao seu dispor técnicos superiores da área social**

Tabela 6

	N	%
Não sei	5	12,5%
Concordo	14	35,0%
Concordo Completamente	21	52,5%

A maioria dos inquiridos (N=35) que corresponde a 87,5%, responderam que as famílias se sentem mais acolhidas pelas escolas que têm ao seu dispor técnicos superiores da área social. Os restantes 12,5% (N=5) responderam que não sabiam.

➤ **É mais difícil dar resposta as necessidades de índole social das famílias e alunos sem o técnico especializado na área social**

Tabela 7

	N	%
Discordo Completamente	3	7,5%
Não sei	1	2,5%
Concordo	7	17,5%
Concordo Completamente	29	72,5%

A maioria dos inquiridos concorda completamente que é mais difícil dar resposta as necessidades de índole social das famílias e alunos sem o técnico especializado na área social. No entanto ainda 7,5% (N=3) discordam completamente, sendo devido a inexistência de um assistente social no AE.

➤ **A intervenção da(o) Assistente Social é mais consistente se for de forma colaborativa e articulada com a comunidade educativa e outros técnicos superiores que intervêm junto dos alunos.**

Tabela 8

	N	%
Concordo	6	15,0%
Concordo Completamente	34	85,0%

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, todos os inquiridos responderam que concordam de alguma forma, sendo 85% concordam completamente que a intervenção do(a) AS é mais consistente se for de forma colaborativa e articulada com a comunidade educativa e com outros técnicos superiores que intervêm junto dos alunos.

➤ **Considero o/a AS um parceiro em igualdade com os professores ou psicólogos.**

Tabela 9

	N	%
Não sei	2	5,0%
Concordo	9	22,5%
Concordo Completamente	29	72,5%

No que diz respeito ao valor que o/a AS representa para os professores como profissional, a maioria concorda completamente 72,5% e 22,5% concorda que o assistente social é um parceiro em igualdade como os professores ou psicólogos.

➤ **Estou satisfeito com o trabalho desenvolvido pela (o) AS.**

Tabela 10

	N	%
Sim	32	80,0%
Não	2	5,0%
Não sei	6	15,0%

No âmbito da satisfação dos docentes em relação ao trabalho desenvolvido pelo assistente social no AE 80% dos inquiridos (N=32) estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelo AS. No entanto ainda existe um número pouco signficante (N=2) que não esteja satisfeito com o trabalho do AS.

➤ **O que acha que poderia ser feito para que o trabalho social e orientação seja reconhecido como necessidade efetiva em contexto escolar?**

Tabela 11

	N	%
Não respondeu	4	10,0%
Valorizar o trabalho dos técnicos, consciencializar comunidade educativa e famílias do apoio existente dos técnicos	8	20,0%
Mais apoio do ME e integrar nos quadros de escola técnicos da Área Social	10	25,0%
Terem horário para estar também com as turmas	1	2,5%
Verificar os benefícios para os alunos e suas famílias do trabalho dos AS e ES	5	12,5%
Sensibilizar os governantes, estando mais presentes nos contextos	5	12,5%
Na minha escola já está a ser feito	1	2,5%
A necessidade é evidente para mim deveria ter o número suficiente em cada escola, não sei o que se pode fazer mais	4	10,0%
O A.S. tem que ser menos burocrático	2	5,0%

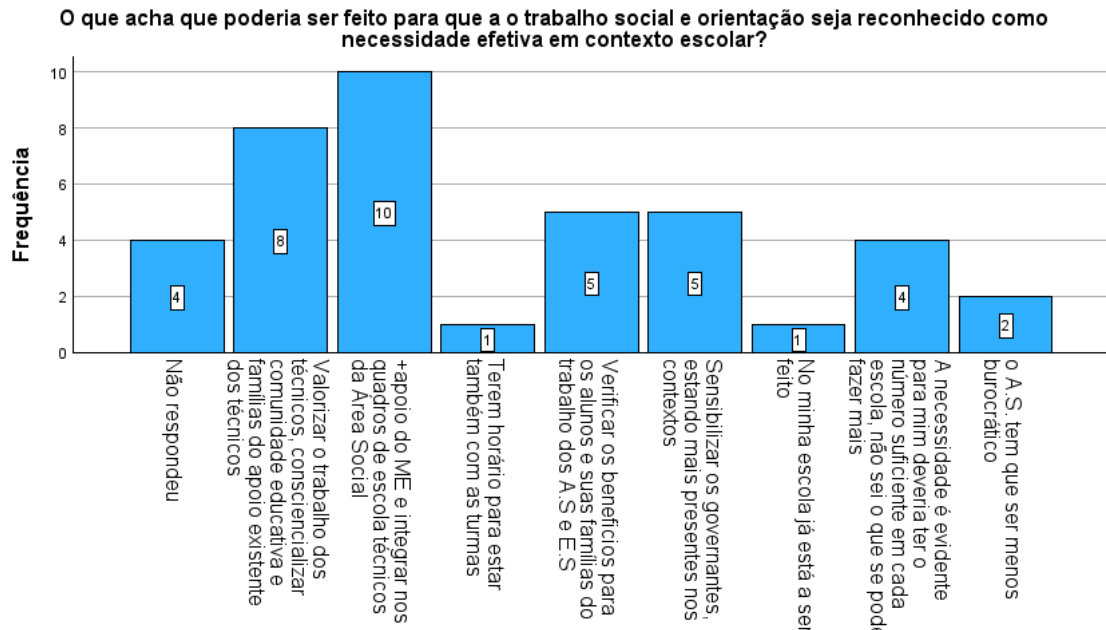


Gráfico I

A última questão do inquérito é de resposta livre e diz respeito a opinião do inquirido no que poderia ser feito para que o trabalho social e orientação seja reconhecido como necessidade efetiva em contexto escolar. Verifica-se que 10% (N=4) dos inquiridos não responderam, a maioria, 25% (N=10) afirma que há necessidade de mais apoios por parte do ministério da educação e as escolas integrarem nos quadros de escolas os técnicos da área social, 20% (N=8) afirma que ainda é necessário valorizar o trabalho dos técnicos, consciencializar a comunidade educativa e famílias do apoio existente dos técnicos. 12,5% (N=5) afirmam que é necessário verificar os benefícios para os alunos e suas famílias do trabalho dos AS e ES. Verifica-se que o mesmo número de inquiridos (N=5) afirmam que os governantes precisam estar mais presentes nas escolas, sensibilizando-os para a necessidade dos técnicos. 10% (N=4) dos inquiridos não sabe o que pode mais ser feito porque para os mesmos a necessidade de ter um número suficiente de técnicos da área social é evidente. E por fim 5% (N=2) dos docentes inquiridos propõe que o/a AS seja menos burocrático e um inquirido (2,5%) afirma que no seu AE já está a ser feito.

Após aplicação dos inquéritos podemos perceber que aos olhos dos professores os/as assistentes socais são fundamentais nas escolas. Percebem que a questão social é da competência profissional dos/as assistentes sociais e não dos professores. Portanto,

confirmam claramente que os/as AS são elementos fundamentais para prestarem apoio, dar orientações aos encarregados de educação e acompanhar os alunos que necessitam. Visto que segundo os professores sem um/a assistente social na escola é mais difícil dar resposta a questão social.

Por conseguinte, impera na opinião dos professores é de extrema importância incluir os/as técnicos/as superiores de serviço social nas equipas multidisciplinares escolares e de trabalharem de forma articulada e colaborativa de modo a contribuir para uma escola onde os alunos se sentem acolhidos, protegidos, com os seus direitos salvaguardados e motivados para as aprendizagens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos na escola crianças e jovens que têm consigo a sua história, a sua cultura e os seus sonhos. Muitos com baixos recursos económicos, sem retaguarda familiar e sem as suas necessidades básicas salvaguardadas. Portanto, as escolas passam a precisar de competências e habilidades de profissionais envolvidos na área, tais como os/as assistentes sociais.

Como foi destacado ao longo desta pesquisa o percurso educativo das crianças e jovens não é exclusivo da sala de aula. Também nele compreende um conjunto de actividades, desempenhadas pela escola e na sala de aula, que proporciona tanto no presente como no futuro das crianças e jovens serem sujeitos e cidadãos de direito.

Justiça social e equidade no acesso aos bens e serviços são os princípios fundamentais que os/as assistentes sociais seguem no exercício das suas funções. Portanto, o/a assistente social ocupa um lugar nas escolas, tendo em conta ser um profissional que identifica as necessidades dos alunos e com competência para proporcionar a igualdade de condições e a promoção da garantia de direitos e do exercício pleno da cidadania.

Portanto, podemos concluir que a escola é lugar para a ação do/a assistente social. Sua ação pode contribuir para a concretização dos objetivos do sistema educativo. Visto que diversas situações que ocorrem diariamente nas escolas, dentro e fora das salas de aula, dificultam o processo de ensino-aprendizagem e salientando que grande parte destas situações são originadas pela questão social que escapam das competências profissionais dos professores. Consequentemente, o/ a assistente social é um elemento fundamental para a construção de uma escola capaz de identificar alunos com esse ambiente, contribuindo para que a escola seja um lugar onde as crianças e jovens desejam estar.

Através desta pesquisa verificamos que o/a assistente social escolar é importante e necessário de forma permanente nas equipas multidisciplinares. Independentemente de já existir outro técnico da área social, o assistente social tem a sua base de formação diferentes das demais, e necessária para dar a resposta mais adequada a questão social existente nas escolas.

No entanto, verifica-se que atualmente, o Ministério da Educação permite a contratação de assistentes sociais no âmbito de programas e projetos, mas com a necessidade das escolas proporem uma medida que o inclua.

O Decreto-lei 190/91, de 17 de maio que cria os serviços de psicologia e orientação na educação estabelece no art.º 8:

Equipa técnica

1 - A equipa técnica permanente de cada serviço é constituída por um número de elementos variável, a definir por despacho do Ministro da Educação, nos termos do número seguinte e de acordo com o nível de ensino e a dimensão da escola ou da área escolar em que se integra.

2 - As equipas técnicas a que se refere o número anterior são compostas por:

a) Psicólogos;

b) Na educação pré-escolar e no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, docentes habilitados com curso de especialização adequado, designados «especialistas de apoio educativo»;

c) No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, docentes habilitados com curso de especialização em orientação escolar e profissional, designados «conselheiros de orientação»;

d) Técnicos de serviço social.

3 - Podem ainda desempenhar funções nos serviços docentes com formação e experiência adequadas ao desenvolvimento das atividades específicas de cada serviço.

4 - Os profissionais referidos no número anterior são designados pelo órgão de administração e gestão da área escolar ou escola onde o serviço se insere.

5 - Durante o período de implantação dos serviços ou naquelas escolas ou áreas escolares que o justificarem podem os serviços ser assegurados por apenas um dos profissionais.

O que significa que as escolas se não justificarem a necessidade do/a Assistente Social, podem ter unicamente psicólogos neste serviço. No entanto, estudos sublinham que a intervenção, em colaboração com os outros profissionais da educação, dos/as assistentes sociais nas escolas têm promovido o sucesso escolar dos alunos e a diminuição da violência escolar.

O estudo por Bye, et al., em 2009, junto de técnicos superiores da área social e direções das escolas, referem que ambos verificam a diminuição do absentismo escolar e da indisciplina após intervenção dos/as assistentes sociais.

Portanto, a questão é: não será necessário alterar a legislação e regulamentar a integração dos técnicos de serviço social nos quadros de escola?

Outro ponto de reflexão é que no ponto 1 do art.º 60 da Lei nº35/2014 que aprova a Lei Geral do Trabalho em Função Pública diz-nos: *O contrato a termo certo dura pelo período acordado, não podendo exceder três anos, incluindo renovações, nem ser renovado mais de duas vezes, sem prejuízo do disposto em lei especial.* No entanto, verificamos que as assistentes sociais entrevistadas só vincularam anos depois de já ter ultrapassado os três anos de contratos contínuos. E, se a direção geral de estabelecimentos escolares permitiu a renovação das A.S. é porque o recurso tem sido sempre necessário, mas sempre porque as direções dos AE onde se encontram inseridas as requisitaram.

Portanto, questionamos se: não será necessário rever estes procedimentos?

Outra evidência é que o art.º 12 do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho com as alterações pela Lei 116/2019 de 13 de setembro que se segue, diz-nos como é constituída as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, quem a designa e quais são as suas competências:

Artigo 12.º

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

- 1 - Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.*
- 2 - A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis.*
- 3 - São elementos permanentes da equipa multidisciplinar: a) Um dos docentes que coadjuva o diretor; b) Um docente de educação especial; c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) Um psicólogo.*
- 4 - Os elementos elencados no número anterior podem ser reforçados de acordo com as necessidades de cada escola.**
- 5 - São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, o coordenador de estabelecimento, consoante o caso, outros docentes do aluno, assistentes operacionais, assistentes sociais, outros técnicos que intervêm com o aluno e os pais ou encarregados de educação.*

6 - Cabe ao diretor designar: a) Os elementos permanentes; b) O coordenador, ouvidos os elementos permanentes da equipa multidisciplinar; c) O local de funcionamento.

7 - Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar: a) Identificar os elementos variáveis referidos no n.º 4; b) Convocar os membros da equipa para as reuniões; c) Dirigir os trabalhos; d) Adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou encarregados de educação nos termos do artigo 4.º, consensualizando respostas para as questões que se coloquem.

8 - Nos estabelecimentos de educação e ensino em que, por via da sua tipologia ou organização, não exista algum dos elementos da equipa multidisciplinar previstos nos n.ºs 3 e 5, cabe ao diretor definir o respetivo substituto.

9 - Compete à equipa multidisciplinar: a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º; f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

10 - O trabalho a desenvolver no âmbito da equipa multidisciplinar, designadamente a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem bem como a elaboração do relatório técnico-pedagógico e do programa educativo individual, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do seu horário de trabalho.

Logo, a legislação não refere que a EMAEI tem que ter na sua equipa permanente um técnico superior de serviço social, mas simplesmente o psicólogo. Colocando o/a AS como um elemento variável, de forma que viabiliza os AE a não terem técnicos da área social a exercerem funções.

Contemplando a legislação não será possível no futuro incluir o serviço social de forma permanente na EMAEI?

Sendo o aluno, o principal ator dentro das escolas e, o sucesso do mesmo, só é possível através da sua participação ativa e harmoniosa no ambiente vivido por este, na escola e na comunidade que está inserido. Sendo o ser humano um ser holístico e social de necessidades, torna-se imprescindível que todos os agrupamentos de escolas tenham, obrigatoriamente, um departamento do social e uma equipa multidisciplinar onde esteja integrado na equipa permanente Assistentes Sociais. De modo que envolvam a família no percurso escolar dos educandos e promovam as potencialidades das mesmas, não só para combater o insucesso escolar, mas para prevenir altas taxas de insucesso,

absentismo, indisciplina e consequentemente o abandono e em contrapartida nutrir o bem-estar biopsicossocial das crianças e jovens.

Salientamos novamente que se verificou através dos inquéritos aplicados que os professores precisam dos Técnicos Superiores de Serviço Social nas escolas para trabalharem em conjunto, com o objetivo de alcançarem o sucesso escolar dos alunos. Bem como podemos novamente realçar que os docentes afirmam, na sua maioria 25% (N=10), que há necessidade de mais apoios por parte do ministério da educação para os AE integrarem nos quadros de escolas os técnicos da área social, 20% (N=8) afirmam que ainda é necessário valorizar o trabalho dos técnicos, consciencializar a comunidade educativa e famílias, do apoio existente dos técnicos. 12,5% (N=5) afirmam que é necessário verificar os benefícios para os alunos e suas famílias do trabalho dos AS e ES. Verifica-se que o mesmo número de inquiridos (N=5) afirmam que os governantes precisam estar mais presentes nas escolas, sensibilizando-os para a necessidade dos técnicos.

Também importa evidenciar que a psicóloga entrevistada também afirma que *“A integração de técnicos superiores de serviço social nas escolas é uma medida importante e valiosa para lidar com as complexas necessidades sociais e emocionais dos alunos. A presença desses profissionais podem contribuir significativamente para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, atento às diversidades e capaz de oferecer suporte abrangente aos alunos e famílias. Aqui estão algumas razões pelas quais a integração destes profissionais nas escolas é muito importante: 1. Abordagem Holística; 2.Prevenção e Intervenção Precoce; 3. Apoio às Famílias; 4. Colaboração Interdisciplinar”*

O/A assistente social traz contributos importantes no combate ao insucesso escolar, traduzindo-se um ponto de referência para o desenho e o desenvolvimento das políticas educativas e inclusivas.

Portanto, corrobora e impera a importância dos Assistentes Sociais nas escolas. E, por conseguinte, valida-se a necessidade do investimento político e de produção científica neste local de intervenção privilegiado que é a escola.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. L. & Sousa, P. (2018). *Rede Riisse – Rede de Investigação e Intervenção em Serviço Social nas Escolas*. In Carvalho, M. I. *Serviço Social em Educação* (pp.91-104). Lisboa: Pactor.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, S., Machado, I., & Melo, S. (2021). Serviço social em escolas e efetivação do direito à educação: representações e práticas profissionais. *Atas do XI Congresso Português de Sociologia: Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente*. Lisboa: FLUP - Artigo em Livro de Atas de Conferência Nacional. 29 a 31 de março de 2021
- Amaro, M. (2015). *Urgências e Emergências do Serviço Social: Fundamentos da profissão na contemporaneidade* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Amaro, M. I. e Pena, M. J. (2018). “*Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: da tradição à inovação*”. In Carvalho, M. I. (coord.) (2018) *Serviço Social na Escola*. Lisboa: Pactor.
- Antunes, S. M. G. (2021). "O Legítimo Lugar do Serviço Social na Salvaguarda e Promoção do Direito à Educação". In *IV Congresso Ibero-americano de Intervenção Social: Multiculturalidade, Migrações e Direitos Humanos*, 387-399. Portugal: Lema dOrigem.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barreiros, N., & Serra, F. (2018). *O olhar do Assistente Social Reflexivo em Contexto Escolar*. In Carvalho, M. I. *Serviço Social em Educação* (pp.42-62). Lisboa: Pactor.
- Beckman, P. J. (1996a). Theoretical, philosophical and empirical bases of effective work with families. In P. J. Beckman (Ed.), *Strategies for working with families of young children with disabilities* (pp. 116). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boudieu, P. (2007). *A Economia das Trocas Simbólicas*. (6ª ed.). São Paulo. Perspectivas.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. (49ª ed.). São Paulo: Brasiliense. Col. Primeiros Passos.
- Branco, F. & Fernandes, E. (2005). “*Le Service Social au Portugal: trajectoire et enjeux*”, em Deslauriers Jean-Pierre e Hurtubise, Yves (org.) *Le travail social international – éléments de comparaison*, Laval: Les Presses de l’Université du Laval, pp. 165-186.
- Bye, L., Shepard, M., Partridge, J., & Alvarez, M. (2009). *School social work outcomes: Perspectives of school social workers and school administrators*. *Children & Schools*, 31(2), 97-108
- Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade, in *Intervenção Social* nº21, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa, pp. 100-110.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M. I. (2012). *Serviço Social, Desafios do Passado e do Futuro*. Editorial Academia Espanola.
- Carvalho, M. I. L. B. de. (2015). *Serviço social em Portugal: percurso cruzado entre a assistência e os direitos*. *Serviço Social E Saúde*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.20396/sss.v9i2.8634890>
- Carvalho, M. I. (2016). *Ética aplicada ao Serviço Social, dilemas e práticas profissionais*. Lisboa: Pactor.
- Carvalho, M. I. (coord.) (2018) *Serviço Social na Escola*. Lisboa: Pactor

- Carvalho, M.I. (2018). *Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução*. In Carvalho, M. I. Serviço Social em Educação (pp.1-15). Lisboa: Pactor.
- Casquilho-Martins, I. (2021). Cap. 2 O conhecimento e a prática política na intervenção social. In FIALHO, Joaquim (org), *Manual para a Intervenção Social: da teoria à ação*. Lisboa: Silabo, pp. 33 – 52.
- Constable, R. (2008). “*The Role of the School Social Worker*” in Massat, C.; Kelly, M. e Constable, R. (coord.) (2008) *School Social Work, Practice, Policy and Research*. New York: Oxford University Press.
- Correia, L.M. & Serrano, A. M. (2000). *Intervenção precoce centrada na família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento*. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Eds.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Costa, S. G. (2010). *A Equidade na Educação Superior: Uma Análise das Políticas de Assistência Estudantil*. São Paulo: Editora Bomtempo
- Cristo, A. (2013) *Escolas Para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Delgado J. & Martins E, (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974 – 1999*. Continuidade e rupturas. Lisboa: Departamento de avaliação prospectiva e planeamento do ministério da educação.
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (2009). Capacity-Building Family-Systems Intervention Practices. *Journal of Family Social Work*, 12, 119-143
- Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Ferraz, H. (2020). *Sucessos e insucessos TEIP: uma avaliação com métodos mistos*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Ferreira, J., e Seno, P. (2014). Atendimento e acompanhamento integrado: Uma prática do Serviço Social. In M. I. Carvalho, e C. Pinto (Eds.), *Serviço Social, teorias e práticas* (pp. 347-366). Lisboa: Pactor

- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). *A regulação da Educação em Portugal. Do Estado Novo à democracia*. Municípios, Educação e Desenvolvimento local, 13-33.
- Faser, T. D. M.; Gondim, G. M. S. (2004) *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139 -152, 2004.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25º ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação* (5º ed.). Rio de Janeiro: Cortez Editora, Lda.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Granja, B. (2011). A competência reflexiva processual em serviço social na ação profissional junto às populações. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (134), 428-453.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso* (1ª ed.). Estoril: Principia Editora, Lda.
- IFSW- International Federation of Social Workers. (2014). Global Definition of the Social Work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Iamamoto, M. (2007). *Serviço Social em tempo de capital fetiche: trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kelly, M.; Berzin, S.; Frey, A.; Alvarez, M.; Shaffer, G.; O'Brien, K. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2:132–141 DOI 10.1007/s12310-010-9034-5.
- Lima, L. (2006). A Educação em Portugal (1986 – 2006). Alguns contributos de investigação. *A administração da educação e autonomia das escolas: Sociedade portuguesa de ciências da educação*. pp 5-54

- Lima, L. (2009). “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”. In Revista da faculdade de letras da universidade do Porto, vol. 19, p.p (227:253), <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>. visualizado em 15 de abril de 2024.
- Martinelli, M. L. (2006) Reflexões sobre o serviço social e o projeto ético-político profissional. Emancipação, v. 1, p. 9 – 23, Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/69>.
- Martinelli, M. (2007), Serviço Social: identidade e alienação (11ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Martins, A. (1999). Serviço Social e Investigação. In Serviço Social, Profissão & Identidade: Que Trajetória? Lisboa e São Paulo: Veras Editora.
- Martins, A. (2008). Investigação em Serviço Social no Portugal Contemporâneo. Paradoxos e Desafios. Comunicação ao Seminário Social Work Research: Current experience & tendencies, CESSS, Lisboa, 23 e 24 de Maio de 2008.
- Martins, E. B. (2018). O trabalho do assistente social no âmbito da Política de Educação. In Carvalho, M. I. Serviço Social em Educação (pp.131-148). Lisboa: Pactor.
- Matias, L. C., Souza, J. C., & Gimenes, É. R. (19 a 21 de outubro de 2021). *A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA REDE BÁSICA DE ENSINO*. (X. E.–E. Científica, Ed.)
- Mészáros, I. (2008) *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, Resenha por Lalo Watanabe Minto. HISTEDBR – GT/Unicamp.
- National Association of Social Workers (2013). *NASW Standards for Social Work Case Management*.
- Neto, J. (2005). Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64 (8ªed.). São Paulo. Cortez Editora.

- Nogueira, B. C. (2011). *A intervenção do serviço social nas escolas TEIP: mais perto para chegar mais longe*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Departamento do Serviço Social.
- ONU (1948) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, in <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Osório, L. C. (1996) *Família Hoje*. Porto Alegre: Artmed
- Polato, A. (2011). *Remédios para o professor e a educação*. Nova Escola, 211, pp.75-77.
- Quintas, S. F. & Muñoz, A.R. (1986). *Proyecto pedagógico: diseño y práctica*. Copistería de la Escuela Universitaria de EGB.
- Raines, J. (2013). *A Global View of School Social Work in the United States*. In Wing Chui (2013) (ed.). *School Social Work – Current Practice and Research*. Nova Science Publishers, Inc. p. 123- 151. ISBN: 978-1-62808-334-7
- Ramos, R. (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68
- Reis, J. (1988). O analfabetismo em Portugal numa perspectiva comparada: algumas reflexões. In 1.º Encontro de História da Educação em Portugal – Comunicações (pp. 75-79). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Richard, L. & Sosa, L (2014). School social Work in Louisiana: a model of Practice. *Children & School*, 36 (4), pp. 211-220.
- Rodrigues, F. & Branco, F. (2008). A Investigação em Serviço Social em Portugal: uma aproximação a partir da formação pós-graduada, comunicação apresentada à 19ª Conferência Mundial Serviço Social, IFSW e CFESS, Bahia, 16-19 Agosto (ISBN 978-85-99447-04-8).
- Santos, A. M. dos. (2011). A Política de Educação no Brasil: Implantação do Serviço Social Escolar. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-politica-educacao-no-brasil-implantacao-servico-.htm>

- Santos, C. C. (2012). *Organização da prática profissional do serviço social em modelos de intervenção social*. *Intervenção Social* (39), pp. 121-144.
- Santos, C. (2014). A Identidade Profissional em Serviço Social: uma análise reflexiva. In I. Carvalho, & C. Pinto (Orgs), *Serviço Social: Teorias e Práticas*. Lisboa: Editora Pactor.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, I. (2023) *As consequências imediatas e a longo prazo da pandemia Covid-19 na educação em Portugal: uma exploração empírica*. CIDADES, Comunidades e Territórios. <file:///C:/Users/marce/Downloads/28006-Article%20Text-130302-3-10-20230605.pdf>
- Teixeira, A. (2012). *Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: Agentes de desenvolvimento local? Uma análise da relação escola-comunidade no âmbito do programa TEIP2*. VII Congresso Português de Sociologia. Porto: Universidade do Porto.
- Vianna, C. E. S. (2008) *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*. São Paulo: Janus.
- Xavier Rego, A. M. (2018). EDUCAÇÃO: conceitos, especificidades e modalidades. *Scientia Cum Industria*, 6 (1), 38 – 47.
<https://doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>

Legislação:

Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/PAGINAS/CONSTITUICAOREPUBLICAPORTUGUESA.ASPX>

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece o Regime de Educação Inclusiva.

Diário da República Portuguesa nº129/2018 - I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº. 30135, de 14 de dezembro de 1939 Estabelece os princípios gerais de orientação e coordenação a que hão-de submeter-se os estabelecimentos de educação para o serviço social.

Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio

Decreto-Lei nº 176-A/74, de 29 de Abril

Decreto – Lei 21/2019, de 30 de janeiro, Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

Lei Constitucional nº1/2005, de 12 de Agosto – Sétima Revisão da Constituição. Obtido de https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=565&tabela=leis

Lei nº 35/2014 de 20 de junho, aprova a lei geral do trabalho em função pública.

Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis nºs, 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/114561704/details/maximized>

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior.

Lei n.º 116/2019, 13 setembro, primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto- Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva <https://dre.pt/application/conteudo/124680588>

Despachos normativos:

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril

Despacho normativo n.º 4-A/2018, de 14 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 55/2008

Despacho Normativo n.º 20/2012

Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho

Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril

Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2019, de 14 de agosto

Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2021 de 6 de setembro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 de 7 de julho

Outras fontes:

<https://www.dge.mec.pt/>

Eurydice: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/Portugal>

ANEXOS

Consentimento Informado

Exmo./a.,

No âmbito da tese de Mestrado em Serviço Social, que está a ser realizada no Instituto Superior de Serviço Social do Porto pela investigadora Lurdes Abraúl, e que se intitula, “A Importância do Trabalho Profissional dos/as Assistentes Sociais nas Escolas em Portugal”, sob orientação do Professor Doutor Marcelo Gallo, vimos por este meio solicitar a sua colaboração.

Este estudo tem como objetivo é compreender a importância do trabalho dos/as Assistentes Sociais nas equipas multidisciplinares das escolas e, consequentemente esta investigação promoverá a afirmação da identidade profissional do assistente social e a integração do mesmo em contexto escolar.

Para tal, é necessário a aplicação de um inquérito à direção e aos diretores de turma/professores titulares. O inquérito é anónimo e os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais.

Também, é fundamental entrevistar o/a Assistente Social do agrupamento de escolas quando se aplica ou o Psicólogo Escolar na inexistência do primeiro.

A sua colaboração é fácil. O preenchimento do inquérito demora cerca de 5 minutos e todas as respostas serão mantidas confidenciais. Estas, serão combinadas e não haverá identificação de indivíduos.

No que diz respeito a entrevista requer o tempo que o profissional entrevistado achar necessário para responder as questões e tal como o inquérito, os dados recolhidos serão confidenciais pelo que o anonimato dos participantes e da instituição a que pertencem estará salvaguardado. A sua participação é totalmente voluntária.

Obrigada pela sua colaboração, essencial para a implementação de políticas educacionais que regularizam a integração efetiva dos profissionais do trabalho social nas escolas portuguesas, promovendo desta forma uma melhor relação Família-Escola-Comunidade, os serviços e consequentemente os resultados académicos dos seus alunos.

Sobre o acesso aos dados: Os dados resultantes desta investigação serão disseminados através da tese de mestrado e poderão também ser através da participação em encontros científicos e da publicação de artigos científicos. Para mais informações: Se tiver alguma questão que queira ver respondida, por favor contacte:

210124006@issp.pt (Dra. Lurdes Abraúl)

A sua assinatura certifica que aceita participar voluntariamente nesta investigação e que compreende e aceita a informação apresentada neste documento.

Assinatura do/a Participante:

Assinatura do/a Investigador/a:

Entrevista

Exmo./a.,

No âmbito da tese de Mestrado em Serviço Social, que está a ser realizada no Instituto Superior de Serviço Social do Porto pela investigadora Lurdes Abraúl, e que se intitula “A Importância do Trabalho Profissional do/a Assistente Social nas Escolas em Portugal”, sob orientação do Professor Doutor Marcelo Gallo, vimos por este meio solicitar a sua colaboração.

Este estudo tem como objetivo compreender a importância do trabalho dos/as Assistentes Sociais nas equipas multidisciplinares das escolas e, consequentemente esta investigação promoverá a afirmação da identidade profissional do assistente social e a integração do mesmo em contexto escolar.

Para tal, é necessário, além de aplicar um inquérito à direção, aos diretores de turma/professores titulares, também realizar uma entrevista a Assistente Social que exerce funções no agrupamento de escolas ou a Psicóloga no caso do agrupamento de escolas não ter Assistente Social.

A entrevista será realizada presencialmente e não haverá lugar a identificação do entrevistado, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais.

Obrigada pela sua colaboração, essencial para a implementação de políticas educacionais que regularizam a integração efetiva dos profissionais de intervenção social nas escolas portuguesas, promovendo desta forma uma melhor relação Família-Escola-Comunidade, a melhoria dos serviços e consequentemente melhores resultados académicos dos alunos.

Atenciosamente,

Lurdes Abraúl

Mestranda em Serviço Social

Email: 210124006@issp.pt

Guião de Entrevista I - “A Importância do Trabalho Profissional do/a Assistente Social nas Escolas em Portugal”.

I

Dados Sociodemográficos do Assistente Social:(trabalha com Educador Social)

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

O Agrupamento de Escolas onde exerce funções é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

Sim ☐ Não ☐

Vínculo Laboral: 1 - Quadro de agrupamento ☐ 2 - No âmbito de programa/projeto ☐

Se respondeu programa/projeto qual: _____ II

As questões que se seguem dizem respeito às funções exercidas pelo assistente social em contexto escolar e perceber a necessidade e a importância do trabalho profissional dos Assistentes Sociais em todas as escolas.

1. - Quais as principais funções do Assistente Social (A.S.) neste agrupamento de escolas?
2. - Acha que as suas funções estão bem definidas
3. – Quais são os maiores desafios?
4. – As referenciações são formalizadas como?
5. - Como vê o trabalho conjunto com o/a Educador/a Social e outros profissionais?
6. – Se não existisse uma equipa multidisciplinar, como acha que seria alcançar os seus objetivos enquanto A.S.?
7. – O que acha das políticas de integração dos trabalhadores sociais nas escolas?
8. - Como avalia a necessidade das equipas multidisciplinares nas escolas?

Obrigada pela sua colaboração

Entrevista à Assistente Social que trabalha com Educadores Sociais

Idade: 49

Sexo: Feminino

Agrupamento de Escolas TEIP

Vínculo: Quadro do Agrupamento

Somos cerca de 10 recursos na Escola, temos duas A.S, sou uma delas vinculas, três Educadoras Sociais, também vinculadas pelo âmbito do PREVPAP (Programa de Regularização Extraordinária de Vínculos Precários na Administração Pública), uma Educadora Social a meio tempo que está ligada a um projeto que todos os anos tem havido recondução. Ao nível da psicologia, temos duas colegas vinculadas, uma que já estava cá desde 1997/1998, foi a primeira psicóloga que esta escola teve e outra a meio tempo ligada ao projeto do 1º ciclo. Portanto são dez técnicos que esta escola tem.

Esta escola é TEIP e por isto que temos tantos técnicos. Não é pelos PIEF's, neste momento só temos três PIEF's. Tem a ver com o tipo de população, o nível de assiduidade irregular que é bastante alta, tem a ver com questões de foro de disciplina também. Portanto a conjuntura toda e até o próprio meio que estamos leva a que seja necessário e as tantas posso dizer que nem os 10 técnicos é um número suficiente.

P: Ficam vinculados no fim quantos anos?

R: No meu caso entrei em 2013, portanto estive no fim de 7 anos, mas a minha colega que está cá desde do início do TEIP, desde 2007, portanto ficou vinculada no fim de 13 anos. E sei de outras colegas.

P:Foi através do PREVPAP?

R: Ainda não tínhamos sido vinculas e fui manifestar-me à assembleia da república para falar da nossa situação e assim tudo começou.

P: Pela legislação da função pública não poderiam reconduzir mais do que duas vezes, sem que a terceira seja para fazer um contrato por tempo indeterminado, certo?

R: Esqueça, isto não acontece nas escolas, só quando abriram o PREVPAP é que foi possível vincular. E tudo começou um grupo de colegas que se juntou para se manifestar, grupo este que fiz parte e que começou com cinco, duas desta escola e outras de outras escolas. De cinco passou a vinte, depois trinta, quarenta, cinquenta por

aí sucessivamente. Envolveram-se Assistentes Sociais, Educadores Sociais, Psicólogos, Terapeutas porque há uma questão que temos que perceber, quando há estas lutas não pode ser pelo aquilo que “somos” em termos de área, temos é que estar unidos e ponto, como técnicos especializados. Só depois de estar presente um grande número de profissionais da educação tivemos que envolver sindicatos e abriu-se a porta, porque na altura o governo abriu o PREVPAP.

P: A tabela salarial baixa depois de entrarem pelo PREVPAP?

R: Baixou o rendimento que aferíamos após vincular, no entanto visto que tínhamos as avaliações do SIADAP, houve a hipótese de subir de escalão. Mas, ficamos a perder, porque a lei da função pública diz que sempre se vincula tem-se que ir à escala “zero”, a inicial da carreira, não interessa que tenha havido 30 anos de serviço e ponto. O PREVPAP omitia e ficamos a perder porque há quem entendia que tínhamos de regressar à escala “zero” mas sei de escolas que não entendiam desta forma, que a meu ver era a forma mais correta. Os pontos do SIADAP deu para repor.

P: As avaliações só são feitas de 2 em 2 anos certo?

R: Ficamos a perder só nos colocaram num escalão acima quando podiam nos colocar 2 acima. Mas pronto, são outras questões é o país que temos... Não é só na área social, não é só na área da educação é em todas.

Não interessa os governantes passarem as avaliações anuais se for para darem um ponto por ano, nós só subimos de escalão quando atingimos 10 pontos.

P: As referenciações são formalizadas como e quais são as principais funções do A.S neste agrupamento?

R: Aquilo que faço é acompanhamento de turmas, acompanhamento de alunos e famílias. As situações quando chegam até nós tem de ser sempre via Diretor de Turma. Obviamente que há uma outra situação externa como a colega externa que articula connosco. Mas a forma formal é via DT que é quem conhece o aluno. Tem a ver com problemas de assiduidade e de indisciplina, na parte da indisciplina não está só a área social, mas também a psicologia. A parte da assiduidade é a área social que trabalha juntamente com o aluno e família e os recursos externos que grande parte destas famílias são acompanhadas pelas colegas do RSI (rendimento social de inserção) ou existe um processo de promoção e proteção. Posso dizer que não me admiraria que 70/80% das famílias que apoio são apoiadas no exterior. Temos uma escala muito elevada, por isto que digo que a envolvimento é muito vulnerável.

A referenciação vai primeiro à direção, depois a direção encaminha para o GIS (Gabinete de Intervenção Social). No entanto, a Direção pode entender que não é da área do GIS.

Estamos divididos pelo GIS e pelo SPO (Serviço de Psicologia e Orientação). A direção pode encaminhar para um serviço ou para o outro ou até para ambos. No início, há anos antes de haver GIS a Educadora Social estava no SPO. Quem está na direção é corpo docente e o gerir a área social acaba por ser novidade e no início a área social e a área da psicologia, mas agora já está mais bem definido esta diferenciação. Antes punha-nos como se fossemos todos o mesmo e não é.

P: As suas funções no agrupamento estão bem definidas?

R: Tenho. No entanto, o PBX liga-me para coisa que não tenho nada a ver connosco, como chamam-nos para tentar mediar. Não é algo que está escrito, mas fazemos com muita frequência. Nós mediamos aqui muitos conflitos, acaba por ser o nosso papel.

P: Quais são os maiores desafios do A.S num agrupamento de escolas e no seu caso TEIP?

R: A meu ver trabalhar com uma classe profissional professores, da qual entendo bem mas, a maioria entende que o nosso trabalho passa muito por ser “bombeiro”, é algo que ao longo dos anos temos vindo a desconstruir, porque não passa por aí.

P: Eles acham que têm que resolver o problema na hora?

R: Claro que se há uma crise, tem que ser resolvido na hora, não é... Mas, por exemplo, há pais que entram que pedem satisfação de coisas que não faz sentido nenhum e somos sempre chamadas e fazemos o papel de mediadoras, mas o nosso trabalho vai muito além disso. Nós este ano a escola criou duas turmas de 5º e 7º ano específicas em que estou para meninos que têm uma assiduidade bastante irregular. Meninos que estão pela terceira e quarta vez no 5º ano com alguns problemas disciplinares em situações pontuais. E isto é tentar travar o problema e não chamar quando há o problema. Temos que pensar que há este tipo de população e o que podemos fazer com este tipo de população, onde podemos chegar. Há aqui uma questão que nós temos que é um problema. Estes miúdos, na maior parte é de Etnia cigana. Eles, alunos e famílias desvalorizam o papel da escola e mesmo os “chefes”, que têm grande importância, desta Etnia desvalorizam o papel da escola. Mesmo quando vão a comunicação social e tentam dizer o contrário, para mim, mesmo assim desvalorizam. Desvalorizam que uma mulher sabe mais do que um homem, desvalorizam quando a menina que entra no 1º

ciclo e consegue aprender bem. As famílias tentam logo afastar a menina. A cultura deles está muito enraizada.

Aos alunos de Etnia, aqui são fixos têm residência fixa, vem à escola, mas muitas vezes não vão as aulas, mas vem à escola. Isto foi uma conquista aqui.

Há 10 anos, quando entrei aqui, não havia tantos alunos de Etnia porque o absentismo era elevadíssimo. Mas também não tínhamos tantos problemas disciplinares. Agora eles vem com frequência à escola, mas não quer dizer que vão às aulas. Andam por aí e depois é outra confusão. Temos que os levar à sala de aula e são muitos alunos.

P: Tem este papel, quando os vê levá-los à sala de aula?

R: Não tenho este papel por escrito, mas faço. Eu faço porque acho que passar e fazer de conta... não lido bem com isto, mas há quem passe e faça de conta, mas eu não vivo bem com isto pronto. Não está escrito, mas entendo que este também é o meu papel ir ter com o aluno, falar com ele questionando o porquê dele estar ali. E não é só com alunos de Etnia que faltam há quem não seja. Eles justificam dizendo que a porta estava fechada. Porque a porta fecha no fim de 10 minutos da hora de entrada da aula. A funcionária pode assim tratar de outros assuntos e não estar sempre à porta porque também há os alunos que querem estudar e os que entram atrasados fazem muito barulho, portanto têm que aguentar que venha alguém e que o leve para a sala de aula. Eu vejo alguém levar-o. Não tenho problema nenhum em levar. Digo isto porque há colegas que acham que não é bem o nosso papel e eu acho que é. Uma coisa é me por ali de propósito a ver se os miúdos entram ou não, isto não é o meu papel obviamente. Mas se estou a passar para ir ao bar ou tratar de um assunto fora do gabinete, não consigo fechar os olhos. Também vai se criando uma relação com eles. Porque quando “pegamos” neles eles justificam, tentam nos “dar a volta”. No entanto eles têm muito respeito por nós. O facto de estar em contacto com os pais faz com que eles têm mais respeito.

Por exemplo estas duas turmas mais complexas que acompanho, vou ao contexto de sala de aula porque assim me compete, e quando há um ou outro aluno que está a “descambar” começo a perceber logo quando o vemos a ficar agitado que aquilo vai dar confusão e em situação destas, já não é a primeira vez que pego no aluno e vamos para outro sítio falar para ele não continuar a portar-se mal porque ele continuando fico. Fico na sala de aula mas não me intrometo na parte pedagógica que o papel do professor da disciplina. Nas primeiras aulas muitas vezes vou lá porque há sempre questões a tratar.

Por exemplo um aluno que toma medicação e se esqueceu de tomar, tento relembrar, outro que chegou atrasado e precisa de justificar a falta, são estas coisas básicas que faço. Nestas turmas, nas outras já não faço como deve imaginar. Porque todos os alunos, os 33 alunos das duas turmas são alunos já com processo.

P: Como vê o trabalho conjunto com os Educadores Sociais?

R: A minha colega com quem trabalho a maior parte do tempo, dou-me lindamente a nível profissional com ela, lá está tem haver muito com a forma de ser. Encaixamos profissionalmente. O educador Social tem uma vertente mais prática, muito mais prática e o A.S. tem uma vertente muito teórica. As duas são necessárias, não pode ser tanto teórico nem tanto prático. Nesta escola temos que saber agir no momento temos que saber ser mediadores.

P: Trabalhando em conjunto acabam por “beber” da área uma da outra e trabalhar da mesma forma?

R: Uma encaixa na outra, trabalho lindamente com ela. Outras não trabalho tão bem, possivelmente porque estão com outros ciclos ou com PIEF's.

As TIL, neste agrupamento estão vinculadas então além de acompanhar os PIEF's também estão inseridas no GIS e acompanham outras turmas regulares. Estou com duas turmas do Plano de Inovação, são aquelas duas turmas de 5º ano e estou com 6ºs anos também. A parte social está dividida entre nós todas e a parte da psicologia está dividida da forma delas. Isto é, no GIS chegamos a acordo entre nós, mas a direção dá sempre a última palavra que as vezes vai ao desencontro total daquilo que achamos que deveria ser e estamos todos de acordo, mas pronto, isto são outras questões. Aqui a A.S e Educadora Social são gestores de processos, temos o nosso processo princípio meio e fim.

P: Se não tivessem uma equipa multidisciplinar como seria alcançar os objetivos enquanto A.S?

R: Teríamos que pedir mais apoio às instituições externas, às colegas do RSI, a grande parte, aliás estas duas turmas que acompanho são as mais complexas. Tenho outras turmas do 6º mas os problemas são mais pontuais, senão mal era...por amor de deus...era impossível, mas estas duas turmas complexas 90% tem RSI e 70 % tem um processo de promoção e proteção. Se não fosse este caso tínhamos de recorrer as colegas das outras entidades e no início quando entrei éramos só 4.

P: Os processos mantem-se na CPCJ ou já transitaram para tribunal?

R: Mais de metade transitou para tribunal

P: Acha que as CPCJ têm dificuldade em resolver os processos?

R: As dificuldades devem-se a não terem muita autonomia para atuar. Se o aluno não cumprir tem que transitar para tribunal. A nível geral, quando a comunicação social diz que as CPCJ's não fazem nada porque não querem, não é assim, elas não têm autonomia, mas o tribunal tem e fica tudo muitas vezes na mesma. Esta é que é a verdade. Só que é uma verdade que não se quer falar. A CPCJ pode funcionar, mas o tribunal funciona melhor?

Aqui o que se coloca é que as famílias e estes miúdos já tiveram, irmãos mais velhos, tios ou até pais que já foram nossos alunos e que já tiveram processo e desta forma a aquela ideia de impunidade, completamente. Portanto enquanto houver esta ideia...

Nós conseguimos estes últimos anos trazer estes miúdos à escola, mas não estamos a conseguir resolver uma série de problemas que estamos a ter quando eles estão na escola tais como os problemas disciplinares, o não valorizar a escola, o não querer saber e até o estar sentado mesmo que esteja muito quieto, calmo, pacífico, não incomodando, mas dizem não quero saber, não quero estudar, a mim não me diz nada. E como se dá a volta a isto?

P: Com os programas PIEF acha que os alunos têm mais motivação para estarem na escola?

R: Não, na minha opinião é o fim da linha, o objetivo é terminar com os PIEF's e haver turmas como o plano de inovação como agora estou que foram criadas.

Estas turmas de 5º anos e as de 7º que outra colega acompanha que foram criadas no âmbito do plano de inovação, são grupos muito vulneráveis, mas o objetivo não é ser a última resposta, é tentar ajudá-los para avançar para outra fase, é por ciclos, ou seja se não atingir os objetivos a matemática, português no 5º pode atingir no 6º ano, vai se trabalhando a necessidade de cada um e não é ao mesmo nível. Há alunos que precisam trabalhar mais determinada área porque existe uns que estão um bocado mais à frente ou outros um pouco mais atrás. Não existe disciplinas ditas normais como conhecemos, português, matemática, etc. Está por 3 grandes grupos: das línguas, das ciências e das artes e numa grande parte não em todas, mas em mais de metade das aulas tem mais do que o professor dentro da sala, o de matemática também dá ciência, o de português dá inglês funciona assim pronto.

É inovador nesta escola, mas não é inovador no país digamos assim. O grupo de docentes está constituído por poucos, eles identificam-se com facilidade. Existe uma maior proximidade e há uma técnica que os acompanha, até porque conheço a família destes 33 alunos muito bem, desde irmãos, pais e já sei que têm uma opinião relativamente à escola que é completamente desvalorizada e a grande parte diz que estão cá porque têm que estar ou porque recebem RSI ou porque tem processo no tribunal. Eles vão a uma audiência no tribunal e o juiz tem uma conversa com os pais e os alunos e eles durante uma semana andam a cumprir direitinho, depois esquecem-se e retorna tudo ao mesmo do início.

P: Fazem sessões em grupo de competências parentais?

R: Se fizermos é muito difícil aparecerem.

P: Acha que chega às famílias mais facilmente com sessões de grupo ou individuais?

R: Individual, porque em grupo têm de mostrar que não vão na conversa. É assim nas turmas que acompanho dos 5^{os} anos. A grande parte é de etnia cigana e então o discurso que têm é que estamos aqui para ouvir a “Senhora”. Tratam-nos de “Senhoras” e de vós “brancos”. Eles gostam de se evidenciar em grupo e não gostam de dar razão ao “Senhor” quando lhes digo que os alunos têm que cumprir com as regras de assiduidade e disciplina. Individualmente a conversa é completamente diferente. E aí sem dúvida é que se consegue chegar mais depressa individualmente do que em grupo. No início do ano letivo tivemos uma grande aderência na receção aos alunos. Claro que implica ligar para os E.E, para os colegas do RSI a dizer que têm que estar presente. Aqui as cartas não funcionam muito. Tem que ser por contacto telefónico ou através de visitas domiciliárias. Quando é por carta, justificam alegando que o correio não está a funcionar. No entanto, as cartas são uma forma de registro. Conseguimos que venham cá doutra forma, por contacto telefónico e muita insistência e muitas vezes porque o filho tem um telemóvel. Tem que haver da nossa parte um contacto muito próximo com as famílias para conseguir a vinda destes. E, neste momento há famílias que conheço há vários anos, já passaram por cada uma das técnicas, como costume dizer. Por exemplo, estou com os 6^{os} anos, provavelmente vou estar com os 7^{os} no próximo ano letivo para darmos continuidade. Se algum ficar retido outra colega o acompanhará. Há miúdos que a família passou por todas as colegas, porque já estão cá há muitos anos, ou já se acompanhou irmãos e também porque os técnicos são divididos por ciclos.

P: O que acha das políticas de integração dos técnicos da área social nas escolas?

R: Na escola, durante muito tempo, só havia psicólogos nos SPO.

Quando abriram ou apareceu as escolas TEIP, deu-se a oportunidade de alargar a integração de mais técnicos e desde então o programa veio revolucionar as escolas com a entrada de técnicos, nomeadamente da área social. A ideia que tenho, até **pelo que** tenho ouvido de colegas na altura que nos reunimos por causa do PREVPAP, onde estavam colegas do Norte e do Centro do país é que a nível de Educadores Sociais, numa 1ª fase davam muito mais respostas aos Educadores Sociais e a ideia que fiquei é, posso estar errada, é que eles têm uma componente mais prática, eles vão ao contexto sala de aula, estão mais tempo com os alunos. No início era tentarem ajudar o professor. Muito por aí. Enquanto o A.S, pode fazer esse trabalho, visto que já tive anos em contexto sala de aula, por exemplo em cidadania devido a certas problemáticas referidas na turma. Porque o que a escola quer é que os técnicos ajudem diretamente o professor, mas tem vindo a mudar.

Para conseguirmos a mudança não é mantendo o mesmo estilo de ensino como mantivemos durante vários anos, tem que haver uma mudança. E, a mudança não pode vir só aqui da escola. Tem que vir superiormente, não é direção, mas sim ministério da educação, independentemente de quem esteja no governo, a mudança tem que vir daí. A escola não pode ser vista como é vista há vários anos atrás. Porque as políticas em certas escolas, como estas não funcionam. Como por exemplo, o saber estar em sala de aula, e aqui é uma grande confusão e um grande problema. Quando vejo professores que vêm para cá pela primeira vez e me dizem não vou conseguir ensinar-lhe nada e digo nem vais conseguir, primeiro tens que criar a relação e só depois de criar uma relação é que vais conseguir alguma coisa. O nível de expectativa não pode estar alto e sucesso não é 70 ou 80% a ler, sucesso aqui é pôr 30 ou 40 alunos que não liam a ler isto é sucesso neste tipo de escolas.

P: como avalia a necessidade de equipas multidisciplinares nas escolas?

R: É importante, extremamente importante porque cada uma de nós dá a sua opinião, contribuí com aquilo que sabe, que aprendeu ao longo dos anos e isto a meu ver tem vindo a melhorar.

P: Acha que este trabalho colaborativo com vários técnicos só é necessário em escolas TEIP?

R: Não. Não só em escolas TEIP, porque para ser TEIP depende muito de quem faz a candidatura. Isto é, há escolas que conheço e olho e para mim faria todo o sentido ser TEIP e não é, portanto não podemos ir por aí.

Há escolas que camuflam os números, transitando os alunos que não deveriam transitar. A meu ver quando se facilita o grande problema é quando chegam ao secundário. Porque conseguimos que grande parte destes alunos que não queriam saber da escola até conseguem concluir o 9º ano, mas não passa dali porque um grande número também atinge os 18 anos e outros não conseguem acompanhar o secundário.

P: Quando saem com 18 anos e terminam o 9º ano continuam? Através do IEF, por exemplo?

R: Não, são pouquíssimos os que continuam. Atenção, os que acompanho porque a equipa social acompanha as situações críticas e há muitos que nem sequer terminam o 9º ano.

Para nós todos estes alunos que conseguem fazer o 9º ano é uma vitória e os que não têm o 9º ano, nós técnicos das escolas com as técnicas das equipas RSI locais que fazem um trabalho muito próximo das famílias e que as conhecem muito bem, quando detetamos que chegaram ao final do ano letivo sem o 9º e com 18 anos, tentamos sempre encaminhar para outra resposta, bem como quando um E.E. vem à escola para anular a matrícula a meio do ano, nós convocamos e tentamos sempre encaminhar para algumas respostas que existe na comunidade. Por exemplo centros de formação profissional. Há imensos centros protocolares, mas o problema é que muitas das vezes dizem sim, sim vamos tratar e não vão tratar.

P: O que acha dos que vão para o IEF?

R: São pouquíssimos os que vão e os que vão são os que querem seguir. São pouquíssimos. A grande parte, esta é a verdade nos meus dados/casos e grande parte de etnia cigana e que muitos dizem quero continuar e encaminho, ligo para o IEF para saber os cursos que têm, mas sei que depois eles não dão continuidade porque as meninas são para casar e os meninos é para dar continuidade ao que as famílias fazem, seja lá o que for, feiras... seja lá o que for... esta é a verdade. E há muita coisa ilícita por aí....

P: Para si o que é educação?

A educação não é igual para todos e não podemos dar toda a educação. Porque educação da escola é uma, de casa é outra, da sociedade é outra totalmente diferente. A nível de

escola e de ensino, eu acho que deveria haver grandes mudanças ao nível da educação. E falo com a visão de uma profissional de escola em que dizem lá fora que a escola onde estou é complicada, mas tem muitas coisas boas. Somos muito unidas a nível profissional que é excelente, mas falo também como mãe, mãe que tem filhos no secundário e que até são bons alunos. Mas a escola tem que mudar, porque sentar os alunos 45/90 minutos de aula estar ali e em vez de debater ideias e só passar informação para mim não certo porque a sociedade já não é assim. Hoje já não vivemos disto. E tem que mudar, a meu ver tem que haver uma grande mudança ao nível do ministério, mas penso que esta mudança não vai acontecer.

A Educação não é só o que os livros nos dão e aqui nesta escola não é o que os livros nos dão. Até porque grande parte destes miúdos são complicados, não trazem os livros, não trazem o caderno e por isso é que digo que tem que haver uma grande mudança. E não pode ser só vista só com os professores, porque a escola não é só feita de professores e cada vez mais tenho a certeza que este tipo de escola tem de ser feita com outras áreas e com uma educação muito mais prática e abrangente e não tão teórica. Estes miúdos perdem-se na concentração. Mesmo aqueles miúdos que vêm as aulas não tem o poder de concentração que nós tínhamos há uns anos atrás e acho que é por aí. Os planos de inovação são pertinentes, mas mesmo assim tem que mudar. Sabe, para mim muda-se nas faculdades. Se nas faculdades se continuar a aprender o que se aprendia há 20/30 anos e vem para aqui ensinar o que lhes foi ensinado achando que é assim e ponto final. E é como nós também, mas na nossa área temos a vantagem de ter uma mente mais aberta. Os professores ensinam como lhe ensinaram e não podemos exigir outra forma.

Guião de Entrevista II - “A Importância do Trabalho Profissional do/a Assistente Social nas Escolas em Portugal”.

I

Dados Sociodemográficos do Assistente Social: (sem Educador Social)

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

O Agrupamento de Escolas onde exerce funções é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

Sim ☐ Não ☐

Vínculo Laboral: 1 - Quadro de agrupamento ☐ 2 - No âmbito de programa/projeto ☐

Se respondeu programa/projeto qual: _____

II

As questões que se seguem dizem respeito às funções exercidas pelo assistente social em contexto escolar e perceber a necessidade de todas as escolas terem ao serviço uma equipa multidisciplinar que integra Técnicos Superiores da área Social, de modo a prevenir e combater a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar, bem como fomentar o envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos.

- 1 - Quais as principais funções do Assistente Social (A.S.) neste agrupamento de escolas?
- 2 - Acha que as suas funções estão bem definidas?
- 3 – Quais são os maiores desafios?
- 4 – As referenciações são formalizadas como?
- 5 – Alguma vez sentiu necessidade de ter outro profissional da área social a trabalhar consigo? Se sim como acha que seria enquanto A.S., alcançar os objetivos?
- 6 – O que acha das políticas de integração dos Técnicos Superiores da Área Social nas escolas?
- 7 – Acha que o trabalho social e orientação é necessário em todas as escolas? Se sim, porquê?

Obrigada pela sua colaboração

Entrevista à Assistente Social que trabalha sem Educadores Sociais (AS2)

P: As referenciações são formalizadas como e quais são as principais funções do A.S neste agrupamento?

R: Por exemplo, pode eventualmente qualquer encarregado de educação (E.E) ou representante legal do aluno procurar apoio social junto da escola. Se querem marcar um atendimento com a A.S. podem o fazer. Há um gabinete próprio em que o E.E. pode se dirigir ao mesmo que se chama GAAF (gabinete de apoio ao aluno e à família), é constituído pelas psicólogas em que uma destas é coordenadora e pela A.S, temos mais uma A.S. a meio tempo e outra psicóloga a meio tempo na escola e meio tempo no contrato local de desenvolvimento social e ainda temos outra psicóloga que é do projeto “ mais vale prevenir” da câmara municipal e temos também uma animadora. Todos estes recursos fazem parte do GAAF, em que o GAAF tem um plano de atividades que exerce para o agrupamento de escolas que estamos inseridos. Um agrupamento de escolas muito grande, que aproveito por referenciar que tem quatro JI, cinco escolas do 1º ciclo uma escola de 1º e 2º ciclo e a escola sede de 3º ciclo e secundário.

Agora voltando à sinalização, um dos procedimentos é o E.E. ou representante legal diz ao diretor de turma que necessita de um apoio ou o DT junto com o conselho de turma deteta que o aluno necessita de apoio que pode ser a vários níveis, pela psicóloga do SPO, pelo Serviço Social e pela EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva). Então a primeira coisa é feito um processo de identificação a EMAEI, então o aluno é identificado na equipa. Semanalmente temos reuniões em que todos os processos de identificação novos vão a essa equipa ou aqueles para dar continuidade, aquele que no ano transato tiveram apoio destes serviços e depois continuam no ano corrente. Quando o aluno é novo na EMAEI, a equipa analisa a situação, avalia para que serviço é que se vai dar resposta ao problema que o aluno e família requerem. No que diz respeito ao serviço social temos várias problemáticas diagnosticadas no agrupamento. Que são, o absentismo e abandono escolar; ao nível da dinâmica familiar, carência económica e apoio socioeducativo. Estas são as várias problemáticas que estão diagnosticadas no agrupamento. O A.S. realiza um conjunto de diligências imediatas para dar resposta a essas problemáticas tais como: 1º Atendimento individualizado ao aluno, se conseguirmos, porque em algumas problemáticas é difícil, nomeadamente no absentismo ou no abandono escolar.

P: Precisa de autorização do E.E. para estar com o aluno?

R: Nas problemáticas de absentismo e abandono, tudo que for em que este esteja em risco, não, porque estamos a cumprir a lei. E quando está em risco não precisamos da autorização para poder intervir e de imediato realizamos as diligências necessárias que nos são possíveis, evidentemente é feito convocatória ao E.E, que se este não comparecer a nenhuma das convocatórias do DT ou da A.S. Escolar é remetido para a CPCJ, exatamente por constituir risco e estarem em perigo. Noutras problemáticas nomeadamente carência económica, dinâmica familiar ou apoio socioeducativo pedimos autorização do E.E ou representante legal. No que diz respeito a outros instrumentos, sempre que não conseguimos aquilo que desejamos ao nível do contexto escolar, eu uso as visitas domiciliárias e o trabalho em rede com as entidades externas é sempre priorizado.

P: As visitas são feitas sozinha?

R: Normalmente depende do carácter da problemática, da gravidade da situação. Já houve algumas visitas que são feitas sozinhas, outras, visto que trabalho em rede, nomeadamente com as equipas dos SAAS (serviço de apoio e acompanhamento social da câmara) e que são famílias que são acompanhadas pelo SAAS, a técnica gestora do processo também me acompanha nas visitas domiciliárias. Se for um processo que está na CPCJ, o gestor também vai comigo as visitas. Começamos recentemente a trabalhar muito em rede até com as equipas de habitação social e especialmente com a comunidade de etnia cigana, visto que há uma taxa elevada no nosso agrupamento de modo que também há necessidade que este acompanhamento seja feito também com elas. Evidentemente, associado a isto tem sempre um modelo de intervenção social, de modo que trabalhamos o modelo de gestor de caso para podermos ter outro tipo de resposta imediatas e mais eficazes a problemática.

P: As suas funções no agrupamento estão bem definidas?

R: Sim, muito bem definidas, até porque neste momento sou a única assistente social do quadro do agrupamento e sempre que há uma problemática diagnosticada a nível social, essa problemática passa em dois sentidos A.S. DT.

P: Alguma vez sentiu necessidade de ter outro profissional da área social tal como um Educador Social a trabalhar consigo?

R: sem dúvida nenhuma, acho que cada vez mais a equipa multidisciplinar precisa de recursos porque a escola é um centro de recursos, então se o é tem que dar resposta aos

alunos de uma forma muito eficaz e exigente, mas acima de tudo tem de promover o sucesso educativo. O A.S tem muito claro as suas funções. O E.S. são necessários num agrupamento de escolas e TEIP que já somos desde 2009/2010. Numa primeira fase nós tivemos um E.S mas depois de dois anos seguidos devido às políticas implementadas pelo governo da altura, houve um corte de técnicos especializados nomeadamente nessa área.

P: Quais são os maiores desafios do A.S num agrupamento de escolas e no seu caso TEIP?

R: O trabalho de uma assistente social na escola envolve uma dinâmica com uma variedade de desafios complexos e multifacetados. A natureza diversificada das questões sociais que afetam os alunos e as suas famílias requerem habilidades específicas para avaliação, intervenção e colaboração com outros profissionais da educação e parceiros externos. Além dos desafios mencionados anteriormente, é importante ressaltar que a assistente social também desempenha um papel crucial na promoção da justiça social, da igualdade e do acesso equitativo à educação. Podendo mencionar os vários desafios que enfrenta:

A Inclusão: Trabalhar para garantir que todos, independentemente de suas origens ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e que beneficiem de serviços de apoio aos vários níveis.

Desenvolvimento de Programas de Prevenção: Desenvolver e implementar programas de prevenção para combater os problemas sociais.

Mediação de Conflitos: Intervenção ao nível da mediação de conflitos entre alunos, entre alunos e professores ou entre a escola e as famílias.

Capacitação e Educação: Capacitação e educação para professores, comunidade escolar e Formação Parental.

Colaboração com a Comunidade: Estabelecer parcerias e colaborar com serviços de saúde, órgãos governamentais e outras organizações que possam oferecer suporte adicional aos alunos.

A assistente social desempenha um papel vital na promoção do bem-estar emocional, social, desenvolvendo estratégias de forma a garantir um ambiente escolar que seja inclusivo, seguro ao desenvolvimento integral de cada aluno e família.

P: O que acha das políticas de integração dos técnicos da área social nas escolas?

R: Acho que há uma discrepância no que diz respeito aquilo que é o valor a nível social, quando cada vez mais os assuntos e as problemáticas se inserem a nível social. Se não

temos uma E.S e uma A.S. que são trabalhos diferenciados, mas que se completam se estiverem em equipa, mas não, dá-se prioridade aos psicólogos, quando o psicólogo trabalha com o aluno, mas não vai à família, enquanto o E.S e o A.S. com objetivos concretos trabalhamos o aluno e a família, ao nível de competências básicas. A verdade é que a A.S só está nas escolas porque são TEIP porque se não fosse teriam tido a possibilidade. Agora também há pelos contratos de autonomia ou pelos planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário, derivado ao COVID-19. Mas ainda assim hou direções de agrupamentos que privilegiaram mais psicólogos quando efetivamente o foco das problemáticas cada vez mais existente a nível nacional e não só no meu agrupamento está efetivamente na questão do social e isto dá para refletir.

P: Então acha que o trabalho Social e Orientação é necessário em todas as escolas?

R: Acho necessário e obrigatório. É de carácter obrigatório ter em todas as escolas uma A.S e uma E.S. para trabalharem em equipa. A E.S. trabalha muito a mediação e perdemos bons resultados no terreno. Precisamos primeiro mediar no sentido preventivo para depois atuar.

Aquilo que sinto a nível escolar e pela experiência que tenho de 14 anos em contexto escolar é que estamos a trabalhar a nível terciário e esquecemo-nos o que é primário e secundário. Enfim quando já estamos no fim, portanto precisamos de nos organizar a este nível.

P: Após uma intervenção feita, após a sinalização à EMAEI para o A.S. acha que há uma mudança de comportamento? O combate que está a ser feito ao absentismo e ao abandono alcança os objetivos?

R: Claro que sim temos casos de sucesso, mas é um trabalho lento. Quando estamos a falar de uma problemática social nós temos que trabalhar cada passo por etapas. Aquilo que costumo fazer com as famílias é um acordo social, esse acordo, numa primeira fase, obviamente estamos a dar oportunidade à família e ao aluno para poder promover a mudança social, senão não faria sentido. Existe indicadores de mudança e que obviamente não temos resultados imediatos, porque só conseguimos resultados ao longo do tempo. Se formos falar de absentismo ou abandono ainda mais. Quando existe uma desvalorização escolar por parte do aluno, que de alguma forma é também desvalorizado pela família, para conseguirmos resultados positivos estes têm que ser trabalhados com muita calma para se conseguir chegar onde nós queremos. Temos casos de sucesso, casos

de alunos que estiveram em abandono e que efetivamente começaram a frequentar a escola.

P: Foca-se mais no aluno ou na família?

R: Nos dois, mas no meu caso enquanto A.S., falo por mim e pelo que desenvolvo, não consigo desenvolver um trabalho com a família se não conhecer o aluno. Tenho que conhecer o aluno com todas as suas características e depois de conhecer o aluno muito bem, vou à família e depois outra vez ao aluno, mas sempre um trabalho conjunto aluno família, mútuo. Não consigo fazer trabalho individualizado somente com a família ou somente com o aluno, é um acordo em conjunto, porque muitas vezes o aluno tem algumas expectativas de futuro, mas a família não compreende aquilo que o aluno também quer. Depois vai depender das idades, vais depender das orientações que o aluno tem. Consoante as experiências do aluno temos de alguma forma fazer um acordo e mediante as especificidades daquela família para conseguir resultados positivos. Cada caso é um caso.

P: O que é Educação para si?

Se tivesse que definir educação... Educação é um conjunto, é um universo que traz coisas tão boas e que efetivamente é o pilar e a base de tudo o que temos na vida. Penso que ao longo do tempo, se tivesse que fazer um balanço destes anos todos na educação, sinto que deveríamos melhorar, evoluir e não regredir, no entanto, sinto cada vez mais que o sistema educativo não pensa verdadeiramente na inclusão, apesar de haver várias leis a esse respeito, mas depois no terreno, no dia-a-dia eu sinto que não incluem, que precisa e necessita e vou repetir, de mais recursos e mais recursos, de apoio a todos os níveis também na educação especial, mais apoio de docentes das várias áreas para poder dar resposta aquilo que hoje em dia a escola é. Para mim educação é tudo, é aquilo que nos rege. Se nós não vamos, temos que fazer com que a educação seja muito boa para a nossa vida para evoluirmos como seres humanos e para nos tornar melhores pessoas com mais responsabilidade, mais autonomia e o que sinto é que se está a perder os vários pilares que a educação tem na vida. De alguma forma deixa-me triste enquanto profissional e enquanto observadora do próprio futuro.

Guião de Entrevista III - “A Importância do Trabalho Profissional do/a Assistente Social nas Escolas em Portugal”.

I

Dados Sociodemográficos do Psicólogo:

Idade: _____

Sexo: F ☐ M ☐

O Agrupamento de Escolas onde exerce funções é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

Sim ☐ Não ☐

Vínculo Laboral: 1 - Quadro de agrupamento ☐ 2 - Contratado ☐

Se respondeu contratado, em que âmbito: _____

II

As questões que se seguem têm como foco perceber a necessidade de todas as escolas terem ao serviço uma equipa multidisciplinar que integra Técnicos Superiores da área Social, de modo a prevenir e combater a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar, bem como fomentar o envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos.

- 1 - As questões de âmbito social, familiar são encaminhadas para algum departamento, qual?
- 2 - Alguma vez sentiu necessidade de ter um profissional da área social a trabalhar consigo? Se sim como acha que seria enquanto psicólogo, alcançar os objetivos de prevenção e combate a indisciplina, ao insucesso e ao abandono escolar dos alunos, se tivesse a trabalhar numa equipa multidisciplinar que integrasse um profissional da área social
- 3 - O que acha das políticas de integração dos Técnicos Superiores da Área Social nas escolas?
- 4 - Acha que o trabalho social e orientação é necessário em todas as escolas? Se sim, porquê?

Obrigada pela sua colaboração

ENTREVISTA À PSICÓLOGA QUE EXERCE FUNÇÕES NUMA ESCOLA SEM AS

Idade: 37

Sexo: Feminino

Agrupamento de Escolas não é TEIP

Vínculo: Contratada no âmbito do
PNPSE

P: As questões de âmbito social, familiar são encaminhadas para algum departamento, qual?

R: O encaminhamento de questões no âmbito social e familiar pode variar dependendo da estrutura organizacional da escola, nomeadamente o facto de estar a exercer funções como Psicóloga em dois agrupamentos de escolas. No entanto, num agrupamento de escolas, onde estou a desenvolver as minhas funções têm uma assistente social no quadro. O outro agrupamento, sempre que seja necessário o encaminhamento de um aluno é para a equipa multidisciplinar da escola em que estou inserida, mas não tem técnicos da área social.

As escolas trabalham em estreita colaboração com outros profissionais e parceiros locais para apoio social aos alunos e as suas famílias.

P: Alguma vez sentiu necessidade de ter um profissional da área social a trabalhar consigo?

R: Claro que sim. A colaboração entre profissionais de diferentes áreas pode enriquecer a intervenção social com alunos e famílias, de forma a abordar as suas necessidades e apoio às problemáticas. Cada profissional traz uma perspetiva única e habilidades específicas para contribuir para o bem-estar da comunidade escolar. O trabalho em equipa é essencial para enfrentar os desafios complexos que muitos alunos enfrentam.

P: Como acha que seria enquanto psicólogo, alcançar os objetivos de prevenção e combate à indisciplina, ao insucesso e ao abandono escolar dos alunos, se estivesse a trabalhar numa equipa multidisciplinar que integrasse um profissional da área social?

R: A integração de um profissional da área social numa equipa multidisciplinar, que inclui um técnico da área social, pode ser extremamente benéfica para alcançar os objetivos de prevenção e combate à indisciplina, insucesso e abandono escolar dos alunos. A colaboração entre estas áreas profissionais permite uma abordagem mais abrangente e eficaz para lidar com as complexas questões sociais e emocionais que podem impactar o desempenho escolar dos alunos. Aqui estão algumas formas de colaboração:

Avaliação Holística dos Alunos:

A equipa multidisciplinar, composta por psicólogos e assistentes sociais, pode realizar uma avaliação holística dos alunos.

Intervenção individual:

Com base nas avaliações, a equipa pode desenvolver intervenções individualizadas que abordem as necessidades específicas de cada aluno. O psicólogo pode aprofundar as questões emocionais enquanto o assistente social lida com fatores sociais, familiares e comunitários.

Apoio às Famílias:

A colaboração permite um melhor envolvimento com as famílias dos alunos. O psicólogo pode apoiar a nível emocional e orientação, enquanto o assistente social pode trabalhar para resolver questões sociais que afetam o ambiente familiar.

Em suma, a colaboração entre psicólogos e assistentes sociais numa equipa multidisciplinar pode potencializar as habilidades e conhecimentos de ambos os profissionais, resultando em abordagens mais completas e eficazes para prevenir e enfrentar os desafios relacionados à indisciplina, insucesso e abandono escolar.

P: O que acha das políticas de integração dos técnicos superiores da área social nas escolas?

R: A integração de técnicos superiores da área social nas escolas é uma medida importante e valiosa para lidar com as complexas necessidades sociais e

emocionais dos alunos. A presença desses profissionais podem contribuir significativamente para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, atento às diversidades e capaz de oferecer suporte abrangente aos alunos e famílias. Aqui estão algumas razões pelas quais a integração destes profissionais nas escolas é muito importante:

1. Abordagem Holística

2. Prevenção e Intervenção Precoce

3. Apoio às Famílias

4. Colaboração Interdisciplinar

P: Acha que o trabalho social e orientação é necessário em todas as escolas?

Se sim, porquê?

R: Sim, o trabalho social e orientação são necessários em todas as escolas. Nomeadamente contribuir para o bem-estar Integral dos alunos. O trabalho social e a orientação visam promover o bem-estar integral dos alunos, incluindo aspetos sociais, emocionais e escolares. Estas dimensões estão interligadas e influenciam o desenvolvimento global dos alunos.

P: O que é Educação para si?

R: A educação é um processo sistemático de transmissão de conhecimento, habilidades, valores e cultura de uma geração para outra. Ela ocorre em diversos contextos, incluindo escolas, universidades, ambientes de trabalho e experiências de aprendizagem ao longo da vida. A educação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos académicos, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A educação é uma parte integrante da jornada da vida. Envolve um processo contínuo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento ao longo do tempo. Vai além das salas de aula, absorvendo experiências diversas que contribuem para a formação de conhecimentos, habilidades e valores. A educação é fundamental para capacitar os indivíduos, permitindo que enfrentam desafios, contribuam para suas comunidades e alcancem o seu pleno potencial.