

A jurisdição do assistente social nas escolas: natureza e contributos da intervenção profissional

Sandra MG Antunes¹

Resumo

Os assistentes sociais promovem a justiça e a mudança social, e trabalham para otimizar o acesso de todos os cidadãos aos direitos sociais, de entre os quais o direito à educação. Este trabalho propõe-se refletir sobre: a) as principais medidas legislativas no domínio da educação que enquadram a participação de assistentes sociais nas escolas; b) a importância da intervenção do Serviço Social nas escolas, por via da multidimensionalidade das práticas desenvolvidas pelos assistentes sociais. O marco teórico radica nas perspetivas ecossistémicas sobre a escola, mapeada como campo de intervenção profissional. A natureza da pesquisa é qualitativa, de tipo exploratório descritivo, e assenta numa análise argumentativa de vários artigos e textos que, pelo seu enfoque teórico ou foco empírico, a alicerçam. Da análise empreendida ressalta a crescente importância da intervenção do serviço social no contexto escolar por força da densificação e diversificação das problemáticas sociais nele emergentes e pela perspetiva holística, crítico-reflexiva e empoderadora inerente às práticas profissionais dos assistentes sociais.

Palavras-chave: Serviço Social, Intervenção social, Escola, Política educativa.

1. Contextualização do estudo

Esta comunicação surge no quadro da pesquisa que temos vindo a conduzir no âmbito da nossa tese de doutoramento em Serviço Social, focada em mapear o campo de atuação dos assistentes sociais (AS) nas escolas portuguesas, conhecer e compreender as dimensões da intervenção que o serviço social desenvolve no contexto escolar, e a natureza das práticas profissionais utilizadas pelos assistentes sociais, nomeadamente para mediar as relações socioeducativas entre os vários subsistemas e agentes educativos – a escola, os estudantes, as famílias e as comunidades.

Estamos convencidas da essencialidade do papel que os assistentes sociais desempenham nas escolas, um trabalho com impactos positivos no ambiente cada vez mais complexo e socioculturalmente diversificado das escolas e das comunidades circundantes, e que contribui para salvaguardar o acesso de todos os estudantes à educação, entendido como um direito social crucial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a sua participação plena na sociedade.

O trabalho que aqui se apresenta, dá, assim, conta de alguns achados emergentes do estudo conduzido em torno da intervenção do serviço social nas escolas portuguesas e norteia-se por dois objetivos: a) analisar as principais medidas políticas adotadas no campo da educação, em Portugal, com o propósito de conhecer o contexto político-legal que marca a participação dos assistentes sociais nas escolas e que, nelas, justifica a sua, ainda que residual,

¹ Instituto Politécnico de Viseu, ESTGL, CI&DEI, santunes@estgl.ipv.pt

presença e intervenção; b) mapear reflexivamente, ainda que de forma sumária, as principais dimensões e os níveis de intervenção em que se efetivam as práticas profissionais dos assistentes sociais nas escolas.

Usando como lente teórica para leitura da realidade escolar, aqui perscrutada como campo profissional, uma abordagem ecossistémica, concetualizamos as escolas como sistemas sociais abertos e permeáveis à crescente diversidade e complexidade dos problemas (fracasso, abandono, indisciplina, violência, *bullying*, discriminação, ... , consumo) que se entrecruzam com as origens sociais e culturais dos seus alunos, e pretendemos refletir sobre os contributos que, da atuação dos assistentes sociais, decorrem para os estudantes, as escolas e as comunidades educativas, campos interatuantes no sistema escolar.

O artigo desenrola-se, em consonância com os seus objetivos, ao longo de quatro secções: 1) apresentação dos procedimentos metodológicos considerados; 2) breve resenha histórica das políticas educativas que potenciaram a participação de assistentes sociais nas escolas portuguesas; 3) a escola como sistema multidimensional e campo profissional para os assistentes sociais; 4) a natureza da intervenção concretizada pelos assistentes sociais no contexto escolar, e os contributos dela decorrentes.

2. *Démarches* metodológicas

A metodologia na base do presente artigo segue, em consonância com os seus objetivos, os critérios respeitados em estudos exploratório-descritivos, de natureza qualitativa, baseando-se numa revisão seletiva de literatura das áreas científicas do serviço social escolar e das políticas públicas educativas, posteriormente submetida a procedimentos de análise de conteúdo (de tipo direta e indireta; de exploração; qualitativa) e a princípios de análise argumentativa.

A partir do campo científico do serviço social escolar, coletamos e analisamos vários trabalhos para apreender as práticas profissionais concretizadas pelos assistentes sociais nas escolas, visando conhecer e compreender a sua multidimensionalidade e os níveis do sistema escolar em que intervêm (estudante, escola, famílias, comunidade), bem como os contributos que delas decorrem.

Com origem no campo científico da ciência política, foram coligidos e sujeitos a análise os vários diplomas jurídicos utilizados pelos governos portugueses para regular o setor educativo que, em concomitância, permitiram a integração profissional dos assistentes sociais nas escolas portuguesas.

A perspetiva teórica que embasa a análise provém das teorias ecossistémicas sobre a escola perspetivada como sistema e, logo, sobre o campo de intervenção que nela se abre aos assistentes sociais.

3. A educação como contexto de intervenção para o serviço social no quadro das políticas educativas

A centralidade da educação nas sociedades contemporâneas, tida como fomentadora do conhecimento e das competências necessárias à inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho e, por essa via, em trajetórias de inclusão social tendentes a promover a sua formação integral e o acesso à cidadania plena, configura-a num direito a salvaguardar pelo Estado, a quem cabe assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e frequência através da criação de políticas sociais reguladoras e de um sistema de estabelecimentos públicos de ensino ao acesso de todos.

A preocupação com o acesso à educação e com os níveis educacionais da população entraram há muito na generalidade das agendas políticas nacionais como um desígnio para o qual urge estabelecer metas e definir medidas políticas que garantam o seu alcance, não obstante o longo percurso histórico que foi necessário percorrer para concretizar a passagem de uma perspetiva de educação elitista reservada às classes sociais mais favorecidas, a uma educação tendencialmente democrática e inclusiva, de cariz público, laico e universal.

A intervenção legislativa do Estado na educação, inicialmente no sentido de estabelecer os princípios que a regulam e de assegurar a existência de uma rede de ensino público, teve progressivamente de ser ampliada à medida que a população escolar se foi expandindo e diversificando, fruto da obrigatoriedade do ensino; os ambientes escolares complexificaram-se e são crescentemente atravessados por problemas (insucesso, abandono, indisciplina, violência, *bullying*, **discriminação, ..., consumos**) **que espelham a origem social dos alunos**, suscitando a necessidade de intervenção e apoio compensatório (Carvalho, 2018).

A democratização do ensino como garante da igualdade de oportunidades de acesso à educação, inicialmente pensada e organizada por uma administração centralizada assente na ideia da necessária uniformidade, tende a dar lugar à aceitação da diversidade e heterogeneidade dos alunos que povoam as escolas, tornando evidente a necessidade de descentralizar as decisões, delegar poderes e ceder autonomia às escolas, tendo em vista envolver os atores e parceiros locais (Ferreira & Teixeira, 2010).

A perspetiva de que a resolução dos problemas vividos nas escolas requer a constituição de parcerias e a construção de dinâmicas locais orientadas para a integração social e escolar das crianças e suas famílias, encontra, no nosso país, o seu primeiro corolário na política dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), publicada pelo Despacho n.º 147-B/ME/96. Concebida com o claro propósito de combater o insucesso escolar e o abandono precoce dos alunos que frequentavam escolas localizadas em zonas geográficas caracterizadas pela sua debilidade social, cultural e económica, a política educativa TEIP constituiu-se numa medida de discriminação positiva a incidir sobre uma determinada unidade geográfica, para a qual se assumiam por desideratos o sucesso escolar e educativo e a promoção da igualdade de acesso de todos os alunos. Para tal, a medida propunha a criação de uma rede de estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferentes, que

favorecesse a relação do aluno e da família com a escola e incluísse a comunidade escolar e diferentes parceiros da comunidade local no projeto educativo das escolas (Ministério da Educação, 1996).

Em 1999, surgiu o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), regulado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99 (Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999), posteriormente revisto, assumido como uma resposta educativa de combate à exploração do trabalho infantil, orientado para a reintegração de crianças e jovens em percursos escolares regulares tendo em vista o cumprimento da escolaridade obrigatória e o seu ingresso no mercado de trabalho (Assembleia da República Portuguesa, 2003). Na assessoria para a execução do programa foi prevista a figura de um Técnico de Intervenção Local (TIL), especializado nas áreas da Psicologia, numa das áreas do Trabalho Social, ou detentor de currículo relevante que, apresentando candidatura, viesse a ser selecionado para realizar o diagnóstico social e o acompanhamento dos menores, desconhecendo-se, segundo Mendes (2017), o número de assistentes sociais que terão sido contratados.

Após um interregno de sete anos, a segunda geração do Programa TEIP haveria de ter início no ano letivo de 2006/2007, centrando-se na exclusão escolar e social e na violência urbana e integrando 35 agrupamentos/escolas não agrupadas de Lisboa e Porto, que beneficiaram de medidas excecionais para combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolares. Dois anos depois, com a publicação do Despacho Normativo n.º 55/2008, e já denominado TEIP 2, o programa foi expandido a mais 24 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de outras zonas urbanas e de zonas rurais, selecionadas com base em indicadores de resultados provenientes do sistema educativo e indicadores sociais dos territórios em que se localizam (Assembleia da República Portuguesa, 2008). Por fim, em novembro de 2009, o Programa incluiu mais 45 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, perfazendo um total de 104, consideradas as três fases do TEIP 2. Os projetos TEIP 2 receberam financiamento do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), mobilizando, em 2009/2010, 446 professores e 475 técnicos, de entre os quais 180 animadores; 82 assistentes sociais; 45 psicólogos, e outros animadores e mediadores não licenciados (68) (Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010; Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação, 2012).

Em 2012, o programa entrou na terceira geração e abrangeu 137 escolas não agrupadas/agrupamentos de escolas de todo o país. Preservando os princípios que presidiram à sua elaboração, a terceira geração do TEIP veio reforçar a importância da articulação entre as escolas, os parceiros sociais e as instituições de formação locais, e a criação de condições para uma transição qualificada da escola para a vida ativa (Assembleia da República Portuguesa, 2012a).

Legislados desde 1998, os primeiros vinte e dois Contratos de Autonomia (CA) foram celebrados em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, mais tarde alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 (Assembleia da República

Portuguesa, 2012b). Os Contratos de Autonomia vieram dotar as escolas de maior liberdade para gerir os currículos e flexibilizar as cargas horárias de algumas disciplinas, responsabilizando-as pela criação de estratégias e medidas que potenciem a participação das famílias e dos parceiros locais na gestão estratégica, através da abertura e do envolvimento com as comunidades, beneficiando a qualidade do ensino e ampliando a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento social. A ampliação do número de CA tem vindo a ser acompanhada da contratação de assistentes sociais que intervêm na mediação entre as escolas, os alunos, as famílias e as comunidades locais, tendo em vista responder aos objetivos fixados pela medida, a par da intervenção no domínio da ação social (Mendes, 2017).

O Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) veio estabelecer que deverão ser as escolas a delinearem os seus planos estratégicos de ação, em estreita articulação com os parceiros educativos do território em que se localizam, tendo em vista melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos, e o sucesso educativo (Presidência do Conselho de Ministros, 2016). Podendo alocar técnicos especializados para executar o Programa, as escolas requereram, na sua maioria, psicólogos em detrimento de assistentes sociais (Mendes, 2017).

Ainda que, como nos dá conta o estudo de Mendes (2017), o número de assistentes sociais presentes nas escolas seja muito reduzido (112 para 811 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas), traduzindo rácios por aluno muito preocupantes, a educação foi, numa amostra de 1604 assistentes sociais, apontada como a terceira área setorial onde mais assistentes sociais exercem a sua profissão, evidenciando que a sua atividade na educação não se resume às escolas.

4. A escola como campo profissional para os assistentes sociais

O conhecimento das escolas, enquanto organização e instituição, e das forças endógenas e exógenas que influenciam as suas estruturas e os processos que nelas decorrem é indispensável, porquanto oferecem oportunidades e/ou constituem desafios ao trabalho de todos os seus profissionais e estudantes, influenciando os resultados da sua ação (Dupper, 2003; Healy, 2000).

A concetualização das escolas no quadro das teorias sistémicas, seja a teoria geral dos sistemas ou as perspetivas ecossistémicas que historicamente lhe sucederam (Garret, 2007; Germain, 1999) é consonante com a consideração de que as situações problemáticas vividas na escola são problemas sociais resultantes da dissonância que emerge da relação entre as características do ambiente escolar e as dos sujeitos nelas envolvidos, dissonância cuja atribuição causal pode advir de qualquer dos sistemas sociais a que os indivíduos pertencem (**família, comunidade local, grupos de pares, sistema económico, ...**). Estes contribuem explicativamente para a posição que os sujeitos ocupam no ambiente ou sistema escolar (*person in their environment*), abrindo espaço a uma intervenção social que deve ser focada no reajuste das relações e transações sociais que os indivíduos estabelecem dentro e entre esses vários sistemas de pertença e o ambiente escolar enquanto sistema que, pelo seu

arranjo organizacional e institucional, contribui para a situação-problema identificada (Camacho, 2000; Dupper, 2003; Healy, 2014; Stone & Moragne-Patterson, 2017).

À luz das teorizações sistémicas, a escola deve ser percebida como uma organização complexa que funciona como um sistema aberto à sua envolvente externa, sendo impactada pelos acontecimentos e transformações que nela ocorram, ao mesmo tempo que retroage, por força da sua ação educativa, nesse ambiente circundante. Socialmente percebidas e organizadas para assegurar funções de assinalável relevo, as escolas são instituições sociais que, pela sua permeabilidade organizacional, refletem e transmitem os valores e as normas dominantes na sociedade num dado momento histórico, espelhando, nas políticas, nos procedimentos e no seu ambiente, os problemas e conflitos sociais existentes (Bourdieu, 2007; Stone & Moragne-Patterson, 2017). Contudo, ainda que operem como sistemas abertos, as organizações possuem fronteiras que as delimitam do ambiente envolvente e que definem, por exemplo, as normas e expetativas que recaem sobre o comportamento expectável dos seus membros, mais ou menos rígidas consoante os níveis de formalização, standardização e centralização dos seus processos organizacionais, moldando o seu ambiente estrutural e social (Dupper, 2003).

A maior ou menor congruência existente entre as normas e expetativas emanadas da estrutura e do ambiente escolar e aquelas que os alunos transportam da sua origem familiar e social reflete-se, respetivamente, no carácter mais ou menos ajustado dos seus comportamentos, podendo gerar problemas de integração e de comunicação, com reflexos na aprendizagem e no sucesso educativo de alguns alunos, com especial incidência nos que provêm de contextos sociofamiliares desfavorecidos e vulneráveis (Bourdieu, 2007; Dupper, 2003). Destarte, a preocupação com o conhecimento dos sistemas sociais em que os alunos participam e que configuram a sua realidade social, e das dificuldades que os mesmos enfrentam nas interações e relações que estabelecem dentro e entre esses sistemas, deve ser percebida pelos assistentes sociais escolares como essencial para definir o campo, o propósito, a abordagem e as estratégias envolvidas na sua intervenção prática (Healy, 2014).

Igual cuidado deve prevalecer no conhecimento e na compreensão da engrenagem que subjaz aos vários subsistemas que compõem o sistema escolar, no âmbito dos quais se concretizam as suas práticas de intervenção: a sala de aula; o subsistema de manutenção que aloca os profissionais e os estudantes aos seus papéis funcionais dentro da escola; o subsistema de suporte composto pelas instâncias internas e externas à escola, que servem a articulação entre a escola e o mercado de trabalho e a sociedade; o subsistema adaptativo que assegura a sobrevivência da escola num ambiente em permanente transformação, e, por fim; o subsistema de gestão composto por todos os que assumem cargos de direção e gestão (Dupper, 2003; Garret, 2007).

A cultura das escolas, entendida como o conjunto de crenças e expetativas que, refletindo o passado, molda o seu presente e as suas rotinas, incluindo a intensidade e qualidade das relações socioprofissionais, e as normas partilhadas por todos, traduzindo uma espécie de conhecimento

socialmente partilhado sobre a vida da instituição, constitui uma dimensão organizacional muito impactante que deve ser considerada, em especial pelos agentes que têm a responsabilidade de promover a sua transformação sempre que, a mesma, afete a missão das escolas e o bem-estar de todos quantos nela trabalham. Igualmente importante, e estreitamente relacionado com a cultura organizacional, está o clima da escola, que funciona como uma espécie de termómetro do que diariamente é vivido, do seu pulsar, permitindo sentir o ambiente socioprofissional, mais ou menos humano e mais ou menos aprazível, que se respira na escola (Dupper, 2003).

Resistentes a reformas, por conta do seu ambiente institucional assente em estruturas relativamente homogêneas e estáveis e em procedimentos e normas rotineiramente estabelecidas, as instituições escolares e a sua cultura são primordialmente orientadas para a educação e para os processos que a concretizam, colocando no centro da sua estrutura e ação os alunos e os professores (Stone & Moragne-Patterson, 2017). Num cenário assim organizado, os assistentes sociais são figuras secundárias, independentemente do contributo que podem emprestar à mudança dos sistemas que obstam à efetivação do direito à educação, pelo que a compreensão das dimensões e características das organizações escolares e dos seus efeitos sobre as perspetivas, os discursos e os contornos assumidos pelas suas práticas interventivas são cruciais ao seu projeto profissional e ao reconhecimento do seu campo jurisdicional nas escolas (Dupper, 2003).

5. A natureza multidimensional da intervenção do assistente social no ecossistema escolar

A lente teórico-concetual que tem vindo a ser utilizada nos países onde o serviço social escolar tem mais esteio histórico enraíza-se nas abordagens sistémicas, tais como a perspetiva ecossistémica e o modelo relacional escola-comunidade-aluno (Allen-Meares, 2014; Camacho, 2000). Estes modelos assentam no pressuposto de que os alunos, crianças e jovens têm de ser percebidos como participantes de outros vários sistemas sociais para além da escola, que influenciam o seu comportamento, e que a interação entre esses múltiplos sistemas tem de ser considerada na intervenção profissional concretizada pelos assistentes sociais que, nas escolas, pretendam atuar de uma forma eficaz (Sousa & D'Almeida, 2018).

O ambiente ecológico que rodeia os alunos, tomados como foco da intervenção, é composto por diversos microssistemas como a sala de aula, os grupos de pares, o recreio e os espaços informais da escola, a família e a vizinhança, e por mesossistemas que resultam das inter-relações que ocorrem entre dois ou mais desses microssistemas. Sendo que ambos os sistemas, micro e meso, estabelecem interações e são afetados por macrossistemas, de cariz mais institucional, como sejam os sistemas educativo, legal, político, económico e cultural (Dupper, 2003; Richard & Villarreal Sosa, 2014). Subsidiário da mesma perspetiva teórica, o *Life Model of Social Work Practice* considera a casa e a família, a vizinhança e a comunidade local como microssistemas, isto é, sistemas informais, as instituições como a escola e os

vários setores de serviços sociais como mesossistemas, sistemas formais com impacto direto na vida dos indivíduos, e a sociedade e demais instituições económicas e governativas como macrossistemas (Germain, 1999).

Sob a perspetiva ecológica, os assistentes sociais escolares são convocados a considerar três desafios: i) transformar a sua conceitualização **sobre os problemas “dos” alunos, passando a encará-los** como problemas que são temporariamente vividos pelos alunos como resultado de um desajuste ou discrepância entre as suas competências académicas e comportamentais e as tarefas académicas e sociais que o ambiente escolar lhes impõe, e, logo; ii) ampliar os potenciais alvos da sua intervenção, considerando um duplo foco nas suas práticas interventivas, por um lado, fortalecer as estratégias de *coping* e o potencial de crescimento dos estudantes, por outro, melhorar a qualidade do ambiente escolar (Dupper, 2003; Germain, 1999); iii) por fim, considerar a sua necessária intervenção crítica e reflexiva sobre todos os sistemas, mesmos os macrossistemas, que possam obstar ao sucesso educativo dos alunos e ao seu bem-estar, desenvolvendo serviços e intervenções junto dos vários agentes, grupos, e comunidades, mobilizando os recursos disponíveis nas políticas sociais, numa perspetiva micro, meso e macro (Garret, 2007).

Pela inscrição identitária que historicamente marcou o aparecimento da profissão, os assistentes sociais são especialistas em políticas sociais, estando capacitados para a leitura crítica dos pressupostos, intencionalidades e especificidades processuais, isto é, da estrutura organizativa das políticas (Martins, 2018), a par da realidade social. Pelo trabalho interdisciplinar que realizam, estes profissionais dinamizam e tomam parte em processos relacionais 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, dispondo dos recursos existentes na rede de políticas públicas para fortalecer os sujeitos e assegurar a implementação dos seus direitos (Wilson, 2007). O seu papel nas escolas pode, por conseguinte, ser facilitador no processo de articulação ou gestão articulada da política de educação com as demais políticas sociais, conquanto as condições de acessibilidade a uma política social retroagem, na maioria dos casos, sobre as condições de acesso e qualidade de participação noutras políticas.

De entre a panóplia de intervenções concretizadas pelos assistentes sociais que trabalham nas escolas, a dimensão do suporte e acompanhamento social, emocional e comportamental dos alunos e respetivas famílias, é a mais enfaticamente apontada; destacando-se o seu papel de aconselhamento, gestão de crises e resolução de problemas, participação em processos de mediação reflexiva em que se envolvem com os alunos e as famílias, e a partir dos quais, em conjunto, se encontram soluções ajustadas a cada situação-problema (Amaro & Pena, 2018; Barreiros & Serra, 2018; Sousa & D’Almeida, 2018; Vaz, D’Almeida, & Sousa, 2018). Da relação refletida e reflexiva que estabelecem com os alunos e as famílias deverá resultar uma análise que promova a conscientização dos próprios sujeitos sobre os fatores que determinam a sua situação e sobre a forma como podem, por via do seu comportamento, alterar essa mesma situação de desvantagem e promover a mudança.

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, as famílias e os demais agentes educativos, e respaldam negativamente no acesso, na permanência e no sucesso educativo das crianças e dos jovens. Tal orientação pressupõe um trabalho de análise holística da realidade social dos alunos, das suas famílias, das dinâmicas escolares, da comunidade e do território em que a escola se localiza (Amaro & Pena, 2018; Barreiros & Serra, 2018; Ribeiro, Sousa, & **D’Almeida, 2018; Sousa & D’Almeida, 2018**).

O desenvolvimento de diagnósticos sociais e do trabalho em rede no quadro da implementação de políticas sociais é mais uma das vertentes da atuação dos assistentes sociais que intervêm na educação, acreditando-se que, por força da sua perspetiva holística e crítica sobre a realidade social, podem mobilizar a comunidade escolar em torno de projetos educativos participados e ajustados às necessidades e aos recursos disponíveis no território educativo (Camacho, 2000).

A intervenção dos assistentes sociais congrega uma dimensão política referente a todas as práticas envolvidas no desenho, implementação e avaliação ou reforma de políticas sociais, tendo em vista melhorar a capacidade de resposta das mesmas às necessidades dos sujeitos a quem são dirigidas, o que, no contexto das escolas, implica que os assistentes sociais intervenham junto dos sistemas que obstem à igualdade de oportunidades de acesso e frequência do ensino para todos os alunos, relevando a dimensão macro da sua intervenção, mais dirigida às questões ligadas à desigualdade social, à pobreza e exclusão do mercado de trabalho, à saúde e habitação (Wilson, 2007) e ao desenvolvimento das comunidades que constituem o tecido social dos territórios em que as escolas se localizam.

Ensaando uma modelação do agir profissional dos assistentes sociais no ecossistema escolar, representativa do que vimos refletindo, com base na literatura, e alocando as práticas de intervenção à diversidade de sistemas ou níveis em que podem ocorrer, construiu-se a Figura 1, a qual ensaia uma representação do campo jurisdicional dos assistentes sociais nas escolas à luz da perspetiva ecossistémica ou, como preferimos chamar-lhe, a ecologia das práticas de intervenção dos assistentes sociais escolares.

No respeitante aos contributos que podem respaldar da intervenção concretizada pelos assistentes sociais nas escolas, a literatura, nacional e internacional, refere os efeitos positivos que decorrem dessa intervenção sobre problemáticas e dimensões como: o absentismo (Duarte, 2018) e os resultados educativos (Alvarez, Bye, Bryant, & Mumm, 2013; Openshaw, 2008); na prevenção da violência escolar e do *bullying* (Bent-Goodley, 2018; Johannsen, 2013; Kelly, Raines, Stone, & Frey, 2010a); na promoção da inclusão social (Almeida, Peixoto, & Oliveira, 2018; Gomes, 2018) ou na integração de crianças imigrantes (Greenberg, 2014); nas escolas enquanto organizações, no seu todo (Frey & Walker, 2007); na colaboração com as famílias e comunidades (Bye,

2007; Kelly, Raines, Stone, & Frey, 2010b); ao nível da intervenção prática na comunidade articulada com a *policy practice* (Quinn, 2007; Wilson, 2007). Esta panóplia de estudos é suficientemente reveladora da profusão de práticas e níveis de intervenção que configuram o campo jurisdicional dos assistentes sociais nas escolas, bem como do seu potencial contributo.

Figura 1. A ecologia das práticas de intervenção dos assistentes sociais escolares



Fonte: Adaptado de Bye & Alvarez, 2007; Garret, 2007; Germain, 1999; Kelly, 2010.

Notas conclusivas

As políticas educativas que têm vindo a ser adotadas no nosso país abriram espaço à participação dos assistentes sociais nas escolas e propõem a descentralização e a celebração de contratos de autonomia, que delegam nas escolas, organizadas em redes de escolas de diferentes níveis educativos em torno do território comum em que se localizam, competências para gerirem os seus recursos de acordo com as necessidades educativas da população e de, em função dessas necessidades, junto com os parceiros locais, organizarem planos educativos que, planeando estrategicamente a sua atuação no futuro, promovam o sucesso educativo dos alunos.

Perspetivada a educação como um direito cujo acesso importa garantir, a intervenção dos assistentes sociais nas escolas assume-se como fundamental pela *expertise* que possuem sobre as políticas sociais e pela sua capacidade de as gerir de forma articulada, mas também pelas competências de que são detentores ao nível da advocacia, da interculturalidade, no estabelecimento de parcerias com os *stakeholders* da comunidade, no trabalho de diagnóstico social dos vários sistemas interatuantes, e pela sua abordagem holística, crítica e reflexiva, visão que advém necessária à elaboração de um projeto educativo para um território e sua comunidade.

Convocados a participar na implementação das políticas educativas e a intervir em problemáticas que, emergindo nas escolas, mais não são que manifestações da questão social (a inclusão/discriminação social, as questões étnico-**raciais, a intolerância à diversidade, ..., a violência social**), os assistentes sociais podem, dispondo da tríplice dimensão do seu arcabouço interventivo (ético político, teórico-metodológico e técnico-operativo), fazer a diferença.

Refletidas, ainda que sumariamente, e de acordo com a literatura, as principais dimensões do trabalho passível de ser concretizado pelos assistentes sociais na educação e, com mais concreção, nas escolas, afigura-se-nos incontornável a importância da sua presença e do seu agir profissional: a sua esfera de atuação e a miríade de ações e intervenções que realizam, com os alunos, junto das famílias, com a direção das escolas e a comunidade envolvente, atestam a importância da sua abordagem emancipatória, decisivamente contributiva do desenvolvimento de estratégias positivamente transformadoras das organizações educativas e da educação.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.^a UIDB/05507/2020. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

Referências

- Allen-Meares, P. (2014). *Social work services in schools* (7th ed.). New York: Pearson Education.
- Allen-Meares, P. (1994). Social work services in schools: A national study of entry-level tasks. *Social Work*, 39(5), 560-566.
- Allen-Meares, P., & Montgomery, K. L. (2014). Global trends and school-based social work. *Children and Schools*, 36(2), 105–112. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu007>
- Almeida, S., Peixoto, J., & Oliveira, C. (2018). Serviço social e educação: Intervindo na exclusão social. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 149-162). Lisboa: Pactor.
- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). School social workers and educational outcomes. *Children & Schools*, 35(4), 235-243. <https://doi.org/10.1093/cs/cdt019>
- Amaro, M. I., & Pena, M. J. (2018). Intervenção do serviço social em meio escolar: Da tradição à inovação. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 25-39). Lisboa: Pactor.
- Assembleia da República Portuguesa. (2003). Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro. *Diário da República n.º 223 – II série*.
- Assembleia da República Portuguesa. (2008). Despacho Normativo 55/2008, de 23 de outubro. *Diário da República n.º 206 – 2ª série*.
- Assembleia da República Portuguesa. (2012a). Despacho Normativo 20/2012, de 3 de outubro. *Diário da República n.º 192/2012, Série II*.
- Assembleia da República Portuguesa. (2012b). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012 – Série I*.
- Barreiros, N., & Serra, F. (2018). O olhar do assistente social reflexivo em contexto escolar. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 41-62). Lisboa: Pactor.

- Bent-Goodley, T. B. (2018). Social workers: An important piece of the puzzle to prevent and respond to school violence. *Social Work*, 63(3), 197-200. <https://doi.org/10.1093/sw/swy030>
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bye, L. (2007). School social work with families. In L. Bye & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 122-140). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Bye, L., & Alvarez, M. (Eds.). (2007). *School social work: Theory to practice*. Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola-família-comunidade. *Intervenção Social*, 21, 99-110.
- Carvalho, M. I. (2018). Sistema educativo e serviço social nas escolas: Breve introdução. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 1-15). Lisboa: Pactor.
- Duarte, C. (2018). Serviço social e absentismo escolar: Princípios e valores de uma ação pedagógico-Interventiva. Em M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 81-89). Lisboa: Pactor.
- Dupper, D. (2003). The social organization and political environment of the school. In D. Dupper, *School social work: Skills & interventions for effective practice* (pp. 23-36). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. (2010). Territórios educativos de intervenção prioritária: Breve balanço e novas questões. *Sociologia*, 20(1), 331-350.
- Frey, A., & Walker, H. (2007). School social work at the school organization level. In L. Bye & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 82-104). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Garret, K. (2007). Ecological perspective for school social work practice. In L. Bye, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 41-50). Belmont, CA: Thomson, Brook/Cole.
- Germain, C. (1999). An ecological perspective on social work in schools. In R. Constable, S. McDonald, & J. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, research, and policy perspectives* (4th ed., pp. 33-44). Chicago: Lyceum Books.
- Gomes, T. (2018). Educação como parte fundamental do processo de inclusão social. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 63-80). Lisboa: Pactor.
- Greenberg, J. P. (2014). Significance of after-school programming for immigrant children during middle childhood: Opportunities for school social work. *Social Work*, 59(3), 243-251. <https://doi.org/10.1093/sw/swu022>
- Healy, K. (2014). *Social Work, theories in context: Creating frameworks for practice* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Healy, K. (2000). *Social work practices: Contemporary perspectives on change*. London: Sage.
- Johannsen, L. (2013). Violence prevention in Victorian government schools: The complementary role of school social work in Australia. In W. H. Chui (Ed.), *School social work: Current practice and research* (pp. 55-76). New York: Nova Publishers.
- Kelly, M., Raines, J., Stone, S., & Frey, A. (2010a). Parent involvement. In M. Kelly, J. Raines, S. Stone, & A. Frey (Eds.), *School social work: An evidence-informed framework for practice* (pp. 66-75). New York: Oxford University Press.
- Kelly, M., Raines, J., Stone, S., & Frey, A. (2010b). Preventing bullying in schools. In M. Kelly, J. Raines, S. Stone, & A. Frey (Eds.), *School social work: An evidence-informed framework for practice* (pp. 118-126). New York: Oxford University Press.
- Martins, E. B. (2018). O trabalho do assistente social no âmbito da política de educação. In M. I. Carvalho (Ed.), *Serviço social em educação* (pp. 131-148). Lisboa: Pactor.

- Mendes, S. R. (2017). *A inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal continental* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação. (2012). *Relatório TEIP 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (1996). Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. *Diário da República* n.º 177/1996 – Série II.
- Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2010). *Relatório TEIP 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (1995). Despacho Conjunto 882/99, de 15 de outubro. *Diário da República* n.º 241 – Série II.
- Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: Principles and practice*. New York: The Guilford Press.
- Payne, M. (2020). *How to use social work theory in practice: An essential guide*. Bristol: Policy Press.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2016). Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. *Diário da República* n.º 70/2016 – Série I.
- Quinn, J. (2007). Community schools: New roles for social work practitioners. In L. Bye, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 105-119). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.
- Ribeiro, S., Sousa, P., & D'Almeida, J. L. (2018). O trabalho do(a) assistente social com a comunidade local. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Eds.), *Serviço social na escola: Contributos para o campo profissional* (pp. 263-278). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Richard, L. A., & Villareal Sosa, L. (2014). School social work in Louisiana: A model of practice. *Children & Schools*, 36(4), 211-220.
- Sousa, P., & D'Almeida, J. L. (2018). A intervenção do serviço social nas escolas. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Eds.), *Serviço social na escola: Contributos para um campo profissional* (pp. 187-200). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Stone, S., & Moragne-Patterson, Y. K. (2017). The changing context of school social work practice. In L. Villarreal Sosa, T. Cox, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: National perspectives on practice in schools* (pp. 69-81). New York: Oxford University Press.
- Vaz, N., D'Almeida, J. L., & Sousa, P. (2018). O serviço social na escola na articulação com a família. In J. L. D'Almeida, & P. Sousa (Eds.), *Serviço social na escola: Contributos para um campo profissional* (pp. 243-261). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Wilson, J. (2007). School social work at the policy and community level. In L. Bye, & M. Alvarez (Eds.), *School social work: Theory to practice* (pp. 66-81). Belmont, CA: Thomson, Brooks/Cole.