

# Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais  
Instituto Politécnico de Portalegre

## O LUGAR DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Nº 41 | MAIO 2021 | PERIODICIDADE: 2 VEZES POR ANO

a



## Ficha Técnica

**Título:** Aprender

N.º 41 (Maio de 2021)

**Periodicidade:** publicada duas vezes por ano

**e-ISSN:** 2184-5255

**Registo:** Anotada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC)

**Diretor:** Abílio Amiguinho

**Diretor Adjunto:** Fernando Oliveira

**Coordenação do Número Temático:** Elisete Diogo, Isabel Muñoz, Lorena Anile, Tatiane Valduga

**Revisão:** Luís Henriques, Luís Miguel Cardoso, Maria Filomena Barradas, Teresa Mendes, Teresa Oliveira

**Conselho Consultivo:** António José Campesino Fernández, Clara Ferrão Tavares, Fernanda Mota Alves, Inês Amaro, Inês Sim-Sim, Júlia Serpa Pimentel, Lucília Valente, Manuel António Brites Salgado, Marcelino Santos Lopes, Margarida Morgado, Maria de Fátima Mendes, Maria João Cardona, Maria Margarida Afonso, Marta Campos Quadros, Rui Canário, Soledad Ruano López

**Conselho Editorial:** Adriana Guimarães, Amélia Marchão, Anne Studer, Gorete Dinis, Isabel Muñoz, Luís Henriques, Luís Pinheiro, Maria José Martins, Miguel Castro, Vitor Lima

**Colaboram neste Número:** Alexandre Martins; Ashley-Marie Hanna Daftary; Daniel Neves; Elisete Diogo; Isabel Muñoz; Jéssica Ganhão; Joana Brinca; Joana Silva; Lorena Anile; Luiza Mira; Maria de Fátima Matos; Maria João Pena; Tatiane Valduga

**Capa:** Gabinete de Comunicação e Imagem - Politécnico de Portalegre

**Composição:** Joaquim Marchão

**Open Journal System (OJS):** Luís Pinheiro

**Propriedade, Administração, Sede do Editor e da Redação:**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre

Praça da República, nºs 23 e 25

7300-109 PORTALEGRE

**NIPC:** 600 028 348 (Politécnico de Portalegre)

Estatuto Editorial: [Ligação online](#)

***Distribuição gratuita***

***Revista publicada em regime de Open Access através da OJS***

*Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.  
A Comissão não se compromete na publicação de todos os artigos recebidos.*

**Editorial**

**Nota de abertura**

<b>“A vontade de ser move montanhas!” Entrevista com a assistente social Maria de Fátima Matos</b> Daniel Neves, Jéssica Ganhão, Elisete Diogo e Lorena Anile .....	12
<b>“Mais que Ensinar, Educar. Mais que uma Comunidade, Uma Família” - O TEIP no Agrupamento de Escolas José Régio</b> Joana Silva, Luiza Mira, Elisete Diogo e Tatiane Valduga.....	32
<b>O/a assistente social na educação – Implicações para uma escola inclusiva</b> Elisete Diogo e Tatiane Valduga.....	49
<b>Repensar a prática profissional dos Assistentes sociais em contexto escolar: impactos da Covid 19</b> Tatiane Valduga, Joana Brinca, Elisete Diogo e Isabel Muñoz .....	64
<b>Prioritizing School Social Workers' Roles and Responsibilities to Combat Oppression in K-12 Schools: Perspectives from Educators with Anti-oppressive Orientations</b> Ashley-Marie Hanna Daftary, publicado na International Journal of School Social Work.....	85
<b>Nota de Leitura</b> <b>Social Work and Covid-19: Lessons for Education and Practice, por Denise Turner</b> Maria João Pena .....	100

## Editorial

A escola que observamos na contemporaneidade passou por diversas transformações, do ponto de vista histórico-político, porém também social. O ambiente escolar traduz as múltiplas diversidades encontradas na nossa sociedade, onde distintos atores sociais se relacionam quotidianamente, pelo que “a escola passa a ser palco de um conjunto de problemas sociais que ultrapassam as questões escolares, e que exigem respostas complexas” (D’Almeida et al., 2018, p. 18). A complexidade das respostas traduz-se na interdisciplinaridade que integra as profissões que, não diretamente vocacionadas para a educação, a apoiam, e entre essas profissões destaca-se o assistente social.

O Serviço Social, “uma profissão de intervenção e uma disciplina académica que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o *empowerment* e a promoção da Pessoa” (FIAS, 2014), atua em diferentes vertentes dos problemas/questões sociais da sociedade construída. Nesta linha de pensamento, sublinhamos que a educação se inscreve nuns *locais* privilegiado para a intervenção do profissional de Serviço Social, contribuindo ativamente para o combate às desigualdades socialmente produzidas e para defesa dos Direitos Humanos.

Tendo o assistente social vindo a solidificar a sua presença no campo da educação, importa, por conseguinte, compreender os desafios específicos que se lhe colocam e aprofundar o conhecimento para uma prática especializada e qualificada, matéria esta que merece atenção da ciência.

Nesta perspetiva, a presente edição da Revista *Aprender* procura dar contributos para o aprofundamento da temática em questão, ao integrar um conjunto de artigos que exploram a prática do/a assistente social, particularmente no cenário da crise sanitária SARS-Cov-2, as políticas, programas e projetos educativos em execução.

Abrem-se os trabalhos desta edição com "A vontade de ser, move montanhas!", uma entrevista com a assistente social Maria de Fátima Matos, uma figura de referência, cuja narrativa traduz um percurso pessoal e profissional de elevada riqueza na intervenção social, que incentiva o leitor à implementação dos valores do Serviço Social e ao dinamismo. No seu currículo, assumem particular destaque os cargos de técnica em escola, coordenadora nacional do programa PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação e, mais recentemente, de diretora do Centro Distrital de Segurança Social de Lisboa. Uma entrevista conduzida a dois, Daniel Neves e Jéssica Ganhão, estudantes da licenciatura de Serviço Social, orientados por Elisete Diogo e Lorena Anile.

O artigo "*Mais que Ensinar, Educar. Mais que uma Comunidade, Uma Família* – o TEIP no Agrupamento de Escolas José Régio”, por duas estudantes da licenciatura em Serviço Social, Joana

Silva e Luiza Mira, sob orientação de Elisete Diogo e Tatiane Valduga, apresenta a emergência e o desenvolvimento de um Projeto TEIP inscrito num agrupamento de escolas de Portalegre, ilustrando a sua dinâmica, filosofia e intervenção e dando voz aos diversos atores sociais.

Seguimos com o artigo escrito por Elisete Diogo e Tatiane Valduga, intitulado “O/a Assistente Social na Educação – Implicações para uma escola inclusiva”, que apresenta o enquadramento teórico relativamente ao papel do assistente social na escola e à sua contribuição para uma educação inclusiva.

“Repensar a Prática Profissional dos Assistentes Sociais em Contexto Escolar: Impactos da Covid-19” apresenta uma investigação de carácter empírico centrada nas repercussões inerentes à pandemia SARS-CoV-2, focadas no trabalho do Serviço Social e na vida de alunos e famílias. Tatiane Valduga, Joana Brinca, Elisete Diogo e Isabel Muñoz são as autoras deste estudo.

De âmbito internacional, apresentamos a republicação do artigo “Prioritizing School Social Workers' Roles and Responsibilities to Combat Oppression in K-12 Schools: Perspectives from Educators with Anti-oppressive Orientations”, de Ashley-Marie Hanna Daftary, publicado na *International Journal of School Social Work*, que assume destaque além-fronteiras no âmbito específico do conhecimento em Serviço Social na Educação.

Encerra-se a publicação com a nota de leitura sobre o livro *Social Work and Covid-19: Lessons for Education and Practice*, de Denise Turner, elaborada por Maria João Pena, que inspira um olhar reflexivo sobre o Serviço Social em tempos de pandemia.

Uma especial palavra de agradecimento aos autores dos artigos e aos colaboradores permanentes da revista, pelo seu contributo para o enriquecimento desta edição da Revista *Aprender*, um número marcado pela desejada parceria professor-aluno, que apresenta aos estudantes da licenciatura a dimensão da investigação.

Desejamos que as obras apresentadas possam contribuir para a investigação em Serviço Social, para as práticas profissionais em contexto escolar e, paralelamente, para o desenho e implementação das políticas sociais em Portugal.

A Comissão Organizadora

Lorena Anile | Elisete Diogo | Isabel Muñoz | Tatiane Valduga

## Nota de abertura

O Serviço Social na área da Educação<sup>1</sup> é um domínio de trabalho plural, complexo e relevante no desenvolvimento de objetivos de política educativa e, igualmente, de uma cidadania mais plena, ativa e inclusiva, também com base num dos esteios maiores desta última – a educação. Seja no domínio da ação social escolar, da orientação vocacional, do desenvolvimento de projetos e programas específicos de combate ao insucesso, ao abandono e indisciplina (como Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família, entre outros), ou noutras áreas promotoras de uma escola e uma educação mais inclusivas e cidadãs, a profissão de Assistente Social é, sem dúvida, de grande pertinência no quadro das comunidades educativas contemporâneas.

A Portaria nº 63/2001, de 30 de Janeiro, estabeleceu formalmente uma carreira dedicada ao Serviço Social nos estabelecimentos de educação e ensino não superior, pela definição da carreira de técnico superior de Serviço Social, cujo conteúdo funcional, neste articulado, se definia através dos seguintes pontos de entrada: “a) Colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios sócio-educativos; b) Promover as ações comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático; c) Desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação e da comunidade em geral, relativamente às condicionantes sócio-económicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem; d) Apoiar os alunos nos processos de desenvolvimento pessoal; e) Colaborar, na área da sua especialidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos na perspetiva do aconselhamento psicossocial; f) Colaborar em ações de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação na sua área de especialidade; g) Propor a articulação da sua atividade com as autarquias e outros serviços especializados, em particular nas áreas da saúde e segurança social, contribuindo para o correto diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa dos alunos com necessidades especiais, e participar no planeamento das medidas de intervenção mais adequadas”.

No plano mais substantivo, observa-se, hoje, que os Assistentes Sociais desenvolvem trabalho em contexto escolar a múltiplos níveis: no acolhimento, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos em situação de vulnerabilidade social e económica, na elaboração

---

<sup>1</sup> Centramo-nos, aqui, na atividade desenvolvida pelos Assistentes Sociais nas escolas.

de projetos dirigidos a problemáticas escolares e educativas específicas (como a violência, as dependências ou as necessidades educativas especiais), no diagnóstico social, análise e intervenção a nível institucional, visando otimizar processos educativos, na caracterização – e intervenção – socioeconómica e familiar dos alunos ou na participação na construção, acompanhamento e avaliação de projetos e propostas educativos de escola, entre o mais (Abrunhosa, 2015). De acordo com Maria Irene Carvalho, os Assistentes Sociais desenvolvem, no nosso país, atividades com os estudantes, pais/encarregados de educação e com a comunidade educativa i) na prevenção de comportamentos de risco dos estudantes; ii) na mediação entre a escola, as famílias e restantes instituições da comunidade; iii) na promoção do acesso a recursos sociais, com os encaminhamentos que efetuam; iv) no estudo e análise das realidades nos grupos de trabalho em que se inserem (Carvalho, 2018). Num plano mais concreto, os Assistentes Sociais têm vindo a encontrar colocação nas escolas através de várias medidas, programas e projetos específicos, designadamente nos Serviços de Psicologia e Orientação, no Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, no PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, no PNPSE – Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar e nos Contratos de Autonomia (Mendes, 2017; Relva, 2017). De acordo com o estudo realizado por Mendes, no ano letivo 2016/2017 trabalhavam nos agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas de Portugal Continental 112 Assistentes Sociais, o que, de acordo com as contas da autora, se traduzia na presença de Assistentes Sociais em ~13% dos agrupamentos e escolas não agrupadas e em ~35% dos agrupamentos e escolas não agrupadas que permitiam a contratação de técnicos especializados em Serviço Social (Mendes, 2017, Carvalho, 2018).

No desenvolvimento da atividade dos Assistentes Sociais nas escolas, no nosso País, avulta o programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, no qual aqueles profissionais têm, de resto, desenvolvido muita atividade, da qual dão, aliás, nota, alguns dos textos que compõem o presente volume e que se trata do programa enquadrador da atividade da maioria dos/as Assistentes Sociais nas escolas, configurando-se, por outras palavras, no seu enquadramento profissional maioritário, no quadro da educação (Carvalho, 2018).

Tendo em conta este dado, olhemos, brevemente, para este programa e para a atividade destes profissionais. Com algumas variações, a iniciativa TEIP, nas suas sucessivas gerações (Cfr., sobretudo, o Despacho Normativo nº55/2008, de 14 de Outubro e o Despacho Normativo nº20/2012, de 3 de Outubro), tem como dimensão central e estruturante a promoção de uma intervenção territorializada (algo patente na própria designação da medida, claro está), que articula o trabalho escolar com o espaço mais amplo da respetiva *comunidade*



*educativa*, encarada na sua perspetiva mais ampla e na sua inscrição territorial. Com efeito, nos seus princípios-chave e nas suas linhas orientadoras principais, esta iniciativa visa objetivos educativos, como a prevenção e combate ao absentismo e abandono escolares ou a promoção do sucesso educativo, diminuindo as situações de desigualdade perante a escola radicadas em problemas sociais diversos, e procura atender a este propósito através de uma intervenção altamente organizada em função de um entendimento da escola como parte integrante de um *território*. Este entendimento representa o reconhecimento político de que existem problemas escolares que nem sempre podem ser cabalmente combatidos ou resolvidos apenas no interior da escola, mas também através da mobilização da *comunidade* a que a escola pertence, enquanto parte de um território no qual se inscreve. Neste programa, a orientação privilegiada em termos da autonomia a conferir às escolas encaminha-se para a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar e do absentismo, a formação da comunidade educativa e estreitamento de relações com a comunidade envolvente à escola (Barreiros e Serra, 2018), por conseguinte para uma intervenção numa ótica territorializada.

O trabalho dos Assistentes Sociais na área passa, justamente, por trabalhar nesta lógica *territorializada* e de relação com a comunidade educativa, na escola e na sua envolvente, mediando e articulando diferentes atores do processo educativo, presentes num mesmo território, através da utilização de uma diversidade de metodologias (Santos, 2015) e face a uma diversidade significativa de situações problemáticas, riscos e vulnerabilidades. A capacidade de trabalhar com modelos globais de abordagem à situação dos alunos e suas famílias no quadro dos processos educativos, bem como de articular diferentes atores e entidades no quadro de um mesmo território educativo são, entre outros, a nosso ver, elementos de relevo nesta abordagem territorializada. Assim, os Assistentes Sociais lançam mão de uma diversidade de metodologias e modalidades de intervenção tendentes à promoção de uma abordagem com estas características. O trabalho de Santos (Santos, 2015), por exemplo, identifica metodologias de intervenção como a abordagem por contexto sócio-ecológico e a mediação (em que se podem discriminar várias dimensões do trabalho na área do Serviço Social, como a conciliação, a arbitragem, a negociação e a resolução de conflitos (Relva, 2017) no debelar de situações que envolvem a relação aluno-família - por exemplo, através de acompanhamentos e encaminhamentos, promoção do envolvimento dos pais/encarregados de educação nos processos educativos dos alunos, promoção e realização de ações de sensibilização sobre temáticas diversas para a comunidade educativa e para os pais/encarregados de educação em particular, promoção de ações de desenvolvimento de competências parentais, articulação

entre várias entidades no desenvolvimento de ações e projetos, representação da escola em parcerias, desenvolvimento de novas parcerias, etc. (Santos, 2015, Relva, 2017).

Através desta necessariamente sumária – e incompleta – descrição de algumas formas de intervenção dos Assistentes Sociais, a nossa intenção foi ilustrar, através de dados de investigações realizadas por Assistentes Sociais, como o seu papel é relevante na articulação alunos / famílias / comunidade, ou seja, afinal, no já referenciado trabalho efetivamente territorializado na abordagem às questões educativas. Voltando à temática mais global da inserção dos Assistentes Sociais nas escolas, dir-se-ia, à luz destes dados muito brevemente apresentados, que este trabalho, desenvolvido no quadro do Programa TEIP, é outrossim uma ilustração de várias das potencialidades do trabalho promovido por estes profissionais e da sua relevância na ligação das escolas às comunidades educativas no seio das quais estão inseridas, mormente no plano do desenvolvimento de objetivos e propósitos de política educativa – como a prevenção e combate ao abandono escolar, a criação de um ambiente escolar saudável, a prevenção e combate a riscos sociais ou a promoção do sucesso educativo -, mas também da construção de uma cidadania mais plena, ativa e inclusiva, como começámos por referir.

À vista disto, é muito azada, no nosso entendimento, a publicação de um número da Aprender dedicado à temática do Serviço Social na Educação, visando sistematizar, analisar e refletir, de forma fundamentada e abrangente, conceitos e práticas dos Assistentes Sociais no domínio. É particularmente feliz que o encontro entre o “social”, quando perspetivado a partir da reflexão de uma das suas principais profissões, e o “educativo”, ocorram na revista Aprender – sendo que o essencial dessa felicidade está logo subjacente à designação da revista.

### **Bibliografia citada**

Abrunhosa, N. (2015). *O Lugar do Serviço Social na Sociedade e na Educação – Discussão Teórica e Perspetivas Práticas*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais (Especialização em Serviço Social). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Barreiros, N. e Serra, F. (2018). “O Olhar do Assistente Social Reflexivo em Contexto Escolar”. in Carvalho, M. (Coord). *Serviço Social em Educação*. Lisboa: PACTOR. 41-62.

Carvalho, M. (2018). “Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução”. in Carvalho, M. (Coord). *Serviço Social em Educação*. Lisboa: PACTOR. 1-15.

Mendes, S. (2017). *A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Relva, D. (2017). *O Assistente Social no Papel Mediador Escolar: Os Tipos de Papéis Assumidos na Prática Profissional*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Santos, S. (2015). *O Serviço Social no Sistema Educativo*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social: Lisboa: ISCTE.

### **Legislação consultada**

Despacho Normativo nº55/2008, de 14 de Outubro.

Despacho Normativo nº20/2012, de 3 de Outubro.

Portaria nº 63/2001, de 30 de Janeiro.

Alexandre Cotovio Martins

Coordenador do Departamento de Ciências Sociais,  
Território e Desenvolvimento da ESECS.

## Entrevista

### "A vontade de ser, move montanhas!"

**Maria de Fátima Matos** <sup>(1)</sup>

*Entrevistada por:*  
**Daniel Neves** <sup>(2)</sup>  
**Jéssica Ganhão** <sup>(2)</sup>  
**Elisete Diogo** <sup>(3)</sup>  
**Lorena Anile** <sup>(3)</sup>

Nesta entrevista, a Maria de Fátima Matos (MFM) percorre minuciosamente o seu percurso profissional. De uma forma espontânea, inteligente e cativante, relata-nos histórias de uma carreira marcada pela humanização, pela resiliência e força de vontade, e, acima de tudo, pelo amor à profissão de Assistente Social.

Numa conversa informal, será possível, ao ler esta entrevista, testemunhar que as nossas raízes e a nossa condição social, nunca poderão definir o nosso futuro, a menos que deixemos.

**DN – O meu nome é Daniel Neves (DN), a minha colega chama-se Jéssica Ganhão (JG), somos alunos de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Eu estou atualmente no terceiro ano e a minha colega está no primeiro ano. Esta entrevista surge no âmbito de um artigo para uma revista científica que se chama *Aprender*, que é um projeto essencial da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto de Portalegre, tendo como principais objetivos a promoção do debate de ideias, a troca de experiências a divulgação de trabalhos de investigação a respeito das realidades educativas, sociais e culturais da região.**

**JG – É com enorme prazer que damos a início a esta entrevista, à Dra. Maria de Fátima Matos. Sabemos que a Dra. é licenciada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social em Lisboa, pós-graduada em Direito de Família e Menores pela Faculdade de**

(1) Assistente Social, foi Coordenadora Nacional do PIEF [Programa Integrado de Educação e Formação] e Assistente Social em Escola. É atualmente Diretora do CDSS Lisboa [Centro Distrital de Segurança Social de Lisboa].

(2) Alunos na licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre;

(3) Professora na licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre

**Direito da Universidade Católica Portuguesa e pós-graduada em Mediação Familiar pelo ISPA.**

MFM – Exatamente.

**DN – Vamos então dar início às perguntas. A primeira pergunta é muito simples e nós gostaríamos apenas que nos definisse a sua carreira, que nos dissesse quais é que foram os momentos que mais marcaram a sua carreira positiva e negativamente, e o que é que é mais gratificante em exercer a profissão de assistente social...**

MFM – Vamos por partes porque a minha carreira não é muito longa, tem 25 anos, mas não é tão longa assim, há pessoas com carreiras muito mais longas, mas é muito variada. E, portanto, se eu entendi a pergunta, são os momentos mais marcantes, vamos dividir a pergunta em dois.

Primeiro, os momentos mais marcantes eu não consigo reter assim um momento porque foram muitos, felizmente, foram muitos momentos marcantes ao longo da minha carreira profissional. Eu sou assistente social por convicção, por vontade, sempre fui uma ativista dos direitos humanos desde muito nova, mesmo na escola primária eu já era a defensora dos mais frágeis, sempre que eu sentia que algum amigo estava a gozar com alguém que seria mais frágil ou com alguma deficiência ou com um problema qualquer, ou por ser pobre, eu sempre, sempre fui advogada de defesa daqueles que eram mais frágeis. E, portanto, tive sempre esta preocupação da defesa dos direitos humanos, o acesso das pessoas aos direitos sociais, tudo, e as medidas sociais que existem no sistema, e por isso a minha carreira deu-se há 25 anos, de facto como disseram muito bem eu licenciiei-me em Serviço Social, fiz o primeiro ano da licenciatura no Instituto Superior de Serviço Social no Porto, porque eu sou de Aveiro, mas depois vim acabar a partir do segundo ano em Lisboa, no Instituto Superior de Serviço Social.

A minha carreira iniciou-se exatamente há 26 anos com estágio profissional num programa que se chamava “Peres” (Programa especial de realojamento), foi um programa absolutamente fundamental no acesso na mudança da vida das pessoas, no acesso à habitação, e também tive a sorte de acabar a licenciatura, de estar na licenciatura, quando surge o rendimento mínimo garantido, portanto, o meu último ano de estágio foi feito no primeiro ano da experiência piloto na ótica do rendimento mínimo garantido na junta de freguesia do Lumiar, nos bairros da Musgueira e Galinheiras -

bairros muito complicados de Lisboa que eram barracas e, portanto, o primeiro trabalho do meu estágio foi identificar os agregados familiares por “barraca”, por habitação. Foi um trabalho muito gratificante, porque nós íamos com as equipas das autarquias para estes bairros, que eram na altura chamados “bairros de lata”, íamos identificar o número de agregados familiares existentes em cada casa e, portanto, a minha experiência de estágio foi na área da habitação social, de intervenção comunitária e também no rendimento mínimo garantido que, quanto a mim, foi talvez a melhor medida social que surgiu no nosso sistema.

## **JG – sim...Sim**

MFM – É uma medida extraordinária com todos os requisitos que uma boa medida de intervenção social tem, mas com todos os critérios, com todas as fases da intervenção social desde o diagnóstico ao plano de intervenção e depois a revisão do plano, ao envolvimento das pessoas, do ser humano no desenho, participando ativamente no desenho do seu plano de vida e, portanto, o início foi algo muito marcante.

Isto foi o início da minha carreira. Quando acabei o meu curso em 1996, comecei de imediato, no dia a seguir a acabar o curso, eu acabei no dia 29 ou 30 de julho, na segunda-feira a seguir, em agosto, comecei a trabalhar numa IPSS, que trabalhava na prevenção, na reparação e na relação com a população com problemas de adição. Era uma IPSS de Oeiras, que ainda hoje existe e que intervém com pouco, com pessoas que têm problemas de adição desde o álcool, a fármacos e a substâncias ilícitas.

E, portanto, esse foi o meu primeiro emprego, estive nesse emprego um ano, foi a área de intervenção que mais me marcou, por ter sido por eu ser muito nova e estar numa área tão exigente, exigia de nós uma grande capacidade de abstração e se calhar começar numa área tão pesada marcou-me imenso, marcou-me muito, porque era muito exigente, e era muito frustrante porque o sucesso com as pessoas que consomem e que estão nesta situação de grande vulnerabilidade é muito pequeno.

O nosso trabalho era em equipas de rua, abordávamos as pessoas, por exemplo, os arrumadores de carros, que nós sabíamos que iriam ao Casal Ventoso comprar substâncias e depois iam consumir e nós íamos ter com elas, mesmo numa situação de estarem em consumo, e o nosso trabalho era convencê-los a irem para uma comunidade terapêutica, era esse o nosso trabalho de uma equipa, uma equipa multidisciplinar com

o Serviço Social e a Psicologia e uma pessoa que também era um viador, ou seja, que era uma pessoa que estava em recuperação, uma pessoa que já não consumia há muitos anos e portanto era ali uma referência, era um facilitador na comunicação.

**DN – Um exemplo bom.**

MFM – Exatamente. No fundo era um mentor, era ali uma figura de um mentor, de alguém que já passou pelo mesmo e que está a conseguir dar a volta à sua vida. No fundo, um modelo de referência daquela instituição era o modelo Minnesota, o modelo dos 10 passos dos NA (Narcóticos Anónimos), que é um modelo terapêutico. Na altura, essa instituição seguia esse, portanto a ideia era abordar a pessoa, assumir que tinha um problema e depois de assumir que tinha um problema vamos então tratar do problema em conjunto. Só que às vezes estava a correr tudo muito bem, a primeira e a segunda semana, mas depois eles fugiam da comunidade terapêutica, lá íamos nós novamente. Mas foi muito forte, comecei logo assim numa área pesada, depois recebi um convite para ir para outra IPSS, trabalhar na área da intervenção comunitária, num programa com de financiamento europeu no âmbito dos programas operacionais que vêm com financiamento exterior da Europa, era o programa “Integrar”, era um programa também de intervenção comunitária em que nós iríamos realojar uma comunidade, portanto, retirá-la das “barracas” e colocá-la e acompanhá-la no realojamento nas novas casas. E foi esse trabalho que desenvolvi num bairro chamado bairro de São José, e as famílias eram oriundas do concelho de Sintra, e o nosso trabalho era composto por uma equipa de 6 pessoas, eu coordenava a equipa, comecei com funções de coordenação muito cedo e nesse trabalho tive uma questão que me marcou muito e vou-vos contar este episódio, porque este foi muito marcante:

Página | 15

Neste momento em que eu andava a identificar as famílias, conheci um rapaz com cerca de 12 anos que era um miúdo exemplar, tinha uma mãe fantástica cabo-verdiana, eles eram 7 irmãos, moravam numa “barraca”, portanto numa casa com péssimas condições de habitabilidade, mas em alvenaria, portanto não era em madeira, era em alvenaria, mas não tinha condições para aquele agregado, com aquele número de pessoas, aliás, lá dentro estavam dois agregados e nós precedemos ao realojamento desta família.

Esta família foi determinante depois, como exemplo no novo local no bairro de realojamento, porque este rapaz acabou por ser uma referência e por trabalhar connosco, como líder positivo para os outros rapazes. Porquê? Porque ele tinha 12 anos

quando nós o conhecemos, na altura da sinalização, e quando nós saímos do bairro, ele já tinha 16 por aí, este rapaz destes 12 anos que estudava durante o dia, trabalhava com a mãe numa padaria durante a noite e praticava kickboxing, e foi campeão europeu de kickboxing aos 18 ou 19 anos. Só para nós termos consciência que o facto de uma pessoa nascer numa família pobre poderá ter todas, se quiser, todas as condições para ir longe. Este rapaz tirou a licenciatura em Direito, foi sempre um exemplo naquele bairro, criou uma associação para ajudar jovens a seguirem o seu modelo e, portanto, serem um modelo de referência, e hoje tem um cargo ainda acima do meu. Eu tenho um cargo relativamente importante, mas hoje ele tem um cargo: pertence ao Conselho Diretivo Do Alto Comissariado Para As Migrações. É um cargo grande do qual tenho muito orgulho, ele continua a dizer que eu sou a técnica dele, ainda há pouco tempo uma amiga minha foi ter com ele e disse-lhe que a Dra. Fátima Matos lhe tinha mandado um beijinho e ele disse-lhe “era a minha técnica”, ou seja, há 20 e tal anos que nos conhecemos. Ele hoje fez a sua vida, sempre a trabalhar, a estudar e a praticar desporto e é uma referência porque foi um rapaz que trabalhou.

## JG – Hum hum...

Página | 16

MFM – Depois, a certa altura foi convidado para trabalhar num Centro Educativo, ou seja, um centro em Benfica que acolhia jovens que já tinham cometido delitos e tinham processos tutelares educativos. Começou por ser lá monitor e era um monitor muito querido, e depois passou a diretor enquanto estudava, enquanto fez a universidade. Ele chama-se José Reis, a vida dele é muito inspiradora e eu inspiro-me muito nos grandes prémios nobéis da paz, nomeadamente o Nelson Mandela, Martin Luther King.

Atualmente pertenço a uma academia que se chama Academia Ubuntu, é uma metodologia de referência humanista, muito humanista. Eu sempre fui muito interessada por estas questões dos movimentos do mundo humanistas e pratico muito esta filosofia Ubuntu. É uma grande mais-valia para os Assistentes Sociais em todas as intervenções sociais. Neste momento nós somos duas diretoras no Centro Distrital de Segurança Social de Lisboa, temos à nossa responsabilidade 900 e tal trabalhadores no centro distrital de Lisboa. É o maior do país, maior do que o do Porto, portanto, por isso é que somos duas diretoras. Mas o José Reis, neste primeiro trabalho de intervenção comunitária, foi um líder comunitário, teve um papel determinado, ele e a mãe dele para as mulheres e com eles, ali com um grupo de líderes, nós conseguimos criar uma



série de atividades mobilizadoras da comunidade para a resolução dos seus próprios problemas, ou seja, eu sou muito defensora da intervenção na primeira linha, ou seja, da intervenção social preventiva através da mobilização e rentabilização dos recursos, e nós podemos fazer isso, por exemplo, através da rede social das Comissões Sociais de Freguesia e dos Contratos Locais de Ação Social.

Eu sou muito vanguardista na intervenção social mas sou muito pela intervenção da primeira linha, ou seja, eu acho que se nós prevenirmos e capacitarmos as pessoas numa fase ainda preliminar, antes dela entrar numa situação de pobreza, nós podemos evitar que aquela pessoa entre numa situação de pobreza e se a comunidade se organizar e se mobilizar, é possível nós chegarmos às pessoas com facilidade. É muito fácil chegar às pessoas, se nós criarmos uma relação empática - e o segredo para a intervenção social e para o assistente na relação com o utente é a empatia, a relação que se estabelece com os utentes. É determinante para o sucesso da intervenção.

#### **DN – Sim, sim...**

MFM – A seguir, estava neste programa, estive também a coordenar a área da ação social na Santa Casa da Misericórdia de Sintra, portanto numa IPSS, e foram-me desafiar para fazer o curso de formação de formadores logo que foram criados, pois achei, logo achei que aquilo podia ser uma oportunidade complementar à minha profissão de assistente social e mal tirei o curso de formação de formadores comecei a dar formação, ou seja, tinha o meu trabalho e dava formação. Quando fui tirar o curso de formação de formadores conheci um naipe de pessoas, e conhecer pessoas é conhecer oportunidades porque cada pessoa é uma oportunidade, uma possibilidade do conhecimento e eu refiro-me a utentes, a colegas de outras instituições. Qualquer pessoa que se cruze no nosso caminho é uma oportunidade de conhecer alguém que traz uma perspetiva diferente e que pode vir acrescentar alguma coisa à perspetiva que nós temos. Eu tenho esta abertura de espírito onde quer que esteja, em que cargo esteja, tive e tenho estado sempre em cargos de chefia, mas isso nunca me subiu à cabeça. Fui sempre muito simples na minha abordagem, fui sempre muito tranquila e o facto de estar em cargos de grande responsabilidade não me transformou numa pessoa diferente. Eu sou sempre a Fátima Matos que nasceu numa aldeia em Aveiro e que, por acaso, fez um percurso sempre nas áreas das Humanidades como referência de uma

humanista e defensora dos direitos humanos e, portanto, fiz o circuito sempre muito com este referencial de retaguarda dos direitos sociais e humanos.

#### **JG – Pois!**

MFM – Por ter participado nesse curso de formação de formadores conheci pessoas, e nesse curso conheci uma pessoa que, dois anos depois de nos termos cruzado no curso de formação, veio-me convidar para eu integrar um programa de interministerial que ia ser criado de raiz e que ainda hoje existe, era o PETI (Programa para a Eliminação do Trabalho Infantil). Porquê? Porque houve em Portugal uma denúncia de que, sobretudo do norte do país, havia muitas crianças a trabalhar, e havia muito absentismo e abandono escolar, e nessa altura nós fomos para o terreno. Eu fui integrar a equipa deste colega, que era professor. Essas equipas eram multidisciplinares, constituídas por um Assistente Social, um Professor e um Psicólogo, e eu sempre fui apologista da intervenção multidisciplinar, nunca unidisciplinar - nós sozinhos somos muito pouco, o que não quer dizer que não tenhamos momentos de trabalhar sozinhos com as pessoas, mas a intervenção multidisciplinar e intersectorial é aquela que eu defendo. E, portanto, tive a sorte de me ter cruzado com esta pessoa que só me conheceu naquele curso de formação de formadores, não conhecia nada de mim profissionalmente nem como pessoa, e dois anos depois essa pessoa lembrou-se de mim e veio-me convidar para este programa interministerial, e então na altura fui trabalhar para o PETI com esse colega e com outras colegas, criámos as equipas multidisciplinares de intervenção com crianças e jovens em risco, nomeadamente aquelas que estavam em situação de exploração ou de trabalho infantil, tive o privilégio de ter participado num grupo interministerial, envolvendo dois ministérios que criaram uma resposta educativa e informativa à medida destes rapazes e raparigas, destes adolescentes e jovens que tinham abandonado a escola, e nós conseguimos entre o Ministério do trabalho, a Segurança Social e o Ministério da Educação.

Em conjunto criámos um grupo de trabalho que desenhámos uma resposta educativa e formativa que se chamava, e ainda hoje existe, que se chama PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), eu estive na génese da criação desse programa, participei, a minha Diretora era a Dra. Catalina Pestana, que depois foi para a Casa Pia. Entretanto coordenei uma zona do território da região de Lisboa e Vale Do Tejo, nessa equipa complementando na região de Lisboa e Vale do Tejo os PIEF, trabalhando com os

parceiros que podiam colaborar na inclusão e na reintegração escolar e familiar destes jovens em situação de risco ou de perigo, já com processo de promoção e proteção ou com processo tutelar educativo, alguns até tinham os dois processos em tribunal, de promoção e proteção que orienta as CPCJ e a lei tutelar educativa, que é para jovens que tenham cometido já delitos e que têm penas associadas e, portanto, os centros educativos são o equivalente às prisões para os adultos, mas para estes jovens.

Estive nesse programa durante 12 anos com muito orgulho, e comecei como técnica de equipa multidisciplinar, passei para Coordenadora do território, depois fui convidada para Coordenadora de um distrito, depois fui convidada para Coordenadora da região e depois foi convidada para Diretora Nacional. Foi o meu primeiro cargo de direção nacional, dependendo diretamente da tutela do Ministério do Trabalho e Segurança Social, na altura. Portanto, fiz o meu percurso todo, onde entrei como técnica e em 12 anos passei a diretora nacional. O meu trabalho era circular pelo país, acompanhando as equipas que integrei desde o início, acompanhando e dando formação às equipas de 218 PIEF, que existiu no território nacional na altura, onde estavam integrados 3.000 jovens com este perfil, esse também foi um momento muito marcante. Portanto, quando mudei da área de intervenção comunitária para a área de educação e formação da intervenção com crianças e jovens em risco, foi um desafio gigante, tive que me readaptar, aprendi imenso e foi nessa altura que tirei o curso, a pós-graduação - foi um curso intensivo pós-graduado, na altura chamava-se curso intensivo pós-graduado de Direito de Família e Menores, e no ISPA de Mediação Familiar. Porque eu sempre tirei formações que eu achava que eram úteis para o meu desempenho profissional enquanto técnica e que podiam complementar e acrescentar mais-valia à minha intervenção.

## **JG – Hum hum...**

MFM – Entretanto estava eu nesse programa, quando Troika impôs medidas de austeridade a Portugal, as e esse programa, que já existia há alguns anos, e foi um dos programas que acabou. A ideia inicial era que fosse integrado e foi, chegou a ser integrado na Segurança Social, mas o programa que eu dirigi a nível nacional, um programa. O programa PIEC (Programa para a Inclusão e Cidadania), que coordenava os PIEF todos a nível nacional, acabou, mas que a medida PIEF continuasse, ou seja, o programa “chapéu”, acabou porque tinham de acabar alguns programas e este já durava há algum tempo, mas a

medida PIEF teria de continuar e continuou até hoje. Entretanto, lá atrás, eu tinha concorrido a um concurso para a Segurança Social, mas desisti quando aquele meu amigo me convidou para vir para este projeto, ou seja, faltava pouco para entrar na Administração Pública (2 ou 3 meses) e desisti do concurso, preferi ir para o projeto não só porque se ganhava mais e na altura era importante, mas também porque era muito mais desafiante, então eu perdi a oportunidade de vincular a Administração Pública e quando o programa acabou, o que é que aconteceu? Eu fiquei desempregada, e, portanto, em 2011, eu fiquei desempregada, na altura não fiquei desempregada muito tempo porque o meu perfil é de não ficar desempregada, não ficar parada, mas depois vieram chamar novamente e até algumas das pessoas que acabaram o programa tiveram essa amabilidade de me virem convidar para trabalhar, mas eu, o que eu defendi, foi que se não arranjassem emprego para toda a equipa, eu não iria trabalhar. Ou arranjavam para toda a equipa ou então não arranjavam só para mim, e foi essa a minha condição e então como a proposta era arranjar emprego para mim e a minha equipa ficar fora, eu não aceitei e mantive-me desempregada como equipa e voltei à estaca zero, voltei a concorrer, fiquei 4 meses desempregada por opção, não concorria a nada, porque eu queria pensar: “ok, eu já eu já trabalhei durante 14 ou 15 anos e agora para onde é que eu quero ir? o que é que eu quero fazer a seguir?”, e então abriu um concurso para o Ministério da Educação, no âmbito dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), para técnicos de Intervenção Social e os Assistentes Sociais também podiam ser candidatos, como os Psicólogos e os Animadores Socioculturais. E eu concorri e entrei, e, portanto, fui selecionada no âmbito dos TEIP, para o Ministério da Educação, mas continuei sempre a dar formação. Mesmo quando eu estive desempregada, naquele período eu não podia dar porque estava a receber subsídio de desemprego, fui fazer um curso de inglês no centro de formação do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), e foi o que eu fiz, fui fazer o curso de formação para o centro de formação de Sintra e conheci gente fantástica, desde as pessoas que trabalhavam nas obras, até gente altamente qualificada no mesmo grupo a aprender inglês, o que foi maravilhoso, ainda hoje mantenho o contacto com algumas dessas pessoas, aprendi imenso nesses quatro meses que estive desempregada, e depois concorri então para esta oportunidade de emprego para educação no âmbito das TEIP, entrei, quando entrei a minha primeira estratégia quando eu entro numa instituição é observar, é promover, é proceder à minha integração na instituição e para nós

integrarmos numa instituição, temos que ter muito cuidado, temos que observar mais do que falar mais.

**DN – Pois...**

MFM – Portanto temos que ser muito observadores, obedecer à dinâmica institucional, e foi isso que eu fiz, perceber as dinâmicas institucionais. Comecei a perceber quais eram as sinergias que existiam internamente dentro do agrupamento de escolas, mas também comecei a interrogar-me, “mas espera lá, mas a comunidade aqui na zona também participa nas atividades escolares da escola?” e percebi que não. Então passado 6 meses de lá estar, fui apresentar um projeto ao meu diretor dizendo que queria integrar as comissões sociais de freguesia das duas freguesias em Lisboa, foi num agrupamento de escolas de Lisboa que respondia a vários bairros sociais e eu pensei “então se a maioria dos nossos alunos são provenientes destes bairros sociais, nós temos que trabalhar com estas populações e a Assistente Social que está dentro da escola não pode só estar virada para dentro da escola, tem que se abrir à comunidade”, e então eu propus esse projeto ao meu diretor e o meu diretor, na sequência desse projeto, pediu-me para coordenar uma equipa e criar um espaço. E eu criei o GIPS (Gabinete de Intervenção Psicossocial), e coordenei a equipa, pessoas que já lá estavam há trinta e tal anos, eu passei a ser a coordenadora dessa equipa.

Nas equipas estavam Professores, Psicólogos e eu, enquanto Assistente Social, mas a minha ousadia em apresentar um projeto à direção fez com que me convidassem de imediato para coordenar a equipa, criar o projeto, e eu criei o GIPS, e eu o que é que fiz? Fui provando progressivamente que para o sucesso escolar destes alunos é preciso ensinar quem não quer aprender, e aquela máxima de “é preciso uma aldeia para educar uma criança”, eu acredito profundamente nela, até porque eu sou o resultado dela, eu também venho de uma família simples, de uma aldeia com recursos económicos baixos e, portanto, sempre acreditei que era possível ir mais longe, mas na minha aldeia havia pouca gente que acreditava, dado que a minha família era numerosa - éramos 8 irmãos, o meu pai era imigrante e, portanto, algumas pessoas da minha aldeia nunca acreditariam que eu hoje seria o que sou, mas depois também me deu muito gozo ser notícia na comunicação social da aldeia já várias vezes, ser convidada pelas minhas autarquias para ir participar em encontros enquanto oradora, dá imenso gozo quando nós vimos de famílias simples. Porque eu não concordo, como disse em relação ao José

Reis, que o facto de nós nascermos de uma família mais pobre, ou com menos recursos, determina o nosso destino ou a nossa vida, não é verdade. Se nós convivemos e nos relacionarmos com as pessoas certas e acreditarmos que é possível, nós podemos ir até ao infinito e mais além. Esta é a minha máxima que sempre orientou a minha vida pessoal e profissional, sou bem positiva, sou pelo Serviço Social positivo, pela intervenção comunitária positiva e, portanto, foi isto sempre o referencial da minha intervenção.

## JG – Hum Hum...

MFM – Criei o GIPS, estava lá já há 5 anos, abri a escola à comunidade, criei vários projetos, aquele foi o primeiro de muitos, uso a comunidade para participar com os alunos em vários projetos. Vou-vos dar dois exemplos, o projeto que se chamava “Projeto Alfazema”, era um projeto de desenvolvimento de competências pessoais, sociais, e pedagógicas, só que era através da hortofloricultura e quem é que eu envolvi? Envolveia os espaços verdes da Câmara Municipal, os espaços verdes da Junta de Freguesia e concorremos a uma horta comunitária que ficava perto da escola, aquele passou a ser um projeto comunitário e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Eu não acredito muito no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que é uma das funções do Assistente Social - é ajudar e promover as competências pessoais e sociais - eu não acredito que isso faça só numa sala ou num gabinete, eu acho que isso tem que se fazer em contexto real, em contexto comunitário. Então criámos o Projeto Alfazema, a equipa criou o Projeto Alfazema, quem é que eram os formadores? Eram hortelãos vizinhos, senhores que já estavam reformados e que tinham as hortas ao lado, eles passaram a ser os formadores dos nossos alunos. E esta interação intergeracional foi maravilhosa e teve um impacto brutal no desenvolvimento de competências pessoais e sociais destes jovens, que tinham elevado absentismo escolar e que foram direcionados para cursos vocacionais que tinham de ter necessariamente uma parte prática, porque alunos, com este perfil, não aguentam muito tempo em sala de aula e, portanto, nós tínhamos de ser criativos - eu consegui mobilizar a equipa para que nós fizessemos uma parte do dia fora da sala de aula.

Se calhar, na minha altura, seria uma aluna hiperativa, porque a certa altura já me estava a mexer imenso na cadeira, já não conseguia estar a aguentar aquelas aulas muito pouco interessantes, quer no ciclo, quer no liceu, quer depois no secundário. Bem, criámos um

outro projeto também com a comunidade (foram sete ao todo) em que convidámos duas instituições na área da saúde mental, com adultos doentes mentais a virem trabalhar com os nossos alunos dos cursos vocacionais, num projeto a que chamamos “Abraçar O Vento”, e este projeto era como? Os alunos, a respetiva família, uma escola náutica, um clube náutico que ensinava os alunos a fazerem vela, a velejar, e a construir canoas. A construção de canoas era feita em conjunto entre os alunos com deficiência e com problemas de doença mental, e com os nossos alunos, e esta interação entre os nossos alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, défice de atenção, problemas comportamentais, absentismo escolar, a relação deles, a interação com estes com estas pessoas, com estes adultos com deficiência e com problemas de doença mental, com estes dois grupos a construírem canoas aconteceu magia, e foi mais um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Mais tarde as famílias foram envolvidas, algumas famílias foram envolvidas. Havia imensos miúdos que gostavam de percussão e criamos um grupo musical na escola de percussão em que todos os instrumentos foram financiados pela comunidade, por instituições e empresas da comunidade. E, portanto, foi outro projeto que nós fizemos.

**DN – Sim, pode continuar...**

MFM – Não, vou mesmo acabar porque agora vem a parte em que estou agora. Então estava aqui eu na coordenação do GIPS, criámos também para além destes projetos a interação com a comunidade, no sentido de criarmos perspetivas de empregabilidade e de formação para estes alunos, ou seja, fazíamos orientação vocacional desses alunos e eles depois integravam respostas educativas e formativas com subsequentes, com o nível secundário ou com o nível de terceiro ciclo, mas a maioria prosseguiu estudos, desde que a escolaridade obrigatória passou a ser o 12º ano, mas o facto de a escola integrar as duas comissões sociais de freguesia daquelas duas freguesias de Lisboa, que era Campolide e Avenidas Novas, o facto de interagir com as instituições da comunidade, o facto de ter aberto a escola à comunidade, fez com o que nós tivéssemos oportunidade de ter uma pedagogia com esta população, com estes jovens em risco (alguns deles em perigo e alguns deles em situação de questões criminais no âmbito da lei tutelar educativa), foi possível chegar, e uma das pessoas que eu convidava sempre para vir falar a estas turmas adivinhem lá quem era como pessoa inspiradora...

**DN – Ah ah ah**

MFM – Conteí no início da minha história, quem?

**DN – O José Reis...**

MFM – O José Reis era sempre uma das pessoas que eu convidava.

**DN – Peço desculpa, nessa altura já estava formado?**

MFM – Nessa altura já estava formado, já tinha mestrado!

**DN – Ok.**

MFM – Ah ah ah...e então convidava também a Cláudia Semedo, a atriz e jornalista, porque ela também veio de um bairro de Oeiras, um bairro complicado, combinava sempre estas duas pessoas inspiradoras, e depois apliquei com estes jovens da Academia Ubuntu e criei um projeto que se chamava “Vidas Ubuntu”, que se baseia no conceito africano cuja máxima é “eu sou pessoa porque tu és pessoa”, este é o referencial da filosofia Ubuntu.

Estava eu “tranquilinha” da minha vida aqui, uma amiga minha veio-me desafiar para com ela comprarmos um lar de idosos, em Cascais, e, portanto, estava eu na educação e torno-me empresária, e compro um lar de idosos privado em Cascais. E em simultâneo eu fui empresária, gestora e diretora técnica do lar de idosos, coordenadora do GIPS e formadora do Ministério da Educação, que andava pelo país também a convite da Direção-Geral Da Educação a dar formação. Portanto, comprei o lar, conciliei durante quatro anos, quando estava eu mudar a minha vida de Lisboa para Mafra, a mudar também a minha vida pessoal, a achar que já queria estar um bocadinho mais calma, a tutela do senhor Ministro e na altura a Secretária De Estado convidou-me pra vir para aqui, como Diretora Adjunta Do Centro Distrital De Lisboa Da Segurança Social e eu ponderei muito, devo dizer-lhes, porque eu sabia que iria ser o maior desafio de sempre, iria ser o mais exigente de sempre, iria ser aquele em que eu iria ser posta mais à prova em todas as áreas, seria aquele em que eu deixaria de ter a intervenção direta - que é o que eu amo fazer da minha vida, é, eu gosto de ser Assistente Social do terreno, da intervenção direta. Mas quem me convidou considerou que o perfil que queria para a Direção Do Centro Distrital De Lisboa - que é o maior do país - queriam que tivesse alguém na área da economia de gestão, mas também queriam que viesse alguém da área do Serviço Social, da Intervenção Social, e que tivesse esta visão comunitária



vanguardista e que fosse uma pessoa com uma abrangência, que conseguisse trabalhar com todas as áreas e que tivesse alguma capacidade de negociação com os parceiros, e foram-se lembrar de mim, eu fiquei muito honrada e orgulhosa, porque não estava à espera, mas, pelos vistos, durante o meu percurso profissional, eu fui-me cruzando com pessoas pouco tempo, mas pelos vistos marquei-as - mas eu não tinha consciência disso, não fiz de propósito, parece que passei pela vida das pessoas e fui marcando-as, e as pessoas que me convidaram para vir para aqui como diretora só se cruzaram comigo duas vezes, também em momentos muito pontuais, como oradora num seminário e como formadora num curso de formação rápido, de uma semana de uma ação de formação, mas depois acharam eu tinha perfil para diretora do centro distrital, não me conheciam, só sabiam que eu era empresária e que tinha um lar de idosos, trabalhava na educação, coordenava uma equipa, mas acharam que tinha competência para vir dirigir e participar na direção do maior centro distrital do país.

E é onde eu estou hoje, estou cá desde julho de 2019 com muito orgulho e honra, tenho imenso orgulho em trabalhar na Segurança Social, é a maior casa, a casa mais interessante, é a casa que tem, com a saúde, mais Assistentes Sociais a trabalhar, à exceção do setor social e solidário, e tenho à minha responsabilidade tudo o que é intervenção social do distrito de Lisboa e cooperação, e os programas comunitários, por exemplo, os CLDS, os contratos locais de desenvolvimento social, eu tenho à minha responsabilidade a direção do distrito de Lisboa, portanto, agora tenho oportunidade de, com as minhas equipas, conseguir pôr em prática e dar uma dinâmica aqui à intervenção social da segurança social que é um bocadinho administrativa.

De facto, não é administrativa, o rácio de processos por técnico é tão elevado que nenhum técnico tem capacidade, não consegue, por exemplo, imaginem só, para vos dar exemplo, um técnico que intervém com crianças e jovens em risco que tenha mais que 50 processos nas suas mãos nunca fará um bom trabalho, porque é impossível. É impossível um técnico de intervenção social, ou mesmo uma equipa, fazer um trabalho de qualidade com aquela criança, ou com aquelas crianças, ou com aquela fratria e com aquela família...

**DN – Sim.**

MFM – Eu defendo no máximo que cada técnico tenha - e já acho muito - 40 processos no máximo.

## **DN – Exige muita atenção...**

MFM – Exige muita atenção, exige muito trabalho individual com cada elemento das famílias, e por isso é que a questão familiar do tal curso pós graduado que eu fiz de Mediação Familiar também me ajudou muito na intervenção com as famílias, porque é preciso mediar as relações, é preciso que as pessoas, por exemplo, que decidem se divorciar, que não se divorciem zangados e que nunca utilizem os filhos e as crianças como arma de arremesso, e isso era um bocadinho o meu papel, era muito, era ajudar as pessoas a refletirem sobre esta questão e a intervenção com as famílias passava muito por aí, por trabalhar com as fragilidades individuais ou as fragilidades enquanto um todo, mas também com as potencialidades individuais e com as potencialidades da família enquanto um todo.

Neste momento com a minha colega diretora, Dra. Gabriela Real, dirigimos cerca de 950 trabalhadores no centro distrital de Lisboa, cada uma tem a sua área de responsabilidade, eu tenho mais o desenvolvimento social e tudo que é sem abrigo, refugiados, crianças e jovens em risco, adoção, cooperação (setor social), portanto todas as instituições, respostas sociais, são 2800 do distrito de Lisboa, não sei quantas são em Portalegre, mas devem ser para aí 60 ou 70, não faço a mínima ideia, mas só para vocês terem ideia da diferença.

Pois trabalhar com todas as autarquias, agora que vamos ter a transferência de competências para as autarquias, trabalhar com as redes sociais, com as reuniões de flash, e portanto este é um trabalho, trabalhar com todos os nossos pares de âmbito regional e distrital do IEF, da saúde, da ARS, com a saúde mental, com equipa da saúde mental da coordenação da saúde mental regional e com todas as comissões da rede nacional de continuados, eu tenho os lares de idosos, eu tenho os lares residenciais, os lares de acolhimento de crianças e jovens em risco, que são retiradas às famílias pelo tribunal, portanto, tenho toda essa área, as minhas equipas, à minha responsabilidade de decisão neste médio de direção neste momento, e este é o grande desafio que tenho neste momento, mas chegados aqui é onde eu estou hoje, colaborando pontualmente, sempre fui orientadora de estágios, agora não é muito fácil de ser porque trabalho muitas horas por dia e tenho que estar disponível, como tenho a emergência social, aquela linha 144 no distrito de Lisboa, como devem calcular o sítio no país onde há mais sem abrigo e mais pessoas na rua, é onde existem mais pessoas no país, portanto,

distrito Lisboa, nós, o nosso telefone tem que estar disponível 24 horas e eu tenho equipas, técnicos, que estão rotativamente disponíveis em horários, em turnos, para responderem sempre às chamadas e encontrarem uma solução para aquela pessoa que está com um problema de violência doméstica, por exemplo, fazer uma retirada, desalojamentos, uma série de questões de emergência com a qual nós temos cuidado todos os dias. Este é um grande desafio neste momento, neste momento integro também no âmbito da COVID, da intervenção COVID, que eu não podia vir para aqui, por um lado num pior momento enquanto diretora porque com muitos recursos é fácil ser diretor, dirigir uma instituição com recursos numa época em que há menos recursos é mais difícil, temos de ser mais criativos, temos que gerir criteriosamente e com muita disciplina e rigor os recursos que temos financeiros, humanos e materiais, esse é o grande desafio. Além disso, a COVID veio introduzir quarenta e tal medidas novas que a Segurança Social está a operacionalizar de carácter excepcional, e que com os mesmos recursos humanos que a segurança social tinha. Hoje tem-se de responder a mais 42 respostas/ medidas de carácter excepcional, no âmbito da COVID e, portanto, imaginem o que é, aqueles colegas que tinham os cento e tal processos, hoje ainda têm que ter mais esta intervenção.

Página | 27

Então é muito difícil, é muito exigente mas é muito desafiante, eu gosto muito de estar na direção do Centro Distrital De Lisboa e portanto colaboro com as universidades todas de serviços ao que me convidam, e vou lá falar, mas não consigo dar aulas porque entretanto tive que deixar o meu doutoramento, desde que vim para aqui, portanto eu não dou aulas, colaboro pontualmente, não recebo nada, é sempre pro bono, mas gosto muito de partilhar o meu percurso porque acho que posso ser inspiradora e, eventualmente, dos alunos que estão em Serviço Social, agora desculpem lá a minha arrogância, a minha imodéstia, mas eventualmente o chegar, o tocar no pensamento das pessoas e alertá-las para o quanto é difícil ser assistente social, mas em simultâneo o quanto é desafiante e também gratificante. E era assim que eu gostaria de acabar - e eu peço desculpa porque não fizeram conversa, porque eu fiz a minha história do meu percurso profissional do princípio até ao fim, não sei o que é que vou ser amanhã, sei que nos próximos cinco anos em principio vou continuar aqui, portanto, também fui nomeada através do concurso por cinco anos, e depois logo se vê, como eu não tenho vínculo à administração pública, eventualmente posso ficar outra vez desempregada, vocês depois se tiverem a dirigir uma IPSS têm que me convidar para trabalhar, mas eu

não tenho medo, eu não fico colada à questão da vinculação, não tenho medo, eu gosto de trabalhar, sei fazer imensas coisas porque a minha mãe ensinou-nos a fazer imensas coisas, adoro cozinhar, adoro agricultura, adoro jardinagem, adoro passear, eu adoro fazer imensas coisas e sei fazer imensas, das mais difíceis às menos difíceis.

## **JG – Não tem medo de trabalhar...**

MFM – E gosto de trabalhar, portanto se eu ficar desempregada também não terei qualquer problema em recomeçar de novo, como aconteceu tantas vezes, a minha vida e a vida tem-me gratificado com estes convites para cargos de grande dirigente, sem eu ter feito nada por isso apenas ser, penso eu, uma boa profissional.

**DN - Numa entrevista que deu à Visão, referiu, e passo a citar: «ao criar condições de estabilidade de uma família, estou a ajudar a criar bem-estar e isso melhora a sua vida e a dos filhos, nossos alunos.» Dito isto, considera que é tão ou mais importante trabalhar com os pais de crianças/jovens em situações de vulnerabilidade, como que diretamente com as próprias crianças/jovens?**

Página | 28 MFM – É importante trabalhar com todos os elementos de uma família e às vezes temos que ir para além do núcleo principal, temos que ir às vezes à família, até à família alargada porque depende de cada situação, nós temos que fazer um bom diagnóstico, eu ainda não falei nisto: o segredo é fazer um bom diagnóstico, e fazermos um bom diagnóstico não é só elencarmos e identificarmos as fragilidades e as necessidades, fazer um bom diagnóstico é identificar as fragilidades e as necessidades de cada elemento daquela família, mas também identificar as potencialidades, o que é que eles sabem fazer, o que aqueles gostam de fazer, o que eles gostariam de fazer, cruzando estes interesses tentar desenhar um plano de intervenção, um programa de intervenção que vá de encontro aos interesses das pessoas, às motivações, respeitando aquilo que gostam de fazer, o seu contexto, e portanto eu considero que é muito importante trabalhar todos os elementos da família. O aluno, na altura quando eu dei essa entrevista, o aluno era apenas o pretexto.

## **DN – Sim.**

MFM – Era a porta de entrada, era o primeiro elemento a ser trabalhado, mas depois necessariamente tem que se trabalhar não só com a família, mas também com a

comunidade, a comunidade onde essa criança e essa família está integrada também tem que ser trabalhada por nós.

OK? Muito bem.

**JG – Qual a problemática com a qual, no seu percurso, mais vezes teve de intervir?**

MFM – Crianças e jovens em risco e em perigo, crianças com vidas muito complicadas, com problemas muito graves, aquela que eu tenho mais dificuldade e consigo ser isenta é lidar com agressores e com abusadores, mas também já lidei, e para mim todos são cidadãos independentemente do seu percurso. Essa tem que ser a máxima do Serviço Social, independentemente do seu percurso, temos que dar a oportunidade às pessoas de mudar, todas as pessoas podem mudar se quiserem, claro que depois podemos ter que lidar muitas vezes com problemas de doença mental, ao nível da saúde mental, como psicoses, esquizofrenias que fazem com que as pessoas sejam violentas, surtos psicóticos, e por isso o que tenho mais dificuldade é de facto em lidar com as vítimas e com os abusadores, e eu já tive que lidar com as duas, às vezes em presença, e essa foi a parte mais difícil do meu trabalho até hoje, mas com o tempo, com o treino, nós próprios também vamos criando capacidade de resiliência e de lidar com as situações de uma forma mais racional e isenta, não sermos muito emocionais porque não ajuda muito as pessoas emocionais serem Assistentes Sociais, até rimou, mas a parte da violência da vítima e dos abusos é a parte pior para mim até hoje.

Página | 29

**JG – Com a abertura da Ordem dos Assistentes Sociais, como pensa que a mesma vai influenciar o Serviço Social, e em específico, a Educação?**

MFM – Como sabem, eu integro os órgãos sociais da APSS e foi a APSS que fez parte desse processo, da criação da Ordem, não integro a equipa principal porque primeiro não tenho tempo, e segundo também nunca aceitaria uma responsabilidade dessas sem ter disponibilidade, por isso é que estão sobretudo pessoas em que três delas apresentadas, porque são pessoas com tempo, mas que são referências para os Assistentes Sociais Nacionais, como a professora Fernanda Rodrigues, é uma referência para os Assistentes Sociais nacionais, a professora Joaquina Madeira é uma referência para todos os Assistentes Sociais neste país, a professora Júlia Cardoso é uma referência para todos os Assistentes Sociais nacionais, não interessa de onde vêm, do Porto, Portalegre, Lisboa, isso não interessa, o que interessa é que foram pessoas que, pelo seu percurso

profissional e pelos cargos que desempenhavam na comissão instaladora. Por isso, quem está são sobretudo pessoas que tiveram cargos, tiveram percursos profissionais muito diversificados, mas muito reconhecidos, e por isso nós, Assistentes Sociais, temos que confiar. A questão que pode criar aqui alguns obstáculos são outras profissões na área Social que não têm Ordem e que, entretanto, começaram a criar algum ruído na comunidade. Acho que nós, ao criarmos a Ordem, vamos anular oportunidades deles de trabalharem nessas áreas.

**DN – Claro.**

MFM – Nós não vamos anular, o que nós vamos fazer é circunstanciar e limitar as áreas, clarificar, no fundo é clarificar a intervenção dos Assistentes Sociais, nós existimos exatamente para quê? E com quem? Portanto eu acho que a ordem pode vir ajudar a clarificar, a definir limites na intervenção dos Assistentes Sociais, a clarificar o que são Assistentes Sociais, porque há muita gente a autointitular-se Assistentes Sociais e não são. Portanto, todas essas pessoas acham que são assistentes sociais, não são. Assistentes sociais somos nós. E, portanto, isso tem que se clarificar, mas nós vamos ter dificuldade porque não estávamos à espera de que algumas pessoas tivessem algum tipo de reação, e são pessoas com algum peso político e isto pode criar aqui alguns obstáculos. É importante clarificarmos qual é o nosso papel, as nossas atribuições, as nossas funções, eu acho que só para ajudar a dignificar cada vez mais a nossa profissão. Nós não nos podemos esquecer que no tempo em que eu tirei o curso havia muito emprego para os Assistentes Sociais, e não havia tanta concorrência, agora é muito mais difícil arranjar emprego, é muito mais difícil concorrer porque há imensos cursos da área social que concorrem para o nosso campo de ação, e é importante definir bem o campo de ação, os limites do campo de ação.

**DN – Para finalizar, gostaríamos de perguntar-lhe: como prevê o Serviço Social num futuro longínquo, daqui a 10 anos, por exemplo, em termos globais?**

MFM – Eu não sei como é que vai estar daqui a 10 anos, mas eu tenho muita fé e muita confiança na nova geração de Assistentes Sociais. Até pelos estagiários que tenho tido e que têm passado por mim, eu acho que vocês estão muito bem preparados, talvez onde falha um bocadinho, eventualmente, mas não lhe chamem falha, eu talvez é que na altura quando eu acabei o curso havia mais coesão e união. Neste momento, não estamos tão unidos, para já porque existem muito mais faculdades com Serviço Social, existem muito mais

peçoas a serem licenciadas em Serviço Social. Portanto, concorrer com este estudo é muito mais difícil para vocês, eu acho que o grande desafio passa muito por conseguirmos a nossa Ordem, empenhem-se nisso, não se envergonhem de serem Assistentes Sociais, digam “Eu sou Assistente Social com muito orgulho!”, porque existem Assistentes Sociais com cargos de muita responsabilidade e esses nomes que eu disse são várias pessoas, eu própria também já tive duas vezes em cargos de responsabilidade, uma nacional e outra no distrito de Lisboa, e sou Assistente Social, e, portanto orgulho-me imenso da minha profissão e tenho muita confiança na nova geração de Assistentes Sociais.

Portanto eu acho que o Serviço Social daqui a 10 anos vai estar bem, “recomenda-se”, mas é muito importante que a ordem fosse, de facto, aprovada, e cabe também a vocês fazerem esse trabalho, para também definir claramente, porque isso vai facilitar depois em termos de concursos, porque existem concursos públicos (concursos que abrem, câmaras, autarquias, IPSS), que confundem as profissões, elas próprias, os empregadores confundem as profissões e a maior parte das direções técnicas das IPSS eram Assistentes Sociais, hoje já não é bem assim, mas a maior parte do país, eu acho que ainda é, mas ainda assim, das visitas que eu faço e como eu sou a responsável por estas mil e muitas no distrito de Lisboa, já encontro muita gente que não é Assistente Social à frente de instituições do setor social e solidário, portanto, é por aí a vossa luta. Não entrem em lutas que não têm interesse e não desperdicem muito o vosso tempo, o tempo é precioso e eu gostava que os meus dias tivessem 48 horas, tenho muito pouco tempo para dedicar à minha família, mas o tempo que tenho quero que seja de muita qualidade.

Portanto, se forem ao meu *Facebook*, percebem que eu sou uma Fátima diretora da Segurança Social, mas depois tenho uma Fátima com uma vida porreira, onde eu gosto de fazer as coisas como as outras pessoas, como qualquer pessoa, como um cidadão comum que gosta de viver a vida e que gosta de coisas boas da vida.

**DN e JG: Muito obrigado.**

## Mais que Ensinar, Educar. Mais que uma Comunidade, Uma Família - o TEIP no Agrupamento de Escolas José Régio

Joana Silva  
Luiza Mira  
Elisete Diogo  
Tatiane Valduga

### **Resumo:**

O programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária emerge como resposta política dirigida à prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, e da indisciplina, e paralelamente à promoção do sucesso educativo, inscrevendo-se em 136 agrupamentos/ escolas. Apresenta-se o projeto TEIP do Agrupamento de Escola José Régio, Portalegre. Um estudo que dá voz aos intervenientes da comunidade escolar, suportado em i) entrevistas aplicadas a cinco atores sociais, a diretora do agrupamento de escolas; a coordenadora do projeto TEIP; a assistente social; a presidente da Associação de Pais do Agrupamento; e um aluno, e paralelamente, em ii) informação documental, literatura específica, legislação e documentos orientadores da unidade orgânica. Sublinha-se as medidas e ações estratégicas implementadas para dar resposta às problemáticas identificadas junto da população escolar.

Página | 32

**Palavras-chave:** Projeto Educativo, desigualdades sociais; Política de Educação; Agrupamento de Escolas José Régio; Programa TEIP.

### **Abstract:**

The TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária program emerges as a policy response to prevent and reduce school dropout, absenteeism, and indiscipline, and additionally to promote educational success, developed in 136 schools. The TEIP project implemented in Agrupamento de Escola José Régio, Portalegre is presented. This study gives voice to the school community, supported by i) semi-structured interviews with five social actors, the school's principal; the TEIP project coordinator; a school social worker; the president of parents' association; and a student, and as well as ii) documental information, specific literature, legislation, and guidance documents of this school. Measures and strategic actions to respond to school issues are underlined.

**Keywords:** Educational Project, social inequalities, Education Policy, Agrupamento de Escolas José Régio, Programa TEIP.

## **Introdução**

No decurso da democratização do ensino e da complexificação do espaço escolar (Sebastião, 2009), emergem respostas educativas inovadoras e diferenciadoras, nomeadamente a constituição do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).



O presente artigo apresenta um projeto inscrito no programa TEIP, pertença do Agrupamento de Escolas José Régio de Portalegre (AEJR), sediado em Portalegre, demonstrativo da dinâmica de um agrupamento desta natureza, dando voz aos seus diversos intervenientes.

Num primeiro momento, o artigo identifica os fundamentos para integrar a lista de unidades orgânicas que desenvolvem o programa TEIP e, posteriormente, explana as diferentes estratégias utilizadas para combater as problemáticas identificadas. Realizaram-se cinco entrevistas semiestruturadas, dirigidas a cinco intervenientes com papéis/ áreas de atuação distintos no agrupamento, por forma a obter os diferentes discursos da comunidade relativamente ao projeto do agrupamento. Por fim, apresenta-se um balanço do trabalho desenvolvido e dos eventuais benefícios que se reconhecem obter por o agrupamento integrar o programa TEIP e como isso se reflete na melhoria da qualidade do sucesso escolar dos alunos.

### **A questão por detrás...**

Nas últimas décadas tem sido empreendido um significativo esforço e investimento na qualificação e formação dos cidadãos em Portugal, como forma de recuperar dos défices estruturais resultantes de uma história marcada por condicionantes económicas, culturais e sociais (em muito justificada pelo longo regime ditatorial que restringiu a população no acesso ao direito à educação) (Carvalho, 2018).

Página | 33

Com a democratização do ensino, a população escolar caracteriza-se pela sua diversidade e complexidade (Sebastião, 2009). No sentido de se conseguir dar uma resposta eficaz aos novos desafios com que se depara a escola, esta não pode atuar sozinha; por conseguinte, recorre aos serviços da comunidade para que, através de cooperação e ativação de parcerias, se atenda ao contexto específico em que a escola / agrupamento se inscreve (Almeida, Sousa e Ribeiro, 2018).

Amaro (2000) sublinha a complexidade da situação quando refere que “os problemas pedagógicos, e de indisciplina na escola, são, muitas vezes, vistos como problemas escolares, quando, na verdade, eles são problemas sociais que se revelam e se potenciam na escola” (citado por Sousa e Almeida, 2018, p. 187). Nessa linha de argumentação, torna-se urgente a existência de outros profissionais no contexto escolar, na medida em que é necessário adotar estratégias “mais sociais do que propriamente pedagógicas” (Vieira e Vieira, 2007, citados por Sousa e Almeida, 2018, p.187).

Importa enveredar por um caminho em que o foco esteja nas potencialidades (e não nas fragilidades) dos alunos, impedindo a perpetuação de ciclos de pobreza e de exclusão social, a que muitas crianças estão sujeitas nas suas vidas. A presença de profissionais, como os assistentes sociais, nas escolas, vem reforçar e complementar os esforços dos demais

profissionais (que se constituem como presenças frequentes no espaço escolar), para a promoção da “mudança e o desenvolvimento social, a coesão social, e o empoderamento e autonomia das pessoas” (Sousa e Almeida, 2018, p.187).

Neste sentido, o Estado português procura desenvolver respostas que vão ao encontro do referido, nas quais se inscreve o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

## 1. Programa TEIP em Portugal

Acompanhando a tendência (a partir dos anos 60) das políticas de educação prioritárias internacionais, nomeadamente no contexto europeu, embora de “inspiração americana” (Vieira, 2018, p.44) foram criados, em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), através Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Contudo, em 1999, apesar da eficácia dos programas TEIP, estes foram descontinuados. Através do Despacho n.º 55/2008, de 23 de outubro, foi dada continuidade ao trabalho / programa anterior, com um relançamento do TEIP, então denominado por TEIP 2 (TEIP de segunda geração) e com maior abrangência de escolas e agrupamentos de escolas.<sup>1</sup> Posteriormente, por forma a promover o “alargamento desta medida e o reforço da autonomia das escolas” (Vieira, 2018, p.67), são criados os TEIP 3 (terceiro programa TEIP), através do Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro de 2012.<sup>2</sup>

Página | 34

O programa TEIP é definido enquanto

uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 136 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. (Direção Geral da Educação, 25 de abril de 2021)

Os agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas intervêm em “territórios caracterizados por neles se encontrarem problemas sociais, famílias com privações de vários níveis, desde económicas, ao acesso a recursos, ao desinvestimento na educação e formação” (Barreiros, 2015, p. 211). Isto é, contextos geográficos marcados pela fragilidade e

1 Se no ano letivo de 1996/1977 (TEIP) existiam 34 escolas / agrupamentos de escolas, em 2010 (TEIP 2) existiam 105, nesta altura com uma dispersão geográfica nacional (em todas as direções regionais de educação), nos TEIP 3 (2017) existiam 137 (Vieira, 2018).

2 Também se poderiam realçar, enquanto programas de intervenção específicos: o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); o Programa Escolhas (em que atualmente, no nosso país, decorre a 8ª geração); ou ainda os Contratos de Autonomia de Escolas.

vulnerabilidade das suas populações<sup>3</sup>, com necessidades de índole diversa, mas igualmente portadores de potencialidades que urge serem exploradas e incentivadas. Parecem traduzir-se, portanto, como, territórios onde a educação e a qualificação dos sujeitos não são valorizadas nem percebidas enquanto promotoras de melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, numa perspetiva futura. Assim, através do programa TEIP, tenta combater-se a exclusão social, o insucesso, o absentismo e o abandono prematuro da escola da parte das crianças e jovens integrados nestes territórios.

Outro aspeto muito relevante no programa TEIP consiste no estabelecimento de relações com a comunidade, traduzidas na mobilização dos recursos e ativação das parcerias locais, implicando uma participação efetiva e articulando em rede, para que sejam oferecidas aos alunos oportunidades de educação (e de vida) diferenciadas e adaptadas às suas especificidades, numa perspetiva de discriminação positiva. Destacamos as palavras de Almeida, Sousa e Ribeiro (2018):

para se obter mais justiça na escola seria preciso que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse em certa medida, compensá-las. Este seria o princípio da discriminação positiva, consistindo em garantir um mínimo de recursos de diferenciação pedagógica aos mais fracos e desfavorecidos na escola. (p. 37)

Página | 35

Na prossecução dos objetivos do programa TEIP, existe a possibilidade de alocação de recursos, nomeadamente, de trazer para a esfera escolar outros profissionais / técnicos especializados, constituindo-se equipas multidisciplinares que, trabalhando de forma colaborativa e complementar, consigam dar resposta (ou mitigar) as problemáticas identificadas em cada escola. Desta forma, o assistente social pode dar o seu contributo “ao nível do acompanhamento dos alunos e respetivas famílias na escola, [...], num processo conjunto, (co)constroem a resposta, a solução que faça sentido para cada situação” (Barreiros, 2018, p. 222). O profissional de Serviço Social constitui-se como um recurso de significativo valor, revelando-se a sua prática profissional de primordial importância nos projetos TEIP, sendo que estes, tal como referido por Carvalho (2018),

atuam na prevenção dos comportamentos de risco dos estudantes; na mediação escola, família e restantes instituições da comunidade; na promoção do acesso a recursos sociais, com os encaminhamentos que efetuam; no estudo e na análise das realidades nos grupos de trabalho em que se inserem. (p. 6-7)

---

3 Pelo que geralmente são associados a estereótipos e rótulos de teor negativo associado.

Atualmente, a rede de unidades orgânicas TEIP da Direção de Serviços da Região Alentejo, da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares, é constituída por 18 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (Direção Geral da Educação, 25 de abril de 2021). Um desses agrupamentos é justamente o Agrupamento de Escolas José Régio (AEJR) em Portalegre, que apresentamos neste artigo.

## **2. “Mais que Ensinar, Educar. Mais que uma Comunidade, Uma Família!” - Agrupamento de Escolas José Régio**

O AEJR integra sete escolas, abrangendo alunos desde a educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. As escolas deste agrupamento estão situadas em quatro das sete freguesias do concelho de Portalegre: Alegrete, União de Freguesias de Reguengo e São Julião, Urra (predominantemente de carácter rural), e União das Freguesias da Sé e São Lourenço (freguesias urbanas), localizando-se a Escola sede do Agrupamento (Escola Básica José Régio) nesta última.

O AEJR acolhe alunos com distintas características e origens sociais, pelo que se torna fundamental uma resposta (e estratégia) diferenciada e especializada, que responda e mitigue as dificuldades dos alunos. Isto reveste-se de particular relevância para aqueles que se encontram numa situação económica frágil. A elevada percentagem de alunos do agrupamento que beneficiam de Ação Social Escolar (ASE), na sua maioria enquadrados em Escalão A (aproximadamente 62%), traduz as vulnerabilidades locais (AEJR, s.d.a).

Merecem particular atenção os alunos que apresentam dinâmicas familiares complexas e os que não se encontram integrados em agregados familiares nucleares. Estas crianças / jovens podem estar, nomeadamente, ao cuidado de terceiros (como em centro de acolhimento residencial), implicando o acompanhamento de outras entidades, como por exemplo a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais (EMAT). Tal facto poderá implicar situações emocionais a que é imperativo atender, podendo encontrar-se associados a comportamentos desviantes, desinteresse e desmotivação pela escola. Realçamos ainda que a população escolar do agrupamento abrange crianças e jovens oriundos dos bairros de habitação social com maior expressão em Portalegre (Bairro dos Assentos e Atalaião) e, complementarmente, de duas Casas de Acolhimento Residencial (CAR) de Crianças e Jovens de Portalegre, uma destinada a crianças em risco do género masculino e a outra destinada a crianças do sexo feminino que, mesmo não estando geograficamente na área de influência do AEJR, frequentam este estabelecimento de ensino (AEJR, s.d.b).

Tal como indicado pela coordenadora TEIP, o AEJR abrange

uma rede de alunos que ultrapassa em muito a comunidade local, o que torna o trabalho muito exigente, porque o público é exigente, tem que ser o agrupamento a fazer para que o sucesso seja o maior e com a maior qualidade possível.

A diretora do AEJR acrescenta que são “alunos com um perfil diferente, com alguns *handicaps*”.

Sob o lema “Mais que Ensinar, Educar. Mais que uma Comunidade, Uma Família!”, o AEJR, enquanto unidade que desenvolve o programa TEIP, pretende criar “condições de aprendizagem promotoras de igualdade oportunidades que favoreçam a formação integral dos alunos, tendo como pilar a equidade na prestação desse serviço” (AEJR, s.d.b).

Para identificar quais as áreas / problemáticas de intervenção prioritárias, é realizada uma avaliação, numa abordagem mista, a nível interno (através de relatórios de autoavaliação do agrupamento) e a nível externo (programa TEIP), que serve de base de trabalho para a melhoria do projeto TEIP. Tanto os relatórios como o programa constituem-se enquanto instrumentos chave para a monitorização do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido e, se necessário proceder, aos devidos ajustes.

Neste quadro, transmite a diretora do AEJR que “de acordo com o diagnóstico feito com identificação de pontos fortes, oportunidades, pontos fracos, ameaças – desenham-se as medidas” que se pretendem implementar de forma a inverter os pontos menos bons encontrados.<sup>4</sup>

A coordenadora TEIP salienta a este respeito que

a base do nosso projeto e que não é exclusivo do nosso agrupamento, sendo problemáticas das escolas TEIP, são muito comuns e são essencialmente, que é o caso da nossa, uma grande preocupação por debelar todo e qualquer tipo de abandono e absentismo escolar (...) assim como o sucesso educativo. Outro pilar muito importante é a questão da indisciplina, uma preocupação acrescida em todos os anos manter os níveis de indisciplina os mais baixos possíveis, porque sem disciplina, sem comportamento correto, também não há aprendizagem. E é à volta destes grandes pilares que se constrói o projeto TEIP.

A diretora do AEJR, de uma forma sucinta, salienta que os “princípios principais do TEIP, para além do sucesso escolar, são a promoção de um bom clima, diminuir os casos de indisciplina e de absentismo - questões transversais a todos os TEIP”.

---

<sup>4</sup> Neste sentido, as problemáticas apontadas enquanto alvo de intervenção pelos organismos desta unidade orgânica passam por: “falta de pré-requisitos, evidenciada pela baixa taxa de alunos que aprova/transita sem níveis inferiores a três, agudizando-se ao longo dos Ciclos; baixo desempenho escolar nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática; baixos resultados nas provas finais de Ciclo de Matemática e Português; elevado número de participações de ocorrência e de procedimentos disciplinares; muitos alunos com necessidade de acompanhamento psicológico; precariedade económica das famílias; existência de famílias disfuncionais; pouca disponibilidade dos Encarregados de Educação/Pais; muitos alunos com dificuldades ao nível da leitura e interpretação de ideias” (Projeto Educativo TEIP, 2018-2021, p.61).

Parece de extrema relevância a dinâmica de trabalho que os profissionais do AEJR desenvolvem, no sentido de atingir a finalidade de prestar um serviço aos seus alunos, segundo a coordenadora TEIP traduzida em,

absentismo e abandono chegarmos a zero, a taxas zero e o sucesso escolar dos nossos alunos com grandes prioridades, sem fugir nunca à inclusão de todos, mais do que todas as outras escolas, tudo o que seja escola TEIP é bem mais visível ainda e tornar-se mais premente consolidar o que é uma escola inclusiva e pô-la em prática. O sucesso de todos os nossos alunos do agrupamento, o sucesso educativo também passa pela qualidade das aprendizagens, não almejamos o sucesso pelo sucesso, mas almejando mais do que isso, caminhamos para a qualidade das aprendizagens, que elas se elevem ao nível de cada aluno.

Com o intuito de intervir nas problemáticas identificadas, foi definida uma ação estratégica (aprovada em Conselho Pedagógico) a aplicar no triénio 2018 – 2021.

As medidas definidas, de acordo com diretora do AEJR,

nasceram de necessidades sentidas por todos; as medidas são feitas e desenhadas pelos próprios professores, em equipas de trabalho, pois são eles que estão no direto com os alunos e fazem a “ponte” com as diferentes estruturas do agrupamento. Em primeira instância quem sabe primeiro as coisas são os educadores de infância, os professores, os diretores de turma. É em Conselho Pedagógico (com a presença dos coordenadores dos vários departamentos, psicóloga, professora bibliotecária, encarregado assistentes operacionais, coordenador TEIP, coordenador da equipa autoavaliação), que são discutidos (e aprovados) os relatórios de autoavaliação.

Posteriormente, “é alvo de análise em Conselho Geral<sup>5</sup> e quando se percebe que aquela medida não surtiu o efeito que era suposto ter tido, é alterada, é adaptada ou então excluída e é criada uma nova” (Presidente Associação de Pais).

Considerando as áreas problemáticas identificadas, foram estipuladas as prioridades de intervenção, e, neste sentido, “as novidades mais recentes foram ao nível do 1.º ciclo com “EPAT” [Equipa Pedagógica de Aprendizagem para Todos], e, ao nível da educação pré-escolar, o “Apoiar para Crescer” (diretora do AEJR). Esta medida, tal como esclareceu a diretora do AEJR, permitiu

contratar mais uma educadora de infância, para trabalhar os pré-requisitos e ao nível da consciência fenomenológica e da consciência linguística, porque se os alunos estiverem despertos para as rimas, para os sons, associam o som à letra e é mais fácil aprender a ler e a escrever. Estes mecanismos foram traçados pelas educadoras de infância, em conjunto com psicóloga do

---

<sup>5</sup> Órgão máximo do agrupamento, com a presença de professores, encarregados de educação, não docentes, autarquia e parceiros locais convidados.

agrupamento, terapeuta da fala... - todo um conjunto de técnicas especializadas na área.

Ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, a medida “EPAT”, atualmente desenvolvida nas escolas “do perímetro urbano, tem grande abrangência considerando a dimensão do apoio, alunos desde o 1.º ao 3.º ano de escolaridade” (coordenadora TEIP). Esta medida visa em particular uma situação comentada pela diretora do AEJR, relativamente à qual os alunos

do 1.º para o 2.º ano passam administrativamente, independentemente das aquisições que efetuaram, depois no 2.º ano é que vão incidir as dificuldades, já que não têm os pré-requisitos necessários ao nível da leitura e da escrita, é então necessário consolidar, daí o elevado número de retenções e insucesso a Português e a Matemática (taxas de insucesso do 2.º ano de escolaridade).

Neste sentido, é alocada uma professora, em contexto de sala de aula, para coadjuvar o docente titular de turma, prevenindo futuras situações de insucesso escolar no 2.º ano de escolaridade. Mas não se pretende que exista um apoio, segundo a coordenadora TEIP,

só a Português e Matemática, mas a nível geral; há que trabalhar em colaboração o dia inteiro, em todas as áreas e com todos os alunos, apoiando a turma na sua heterogeneidade (durante todo o horário e toda a mancha curricular).

Estas ações, em concreto, parece que “têm estado a dar muitos frutos porque começamos pela raiz, pelo início” (diretora do AEJR).

Ainda apontada enquanto “novidade”, existe particular atenção direcionada aos alunos com medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, através da medida “Envolve-me e inclui-me”.<sup>6</sup> A base justificativa desta medida passa pela diversidade dos alunos integrados no Regime Educativo Especial e pelo insucesso constatado numa “franja” de alunos abrangidos pela mesma. Constatou-se que, além dos alunos que usufruem de medidas adicionais (alunos que integram turmas, mas que não acompanham a sua turma de origem em todas as disciplinas, sendo criadas outras respostas de acordo com o seu nível de autonomia e capacidade cognitiva para acompanharem o currículo), existem outros alunos que necessitam de apoio, em particular os alunos abrangidos por medidas universais e seletivas. A medida “Envolve-me e inclui-me”,

<sup>6</sup> Há que evidenciar que o AEJR tem um Centro de Apoio à aprendizagem (CAAS), possibilitado pelo abrigo Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. O CAAS é composto por: uma terapeuta da fala; uma terapeuta ocupacional; assistentes ocupacionais; psicóloga; e assistente social (em retaguarda). Os alunos que integram esta valência são auxiliados por professores em contexto de sala de aula e aqueles que possuem maiores dificuldades recebem apoio fora da sala por meio de outras respostas. Integrada neste, o AEJR possui uma Unidade de Ensino Estruturado (integrando a rede de unidades ao abrigo do artigo 25.º do Decreto-Lei nº3 /2008), sendo escola de referência para alunos com perturbações do espectro do autismo, com três polos: um primeiro (pré-escolar e 1.º Ciclo na Escola Básica do Atalaião), o segundo (pré-escolar e 1.º Ciclo na Escola Básica de Assentos) e o terceiro (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico na Escola Básica José Régio), estando a frequentar o AEJR 31 alunos, desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, de diversos concelhos.

possibilitou a contratação de mais um docente (do grupo de recrutamento 910), que, de acordo com a diretora do AEJR,

vai para a sala de aula acompanhando esses alunos, onde desenvolve todo um trabalho e, *a posteriori*, um outro de acompanhamento, uma espécie de tutoria. Isto é, o professor vai para a sala, ouve e dá reforço ao aluno no estudo, passando também informação para as famílias para que em casa também saibam como os podem acompanhar.

O esforço do agrupamento no combate ao insucesso na Matemática reflete-se na medida “Grupo de Homogeneidade Relativa”, dirigida a alunos dos 2.º e 3.º ciclos (5.º e 7.º anos de escolaridade), com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens nesta área.

No que se refere à prevenção do insucesso na disciplina de Inglês (dirigida a alunos do 3.º ciclo), existe a medida “vitamina S(uccesso)”.

Como forma de prevenção do abandono, indisciplina e absentismo, surgem as medidas “Âncora” e “Dinâmica de Espaços”. Estas medidas são dinamizadas pela equipa multidisciplinar do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) composta por uma assistente social, três animadores socioculturais e uma professora coordenadora, em estreita articulação com os Serviços de Psicologia e de Orientação e a Direção do agrupamento.

Página | 40

Os animadores socioculturais<sup>7</sup>, em particular, fazem a animação dos espaços escolares, nomeadamente pátios, salas de convívio, etc., nos períodos dos intervalos e de almoço (espaços e momentos podem ser entendidos como potenciadores de indisciplina), com diversas atividades lúdicas. Ambiciona-se a boa convivência entre alunos perante a melhoria do clima e ambiente escolares. Esta é destacada pelo aluno do agrupamento entrevistado, notando que “havia muita animação, havia jogos para quem quisesse fazer, jogar cartas, música ... há sempre animadoras a animar os espaços”. Na mesma linha, a Presidente da Associação de Pais realçou “a animação de intervalos: os miúdos gostam muito e é muito bom por se conseguir controlar os comportamentos e perceberem o que não deviam fazer e como deviam fazer melhor”.

Os animadores, de acordo com a diretora do AEJR,

criam desafios para os alunos; vão para dentro das salas de aula fazer dinâmicas de grupo (sobre espírito de equipa, trabalho colaborativo), para promoção da união entre os alunos. Este trabalho tem tido muito bons resultados, um bom impacto. Têm muita sensibilidade e trabalham muito em articulação com os professores titulares.

---

<sup>7</sup> Existem animadores em cada escola urbana do 1º ciclo e na escola sede do Agrupamento. De referenciar, tal como foi expresso pela Presidente da Associação de Pais, que “a posição da Associação de pais e que têm batalhado muito para pedir mais animadores para a escola” [sic].



A assistente social salienta que

dá resposta à medida “Âncora” do TEIP, onde se encaixam as funções de assistente social: acompanhamento de alunos e de famílias. No que diz respeito aos alunos, estes podem ser referenciados para acompanhamento por alguma situação específica, necessidade a nível social ou a nível de saúde, por conflitos que possam existir entre alunos, ou por algum absentismo escolar ou indisciplina. Posteriormente, faz-se todo um trabalho com as famílias desses alunos, que pode ser necessário encaminhar e articular para algum serviço local. Faz também parte do Núcleo Local de Inserção a equipa do Rendimento Social de Inserção, que reúne quinzenalmente; articulando / fazendo a “ponte” com a CPCJ, com a EMAT e realizando, igualmente, encaminhamentos ou acompanhamentos ao nível da saúde. Pode haver um acompanhamento a longo prazo, duradouro, mas também pode haver um acompanhamento numa situação que seja pontual, o dar uma informação do que fazer, de onde se dirigir; não se justifica ficar eternamente a acompanhar; dar informação para que depois se possam tomar decisões de forma mais consciente.

Pretende-se realizar o diagnóstico, junto dos alunos e suas famílias, das situações sinalizadas consoante as diversas problemáticas - assiduidade, comportamento e indisciplina -, para que posteriormente se possa definir um plano de intervenção de modo a suprir as dificuldades e/ ou necessidades identificadas, numa lógica de articulação de proximidade quer com elementos da comunidade escolar quer com parceiros locais.

A abordagem da assistente social, segundo a profissional do AEJR, assenta

Página | 41

num papel de mediação: como mediador entre os alunos; entre alunos e professores; entre professores e famílias; entre famílias (pais e filhos); entre famílias e serviços da escola e com parceiros exteriores. A palavra-chave de serviço social de uma escola é mediação. Mas também o não querer ver o assistente social tipicamente só com as questões sociais, mas ser polivalente e flexível, com missão e espírito corporativo transversal a todo o agrupamento. Para isso há que privilegiar os contactos informais com os alunos, numa lógica de proximidade (são maiores os ganhos no futuro, com estes contactos de corredor, nos períodos de intervalo, horas de almoço...). O papel do assistente social na escola também traz aos professores uma visão diferente, porque os professores não conhecem a realidade de cada aluno, as dificuldades porque eles passam ou estão a passar, nem nunca iremos passar por aquilo que alguns alunos passam e o técnico de serviço social traz essa visão, esse olhar diferente, porque cada área tem o seu olhar e é muito importante ter um Assistente Social na escola, já que traz essa outra visão.

Importa salientar que, apesar de não serem consideradas medidas específicas exclusivas TEIP, verifica-se uma grande panóplia de atividades em curso no AEJR, opção fundamentada na “preocupação de dar muitas ofertas aos alunos, porque a escola não são só as aprendizagens académicas em contexto formal de sala de aula, mas também fora desta, com atividades para desenvolvimento de competências para ajudar no futuro” (diretora do AEJR), em linha com as palavras do aluno, quando afirma que permitem “um maior desenvolvimento, nomeadamente

a nível pessoal, ao experimentar diversas atividades e ajuda cada um de diversas maneiras”. Podem destacar-se, adicionalmente: Clube projeto europeu; Clube da rádio (rádio Régio); Clube da música; Clube da robótica; Desporto escolar; Eco escolas, entre outras, bem como diversas ações educativas de sucesso, nomeadamente a Assembleia de delegados de turma; Orçamento participativo; Parlamento dos jovens; Projeto ERASMUS.

### **3. Em jeito de balanço...**

O AEJR revela uma postura e uma filosofia de trabalho que determinam encarar as problemáticas com que se deparam enquanto desafios, existindo “um pacote de medidas que mexe com o Agrupamento todo e procuramos que todas elas vão de encontro a todas à especificidade de alunos que temos” (coordenadora TEIP).

De uma forma sucinta, foi definido um conjunto de medidas com propósitos complementares, intencionando a melhoria do ensino e da aprendizagem, com vista à promoção do sucesso escolar: “Apoiar para Crescer”; “EPAT” – Equipa Pedagógica de Aprendizagem para todos; Grupos de homogeneidade Relativa; “Envolve-me e inclui-me” e “Vitamina S(uccesso)”. E com vista à prevenção do absentismo /abandono escolar e indisciplina: “Âncora” e “Dinâmica de Espaços”.

Por desenvolver o programa TEIP, observa-se um conjunto de oportunidades proporcionadas ao agrupamento podendo não se verificar nos restantes. De acordo com a diretora do AEJR,

a contratação de recursos adicionais ao Agrupamento demonstra-se como muito importante. Sem dúvida alguma os recursos que se pode ter a trabalhar no Agrupamento e ter acesso a muitos programas, muitos projetos ... também o acompanhamento da equipa da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares que quando há alguma dificuldade, estão sempre em contacto.

Integrar o conjunto dos agrupamentos TEIP pode constituir-se como um “privilégio, já que as primeiras situações / oportunidades que aparecem no país são logo para as escolas TEIP” (coordenadora TEIP). A título de exemplo, podem ser apontadas a i) “Academia Digital para pais” (para ajudar os pais a conhecerem as ferramentas tecnológicas, para depois ajudarem os filhos); ii) Programa de Mentoria (alunos que se apoiam uns aos outros, sempre com supervisão DT e equipa GAAP); iii) INCLUDED \_ comunidades de aprendizagem (grupos interativos de ligação com comunidade, com uma implementação essencialmente no 1º ciclo); iv) ferramenta SELFIE (plano de ação de desenvolvimento digital), entre outras.

A ideia é corroborada pela Presidente da Associação de Pais:

na minha visão é uma escola exatamente como as outras; ou melhor, até tem benefícios, porque essas medidas, esses técnicos que conseguem contratar e algumas horas que conseguem ter a mais, acaba por ser mais vantajoso. Todas as medidas que apoiam os alunos são fundamentais. A questão de terem mais técnicos, por ser TEIP, é fundamental neste momento em particular em que vivemos e o Agrupamento tem conseguido dar apoio aos alunos (e aí entra o GAAF, tanto a nível alimentar como apoio psicológico, os técnicos do GAAF estão muito atentos a eles). Em termos de apoio educativo, uma medida que para mim é a melhor de todas, a coadjuvação (que também se faz em escolas não TEIP), é fundamental porque as turmas cada vez são maiores e quando se pode ter dois professores na sala de aula, um professor consegue estar a explicar e o outro consegue ver quais os alunos que têm maior dificuldade, consegue acompanhá-los e até consegue perceber que aquele aluno ali até pode ajudar outro e consegue metê-los em pares e acabam por se ajudar uns aos outros. Isto com dois professores dentro da sala de aula, porque estando só um o professor não consegue fazer tudo; e quanto maior é a turma, pior é. E depende do comportamento dos alunos, se se portarem mal acaba por ser ainda mais difícil.

Um aspeto unânime e transversal a todos os entrevistados é perceção da dinâmica do AEJR, que se traduz na diversidade de projetos e atividades que desenvolve, facilitada pela flexibilidade curricular (conduz a uma maior autonomia). Uma dinâmica assente na premissa que “não existe nada que não se tente fazer em prol do sucesso dos alunos e das suas famílias. O Agrupamento vai à procura, não fica “fechado” na comunidade escolar” (coordenadora TEIP).

Relativamente ao envolvimento e motivação da comunidade educativa, a coordenadora Página | 43  
salienta que

nada, nem nenhuma medida ou circunstância seria possível sem o envolvimento das pessoas. Até porque ao nível da sua aplicação, se não há envolvimento de quem as aplica, elas “cairiam por terra”, uma vez que “trabalhar num Agrupamento TEIP não é o mesmo do que trabalhar num Agrupamento não TEIP; não quer dizer que os alunos sejam eles todos problemáticos, ou que todas as famílias sejam muito específicas nas suas problemáticas, poderemos é ter um maior número de alunos e famílias nessa circunstância. O cerne da questão é que ao ser Agrupamento TEIP há que ter perfil para trabalhar com esta população. Há trabalho em equipa, uma rede que funciona muito bem, com colegas que se entreejudam. Aliás, até existe no horário uma reunião chamada reunião de equipa pedagógica semanal, onde se encontram todos os docentes daquele conselho de turma, para estabelecer um plano de trabalho com aquela turma. Existe um trabalho de grande proximidade, de articulação intermédias, com todo o pessoal que trabalha no Agrupamento, desde técnicos a docentes, não docentes, parceiros.

Parece ser o “segredo do Agrupamento, ir aproveitando todas as oportunidades, tentar todas as candidaturas que verificam que há mais-valia para o Agrupamento” (diretora do AEJR).  
Aspeto igualmente salientado pela coordenadora TEIP:

há um trabalho evolutivo, identificam-se os problemas, vai-se à procura de soluções, se conseguem internamente, excelente, senão vai-se à procura de parcerias, e se mesmo assim não for suficiente, vai-se à procura de qual projeto se podem candidatar. Fazendo-se um trabalho muito pró-ativo e não reativo, de grande prevenção, para não chegar ao caso de encontrar uma situação que depois se tem que ter um esforço muito maior para resolver.

Relativamente ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, o balanço é muito positivo.

A assistente social se refere:

Vejo o TEIP com duas versões, sendo uma só, já que é o projeto do nosso Agrupamento, adaptado à nossa realidade, às nossas necessidades, que foi feito com base no nosso diagnóstico. Se por um lado o TEIP pode ser visto no sentido de apoio ao nível das aprendizagens, em que se sente uma mudança pois há a oportunidades dos alunos terem recursos de professores ou de outras medidas que os possam ajudar de uma forma mais individualizada; por outro podemos ver o TEIP mais de um lado social, da parte da (in) disciplina e do absentismo e do abandono e nesta questão também se sente uma grande mudança. Ao nível da indisciplina havia muitas brigas, muitos conflitos entre alunos, brigas físicas e às vezes até um pouco intensas, sente-se uma grande mudança ..., mas também temos que ver que houve igualmente uma mudança de estilos e de formas de estar dos alunos, são de uma outra forma, não são os mesmos alunos de há 11 anos atrás, são diferentes... a tipificação das ocorrências também foram mudando.

A coordenadora TEIP realça que:

Página | 44

o percurso é positivo; problemáticas que já foram mais problemáticas e agora são menos e não surgiu nenhuma nova que levantasse grandes preocupações. Continua-se ano após ano a resolver a problemática da indisciplina, a trabalhar aquela “franja” dos meninos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva... A evolução é muito boa e positiva. O caminho percorrido tem sido muito positivo, cada vez mais há um conhecimento estrutural de onde é que é preciso atuar, tem-se conseguido debelar muitas das questões que inicialmente foram colocadas como problemáticas, tem-se conseguido ultrapassar obstáculos. As estruturas que estão montadas estão a conseguir dar resposta àquelas que são as preocupações de momento ou aquelas que tivemos na construção do último projeto TEIP.

## Conclusão

Os alunos de uma escola / agrupamento de escola representam e refletem o seu contexto, coexistindo num mesmo espaço escolar diversas sensibilidades. Com vista à superação de condicionantes económicas, culturais e sociais apresentadas, tem-se assistido a um investimento na melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem, visando o sucesso educativo de todos os alunos. Tal tem sido realizado através de diferentes respostas a nível educacional e social, como a integração de Agrupamentos de Escolas no programa TEIP.

Uma escola /agrupamento de escolas TEIP pretende constituir-se enquanto espaço de mudança e transformador de contextos que, pelas suas características, poderiam desencadear situações de pobreza e exclusão social. Existe a preocupação de construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, direcionado a todos os alunos, independentemente do seu contexto social de origem. Para tal, torna-se imperativa a existência de outros profissionais em contexto escolar, tais como assistentes sociais, enquanto elementos de equipas multidisciplinares que consigam colmatar e dar respostas às necessidades que a população escolar possui, mas também desenvolvendo as suas potencialidades.

No decurso deste artigo, foi apresentado um agrupamento de escolas em particular, o Agrupamento de Escolas José Régio. Neste sentido, o agrupamento, consoante as necessidades e dificuldades dos alunos, identificadas através de (constantes) avaliações internas e externas (que evidenciam os pontos positivos e negativos do agrupamento), define as estratégias a implementar que melhor poderão colmatar as áreas problemáticas. No AEJR foram definidas, mais recentemente, as medidas “Apoiar para Crescer”; “EPAT” – Equipa Pedagógica de Aprendizagem para todos; Grupos de homogeneidade Relativa; “Envolve-me e inclui-me” e “Vitamina S(uccesso)”; “Âncora” e “Dinâmica de Espaços”. Nestas duas últimas medidas, salientamos, em particular, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, recurso de grande importância, com atuação de uma equipa multidisciplinar, onde se incluem a assistente social (numa vertente mais direcionada ao nível do apoio social ao aluno e sua família) e os animadores socioculturais, mas sempre em articulação com o serviço de psicologia e a direção do agrupamento.

As medidas implementadas, cada uma direcionada para determinado grupo de alunos muito específico, mas que, na sua generalidade, abrangem alunos de todo o agrupamento, vão desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade.

Ainda que não especificamente enquanto medidas TEIP, o AEJR oferece muitas outras atividades que, ocorrendo (também) fora do contexto de sala de aula, são complementares ao trabalho desenvolvido no âmbito curricular, enriquecedoras e promotoras de outras competências que permitem aos alunos ter outras perspetivas no seu futuro.

Com este artigo foi possível verificar como, apesar de consideradas as problemáticas e fragilidades transversais dos agrupamentos integrados no programa TEIP (tais como indisciplina, abandono e absentismo escolar), o AEJR definiu respostas distintas de todos os outros, tendo em conta a especificidade do público escolar e o contexto onde o agrupamento se inscreve.

Para o cumprimento dos objetivos e metas do AEJR, revela-se essencial a conjugação de esforços de toda comunidade (escolar e educativa), constituindo uma rede de parcerias que permita uma cooperação efetiva e eficaz, mobilizando diferentes elementos da comunidade.

Por fim, dirigir uma palavra de agradecimento a todos os entrevistados que permitiram aferir e evidenciar o grande esforço do AEJR em realizar um trabalho de excelência com vista à qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

## Bibliografia

AEJR - Agrupamento de Escolas José Régio. (s.d.a). *Plano plurianual de melhoria 2018-2021*. (não publicado).

AEJR - Agrupamento de Escolas José Régio. (s.d.b). *Projeto Educativo TEIP, 2018-2021*. (não publicado).

Almeida, J., Sousa, P. e Ribeiro, S. (2018). A escola hoje: velhos problemas, novos caminhos. In: J. Almeida e P. Sousa (eds.). *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. S/l.: Ed. Humus, pp. 17-41.

Página | 46 Barreiros, N. (2015). Serviço Social num Agrupamento de Escolas: o Olhar do Profissional de Serviço Social. In M. I. Carvalho (2015) (eds.). *Serviço Social com famílias*. S/l.: Pactor, pp. 211-224.

Carvalho, M. I (2018). Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. In M. I. Carvalho (eds.). *Serviço Social em educação*. S/l.: Pactor, pp. 1-15.

Despacho n.º 147-B/ME/96. Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária. *Diário da República* n.º 177/1996, Série II de 1996-08-01. Ministério da Educação.

Despacho n.º 55/2008. Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP2). *Diário da República* n.º 2/2008, Série II de 2008-01-03. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 20/2012. Estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3). *Diário da República*, 2.ª série, N.º 192, 2012-10-03. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral da Educação. (25 de abril de 2021). *Rede - Agrupamentos de Escolas TEIP*. <http://www.dge.mec.pt/rede>.

Direção Geral da Educação. (25 de abril de 2021). *TEIP - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/teip>.

Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, P. e Almeida, J. L. (2018). A Intervenção do Serviço Social nas Escolas. In Almeida, J. L. e Sousa, P. (org.). *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. S/l.: Ed. Humus, pp.187-200.

Vieira, A. (2018). Da territorialização das políticas educativas: incursão histórica e comparada de intervenções sociopedagógicas. In Almeida, J. L. e Sousa, P. (eds.). *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. S/l.: Ed. Humus, pp. 43-72.

## Nota sobre as autoras

**Joana Silva**

[joana.pisco.vestia.silva@gmail.com](mailto:joana.pisco.vestia.silva@gmail.com)

Técnica superior CLDS 4G Borba Capacitar (Associação de Desenvolvimento Montes Claros, Borba). Aluna do 2.º ano da licenciatura em Serviço Social pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Licenciada em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pós-Graduada - 15º Curso de Pós-Graduação “Proteção de Menores - Prof. Doutor F. M. Pereira Coelho” - Centro de Direito da Família/Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Mediadora familiar - Curso de Formação Mediação Familiar promovido pelo Instituto Português de Mediação.

Página | 47

**Luiza Mira**

[luizaamira@gmail.com](mailto:luizaamira@gmail.com)

Aluna do 3.º ano de licenciatura de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

**Elisete Diogo**

[elisetediogo@ipportalegre.pt](mailto:elisetediogo@ipportalegre.pt)

**Instituto Politécnico de Portalegre**

ORCID ID: 0000-0002-5303-8585

Ciência Vitae ID: 3D16-5F3F-DD07

Assistente social, professora adjunta e coordenadora da licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Doutorada em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa. Investigadora pelo Católica Research Centre for Individual, Family and Social Wellbeing, com interesses nomeadamente no Acolhimento Familiar de Crianças. Coordenadora do projeto Ir Além – A Inclusão Social de NPT e o Desenvolvimento de Territórios de Baixa Densidade (2020-2022) cofinanciado pelo FAMI.

**Tatiane Valduga**

[tlvaa@ippportalegre.pt](mailto:tlvaa@ippportalegre.pt)

**Instituto Politécnico de Portalegre**

Orcid - 0000-0001-6283-9117

Ciência Vitae ID: 0E17-AD3B-93BB

Assistente social, professora adjunta do Curso de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP).

Doutora em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE). Investigadora do projeto Ir Além – A Inclusão Social de NPT e o Desenvolvimento de Territórios de Baixa Densidade (2020-2022) cofinanciado pelo FAMI.



## O/a assistente social na educação: implicações para uma escola inclusiva

Elisete Diogo  
Tatiane Valduga

### **Resumo:**

O Serviço Social desempenha um papel central na intervenção preventiva, assistencial e política na Educação em Portugal. A formação específica do assistente social, as competências especializadas, a metodologia de intervenção e a natureza do trabalho que realiza, tornam-no um profissional privilegiado para agir, numa perspetiva de inclusão escolar e social, em cinco dimensões: aluno, família, instituição, comunidade e política. Mobilizando literatura de referência, nacional e internacional, propõe-se apresentar o papel do assistente social no campo da Educação e as suas contribuições, e ensaia-se implicações para o futuro. Conclui-se que o profissional tece contributos relevantes no combate às desigualdades sociais inscritas na escola, traduzindo-se em um ponto de referência para o desenho e desenvolvimento das políticas educativas e inclusivas. Consagra-se a necessidade do investimento político e de produção de conhecimento científico nestes *locais* de intervenção.

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Serviço Social nas Escolas, Educação, Inclusão Social, Prática Profissional.

Página | 49

### **Abstract:**

Social Work performs a central role in preventive, assistance, and political interventions in Education in Portugal. The specific training of a social worker, the competences specialized competences, the intervention methodology and the nature of his/ her work, make him/ her become a privileged professional to act, in an educational and social inclusion' perspective, in five dimensions: student, family, institution (school), community and politics. Mobilizing national and international literature, it is proposed to present the role of a social worker in the field of Education and his/ her contributions, and implications for the future. Conclusions indicate that a social worker comprises relevant contributions against social inequalities registered in schools, becoming a reference for the design and development of educational and inclusive policies. The need for political and academic investment is recommended.

Keywords: Inclusive School, School Social Work, Education, Social Inclusion, Professional Practice.

## 1. Introdução

Legitimamente se assume como um direito de cada criança/ jovem, a educação inclusiva. Uma educação que responda “às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho<sup>1</sup>). A escola surge como um local marcadamente privilegiado para dar resposta às necessidades dos seus beneficiários.

Conceptualmente, parece não residir dúvida quanto à conexão concertada entre a escola e o assistente social, que, porventura, será de fortalecer. Definindo Serviço Social (aprovação pela Federação Internacional de Assistentes Sociais em 2014), compreende-se a centralidade da coesão social e da promoção da Pessoa, orientada por princípios como a justiça social e os direitos humanos,

O Serviço Social é uma profissão de intervenção e uma disciplina académica que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o empowerment 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. Sustentado 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<sup>2</sup>. (APSS, 2018).

Neste artigo, procuramos compreender a relação entre o Serviço Social e o contexto escolar, o âmbito em que este último pode contribuir para uma escola mais inclusiva.

Destacam-se dimensões como o papel que o assistente social desempenha na educação, assinalando práticas profissionais, competências e estratégias de intervenção. Alia-se a este aspeto, uma visão futura, tecendo implicações para a prática dos assistentes sociais e para as políticas.

Do ponto de vista metodológico, a discussão suporta-se em análise documental, privilegiando a literatura nacional e internacional relativa à temática em apreço, não obstante a escassez de investimento académico verificada no contexto português. A pesquisa bibliográfica foi conduzida com recurso às bases de dados (bibliotecas pessoais e paralelamente digitais particularmente SciELO, ResearchGate, Academia, B-on, Web of Science). A mobilização de palavras-chave em diversas línguas, permitiu um espectro mais amplo.

1 Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

2 Tradução portuguesa da definição global de Serviço Social, aprovada pela Assembleia Geral da International Federation of Social Work (IFSW) e pela International Association of Schools of Social Work (IASSW) em julho de 2014. Consultar documento em [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_102510-8.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_102510-8.pdf), a partir da página <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>.

## 2. A escola como *local* privilegiado da intervenção social

A família e a escola assumem-se como contextos privilegiados para o desenvolvimento da criança e a descoberta do potencial intrínseco de cada uma. Nesta triangulação, a escola constitui um ponto de encontro entre crianças, famílias, professores, comunidades e políticas.

As escolas têm vindo a trabalhar para incluir os alunos mais excluídos do ponto de vista social. O compromisso com a educação inclusiva sai reforçado, em 2009, com a definição da UNESCO, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, reafirmado na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em 2015, visando ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho<sup>3</sup>).

A necessidade de uma escola inclusiva com respostas multidisciplinares não se fundamenta, portanto, somente na perspetiva do que se designava como *necessidades educativas especiais*. O/a assistente social (AS) neste contexto, representa um recurso que visa a inclusão social das crianças mais marginalizadas do ponto de vista económico, social e político, para que participem ativamente na sociedade global (Constable, 2008). Sublinhamos que o Serviço Social preconiza a promoção do bem-estar, a capacitação, o desenvolvimento e a integração das pessoas na sociedade (Sousa e Almeida, 2018). Alvarez, et. al (2013) no seu estudo apresentam resultados sólidos relativamente aos contributos do assistente social para o sucesso escolar de crianças e jovens, o número de assistentes sociais na escola influencia positivamente o número de alunos que completam o ensino secundário, ainda que intervindo simultaneamente sobre a pobreza.

Enquanto espaço social, a escola encerra no seu seio pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, atravessados por diferentes tensões (como o absentismo e abandono escolares, os maus-tratos, a gravidez indesejada, a diversidade cultural, violência escolar, insucesso), que se cruzam no ambiente escolar e interferem nas relações sociais que ali ocorrem, tornando a escola num microcosmos da sociedade (Sousa e Almeida, 2018; Virões, 2013; Bourdieu, 1998). Os problemas pedagógicos e de indisciplina, muitas vezes entendidos como problemas escolares, são na verdade a revelação de problemas sociais que se potenciam na escola (Amaro, 2000 cit. Almeida e Sousa, 2018).

A evolução das políticas públicas de educação em Portugal nos últimos 20 anos parece significativa em termos de universalidade e de diversificação das respostas (Matos, 2018). Contudo, a massificação da escola pública (Bourdieu, 1998) traduzindo as problemáticas sociais

3 Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

emergentes, carece de respostas ajustadas à realidade particular de cada contexto. As políticas de ação afirmativa (Vieira, 2018) traduzem-se no terreno por programas, nomeadamente:

- Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (atual TEIP 3).
- Contratos de Autonomia de Escolas.
- Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC).
- Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).
- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).
- Programa Escolhas.

No quadro da política de educação, a lenta integração do Serviço Social na escola portuguesa, desde os anos 70, começa por dar resposta a carências socioeconómicas de alunos e famílias (Camacho, 2000 cit. Sousa e Almeida, 2018). Integrou ainda equipas de saúde escolar e dos Serviços de Psicologia e Orientação. Porém, a prática do Serviço Social nas escolas data de 1906–1907, através dos serviços das “professoras visitadoras”, em cidades como Nova Iorque (Shaffer & Fisher, 2017).

O papel do/a assistente social na escola tem apresentado um carácter fragmentado, e determinado quer pelo contexto quer pelas políticas. Nesta perspetiva, compreende-se que a qualidade da relação entre o/a profissional e as direções das escolas se revela determinante num contexto em que o papel do/a AS não está normativamente definido (Amaro e Pena, 2018). Nessa linha, a Rede de Investigação e Intervenção do Serviço Social nas Escolas<sup>4</sup> (REDE RiisSE), sediada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro, pretende contribuir para uma intervenção mais qualificada.

Mapeando o país, verifica-se um crescente número de assistentes sociais nas escolas, contratados, nomeadamente, pelo Ministério da Educação ou pelas autarquias (Carvalho, 2018), porém representam uma classe profissional quase residual no seio da escola pública, denotando “o desinvestimento na profissão e nos seus objetivos no campo da educação (Mendes e Guadalupe, 2019, p. 62). Alvarez et. al. (2013), na mesma linha, apresentam evidência científica relativamente à necessidade da integração de mais assistentes sociais nas escolas. Com o propósito de apontar um caminho resolutivo, Mendes e Guadalupe (2019), recomendam que as organizações nacionais e internacionais representantes da profissão determinem *standards* e rácios,

Estes resultados interpelam as organizações nacionais e europeias de assistentes sociais a definir recomendações de rácios de estudantes por

---

4 Disponível na página eletrónica: <http://riisse.utad.pt>

assistente social, exigindo um maior investimento nesta área crucial de intervenção social. (Mendes e Guadalupe, 2019, p. 62).

Literatura (Mendes, 2017; Mendes e Guadalupe, 2019) reportando-se a Portugal continental, identifica 112 assistentes sociais num total de 811 de escolas. O rácio assistente social-aluno situa-se em 1: 12.086. Valores que descem para 1: 1.394<sup>5</sup>, analisando especificamente as escolas que contrataram um assistente social. Observa-se que, nomeadamente, no Canadá, a cidade Ontário, apresenta uma média de 4,727 de número de estudantes por assistente social. (Bibby, 2013). E nos Estados Unidos da América, reconhecido país de referência, no âmbito da intervenção do assistente social em instituições escolares, observamos a presença de um AS para cerca de 900 alunos, em média, totalizando 7200 AS a intervir em contexto escolar (Raines, 2013). Contudo, a School Social Work Association of America (SSWAA) (2021) recomenda uma relação de 1: 250 alunos, dependendo das características e necessidades do aluno na população-alvo.

A literatura reconhece, não obstante um rácio assistente social-aluno desproporcional nas instituições escolares, comum a diversos países, os sólidos contributos que este profissional traz ao meio escolar, e consequentemente à sociedade, como é o caso de Espanha,

Página | 53

(...) as contribuições e eficácia que o Serviço Social oferece ao Sistema Educativo Espanhol mostram um importante trabalho de intervenção frente ao desafio de detetar as necessidades de cada época. A sua capacidade de adaptar a sua intervenção aos problemas atuais, bem como a sua capacidade de conhecer em primeira mão a situação das famílias e das pessoas em situação de conflito, representam uma combinação de qualidades que acentuam uma intervenção eficaz e reforço na mediação e resolução de múltiplas problemáticas situações dentro do campo educacional. (Clemente e Viejo, 2017, p. 224).

Reconhecendo os contributos que o assistente social comporta para as escolas, observa-se a existência de governos, como no Reino Unido que apostam na implementação de projetos no âmbito da proteção da criança, conduzindo à abertura de novos postos de trabalho para estes profissionais,

Os assistentes sociais serão colocados nas escolas para ajudar a detetar os sinais de abuso e negligência mais rapidamente e trabalharão com os professores para apoiar crianças em risco (...) Isso inclui £ 6,5 milhões para envolver mais de 150 escolas em um projeto que colocará assistentes sociais nas escolas para trabalhar com o corpo docente, refletindo que a segunda maior fonte de encaminhamentos para serviços sociais infantis são as escolas (18%). (Department for Education e The Rt Hon Gavin Williamson, 2020).

---

<sup>5</sup> No território continental um assistente social por 12.086 alunos, e particularmente nas escolas que têm assistente social, em média existe 1 AS por 1.394 alunos.

### 3. Práticas profissionais: o papel do Serviço Social no cenário escolar

A intervenção do/a assistente social nas escolas inscreve-se num conjunto de dimensões (Amaro e Pena, 2018; Constable, 2008), de considerável abrangência. Compreende-se que a abordagem multinível aparece descrita de forma consistente na literatura (Amaro e Pena, 2018; FIAS, 2014; Raines, 2013; Kelly et al., 2010; Constable, 2008).

Amaro e Pena (2018) centrando-se em cinco dimensões: aluno, família, organização, comunidade e enfoque político, clarificam o papel do profissional em cada uma. Na primeira dimensão, dirigida ao aluno, distinguem-se três níveis: i) a mais abrangente promove a prevenção de comportamentos problemáticos e de comportamentos sociais adequados, por via de ações de sensibilização; ii) o trabalho com grupos mitiga situações de risco (emocional, comportamental, psicossocial); e iii) a intervenção individualizada, baseia-se na gestão de casos e na advocacia da criança/ família.

Na segunda dimensão, respeitante à família, entendida como parceira, a intervenção (intervenção direta e o desenvolvimento de projetos pedagógicos) habilita a família para a função parental e para contribuir para a missão da própria escola. A família consiste num elemento indispensável e parte interessada, à qual a escola terá igualmente de se adaptar, valorizar e respeitar. Nesse sentido, um conjunto de linhas orientadoras são apresentadas:

- Intervir para obter a sua perspetiva do problema.
- Reconhecer e afirmar as forças das famílias.
- Ajudar a família a compreender as expectativas académicas e comportamentais da escola.
- Providenciar informação à família sobre os recursos da comunidade e apoiá-la nessa ligação.
- Dinamizar grupos de pais/ cuidadores sobre diferentes temáticas.
- Organizar eventos (e outros) de divulgação que ajudem a família a conhecer a escola.
- Disponibilizar, à família, informação sobre novas aprendizagens para apoiar as crianças.
- Representar as famílias para terem voz nas decisões sobre a educação das crianças (*advocacy*).

Deste ponto de vista, a relação entre os professores e a família é fundamental, e os assistentes sociais são os facilitadores desse contacto – partilha informações para melhor compreensão da criança e fornece informações à família para reforço das competências académicas em casa (ideia reforçada por Barreiros, 2015).

Na terceira dimensão, que concerne à organização, muitas vezes desenvolvida em articulação com outros profissionais e serviços, o/a assistente social trabalha no planeamento, diagnóstico de necessidades, desenho, implementação, coordenação e avaliação de projetos de intervenção. Numa dinâmica interdisciplinar, o/a AS contribui com o seu saber e olhar para um mesmo fenómeno, submetido ao olhar de diferentes profissionais.

A quarta dimensão refere-se à comunidade. Mobilizando os diferentes membros da comunidade, o agir do/a assistente social segue um trabalho de parceria – um plano de ação para a implementação de serviços. Pretende-se melhorar o desempenho dos estudantes, porém paralelamente apoiar a comunidade na mudança social com respostas aos problemas sociais identificados.

Quanto à quinta dimensão, que traz a questão do enfoque político na prática do/a assistente social, as autoras sublinham a relevância do papel do/a AS em assegurar que as políticas sociais são respostas às necessidades dos cidadãos, promovendo a oportunidade de estes participarem no processo político. O/a assistente social deve participar ativamente no desenho, implementação e avaliação de políticas.

Intentando operacionalizar os níveis focados, ao assistente social no contexto escolar é solicitada a mobilização de um amplo espectro de competências/ funções, que entendemos, seguem em linha com a intervenção desenvolvida em outros *locais*. A Federação Internacional dos Assistentes Sociais (IFSW, 2014), estabelece que os assistentes sociais mobilizam uma gama de competências técnicas, estratégias, princípios e atividades em vários níveis (micro-macro), habilidades e intervenções que incluem práticas generalistas e habilidades de intervenção (Trevithick, 2000).

A tabela 1 sistematiza as categorias, referentes ao contexto escolar, identificadas na literatura (Amaro, 2011; Bibby, 2013; Clemente e Viejo, 2017; Almeida, 2018; Errazu et. al, 2019) destacando-se:

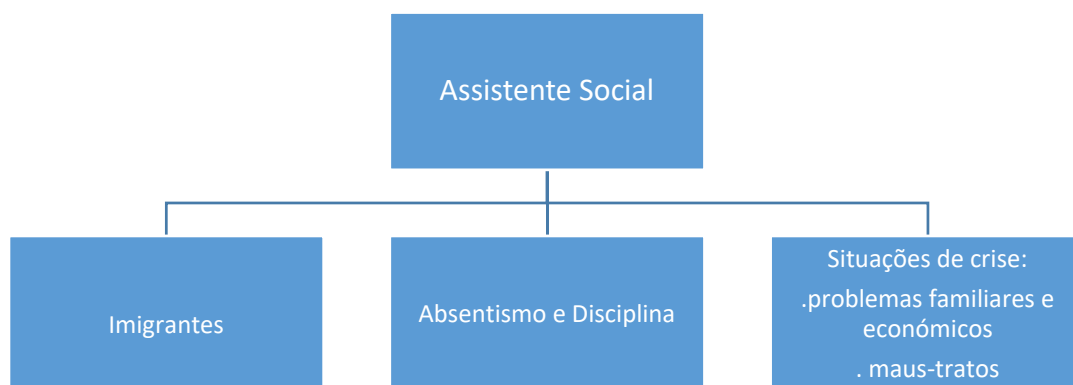
Tabela 1 – Competências/ funções do Assistente Social no âmbito escolar

Competência	Descrição
<b>Apoio social</b>	Apoio psicossocial a alunos e sua família Suporte de material a alunos e sua família
<b>Apoio na aprendizagem</b>	Para os alunos que apresentam dificuldades. Intervenção a três níveis: universal, atingindo todos os alunos; com grupos determinados; e uma intervenção intensiva
<b>Acompanhamento social</b>	Desenvolvimento de acompanhamento personalizado ao aluno e à sua família
<b>Identificação das forças e potencialidades dos alunos</b>	Com o propósito de que os alunos atinjam níveis mais elevados de qualificação académica e profissional
<b>Prevenção de situações e comportamentos de riscos</b>	Prevenção de situações de risco junto da comunidade escolar (absentismo, insucesso escolar, violência, desajuste familiar, bullying, etc.)
<b>Reabilitação</b>	Prática restaurativa e de <i>empowerment</i>
<b>Planificação dos projetos de vida</b>	Com base aos fatores de inclusão (potencializar) – com base nas forças e nas necessidades em contexto familiar, escolar e comunitário
<b>Planos de inclusão</b>	Criação, implementação, acompanhamento e avaliação. Elaboração e desenvolvimento para a efetiva inclusão da <i>educação especiais</i> na cultura, projeto político-pedagógico e quotidiano
<b>Construção de suportes sociais</b>	Fomento de trajetórias educativas/ formativas mais longas e promoção de trajetórias de inserção profissional
<b>Projetos e programas sociais e institucionais</b>	Planeamento; propostas; elaboração; coordenação; execução de ações/implementação, e avaliação de projetos e programas que visem dar contributos ao contexto escolar e comunitário
<b>Trabalho em equipa multidisciplinar</b>	Consulta e suporte. Prestação de esclarecimentos e informações
<b>Realização de diagnóstico social e avaliações</b>	Pesquisas de natureza socioeconómica e familiar; Caracterização da população escolar. Examinação das possibilidades e dos problemas. Avaliação e monitorização.
<b>Articulação e trabalho em rede</b>	Articulação cooperante entre os diferentes intervenientes da educação (formal e informal), e outros atores da comunidade, instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento das necessidades
<b>Facilitador de relações</b>	Facilitar as relações entre escola – família – comunidade
<b>Visitas domiciliárias</b>	Realização de visitas domiciliárias, com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno e melhor assisti-lo, e encaminhá-lo adequadamente à rede de serviços
<b>Mediação e resolução de conflitos</b>	Recurso fundamental para o contexto escolar para a promoção de um “ambiente saudável”.
<b>Permanência sob orientação</b>	O código deontológico e o projeto ético-político da profissão; base legal da política de educação; e os Direitos Humanos e sociais constantes na legislação portuguesa de 1976 e outras normativas; promoção e defesa intransigente da cidadania, bem como a formação do cidadão são a base para a orientação do trabalho de um assistente social no âmbito educativo



Salvo melhor opinião, as possibilidades a integrar na listagem são de uma tal dimensão que não tendo lugar neste artigo. Porém, não é de somenos importância a consciência de que a intervenção vai para além do tempo de frequência da escola regular, portanto, apresenta uma longa duração, constituindo-se o *follow-up* apresentar-se como um recurso. E ainda a competência de aplicação dos princípios e valores do Serviço Social (Amaro, 211) e a capacidade de resiliência, para responder a situações de crises (Almeida, 2018) e de insegurança.

Diagrama 1 - Responsabilidades específicas do assistente social: alunos mais vulneráveis.



Fonte: elaboração própria baseada em (Barreiros, 2015).

No quotidiano, o/a assistente social na escola assume responsabilidades específicas nomeadamente junto dos alunos mais vulneráveis (Barreiros, 2015), como i) os imigrantes que chegam com carências socioeconómicas e problemas de integração; ii) os alunos com elevados índices de absentismo e ocorrências disciplinares; e iii) a intervenção em situações de crise, de natureza inesperada relacionada com problemas familiares, maus-tratos, dificuldades socioeconómicas, necessitando de acompanhamento e de respostas imediatas (diagrama 1).

Em países como os Estados Unidos da América, o serviço do assistente social na escola encontra-se delimitado e orientado no quadro de um sistema significativamente mais rígido e regulado (Sec. 300.34(c)(14), integrando cinco amplas atividades, (i) Preparar a história social ou do desenvolvimento das crianças com deficiência; (ii) Orientação em grupo e individual à criança e à família; (iii) Trabalhar em equipa com os pais e outros nos problemas vivenciados pela criança (casa, escola e comunidade) que afetem a integração escolar; (iv) Mobilizar os recursos da escola

e da comunidade para proporcionar à criança uma aprendizagem o mais efetiva possível; e (v) Apoiar no desenvolvimento de estratégias para a intervenção condutora do comportamento positivo.

No quadro teórico-metodológico do Serviço Social, os profissionais adotam-se estratégias como a) tutorias, b) assessorias de índole comportamental, c) ocupação lúdico-pedagógica de alunos, d) combate as carências socioeconómicas das famílias, e) apoio material aos alunos (higiene, saúde e alimentação) e f) desenvolvimento de competências sociais na comunidade educativa. Sublinhamos ainda o estabelecimento de laços na comunidade educativa e com o meio envolvente. Estratégias como a prática da mediação constitui recurso fundamental no contexto escolar (Matos, 2018) que, entre outros contributos, estabelece uma estreita relação entre a formação formal e a formação informal, e amplia referências e vivências significativas.

#### **4. Entre o cenário atual e os percursos futuros: que trajetórias**

O futuro da educação em Portugal poderá ficar comprometido num cenário em que a aposta do Estado não caminhe no sentido da implementação de políticas educativas holísticas, preventivas do risco social e promotoras de sucesso escolar e de igualdade (Mendes, 2017). Trata-se de uma política conduzida para a integração de equipas multidisciplinares nas escolas, que incluam, naturalmente, a presença do assistente social em todas as unidades orgânicas. Porém, para a criação de um cenário desta ordem de grandeza, Mendes (2017) aponta a necessidade de afirmação dos assistentes sociais. Para que o Serviço Social, enquanto área do conhecimento científico e profissão da intervenção, se destaque no seu papel, e promova o bem-estar das pessoas, surge como determinante a motivação dos próprios assistentes sociais para “participarem nesse processo, mas também que a sociedade e o Estado estejam recetivos a essa mudança (...) o conhecimento em Serviço Social necessita ser validado pelos agentes sociais relevantes — os cidadãos, a sociedade, as organizações e o Estado — e pelos assistentes sociais” (Carvalho e Pinto, 2015, p. 89).

Neste quadro de reclamação pela renovação, Raines (2013) sublinha que as mudanças na escola ocorrerão lentamente considerando que os assistentes sociais se encontram excessivamente ocupados com os estudantes mais necessitados, sobrando pouco tempo e energia para pensar de modo sistemático relativamente ao que fazem.

Kelly et al. (2010) apresentam um estudo de carácter nacional, aplicado nos Estados Unidos da América, e baseiam-se nos resultados para a indicação de duas dimensões sugestivas para a consolidação do futuro dos assistentes sociais nas escolas. A primeira dimensão remete

para o aumento da visibilidade conduzida pelo reforço da colaboração estabelecida com os docentes. A maioria das sinalizações advém dos professores, e compreende-se o assistente social os apoiam nas situações de estudantes com maior grau de complexidade. Porém, realizam sessões com os professores de forma pouco consistente, e consideram que a formação de professores faz parte das atribuições do seu serviço. A segunda dimensão foca-se na ampliação do seu papel por via das atividades de prevenção. As escolas desenvolvem programas que integram modelos de RTI (Response To Intervention<sup>6</sup>) e PBS (Positive Behavior Support), e o/ AS tem competências para apoiar as equipas, os pais/ EE e os grupos de alunos para fazer face aos problemas, numa abordagem multinível. O pendor segue no sentido de uma elevada pressão para a prevenção e para uma prática de nível macro, por conseguinte, os assistentes sociais com criatividade e recursos suficientes para acolher estas dinâmicas, bem como adaptarem o seu papel profissional, irão prosperar.

Tecendo sugestões para a (“boa”) prática, sublinhamos a implementação de princípios transversais à *praxis* profissional do/a assistente social, destacando o *princípio da intervenção mais igualitária*. Sugere-se a sua materialização por via de atitudes profissionais, particularmente i) evitar utilizar o jargão profissional *doutor*; ii) utilizar vestuário adequado às ocasiões; iii) mostrar abertura e disponibilidade; iv) promover o poder partilhado entre participantes e profissionais; partilhar conhecimentos, técnicas e tarefas em todas as fases dos procedimentos (Healy, 2001, cit. Carvalho, 2018). Raines (2013) descreve medidas subjetivas condutora de um sentimento de sucesso por parte do profissional: o feedback dos não-docentes, pais e alunos; observar as crianças a se reintegrarem na escola e na vida; os sorrisos em vez de caras fechadas; e os abraços dos estudantes.

Por fim, sublinhamos a pertinência da produção de conhecimento científico (Mendes & Guadalupe, 2019; Mendes, 2017; Alvarez et. al, 2013; Bibby, 2013; Amaro, 2011; Kelly, et al, 2010), do estímulo para os AS pensarem sobre as suas práticas (Bibby, 2013) e se envolverem em estudos contribuindo com o seu conhecimento e experiência (Alvarez et. al, 2013). Paralelamente, argumenta-se a importância de publicações acessíveis a interventores sociais, a parceiros privilegiados para a concretização de uma comunidade de aprendizagem, e complementarmente a decisores políticos.

---

<sup>6</sup> Por oposição a um modelo de intervenção “wait-to-fail” (Raines, 2013).

## 5. Considerações Finais

O presente artigo discute um vasto conjunto de questões inerentes ao Serviço Social no âmbito do contexto escolar, reforçando a pertinência da presença do assistente social como recurso para os diversos atores, contribuindo a promoção da inclusão escolar e social.

A prática do/a assistente social em contexto escolar orienta-se para uma educação inclusiva com base na garantia de direitos de cidadania, não obstante os desafios da contemporaneidade colocados à profissão no cenário de transformações societárias. Neste sentido, a promoção e defesa intransigente da cidadania, bem como a formação do cidadão, constituem a tónica da profissão. O assistente social traz contributos importantes no combate às desigualdades sociais inscritas na escola, traduzindo-se um ponto de referência para o desenho e desenvolvimento das políticas educativas e inclusivas.

Valida-se a necessidade do investimento político e de produção de conhecimento científico nestes *locais* de intervenção privilegiado.

## Referências bibliográficas

Página | 60

Almeida, M. S. (2018). Nas transições escola-trabalho. A perspetiva do curso de vida e a intervenção do Serviço Social. In: Almeida, J. L. e Sousa, P. (org.) *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. V. N. Famalicão. Ed. Humus.

Alvarez, M; Bye, L.; Bryant, R., & Mumm, M. A. (2013). School Social Workers and Educational Outcomes. *Children & schools*. doi: 10.1093/cs/cdt019. National Association of Social Workers.

Amaro, M. I. e Pena, M. J. (2018). “Intervenção do SS em Meio Escolar: da tradição à inovação”. In Carvalho, M. I. (coord.) (2018) *Serviço Social na Escola*. Lisboa: Pactor.

Amaro, S. (2011). *Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional*. Florianópolis. Editora UFSC.

APSS - Associação dos Profissionais de Serviço Social (2018). *Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal*. Lisboa.

Barreiros, N. (2015). Serviço Social num Agrupamento de escolas: O olhar do profissional de Serviço Social. In Carvalho, M. I. (coord.) (2015). *Serviço Social com Famílias*. Pactor. Lisboa. Pág 211-224.

Bibby, C. (2013). School Social Work in Canada: An Ontario perspective of current themes and practice. In Wing Chui (2013) (ed.). *School Social Work – Current Practice and Research*. Nova Science Publishers, Inc. p. 93-122. ISBN: 978-1-62808-334-7.

Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora. As desigualdades frente à escola e à cultura. *Escritos de Educação*. Petropolis. Ed. Vozes.

Carvalho, M. I. & Pinto, C. (2015). Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Serviço Social & Sociedade*, n. 121, p. 66-94, jan./mar. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.014>.

Carvalho, M. I. (2018). “Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve introdução”. In Carvalho, M. I. (coord.) (2018) *Serviço Social na Escola*. Lisboa: Pactor.

Clemente, C. e Viejo, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, núm. 22, pp. 215-226, 2017. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3221/322153762013/html/index.html>

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.

Department for Education e The Rt Hon Gavin Williamson (22 de maio de 2020). Social workers to work with teachers in schools. £6.5 million to put social workers in schools to support children at risk. Government UK. <https://www.gov.uk/government/news/social-workers-to-work-with-teachers-in-schools>

Errazu, D.; Romea, Ana; e Pescador, A. (2019). Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España: evolución legislativa y niveles de intervención. *Acciones e Investigaciones Sociales*. ISSN: 1132-192X, Núm. 40 (2019). Págs. 9 a 26. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.2019404194](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404194).

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/>

Página | 61

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.

Matos, F. (2018). “A mediação como instrumento de Promoção do Sucesso Escolar”. In Carvalho, M.I. (coord.). *Serviço Social na Escola*. Lisboa: Pactor. Pág. 17-24.

Mendes, S. (2017). A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental. Dissertação de mestrado. Instituto Miguel Torga. Disponível em <http://dspace.ismt.pt/bitstream/123456789/732/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Sara%20Mendes.pdf>.

Mendes, S. e Guadalupe, S. (2019). Social Work in Public Schools: Ratios of students per social worker in Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social* 2019 Vol. 5 (1): 61-71

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.

School Social Work Association of America (SSWAA). (2021). National School Social Work Practice Model. Improving academic and behavioral outcomes. <https://www.sswaa.org/copy-of-school-social-worker-evalua-1>

Shaffer, G. & Fisher, R. (2017). History of School Social Work. in L. Sosa, T. Cox & M. Alvarez (eds.) (2017). *School Social Work - National Perspectives on Practice in Schools*. Oxford University Press.

Sousa, P. e Almeida, J. L. (2018). A Intervenção do Serviço Social nas Escolas. In: Almeida, J. L. e Sousa, P. (org.) (2018) *Serviço Social na Escola - Contributos para o campo profissional*. V. N. Famalicão. Ed. Humus. Pág. 187-200.

Trevithick, P. (2000). *Social work skills. A practice handbook*. Philadelphia: Open University Press.  
<https://momentumsolutionsteam.com/catholiccharitiesLA/wp-content/uploads/Social-Work-Skills.pdf>

Vieira, A. (2018). Da territorialização das políticas educativas: incursão histórica e comparada de intervenções sociopedagógicas. In: Almeida, J. L. e Sousa, P. (org.) (2018) *Serviço Social na Escola. Contributos para o campo profissional*. V. N. Famalicão. Ed. Humus.

Virões, M. B. (2013). O papel da escola na educação de valores. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

**Elisete Diogo**

[elisetediogo@ipportalegre.pt](mailto:elisetediogo@ipportalegre.pt)

**Instituto Politécnico de Portalegre**

ORCID ID: 0000-0002-5303-8585

Ciência Vitae ID: 3D16-5F3F-DD07

Assistente social, professora adjunta e coordenadora da licenciatura em Serviço Social pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Doutorada em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa.

Investigadora pelo Católica Research Centre for Individual, Family and Social Wellbeing, com interesses nomeadamente no Acolhimento Familiar de Crianças. Coordenadora do projeto Ir Além – A Inclusão Social de NPT e o Desenvolvimento de Territórios de Baixa Densidade (2020-2022) cofinanciado pelo FAMI.

**Tatiane Valduga**

[tlvaa@ipportalegre.pt](mailto:tlvaa@ipportalegre.pt)

**Instituto Politécnico de Portalegre**

Orcid - 0000-0001-6283-9117

Ciência Vitae ID: 0E17-AD3B-93BB

Assistente social, professora adjunta do Curso de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP).

Doutora em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE). Investigadora do projeto Ir Além – A Inclusão Social de NPT e o Desenvolvimento de Territórios de Baixa Densidade (2020-2022) cofinanciado pelo FAMI.

## Repensar a prática profissional dos Assistentes sociais em contexto escolar: impactos da COVID 19

Tatiane Valduga<sup>1</sup>  
Joana Brinca<sup>2</sup>  
Elisete Diogo<sup>1</sup>  
Isabel Muñoz<sup>1</sup>

### **Resumo:**

A transversalidade conjuntural das consequências imprevisíveis emanadas pela emergência da pandemia inscreve-se em dimensões materiais, socioeconómicas, físicas e psicológicas. No domínio académico e profissional, as implicações refletem-se, com especial incidência em alunos, famílias e em dinâmicas profissionais transformadas. Intentando identificar as práticas profissionais dos assistentes sociais integrados em contextos escolares e as repercussões da crise sanitária, recorre-se à aplicação de um inquérito por questionário. Os resultados apresentam significativos constrangimentos no quadro das imposições dirigidas ao meio escolar, nomeadamente os desafios da transferência e adaptação ao teletrabalho e ao ensino à distância, e a insuficiência de respostas ajustadas às necessidades, de alunos e das suas famílias, emergentes e agudizadas neste período. Conclui-se que este estudo não esgota o assunto, sugerindo-se a realização de futuras reflexões e investigações no sentido de garantir atempadamente planos de contingência mais eficazes na observância dos direitos dos alunos e das suas famílias, mitigando os impactos negativos das crises. Sublinha-se a centralidade do investimento na prevenção, traduzindo-se num trabalho junto da comunidade, condutor do seu fortalecimento e sustentabilidade para possíveis contextos de emergência social.

Página | 64

**Palavras-chave:** Serviço Social na Escola; Práticas Profissionais; Pandemia.

### **Abstract**

The transversality, of unpredictable consequences emanating from the emergence of the pandemic, is inscribed in material, socioeconomic, physical, and psychological dimensions. In the education and professional domain, implications are reflected, particularly on students, families and transformed professional dynamics. Aiming to identify professional practices of school social workers and health crisis' impacts, a questionnaire is applied. The results present several constraints provoked by impositions to schools, namely the challenges of transferring and adapting to teleworking and distance learning, and the lack of answers adjusted to students and their family needs, that emerged and aggravated in this period. Conclusions point out that the present study does not exhaust the subject, suggesting future reflection and research to guarantee timely contingency plans more effective in the observance of the students and their families, mitigating the negative impacts of a crisis. The centrality of investing in prevention is emphasised, resulting in work with the community, which leads to its strengthening and sustainability for a possible emergency.

**Keywords:** School Social Work; Professional Practice; The Pandemic.

(1) Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

(2) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.



## Introdução

Em meados de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, observam-se os primeiros casos da COVID-19, contudo somente em janeiro de 2020 a situação é notificada a nível mundial. Em sequência o vírus ganha novas proporções em termos de contágio e surgem casos em outros países. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decreta pandemia mundial, considerando o elevado grau de contágio e o aumento do número de óbitos, numa dimensão considerável em diversas geografias do globo. (Mackenzie, 2020). “O estado de pandemia é assumido quando uma doença (epidémica) ocorre com frequência invulgar numa determinada região e por um período de tempo” (Magalhães e Machado, 2014, citados por Carvalho, 2020, p. 83).

Um ano depois, o mundo continua a vivenciar uma conjuntura de pandemia na decorrência da COVID-19. Verifica-se uma corrida da ciência num âmbito mundial para encontrar respostas para a crise sanitária, especialmente para uma vacina eficaz contra o vírus. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), registam-se 141.754.944 casos confirmados de COVID-19 no mundo, abrangendo 3.025.835 mortes e 843.014.125 doses de vacinas inoculadas desde dezembro de 2020.

De acordo com a OMS, os continentes americano e europeu contabilizam maior número de casos. Enquanto o continente americano regista 59.907.374 casos confirmados, o continente europeu regista 49.564.187 casos. (OMS, 20 de abril de 2021).

Assiste-se ao aparecimento de novas variantes do vírus, traduzindo-se em novos desafios para a ciência e em consequências transversais a todos os setores.

Os assistentes sociais constituem-se como profissionais aptos para agir em contextos de crise e pandémicos, reunindo as condições para a implementação de estratégias de efetivação da dignidade humana e justiça social. Nesta linha de argumento, o presente estudo aborda os impactos que a COVID-19 trouxe na e para a prática profissional do Serviço Social, concretamente no contexto escolar. O objetivo central consiste em analisar o impacto da COVID-19 e complementarmente em identificar os contributos e aprendizagens concretizadas no cenário pandémico, condutoras da reflexão e análise crítica direcionada para indicadores de uma abordagem/intervenção mais ajustada nestes *locais*.

O presente artigo começa por definir o conceito de COVID-19, a sua implicação para a saúde da população, as medidas que o Estado Português elegeu para combater o vírus, bem como os constrangimentos para o meio escolar, e consequentemente as práticas do assistente social.

O estudo empírico apresenta como base um inquérito aplicado, no mês de fevereiro de 2021, a vinte e um/a (21) assistentes sociais, que desempenham as suas funções no âmbito escolar. O instrumento integra perguntas abertas e fechadas, intentando captar as dinâmicas dos assistentes sociais, materializando o impacto que a atual conjuntura impôs na e para a prática do Serviço Social, com a triangulação entre as narrativas da literatura específica, dos organismos representativos da classe profissional, a nível nacional, como a Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS) e a nível internacional a Federação Internacional dos Assistentes Sociais (IFSW/FIAS), e dos profissionais que atuam diariamente no terreno.

## **1. O Serviço Social e a COVID-19: contexto de crise pandémica**

A COVID-19 pertence a uma “família de vírus” conhecida como coronavírus, no entanto designado de SARS-CoV-2 (Mackenzie, 2020). Segundo a OMS a doença provocada por coronavírus (COVID-19) inscreve-se numa doença infecciosa. A maioria das pessoas infetadas com o vírus COVID-19 apresenta uma sintomatologia respiratória leve a moderada e recuperam sem a necessidade de um tratamento especial. Os grupos com idade avançada como os idosos, com doenças crónicas, ou com o sistema imunitário comprometido apresentam maior probabilidade de incidência gravosa em termos clínicos ao contrair a doença, enquadrados como grupos de risco. O vírus COVID-19 transmite-se, essencialmente, por meio de gotículas de saliva ou secreções nasais geradas quando uma pessoa infetada tosse ou espirra (OMS, 20 de abril de 2021). A OMS recomenda, como uma das formas de prevenir e retardar a transmissão, a lavagem das mãos e/ ou o uso frequente de um gel hidroalcoólico, e complementarmente o distanciamento social.

Dois distintos grupos podem ser percebidos perante a presença da COVID-19, o que apresenta sintomas e o assintomático. Os sintomas frequentes assemelhando-se aos de uma gripe comum centram-se nomeadamente, em tosse, febre, cefaleia, mal-estar, dificuldade em respirar e dor de garganta, porém inclui-se adicionalmente, sintomas como a perda de olfato e paladar (DGS, 2020).

A literatura (i.e. Crispim, 2020) e os organismos internacionais remetem o vírus para uma novidade, contudo, não se verifica unanimidade na forma de abordar este fenómeno. Por um lado, sublinha-se a originalidade, “SARS-CoV-2 é um vírus novo, sobre o qual não existia nenhuma informação prévia” (Crispim, 2020, p. 149), “A doença por coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada por um coronavírus descoberto recentemente” (OMS, 20 de abril de 2021). Por outro lado, parece não existir originalidade, “SARS-CoV-2, foi um nome escolhido

por um comité de virologistas expressamente para realçar que não é novo e que é semelhante ao vírus que provocou a doença SARS em 2003” (Mackenzie, 2020, p. 21).

Atendendo ao seu carácter inédito ou declinando-o, factualmente contabilizam-se os números de contágio e os números de óbitos. Por oposição, assiste-se a uma massiva produção de conhecimento científico de forma a atenuar as implicações da realidade pandémica vivenciada. A situação atual é estudada em vários âmbitos, destacando-se a saúde, a economia e o social. Consensual é que a crise sanitária tem sido causadora de graves problemas económicos, sociais e culturais, para além do manifesto caos no setor da saúde em vários países, um “tsunami” (Beth, et al, 2020).

Em Portugal, a paralisação da atividade económica, agravada durante os períodos de confinamento geral impostos, fundamentada no fecho da significativa parte dos estabelecimentos (nomeadamente comércio, restauração, educação, cultura e lazer), determinou fortes fragmentações nos variados setores de produção e, conseqüentemente, o crescimento das desigualdades económicas. Paralelamente, a adoção de novos regimes de teletrabalho e de *lay-off* conduziu, de igual modo, repercussões nestes parâmetros (Mateus, 2020). No seguimento destas conseqüências, importa aludir, às complicações do foro mental e psicológico que implicaram a sociedade em geral. Carqueja e Sousa (2020) sublinha que a conjuntura imprevisível vivida devido à epidemia, originou nos indivíduos conseqüências além do nível material e socioeconómico, também, a nível físico e psicológico, em virtude das medidas impostas (entre outros, a privação de contato social).

A pandemia conduziu a dois períodos de confinamentos gerais, o primeiro de março a abril de 2020 e o segundo de janeiro a março de 2021, que determinaram implicações para a população em geral, onde se inscrevem, naturalmente, os assistentes sociais.

A atual conjuntura impôs aos assistentes sociais um conjunto de constrangimentos para o desenvolvimento da sua prática profissional nos vários âmbitos de intervenção social. Xavier e Mito (2014) apresentam o conceito de prática profissional inserido na prática social, definida como uma categoria teórica, que possibilita a compreensão e a explicitação da constituição e das expressões do ser social e da dinâmica social na qual o assistente social se insere (Baptista, 2009, citado por Xavier e Mito, 2014). Neste sentido, a prática profissional resulta da especialização do trabalho coletivo, definida pela divisão sociotécnica do trabalho, e situando-se no campo de ação das relações sociais, com uma dimensão histórica demarcada, que se particulariza em diversos campos de trabalho vinculados ao todo social. Os autores reconhecem então que o Serviço Social desenvolve uma prática profissional que encontra fundamento para atuar na sociedade.

No setor da educação, onde o Serviço Social contribui para a promoção dos direitos (humanos/ sociais), compreende-se que a atual conjuntura comporta um impacto significativo para a comunidade escolar, bem como para os assistentes sociais desafiados a realizar ajustes nas atividades profissionais para a garantia dos direitos das crianças e jovens. (Crispim, 2020; APSS, 2020).

## **2. As medidas de contenção aplicadas no sistema de ensino em contexto de pandemia**

Portugal passou a adotar medidas perante as orientações emanadas pela Direção Geral de Saúde (DGS) a nível global, e em linha com o discurso da OMS. Como contenção determinou-se o uso obrigatório de máscara (Lei n.º 62-A/2020, de 27 de outubro de 2020), o distanciamento social e o limite (num número reduzido) de pessoas em vários locais e/ ou encerramento de parte dos estabelecimentos comerciais. Complementarmente, foi recomendada a lavagem e desinfecção das mãos bem como de locais e/ ou objetivos. (Vicente e Gomes, 2020).

Paralelamente, para conter o número de contágios o Estado Português adotou medidas específicas para o sistema de ensino, determinadas por Resolução do Conselho de Ministros (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março de 2020; Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril de 2020; Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro de 2021), seguida do parecer do Centro Europeu para Prevenção e Combate às Doenças (CEPCD), recomendando aos Estados-Membros da União Europeia o encerramento imediato dos estabelecimentos de todos os graus de ensino. Porém, neste período, não obstante o encerramento das instituições de ensino, determinados estabelecimentos escolares garantem refeições aos alunos mais carenciados e acolhem filhos de profissionais da saúde e outros que desempenham funções essenciais. Perante estas medidas, o Governo procurou proteger os trabalhadores que necessitassem de permanecer em casa para apoio a filhos até 12 anos de idade, implementando faltas justificadas e apoio financeiro excecional. As medidas passaram desde a suspensão de aulas, ao ensino e trabalho remoto (teletrabalho). Neste quadro, consta-se que a modalidade de ensino à distância implica como consequência a exclusão de alunos sem acesso à internet em casa e, sem computador, representando cerca de 5% dos estudantes até aos 15 anos de idade (INE, 2019).

### **3. O impacto do COVID 19 na prática do assistente social em contexto escolar**

O compromisso da prática do Serviço Social visa “a liberação de todos os cidadãos em situação de opressão e de vulnerabilidade social, promovendo a inclusão e a coesão social”. (IFSW, 2014). Neste sentido, a

intervenção do Serviço Social para a mudança social baseia-se na premissa de que esta ocorre ao nível da pessoa, família, grupo, comunidade ou societária, reconhecida como essencial para a mudança e desenvolvimento social. É impulsionada pela necessidade de desafiar e transformar todas as condições estruturais que contribuem para a marginalização, exclusão e opressão social. (IFSW, 2014).

Nesta linha, o assistente social interventor na área da educação, integrado numa equipa multidisciplinar, desenvolve a sua prática na observância dos direitos de alunos em situação de vulnerabilidade, seja de carácter económico e/ou social ou de aprendizagem (sem pretensão de exaustividade: dificuldade de adaptação, absentismo, insucesso escolar, exclusão). O profissional procura desenvolver um trabalho concertado junto dos alunos e das suas famílias, “Cabe ao assistente social trabalhar competências parentais para que os pais participem na educação dos filhos assumindo esta como uma responsabilidade”. (Santos, 2015, p. 19). Contudo, segundo Amaro e Pena (2018), o trabalho do Serviço Social no meio escolar estende-se além da intervenção com o aluno e a sua família. Segundo as autoras o assistente social intervém em cinco dimensões, sendo elas: alunos, família, organização (escola), comunidade e ao nível político (proposição de respostas sociais no âmbito educativo).

Página | 69

### **4. Metodologia**

A conjuntura atual constitui um desafio para os assistentes sociais, particularmente os que inscrevem a sua prática profissional em instituições de ensino, no cumprimento da garantia dos direitos de crianças e jovens, bem como das suas famílias, no quadro das medidas sanitárias impostas para restringir o contágio da COVID-19. Neste âmbito, o presente estudo intenta dar resposta às seguintes questões de investigação: 1) *Quais os impactos que a COVID-19 trouxe para a prática do assistente social?* 2) *Como garantir os direitos dos alunos e suas famílias em contexto de pandemia e com medidas restritivas?*

A investigação conduzida pretende responder às duas indagações e contribuir para a reflexão sobre a prática profissional dos assistentes sociais em situação de crise pandémica.

Baseia-se numa abordagem mista, quantitativa e qualitativa, “O pressuposto central é o de que a interação entre as duas abordagens fornece melhores possibilidades analíticas”. (Paranhos et.al. 2016, p. 391). Fonseca (2008) refere que a metodologia quantitativa como abordagem na condução da investigação social aplica uma ciência natural usando como instrumento preferencial de investigação o questionário. Por outro lado, a abordagem qualitativa apresenta como enfoque a análise dos acontecimentos e fenómenos observáveis, a avaliação de variáveis comportamentais e/ ou socio afetivas suscetíveis de serem medidas, comparado e/ ou relativo ao desenvolvimento da investigação (Coutinho, 2015). A atual investigação define-se como descritiva, visto que pretende observar, registar e descrever as particularidades de um dado acontecimento, neste caso, a intervenção do Serviço Social no contexto escolar, no âmbito da COVID-19, desenrolado numa determinada amostra. No que diz respeito ao desenvolvimento no decurso do tempo, a investigação é qualificada como seccional, visto que ocorreu em um período de tempo particular. (Fontelles et.al., 2009).

O desenho da investigação empírica inclui a aplicação de um inquérito, com recurso à plataforma *Google Form*, integrando perguntas abertas e fechadas, dirigido a assistentes sociais a trabalhar em contexto escolar. A recolha dos dados empíricos decorreu em fevereiro de 2021.

Inicialmente, depois de construído o inquérito por questionário, procedeu-se ao envio do mesmo e realizada a recolha de dados, tornou-se necessário o tratamento das informações reunidas. Assim, no que concerne à análise do inquérito por questionário, procedeu-se à análise descritiva das questões fechadas e recorreu-se à análise de conteúdo das questões abertas.

Com vista a garantir o princípio da confidencialidade dos dados, na componente da apresentação dos resultados, as narrativas dos inquiridos estão identificadas como “AS”, sigla para “Assistente Social”, seguida de um número, correspondente à ordenação da receção dos questionários pela plataforma *Google Form*.

#### **4.1. Perfil sociodemográfico dos assistentes sociais - caracterização da amostra**

Ao caracterizar do ponto de vista sociodemográfico os 21 assistentes sociais que participaram no presente estudo, compreende-se que a idade se situa no intervalo entre os 30 e os 55 anos, marcadamente do sexo feminino (95,2%). Quanto às habilitações académicas, todos concluíram o grau de licenciatura, 1 apresenta uma pós-graduação e 3 possuem o grau de certificado de mestrado. No que diz respeito à experiência profissional, destaca-se a intervenção no âmbito da educação, seja através do Programa Escolhas, do Programa Integrado de Educação

e Formação (PIEF) e/ ou do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). No entanto, o *currículum* reveste-se de experiências prévias em outros âmbitos de intervenção, nomeadamente: na saúde, no Rendimento Social de Inserção (RSI), em projetos de Luta Contra a Pobreza, em Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), em Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), em Associação Desenvolvimento Local, em Instituições particulares de Solidariedade Social (IPSS), e em autarquias. Quanto à dimensão da experiência profissional, varia entre os 6 meses e 19 anos de prática.

## 5. Resultados do estudo

### 5.1. As atividades profissionais no quotidiano do assistente social em contexto escolar

Considerando as práticas de intervenção desempenhadas pelos assistentes sociais no quotidiano escolar, procedeu-se ao agrupamento das atividades desenvolvidas pelos participantes, por 5 categorias: 1) atendimentos e acompanhamentos sociais; 2) apoio social; 3) atividades socioeducativas com alunos e famílias; 4) atividades de planeamento e gestão; e 5) articulação interinstitucional.

Na primeira categoria, **Atendimentos e acompanhamentos sociais**, os participantes indicaram um conjunto de atividades, mencionaram nomeadamente: acolhimento, acompanhamento e encaminhamento especializado, bem como apoio psicopedagógico.

- “Acompanhamento familiar sempre que necessário presencialmente”. (AS 6).
- “Acompanhamento social do aluno e família”. (AS 10).
- “Acompanhamento de alunos desligados, acompanhamento de famílias”. (AS 11).
- “Acompanhamento a alunos em absentismo escolar”. (AS 19).
- “Apoio psicopedagógico a alunos, dentro e fora da sala de aula; tentando dar resposta às várias necessidades detetadas; combate ao absentismo/abandono escolar”. (AS 5)

A segunda categoria, **Apoio social**, os assistentes sociais mencionam o apoio material e alimentar como uma das tarefas principais.

- “Entrega de refeições e suplementos alimentares bem como cabazes”. (AS 11).
- “Diligências inerentes a situações de risco identificadas (carência alimentar, desemprego, sem proteção social, sem os Serviços de Apoio Socioeducativo (SASE) requeridos.” (AS 9).
- “Entrega de cabazes de bens alimentares”. (AS 6).

Quanto à terceira categoria, **Atividades sócias educativas com alunos e famílias**, os participantes desenvolvem “atividades de promoção de competências pessoais e sociais, promoção de competências parentais”. (AS 8).

A quarta área referenciada pelos participantes consiste nas **Atividades de planeamento e gestão**. Neste âmbito destaca-se a preparação para a realização de diagnósticos sociais, os trabalhos de gestão, bem como os que designam “de gabinete”.

Já na quinta e última categoria, **Articulação intrainstitucional**, os participantes destacaram a articulação com os dirigentes, diretores de turma e professores, como atividades do seu quotidiano.

- “Articulação com Encarregados de Educação (ED), Diretores de Turma (DT), Professores Titulares de Turma (PTT)”. (AS 6).
- “Apoio aos Diretores de Turma no combate à indisciplina, absentismo e abandono” (AS 20).
- “Articulação com Encarregados de Educação (EE), alunos e serviços da comunidade de forma a dar resposta às necessidades”. (AS 3).

Nesta categoria também os assistentes sociais destacam a monitorização e acompanhamento conjunto de situações de risco, o encaminhamento de casos e a mediação social.

- “Articulação com rede social”. (AS 20).
- “Contacto diário com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) - monitorização situações de risco”. (AS 6).
- “Mediação, aconselhamento, atendimento a famílias, articulação com parceiros”. (AS 17).
- “Orientação famílias para outras respostas existentes”. (AS 6).

## 5.2. As modalidades de trabalho

Quanto às modalidades de trabalho adotadas em cenário de pandemia, verifica-se que os inquiridos combinam diferentes modalidades de trabalho, quer no domínio presencial (contacto direto com o público-alvo) quer à distância (ausência de contacto direto com o público-alvo).

Assim, da análise total das respostas, apurou-se que 42,9% dos participantes aderiram à modalidade mista. No que se refere ao teletrabalho, 38,1% estiveram à distância e 9,5% manteve o contato presencial.



Quanto à modalidade combinada, apresenta uma variação. Segundo os profissionais, permaneceram entre 15% a 96% (percentagem de tempo) de média mensal em teletrabalho.

### 5.3. Práticas profissionais suspensas em tempo de pandemia

Segundo os assistentes sociais que participaram no estudo, com a emergência da pandemia, determinadas práticas profissionais ficaram suspensas, o que contribuiu para o surgimento de constrangimentos. As respostas dos assistentes sociais neste âmbito foram enquadradas em 3 categorias: 1) Acompanhamento presencial; 2) atividades sócias educativas com alunos e famílias; e 3) articulação interinstitucional.

O **Acompanhamento presencial** ao aluno e à família deixou de ser realizado pela maior parte dos profissionais. Alguns profissionais relatam que foi suspenso “todo o serviço presencial com alunos, famílias e professores”. (AS 13).

- “Deixei de realizar visitas domiciliárias. (...) O contacto com os alunos.” (AS 4).
- “Acompanhamentos presenciais. Dinâmicas de turma. Promoção de competências parentais em grupo”. (AS 7).
- “A maioria dos atendimentos presenciais passaram para contacto telefónico ou videochamada”. (AS 20).
- “Atendimentos individuais regulares”. (AS 19).
- “Contacto direto com alunos, apoio a atividades organizadas pelos jovens”. (AS 21).
- “Diminuição de atendimentos presenciais”. (AS 6).
- “Impossibilidade de realizar acompanhamentos presenciais”. (AS 8).
- “Atendimentos a família presenciais, atividades lúdicas”. (AS 17).
- “Dificuldade no atendimento social presencial face às restrições na escola e ao confinamento” (AS 1).
- “Intervenção individual e em grupo /turma, atendimento às famílias, visitas”. (AS 9)

Página | 73

Segundo os participantes, e no âmbito das **Atividades socioeducativas com alunos e famílias**, “(...) não puderam ser dinamizadas. Não foram desenvolvidas pelos vários parceiros, em contexto de sala de aula, com os alunos” (AS 5) e as “sessões de informação com os encarregados de educação e alunos”. (AS 4).

Na prossecução do **Trabalho interinstitucional**, a relação do trabalho com a rede de parceiros também sofreu algumas alterações.

- “Não é possível realizar reuniões com equipas de técnicos da rede que apoia os nossos agregados familiares”. (AS 20).

- “A articulação com a comunidade foi totalmente posta de parte como uma possibilidade viável, pois põe em causa a segurança e o bem-estar deste grupo específico de alunos que vive institucionalizado”. (AS 18).

#### 5.4. O impacto da pandemia para os alunos e suas famílias

A perceção dos assistentes sociais quanto às dificuldades sentidas pelos alunos e pelas suas famílias no atual contexto pandémico foi abordada neste estudo. De acordo com as respostas, foram listadas analisadas quatro grandes categorias, sendo estas: 1) económicas e sociais, 2) acesso a bens e serviços, 3) organização/ gestão do quotidiano, 4) gestão emocional pessoal.

A primeira categoria, quanto às dificuldades **Económicas e sociais**, a carência económica e as consequentes dificuldades de fazer face às necessidades básicas foi a mais destacada pelos assistentes sociais, presente no discurso de 13 profissionais que participaram do estudo, constrangimentos às famílias/alunos, referentes a esta categoria.

- “As dificuldades manifestadas pelas famílias foram a nível económico, uma vez que alguns encarregados de educação ficaram em situação de desemprego” (AS 7).
- “Diminuição do poder de compra. Aumento das situações de pobreza” (AS 6).
- “Alimentação, (des)emprego (...)” (AS 8).
- “(...) Carências económicas. Muitos agregados ficaram sem trabalho”. (AS 15).
- “(...) Dificuldades financeiras por desemprego de um ou dos dois progenitores, crescente número de famílias carenciadas” (AS 16).
- “Carências sociais. Vulnerabilidade” (AS 11).

Quanto à segunda categoria, o **Acesso a bens e serviços**, observa-se que 12 profissionais destacam esta questão nas suas respostas. Os participantes no estudo destacam a “dificuldade de acesso a equipamentos informáticos e Internet” e “ausência de literacia digital”. Estas questões salientadas pelos profissionais revelam uma limitação do acesso equitativo a bens e serviços. “Incapacidade dos pais para lidar com as tecnologias e/ ou assumir rotinas, incompatibilidades com o teletrabalho e o acompanhamento das aulas dos filhos (...)” (AS 16). Ainda nesta categoria dois profissionais realçaram constrangimentos no que diz respeito ao acesso aos serviços públicos.

- A “ausência de resposta e fluidez de serviços externos na garantia de apoios urgentes (Segurança Social, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras -SEF, Lojas Cidadão)” (AS 21).

- “Resposta a questões administrativas e carência alimentar associado à ausência de SASE formalizados”. (AS 21).

A terceira categoria que apresenta as dificuldades das famílias/ alunos quanto à **Organização/gestão do quotidiano** destacada por 5 assistentes sociais:

- “Falta de acompanhamento parental para as atividades” (AS 4).
- “Conciliação da educação do ensino a distância com trabalho e tarefas domésticas (AS 6).
- “Organização das atividades diárias, logística” (AS 10).
- “Incapacidade dos pais para lidar com as tecnologias e/ou assumir rotinas, incompatibilidades com o teletrabalho e o acompanhamento das aulas dos filhos” (AS 15).
- “Dificuldade na gestão das rotinas (...)”. (AS 18).

No que diz respeito à quarta categoria que destaca a **Gestão emocional pessoal**, um profissional destacou:

“O grupo de alunos que eu acompanhei tinha uma particularidade, são alunos institucionalizados num centro especializado de acolhimento temporário... O contato com a família foi-lhe interdito totalmente a partir de outubro, altura em que foi declarado um foco na instituição (já antes as visitas eram mínimas). No regresso, foi notório a instabilidade emocional e psíquica dos alunos, tendo em conta que nem no Natal tiveram oportunidade de estar com os seus familiares, pese embora todas as particularidades destes jovens e respetivas famílias” (AS 14).

Página | 75

## 5.5. Os valores em contexto de pandemia – emergentes vs. comprometidos

Segundo a perceção dos assistentes sociais que participaram no estudo, **os princípios e valores envolvidos no contexto de pandemia** especificamente consistiram nos princípios da equidade, da igualdade, e da liberdade, e os valores humanitários e de empatia.

Os profissionais reforçaram o princípio da responsabilidade coletiva, como um dos princípios relevantes no contexto de pandemia, numa perspetiva do exercício da cidadania.

- “Do bom senso; valor da empatia e respeito pelo próximo e a entreadajuda” (AS 13).
- “Valores e direitos como a transparência, integridade, respeito, responsabilidade coletiva” (AS 5).
- “Solidariedade, (des)igualdade, confiança; responsabilidade social” (AS 4).

Conforme observámos a equidade/ igualdade de oportunidades e a responsabilidade coletiva foram os princípios que marcadamente destacados no contexto de pandemia.

Os assistentes sociais destacaram complementarmente os ***direitos - dos alunos e suas famílias - envolvidos no contexto de pandemia***. Neste sentido os profissionais mencionam os direitos humanos, o direito a saúde, a educação, ao trabalho, a solidariedade, a subsidiariedade, a alimentação, as necessidades básicas/ essenciais, aos (direitos) recursos/ meios e a segurança. Perante o discurso dos inquiridos, destaca-se:

- A “garantia de direitos e o acesso a estes”. “Sobretudo acesso a cuidados de saúde”. (AS 1).
- “Garantia de que todos acedem às necessidades mais básicas. Garantia de igual acesso às aprendizagens (recursos e meios)”. (AS 8).
- “Acesso aos equipamentos e apoios necessários para a aprendizagem à distância”. (AS 9).
- “Direitos e garantias de necessidades essenciais”. (AS 6).
- “Acesso universal aos direitos ao ensino”. (AS 21).

## Página | 76 **6. Discussão dos resultados**

Aos assistentes sociais integrados no contexto escolar é solicitada a provisão de mecanismos de atuação em cenários de crise e/ ou de pandemia. Apresenta-se como premente, agir e reagir perante dos desafios sociais que vão surgindo inesperadamente. É necessário definir e redefinir a prática profissional.

Neste âmbito, o presente estudo procura analisar duas questões: *Quais os impactos que a COVID-19 trouxe para a prática do assistente social? Como garantir os direitos dos alunos e suas famílias em contexto de pandemia e com medidas restritivas?*

A resposta a estas questões emerge através das perceções dos assistentes sociais que participaram na investigação. Tendo por base os resultados obtidos, e analisando descritivamente as características sociodemográficas dos 21 inquiridos, verificamos que, e dada a solidez da experiência profissional na área da educação, se inscrevem em programas, nomeadamente o Programa Escolhas, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e/ ou o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Sem lugar neste artigo e sem pretensão de exaustividade, compreende-se a escassez de dados estatísticos que possam retratar a realidade do mercado de trabalho da profissão. Não obstante, a literatura (Mendes, 2017; Mendes e Guadalupe, 2019) aponta que em Portugal

continental se identifica 112 assistentes sociais perante um total de 811 de escolas (o rácio assistente social / aluno situa-se em 1: 12.086, valores que descem para 1: 1.394<sup>3</sup>, observando concretamente as escolas que apresentam um assistente social nos seus recursos humanos).

No quotidiano, o assistente social no contexto escolar mobiliza um amplo espectro de competências/ funções. Neste domínio, a FIAS - Federação Internacional dos Assistentes Sociais (IFSW, 2014) lança o repto para que os assistentes sociais desenvolvam competências técnicas, estratégias, princípios e atividades em vários níveis. Neste sentido, considerando as diferentes práticas de intervenção desempenhadas pelos assistentes sociais no quotidiano da escola, os inqueridos destacaram, por exemplo, os atendimentos e acompanhamentos sociais, nomeadamente: acolhimento, acompanhamento e encaminhamento especializado, bem como apoio psicopedagógico. Segue-se o apoio social (questões como o apoio material e alimentar) e as atividades socioeducativas com alunos e famílias, enquadradas como umas das tarefas principais. Dinâmicas que se enquadram em “atividades de promoção de competências pessoais e sociais, promoção de competências parentais” (AS 8). Relativamente às atividades de planeamento e gestão articulam-se com a “realização de diagnósticos sociais”, “os trabalhos de gestão”, bem como os “de gabinete”.

Quanto à articulação intrainstitucional, os participantes focaram a articulação com a direção, diretores de turma e professores, enquanto atividades quotidianas. Paralelamente, identificaram a monitorização e acompanhamento conjunto em situações de risco, o encaminhamento de casos e a mediação social.

No entanto, os assistentes sociais no sentido de seguirem as orientações do Estado português (Lei n.º 62-A/2020, de 27 de outubro de 2020; Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março de 2020; Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro de 2021), especificamente as orientações relacionadas com a segurança sanitária, depararam-se com a necessidade de se adaptar ao novo contexto de trabalho, tendencialmente numa modalidade de teletrabalho. Os participantes no estudo, quanto às modalidades de trabalho adotadas em cenário de pandemia, combinaram diferentes modalidades de trabalho, quer no domínio presencial (contacto direto com o público-alvo) quer à distância (ausência de contacto direto com o público-alvo).

A APSS (2020, p. 3) desenvolveu um conjunto de diretrizes para os assistentes sociais que adotam a modalidade de teletrabalho, tendo como princípios fundamentais,

- a) promover a saúde pública, adotando uma modalidade de trabalho de carácter excecional;

(3) No território continental um assistente social por 12.086 alunos, e particularmente nas escolas que têm assistente social, em média existe 1 AS por 1.394 alunos.

- b) manter o exercício profissional do assistente social, centrado nos atos fundamentais e de carácter emergencial, favorecendo a manutenção da continuidade das atividades e da missão das organizações;
- c) proceder à adequação dos atos profissionais do assistente social à metodologia de teletrabalho;
- d) promover a articulação com as equipas das diversas organizações de forma a agilizar as respostas às necessidades dos utentes e da rede de suporte informal;
- e) promover o distanciamento social, protegendo da pandemia os profissionais de Serviço Social, utentes e os demais profissionais, reduzindo o risco infeção.

As orientações da associação profissional (APSS, 2020) traduzem recomendações que seguem no sentido de que as alterações de metodologias de trabalho em cenário pandémico, o não determinem o cancelamento dos direitos dos cidadãos no acesso aos serviços e respostas do Serviço Social.

A evidência desta investigação indica que, com a emergência da pandemia, significativas práticas profissionais ficaram suspensas, contribuindo para o surgimento de constrangimentos. O acompanhamento presencial ao aluno e família na sua totalidade, deixou de ser realizado pela maior parte dos profissionais, e as atividades sócio educativas também ficaram comprometidas. Na relação interinstitucional, o trabalho com a rede também sofreu algumas alterações, as reuniões e a articulação com a comunidade foram suspensas.

De outro ponto de vista, encontram-se as dificuldades sentidas pelos alunos e pelas suas famílias, emergentes ou agudizadas pelo contexto pandémico. Os impactos mais evidentes centram-se em questões de ordem económica e social (nomeadamente situações de desemprego). Neste âmbito, destaca-se ainda o acesso a bens e serviços (equipamentos informáticos e Internet, a “ausência de literacia digital” e a resposta de serviços como Segurança Social, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras -SEF, Lojas Cidadão). A adaptação tecnologia impõe-se como um significativo desafio aos alunos e aos pais que os acompanham no estudo em casa. Dimensão que surpreende numa geração que parece mobilizar tecnologias quotidianamente (Castells, 2002).

O desenvolvimento tecnológico constitui-se, simultaneamente, como instrumento que viabiliza a identificação de situações de desigualdade social por um lado e por outro lado pode ser promotor da inclusão social, numa abordagem de discriminação positiva (como recurso de uma escola inclusiva). As implicações da pandemia estes públicos remetem paralelamente para as questões emocionais e psíquicas fundamentadas no isolamento social imposto.

Neste contexto pandémico estas questões ficaram mais evidentes, acentuaram ainda mais a questão das desigualdades sociais, visto que alguns alunos não têm acesso a Internet e nem computador em casa. Além disso, cria-se oportunidades do desenvolvimento do trabalho à distância e evita-se o contágio da COVID-19, mas impede o contato e a relação de proximidade, o acesso aos serviços públicos, que devem garantir os direitos dos cidadãos.

O Serviço Social, segundo a APSS (2019), estrutura-se genericamente a partir do princípio universal de promoção do Bem-Estar, e assenta em diferentes tradições do pensamento ético para fundamentar a atuação deontologicamente informada dos seus profissionais, os assistentes sociais.

Atendendo às aceleradas mudanças a que o mundo está sujeito e à complexidade da vida humana, compete ao Assistente Social contribuir para a construção de modelos sociais sustentáveis, do ponto de vista económico, social, cultural e ambiental, contribuindo para a correção das desigualdades e para a solidariedade com as gerações futuras (...). (APSS, 2019, p.3).

A abordagem segue em linha com os princípios e valores fundamentais preconizados pela Federação Internacional dos Assistentes Sociais (IFSW, 2014) e pela APSS (2019), que se constituem como referencial, entre eles são centrais, a Dignidade Humana, a Liberdade e a Justiça Social.

Nesta sequência, quanto aos valores em contexto de pandemia - emergentes vs comprometidos – observámos que os assistentes sociais que participaram no estudo, os princípios e valores implicados se focam em princípios da equidade, da igualdade, e da liberdade, e os valores humanitários e de empatia, e paralelamente, o princípio da responsabilidade coletiva. Este último destacado pelos participantes unanimemente.

Os assistentes sociais também destacaram os direitos - dos alunos e suas famílias - envolvidos no contexto de pandemia. Neste sentido os profissionais mencionam os direitos humanos, o direito a saúde, a educação, ao trabalho, a solidariedade, a subsidiariedade, a alimentação, as necessidades básicas/essenciais, aos (direitos) recursos/meios e a segurança.

Santos (2015, p.18) refere que “para o assistente social na sua prática o mais importante é a pessoa”, pois segundo a autora, norteia-se sempre pelos interesses da pessoa e não de terceiros, “recorrendo a um conjunto de instrumentos que garantam os direitos do indivíduo e também a estruturas sociais com vista ao bem-estar social”, (Santos, 2015, p.18).

## Considerações finais

O presente estudo abordou o impacto da COVID-19 para a prática do assistente social no contexto escolar, numa perspetiva de promoção dos direitos dos alunos e suas famílias. A metodologia utilizada na construção desta investigação permitiu a recolha de dados empíricos, dando voz ao assistente social.

A pandemia do COVID-19 impôs diversas medidas de contingência, como forma de prevenção de sua propagação, não obstante, as consequências trouxeram efeitos colaterais como o aumento do desemprego, aumento da pobreza, e principalmente, o agravamento das desigualdades sociais. Num contexto pandémico como o vivenciado, especialmente para as pessoas em situação de vulnerabilidade social, os desafios tomam proporções gigantescas. Este período evidenciou lacunas na acessibilidade tecnológica para a concretização e sucesso do ensino à distância.

Apesar das dificuldades expostas neste estudo, as/ os assistentes sociais demonstraram capacidade de adaptação ao novo contexto, introduziram mudanças na organização dos serviços. Esta adaptação dos serviços permitiu dar continuidade ao acompanhamento e apoio social prestados aos alunos e suas famílias. Pode-se afirmar que apesar dos desafios impostos pela pandemia COVID-19 os profissionais procuraram minimizar os problemas sentidos pelo meio escolar, contudo, não é o suficiente para garantir a plenitude dos direitos que devem ser estendidos aos mais vulneráveis socialmente.

É importante reforçar que as necessidades sentidas pelos alunos e suas famílias, neste período, conforme apresentadas neste estudo, demandam que os decisores políticos repensem as políticas de públicas de proteção aos mais vulneráveis, principalmente em situações de crise.

Diante do exposto, a ausência ou insuficiência de respostas adequadas, impulsionadas com a emergência das situações destacadas, agravantes dos problemas sociais existentes, fez com que a prática profissional dos assistentes sociais, em contexto escolar, fosse ainda mais suscetível. Os constrangimentos foram agravados pela escassez, suspensão ou redução de serviços sociais e de recursos disponíveis. O contexto pandémico coloca em risco a garantia dos direitos (humanos/ sociais) dos alunos e de suas famílias inerentes a questões económicas e sociais.

O assistente social luta para minimizar as desigualdades sociais e garantir os direitos das crianças e jovens, assim como o de suas famílias. Este estudo não esgota o assunto e indica que sejam realizadas novas reflexões e estudos no sentido de garantir atempadamente que os planos de contingências, necessários para situações de crise, possam ser mais eficazes na



observância dos direitos dos alunos e suas famílias, com impactos mais positivos nos âmbitos económicos e sociais. Contudo, argumenta-se a premência do investimento na prevenção, por via de um trabalho junto da comunidade, fortalecendo-a de forma sustentável para possíveis contextos de pandemia.

## Referências Bibliográficas

Amaro, É. (2011). *Inclusão de alunos com paralisia cerebral: percepções dos professores do 1º Ciclo, sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral na turma do ensino regular*. Tese de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade. Lisboa. (ISEC) - Instituto Superior de Educação e Ciências.

Amaro, M. I. e Pena, M. J. (2018). "Intervenção do SS em Meio Escolar: da tradição à inovação". In Carvalho, M. I. (coord.) (2018) *Serviço Social na Escola*. Lisboa: Pactor.

APSS - Associação dos Profissionais de Serviço Social. (2018). *Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal*. Lisboa.

APSS - Associação dos Profissionais de Serviço Social. (2020). *Diretrizes de teletrabalho para assistentes sociais em situações de emergência de saúde pública*. Adaptação e Autoria de: Inês Espírito Santo Sónia Guadalupe.

Beth, A.; Ayala, J.; Hewson, J. e Letkemann, L. (2020). Canadian Reflections on the Covid-19 Pandemic in *Social Work Education: from Tsunami to Innovation*. *Social Work Education*, VOL. 39, Nº. 8.

Carqueja, E. e Sousa, C. (2020). Modelos de Intervenção Psicológica: Agir em Tempos de Crise. In Paulino, M. e Dumas-Diniz, R. (2020). *A Psicologia da Pandemia*. Lisboa: Pactor.

Carvalho, M. I. (2020). "Serviço Social em Emergência de Saúde Pública: COVID-19 In Carvalho, M. I. (2020). *Serviço Social em Emergência de Saúde Pública: COVID-19*. (1ª ed.). Lisboa: Pactor.

Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coutinho, C. P. (2015) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Crispim, J. (2020). Estabelecimentos de educação e ensino: do regresso às (in)seguranças. In Paulino, M. e Dumas-Diniz, R. (2020). *A psicologia da pandemia. Compreender e enfrentar a COVID-19*. Lisboa: Pactor.

Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro de 2021. *Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República*. Diário da República n.º 9/2021, 1º Suplemento, Série I de 2021-01-14. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março de 2020. *Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19*. Diário da

República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril de 2020. *Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.* Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13. Presidência do Conselho de Ministros.

DGS- Direção Geral da Saúde. (2020). *Plano Nacional de Preparação e Resposta à Doença por novo coronavírus (COVID-19).* Disponível em: [www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/plano-nacional-de-preparacao-e-resposta-para-a-doenca-por-novo-coronavirus-COVID-19-pdf.aspx](http://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/plano-nacional-de-preparacao-e-resposta-para-a-doenca-por-novo-coronavirus-COVID-19-pdf.aspx).

Fonseca, J. (2008). *Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação.* VI Congresso Nacional de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>.

Fontelles, M.; Simões, M.; Farias, S. H.; Fontelles, R. (2009). *Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa.* Rev. para. med ; 23(3) jul.-set. 2009. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>.

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/>.

INE- Instituto Nacional de Estatísticas. (2019). *Sociedade da Informação e do Conhecimento - Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Famílias.* [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=354447559&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447559&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt).

Página | 82

Lei n.º 62-A/2020, de 27 de outubro de 2020. *Imposição transitória da obrigatoriedade do uso de máscara em espaços públicos.* Diário da República n.º 209/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-10-27. Assembleia da República.

Mackenzie, D. (2020). *COVID-19. A pandemia que nunca devia ter acontecido e como impedir a próxima.* Lisboa: Editorial Presença.

Mateus, A. (2020). *Crise Económica Global: Do Impacto Pandémico às Respostas Políticas e Económicas dos Governos.* In Paulino, M. e Dumas-Diniz, R. (2020). *A Psicologia da Pandemia.* Lisboa: Pactor.

Mendes, S. (2017). *A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental.* Dissertação de mestrado. Instituto Miguel Torga. Disponível em <http://dspace.ismt.pt/bitstream/123456789/732/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Sara%20Mendes.pdf>.

Mendes, S. e Guadalupe, S. (2019). *Social Work in Public Schools: Ratios of students per social worker in Portugal.* *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social* 2019 Vol. 5 (1): 61-71.

OMS- Organização Mundial da Saúde. (2021). *Coronavirus.* [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1).

Paranhos, R; Figueiredo Filho, D; Rocha, E.; Silva Júnior, J.; e Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411.

Santos, S. (2015). *O Serviço Social no Sistema Educativo*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social. Lisboa. ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10023/1/Final%20Thesis%20SARA%20SANTOS.pdf>.

Silva, M. e Correia, P. (2020). Abordagem Clínica: Da Gestão do Sistema de Saúde à Imunização. In Paulino, M. e Dumas-Diniz, R. (2020). *A Psicologia da Pandemia. Compreender e enfrentar a COVID 19*. Lisboa: Pactor.

Trevithick, P. (2000). *Social work skills. A practice handbook*. Philadelphia: Open University Press. <https://momentumsolutionsteam.com/catholiccharitiesLA/wp-content/uploads/Social-Work-Skills.pdf>.

Vicente, M. e Gomes, E. J. (2020). COVID-19: Uma Nova Pandemia, uma Nova Era?. In Paulino, M. e Dumas-Diniz, R. (2020). *A Psicologia da Pandemia. Compreender e enfrentar a COVID 19*. (p. 1-16). Lisboa: Pactor.

Xavier, A. e Miotto, R. (2014). *Reflexões Sobre a Prática Profissional do Assistente Social: relação teoria-prática, historicidade e materialização cotidiana*. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 13, n. 2, p. 355 - 365, jul./dez.

## Nota sobre as autoras

**Tatiane Valduga**

[tlvaa@ipportalegre.pt](mailto:tlvaa@ipportalegre.pt)

**Instituto Politécnico de Portalegre**

ORCID - 0000-0001-6283-9117

Ciência Vitae ID: 0E17-AD3B-93BB

Assistente social, professora adjunta do Curso de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP).

Doutora em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil). Investigadora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE). Investigadora do projeto Ir Além – A Inclusão Social de NPT e o Desenvolvimento de Territórios de Baixa Densidade (2020-2022) cofinanciado pelo FAMI.

**Joana Brinca**

[jbrinca@fpce.uc.pt](mailto:jbrinca@fpce.uc.pt)

**Universidade de Coimbra**

**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

ORCID - 0000-0002-6724-2667

Ciência Vitae ID: F51D-C5EF-5D72

Assistente Social, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) da Universidade de Coimbra. Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Lusíada de Lisboa, Pós-Doutorada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de Lisboa, doutorada em Ciências Sociais na especialidade em Serviço Social pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa. Coordenadora e coautora da Coleção “Intervenção” da Editora “Edições Esgotadas”.

**Elisete Diogo**

[elisetediogo@ipportalegre.pt](mailto:elisetediogo@ipportalegre.pt)

**Instituto Politécnico de Portalegre**

ORCID ID: 0000-0002-5303-8585

Ciência Vitae ID: 3D16-5F3F-DD07

Assistente Social, Professora Adjunta e Coordenadora da licenciatura em Serviço Social pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. Doutorada em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa. Investigadora pelo Católica Research Centre for Individual, Family and Social Wellbeing, com interesses nomeadamente no Acolhimento Familiar de Crianças. Coordenadora do projeto Ir Além – A Inclusão Social de NPT e o Desenvolvimento de Territórios de Baixa Densidade (2020-2022) cofinanciado pelo FAMI.

**Isabel Muñoz**

[isabel.munoz@ipportalegre.pt](mailto:isabel.munoz@ipportalegre.pt)

**Instituto Politécnico de Portalegre**

ORCID - 0000-0002-7875-086X

Assistente Social, Professora Adjunta do Curso de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). Doutoranda em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

*Este artigo foi originalmente publicado na International Journal of School Social Work e pode ser consultado em: <https://newprairiepress.org/ijssw/vol5/iss2/7>*

## **Prioritizing School Social Workers' Roles and Responsibilities to Combat Oppression in K-12 Schools: Perspectives from Educators with Anti-oppressive Orientations \***

Ashley-Marie Hanna Daftary

### **Abstract**

This study used a subset of data from a larger qualitative research study that investigated anti-oppressive practices in K-12 education. Eleven educators with anti-oppressive orientations provided insight into various ways school social workers can combat oppression in K-12 schools. A flexible coding approach was used to analyse the data. Findings suggest that school social workers should consider prioritizing the following activities to combat oppression in schools: 1) Provide leadership in social justice work and anti-oppressive practice; 2) Increase visibility and integration on campus and in the classroom; and 3) Complement student interventions with psycho-education and social-emotional support for teachers. The findings support literature that endorses the utilization of systems change strategies in addition to direct interventions. Implications for school social work practice, research, and education are discussed.

Página | 85

**Keywords:** school social work, combatting oppression, anti-oppressive practice, social justice, K-12 schools

The description of school social work practice is broad and inclusive of many roles and responsibilities to meet the unique needs of each school community. The National Association of Social Workers (NASW) describes school social workers as “an integral link between school, home, and community in helping students achieve academic success” (n.d., para 1). They provide a variety of services, including interventions to address behavioral and mental health concerns, academic and classroom support, positive behavior support, individual and group therapy/counseling, casework, crisis intervention, and consultation with administrators, teachers, and families (SSWA, 2003; SSWA, n.d.). School social workers often work on

---

\* Recommended Citation:

Daftary, Ashley-Marie Hanna (2020) "Prioritizing School Social Workers' Roles and Responsibilities to Combat Oppression in K-12 Schools: Perspectives from Educators with Anti-oppressive Orientations," International Journal of School Social Work: Vol. 5: Iss. 2. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1072>

interdisciplinary teams, participate in the assessment process for students referred to special education, act as school-community liaisons, and provide important leadership and feedback on school policies related to mental health interventions, discipline, support services, and crisis management (NASW, n.d.; SSWA, 2003; SSWA, n.d.). Factors such as the grade level of students they serve, their caseload size, and the size of their school district often influence school social workers' choice of intervention (Kelly & Stone, 2009). However, it is unclear how much school social workers' interventions are influenced by the social justice mandate of the profession (NASW, 2012; NASW, n.d.).

During my time as a school social worker, my school social work colleagues and I received a push by our respective school districts to be flexible in our roles and intervention choices in order to both meet the individual needs of our assigned school and the expectations set by our school principals. This meant that the role of a school social worker varied slightly (or at times extremely) within each school context. Although this allowed for increased responsiveness to each school's needs, I noticed that it also led to misunderstandings and constant questions around who we (school social workers) are, our abilities and expertise, the services we provide, who we serve, and other numerous factors. Often times, teachers and administrators – particularly those new to a school – were unaware of a school social worker's standard duties and when and if they should reach out to school social workers for support. Given these misunderstandings, in addition to being flexible within my role, I found it helpful to both create clear job roles and descriptions and to build relationships with administrators, teachers, and staff when possible so that I could more effectively serve the school community. Although these are important and necessary steps for a school social worker to become integrated into a school, it was unclear which of my roles and responsibilities should be prioritized, especially when placed within the larger context of social work practice and the field's commitment to social justice (NASW, 2012; NASW, n.d.).

### **Racial Oppression in K-12 Schools**

Racial oppression manifests in various ways throughout the K-12 education system. Teachers who hold dominant social identities (e.g., White teachers) often do not recognize challenges that face students from historically marginalized communities (e.g., Students of Color) and are not culturally responsive in their interactions with students from different backgrounds (Ibe et al, 2018). Ethnic, cultural, and linguistic differences between students (who are majority Students of Color) and educators (who are majority White) are compounded by high levels of economic and racial segregation in U.S. schools (Digest of Education Statistics,

2017; Ostrander, 2015; U.S. Department of Education, 2016). The combination of low levels of funding in some districts and linguistic and cultural mismatches between students and teachers negatively impact academic outcomes (Merolla & Jackson, 2019).

As a result of oppressive policies, practices, and systems (e.g., implicit bias, bias in instruction, zero-tolerance or other exclusionary discipline practices, funding mechanisms, residential segregation, etc.) Students of Color are more likely to be retained, suspended (in-school and out-of-school), expelled, arrested or referred to law enforcement, or be pushed out of school compared to their White counterparts (Downer et al., 2016; Hayes & Ward, 2014; Merolla & Jackson, 2019; National Center for Education Statistics, 2017; National Center for Education Statistics, 2019; U.S. Department of Education Office for Civil Rights, 2014).

Attempts to improve the educational outcomes for Students of Color must confront this oppression head on. Although trained to do so, school social workers do not regularly use system change strategies in schools (Kelly et al., 2010). Instead, they spend a significant portion of their time implementing more intensive tier two and tier three interventions (i.e., small group or individual interventions) versus tier one (i.e., school wide) prevention interventions that attend to contextual and organizational issues (Allen-Meares, 1994; Kelly et al., 2010; Kelly et al., 2015). This focus on more intensive, individually oriented interventions is unsurprising provided that school social workers are more likely to view individual risk factors (e.g., behavior issues or poor social skills) as the source of problems experienced by students (Kelly et al., 2010). This view discounts environmental factors (e.g., structural racism) that negatively impact students in their communities and schools. In order to better prioritize some of the tasks school social workers plan to program, this study aimed to identify the roles and responsibilities school social workers should prioritize to help combat oppression in K-12 schools.

## **Methods**

This study uses a subset of data from a larger qualitative study of 25 educators with anti-oppressive orientations. For the purposes of this study, anti-oppressive work was defined as work that resists or combats oppression (Kumashiro, 2020).

University Institutional Review Board (IRB) approval was received prior to the start of the research study. Data was collected between November 2016 and January 2018. All participants met the following inclusion criteria: 1) adult, age 18 or older, 2) had experience working in the k-12 education setting (no limitation on discipline or role), and 3) self-reported that they engage in anti-oppressive practice. My recent experience working as a school social worker enabled me

to identify eight initial participants engaged in anti-oppressive work. From there, snowball sampling was used to identify an additional 17 participants that met the inclusion criteria.

### Data Collection Procedures and Sample

The guiding research question for this study is: How can school social workers help to combat oppression in K-12 schools? Subsequently, only the transcripts of 11 of the original 25 participants who specifically discussed the role of school social workers in their interviews were included in data analysis.

Participants held a variety of roles within K-12 schools, including administrator, school social worker, general education teacher, and special education teacher, allowing for a multi-disciplinary perspective. Participants were racially/ethnically diverse; however, they were nearly all female (n=10) and heterosexual (n=10). See table 1 for the specific demographic information.

Table 1: Participant Demographics

Pseudonym	Age	Years working in K-12 education	Most recent role in K-12 education	Race	Gender
Luna	33	8	Administrator Principal	African American	Female
Katie	36	10	School Social Worker	White	Female
Corinne	38	5	Teacher	White	Female
Jake	28	5	Teacher & Instructional Coach	African American	Male
Julia	30	4	School Social Worker	White	Female
Kira	27	1	Teacher	Latina	Female
Selma	28	5	Teacher	White	Female
Cora	30	6	SPED Teacher	African American	Female
Veronica	29	3	Teacher	Latina	Female
Luisa	29	4	Teacher	Latina	Female
Maura	41	13	School social worker	White	Female

### Data Analysis

Transcripts from the original 25 individual participant interviews were uploaded to Atlas.ti (v. 8.4.3), qualitative data analysis software, to manage the data. A flexible coding approach was applied for the purposes of data analysis (Deterding & Waters, 2018). This process included three cycles of coding and ongoing memo writing.

In the first coding cycle, broad codes (index codes) that reflected the key concepts and interview questions were applied to the text (Deterding & Waters, 2018). Example index codes include *anti-oppressive practice example*, *example of oppression*, and *recommendations*. In the second cycle of coding, more focused, fine-grained codes (analytic codes) were applied to the



text (Deterding & Waters, 2018). Example analytic codes include: *empowering students* and *challenging oppression*. In the third cycle of coding, text that: 1) related to school social workers and 2) was previously coded as *anti-oppressive practice example* or *recommendations* was separated and additional analytic codes were applied. This process further differentiated the recommended anti-oppressive practices specific to school social workers from practices specific to teachers and administrators. Example codes include: *leadership role*, *structural changes*, *getting actively involved in classes and schools*, etc. The memos written throughout the analysis process supported the identification of conceptual themes and emerging relationships between concepts (Deterding & Waters, 2018).

## Results

Participant narratives suggest different roles and approaches school social workers should include (and prioritize) in their practice to help combat oppression in K-12 schools. These practices include: providing leadership in social justice work and anti-oppressive practice (Theme 1), increasing visibility and integration on campus and in the classroom (Theme 2), and complementing student interventions with psycho-education and social-emotional support for teachers (Theme 3). Each theme is discussed below.

### **Theme 1: Provide Leadership in Social Justice Work and Anti-oppressive Practice**

Participants indicated that school social workers are uniquely prepared for social justice and equity work. This is not surprising, as social justice is a core value of the social work profession and thus social workers receive specific training related to social justice, while teachers do not (CSWE, 2015; NASW, n.d.). Katie highlighted social workers' unique skills and training related to social justice work. She earned a teaching degree and experience as a classroom teacher before entering an MSW program to transition to become a school social worker. Katie expressed dismay that teachers did not receive the same level of training on issues related to power, privilege, and oppression as their social work counterparts. Upon taking coursework in her MSW program, Katie stated "I was shocked. Like, why don't they teach this in schools [of education]. And they were like, 'Oh, well they expect social workers to teach everybody.' And I'm like, 'How could we possibly do that?' You know, but it just blows my mind."

Participants agreed that a gap in many teacher education programs is the lack of emphasis on social justice and anti-oppressive practices. Corinne (a teacher) stated, "I feel like there needs to be a way stronger emphasis in social justice for teachers." Another teacher, Selma, shared a similar sentiment: "I think that there needs to be an emphasis in teacher training programs. Like, every teacher training program needs to have ongoing work with anti-oppressive training,

diversity training regardless of whether or not you're going to be working in a school that is diverse. Like, everybody just needs to be a part of it."

For these reasons, it is imperative that school social workers be actively involved in equity work that takes place within their schools and districts. Maura (a school social worker) stated, "I think particularly social workers should be leading with our skills and training. Like I say to my [school social work] students, if you're not on the equity team in your school you need to get on it immediately because this is the type of work you need to be doing."

In addition to participating in their school's equity team, school social workers should also consider offering professional development (through formal all-staff meetings or informal grade level or individual meetings with teachers and staff). Participants agreed that rather than providing one-time trainings, school social workers should be a constant presence at professional development trainings and the day-to-day operations of the school. Selma stated:

I think that social workers need to be super integrated into the fabric of the school and have influence over trainings. And I think that they need to have – you can't just do diversity training once. Like, it's constant right? Disrupting privilege is not just something that happens one time, like, "Oh, my privilege has been disrupted. I get it now." You have to constantly work.

In addition, participants indicated that social workers should take on a collaborative role in schools when it comes to social justice work and re-thinking oppressive practices like discipline. Selma explained that a school social worker in her district began an initiative with the support of their administrators related to restorative practices where:

...every summer the whole entire staff, admin, teachers, psychologists, social worker, RP [Restorative Practices] coordinators meet at the school social worker's house every Monday for bar-b-que and they go through their disciplinary handbook and they rewrite it every summer. And they all said it's amazing how collaborative it is and also how everybody is heard. And it's like, that's what it needs to be in schools. You need to have a staff that is willing to work together in every aspect, not just in curriculums and standardized testing, but also like, it needs to all be about the students.

Ultimately, this study's participants agreed that school social workers should be actively involved in creating anti-oppressive structures, policies, practices.

***Continued Learning to Support Leadership in Social Justice and Anti-oppressive Practice***

In order to effectively engage in advocacy for systems level changes, it is necessary for school social workers to gain expertise on specific systems, policies, and practices within the K-12 education system. Selma highlighted a need for school social work classes to move away from micro level therapy and instead focus on "historical frameworks for public education," "indigenous methodologies," "deconstructing the public education system, and what role a social

worker could play.” Other participants also highlighted the need to focus on systems and systems change strategies.

Cora (a SPED teacher) indicated that it would be beneficial for school social workers to take a class specific to disabilities (e.g., the qualification process, history of the over-qualification of students from historically marginalized communities, etc.), non-punitive discipline practice, and the impact of grade retention. Cora stated that this type of information would provide school social workers with “a much more well-rounded picture” so that they could more effectively advocate for students. In addition, Veronica (a teacher) recommended that school social workers “become informed as to how to address internalized oppression.” Veronica explained that this knowledge is integral to a student’s “social, emotional health and as a way of holding that child’s human dignity.” Veronica stated:

That’s something that I have not seen. The social worker at my last school tried to help me with that, but it made her very nervous. So, she was very subtle. She was touching on the surface. She was more of a person that would facilitate a conversation and not actually address the issue with kids.

Maura (a school social worker) explained that although school social workers are often tasked with providing direct services to students through individual or group interventions, it is imperative that school social workers “resist the tendency in education to see most issues as being at the individual level, [as] individual student problems, and really try to keep more of our ecological, social, and political focus that we bring as social workers as were discussing needs in the school.”

## **Theme 2: Increase Visibility and Integration on Campus and in Classrooms**

It is important for school social workers to be highly visible and integrated into their school communities. School social workers can do this in a variety of ways. Cora indicated that social workers are most successful when they are visible on campus and in classrooms. She stated:

I think being in the classroom more, social workers and psych[ologist]s, just being in the classroom a lot more and being around the school a lot more. I’ve had the pleasure of working with a lot of social workers and psych[ologist]s who have done that, but also had social workers and psych[ologist]s who stay in their offices and who have people come meet them there. There’s not much active involvement in what is happening in the school day-by-day or what instruction looks like, or what the needs are of students in classrooms, or just things like that.

Part of being integrated into a school is having strong relationships with teachers, administrators and staff. For instance, participants described a need for school social workers to build relationships with teachers to be more present in the classroom and provide much needed

classroom level interventions. Katie (a school social worker) discussed the importance of having strong relationships with teachers so that she can provide classroom interventions to increase access to students as well as their access to social-emotional learning. She explained that when “teachers [are] open to having me go in to do those classroom interventions,” she is able to work with students that might otherwise not be served.

In addition, participants shared an expectation for school social workers and other helping professionals (i.e., school psychologists and nurses) to hold anti-oppressive practice in the foreground of their minds when engaging with the school community. For example, Kira (a teacher) shared that she would like her school social worker to run a school-wide weekly meeting to talk about anti-oppressive practice.

I think she’s [the school social worker is] doing a really good job right now of taking care of just personal issues that students have and I’m kind of torn about this. I feel like she could do a better job school-wide in supporting these issues. Maybe like once a week[ly], morning meeting talking about anti-oppression and what to do against it or how to identify it.

Kira describes a common dynamic where school social workers are often consumed with tier two (small group) and tier three (individual) interventions instead of much needed tier 1 (whole school) interventions.

Página | 92

In terms of increased visibility, Corrine suggested that both students and families could better access needed services at on-site community health centers or engagement centers. This recommendation would not only increase access to direct-care services (i.e., health, food, and other resources), but would also strengthen the school-community connection. Corinne suggested that school social workers work from these health centers or hubs within the school to increase their visibility and access to students and their families. Corinne stated:

It would be smart to have more [trauma informed care] everywhere, more satellite... health centers that are part of the schools and that work with the school, [where] the kids and family members can go to get any kind of health services. I think that will help where there are social workers there and maybe [a] therapist, but also maybe a nurse and also more like a community engagement center.

Although many schools do not have health centers or community engagement centers, Corinne’s commentary speaks to the need for increased school-community connections as well as the need for increased visibility of and access to school social workers. This increased access could also be achieved by placing school social workers’ offices in highly visible areas of the building versus in secluded areas. It is equally important for school social workers to have a heavy presence during day-to-day school activities (morning meetings, passing times, lunch, full

class or whole school activities and interventions, etc.), rather than being siloed in their office for individual or group interventions.

### **Theme 3: Complement Student Interventions with Psycho-education and Social-emotional Support for Teachers**

Participants indicated that the provision of social-emotional supports (e.g., social-emotional curriculums) and trauma informed care is not only an integral part of school social work practice, but also connected to anti-oppressive practice. Katie (a school social worker) stated, “I really feel that that [social-emotional learning] needs to be a priority. Even basic social and emotional stuff isn’t given a priority in school when that is so important. [It] is a basis of compassion and empathy and such a base to anti-oppression work.”

Participants agreed that although direct services to students (at the individual, group, and classroom level) are indispensable, teachers are also in need of training and support. Selma suggested that direct student interventions should be complemented with explicit training for the staff to increase effectiveness. She spoke to its benefits, noting the importance of “training staff about what that [small group social-emotional intervention with students] means. It’s so beneficial to have someone who is able to explain to staff and to kids too. There’s so much power in knowing how your brain works.” This type of education can improve continuity of care, teacher-student interactions, and student engagement by providing teachers the necessary information to better serve students while supporting the interventions provided by the school social worker.

Página | 93

In addition, participants indicated that school social workers can bolster anti-oppressive work currently taking place in their school by providing support to teachers who are already engaged in anti-oppressive practice and those who would like to build those skills. Maura (a school social worker) detailed why:

I think for teachers who are already bought into this [anti-oppressive work] ...social workers can be an emotional support... Classroom teachers are very overwhelmed, so a role as a social worker, supporting the teacher’s perspective on things and providing resources, or offering to co-lead things with them [would help]. I think teachers will often come to the social workers for help on the social-emotional things in the classroom, but if they’re able to be seen as someone that can help you have those complicated conversations against racial micro-aggressions in the classroom... I think that’s a great way that social workers could say “I’m happy to be with you in having these tough conversations and navigate with them with you.” Offering that to everyone, even if people haven’t bought in yet, to say “You know I’d be happy to lead something first to model how it can go in the classroom.”

Kira (a teacher) specifically addressed the additional work Teachers of Color take on compared to their White counterparts, as well as their need for additional support:

There should also be some sort of counseling for us -- the Teachers of Color. There's only four of us and then the social worker, she's a Black woman. So, there's five Staff [of Color], when we have 600 students. It's a lot to take on [supporting Students of Color] and I think if...we're going to be helping our kids there should be support and there should be maybe counseling [to handle the secondary trauma, additional pressure, and responsibilities of being a Teacher of Color]. As much as admin wants to help and as much as other teachers are open to listening to the kids and doing anti-oppressive work, I feel because we identify with the kids, the few Teachers of Color, it just takes a really heavy toll on us.

Kira acknowledged that Teachers of Color take on a disproportionate amount of work (i.e., time and emotional labor) supporting Students of Color compared to their White counterparts, especially in times of increased racist and nativist rhetoric and trauma. Research indicates that the support Teachers of Color provide to Students of Color is extremely important to academic success (Gershenson et al., 2018). Additional assistance provided by school social workers is one way to mitigate the increased work that inherently rests on the shoulders of Teachers of Color.

## Discussion

Página | 94

School social workers are often asked to wear many “hats” on any given day based on a school’s needs as well as the larger sociocultural context of the world (Kelly & Stone, 2009). Unfortunately, one of those “hats” often does not include leadership responsibilities (Allen-Meares, 1994; Kelly & Stone, 2009). For this reason, the first theme’s urging of social workers to take leadership roles around social justice and equity work is most arresting. Given the gap in current teacher trainings and the unique expertise school social workers have related to social justice work, it is imperative that school social workers begin to take on leadership roles, including leading equity teams and participating in the daily functioning schools (e.g., teacher team meetings, SPED meetings, discipline policies and practices, family meetings, etc.). In order to do this, school social workers must simultaneously increase their knowledge base and understanding of systems, policies, and practices in the K-12 education system that negatively impact students from historically marginalized communities.

Participants indicated a need for school social workers to be better educated when it comes to special education, restorative practices and alternatives to suspensions, and the negative impact of grade retention. This would better position school social workers to advocate for their students and become more integrated in the decision-making processes that can make or break a student’s academic experience. As previous research has indicated (see Kelly et al.,

2010), Theme 1 also highlights the need for school social workers to utilize a systems and person-in-environment perspective rather than an individualized perspective for identifying problems and interventions.

Prioritizing tier two (e.g., small group) and tier three (e.g., suicide risk reviews and individual counseling) interventions pulls school social workers into their offices and away from the context of the regular school day (Allen-Meares, 1994; Kelly et al., 2010; Kelly et al., 2015). This makes the second theme's urging of school social workers to increase their visibility and become more integrated in schools and classrooms so salient. This does not advocate that school social workers eliminate tier two and tier three supports from their repertoire. Indeed, such interventions were identified as integral parts of school social work practice. However, these services should be provided in concert with tier one, school-wide interventions. School social workers can impact the larger school system in a variety of ways: facilitating professional development trainings, engaging in the school equity team, providing classroom or whole-school interventions, etc. Each of these interventions increases the school social worker's visibility and integration within the school.

Participants' narratives suggest that schools might be best served by school social workers who broaden the scope of their perceived clients from students and their families to include teachers as well. Although the need for social-emotional support for students (social-emotional curriculums at tier 1 level, small group support at the tier 2 level, and individual counseling at the tier 3 level) was discussed by participants, they also described a need for training teachers about social-emotional interventions as well as the need to increase support for those engaged in anti-oppressive practice (particularly Teachers of Color) to mitigate the stress of their additional workloads. This does not dismiss the continued need for both individual and small group interventions for students. However, it does recognize that direct student interventions are strengthened by providing support to teachers. These types of social worker-teacher interventions can strengthen the work already being done with students and positively impact teachers' well-being and improve teacher retention, which will ultimately improve the overall school climate.

### **Limitations**

The results of this study should be considered within the context of limitations in the available data. The intention of the larger research study was not specific to school social workers, but rather anti-oppressive practices of educators in K-12 education (regardless of their specific discipline). The question of how school social workers combat oppression in K-12 schools

developed inductively through analytic coding (Deterding & Waters, 2018) of all completed interviews. Indeed, only 11 of the 25 original participants provided responses related to the role school social workers do or should play in combatting oppression in K-12 schools. Thus, this paper represents a preliminary exploration of the roles and responsibilities school social workers should consider prioritizing to more effectively combat oppression in K-12 schools.

Although the 11 participants' responses provided some critical insights into the needs of schools and the roles of school social workers in combatting oppression, it is also necessary to acknowledge that 14 of the original 25 participants did not engage in substantive discussions related to the research question. This highlights a problem faced by many school social workers – various teachers, administrators, and support staff might be disconnected from the work school social workers engage in or are unaware of how school social workers can serve them, their students or their students' families. Notably missing from the findings is a discussion of the school social workers' role as a school- community liaison. This omission might be related to the small number of participants (n=11) that discussed the role of the school social worker or it could stem from the different hiring practices of schools. For example, some schools have family liaisons who are responsible engaging with families and the larger community while school social workers are responsible for providing direct student intervention.

### **Future Research and Learning**

These limitations underscore the need for continued research, not just from the perspective of school social workers, but for research that investigates the perspectives of school social workers held by teachers, administrators, para- professionals, and other school staff. Identifying educators' understandings and misunderstandings about school social workers' area of expertise, their roles and responsibilities, and each school's needs can help school social workers make decisions (in collaboration with their administrators) about where to focus their time and how to best utilize their expertise. Many public schools are underfunded and under-resourced. Unfortunately, schools continue to face budget cuts that can impact the jobs and roles of school social workers (Big Table Phase COVID-19 response letter, 2020; SSWA, 2003). Identifying the importance of school social workers, as well as activities that produce the largest impact, can help prioritize school social workers' jobs at a time when K-12 education budgets are shrinking.

These findings also have implications for social work education programs, particularly school social work courses. Prolonged time and attention related to anti-oppressive interventions at micro (student and/or teacher), mezzo (classroom), and macro (school or



district) levels are needed in school social work courses. This includes content related to historical and contemporary structural oppression, disproportionalities and disparities in the K-12 education system, systems change strategies, and interventions to address racial trauma and trauma related to other forms of oppression. In addition, courses should discuss strategies to increase social workers' engagement and visibility in classrooms and the school building, the process of building and facilitating equity teams, steps for building positive (anti-oppressive) school culture, and anti-oppressive policies and practices related to discipline, special education, and grade retention.

## Conclusion

It is a daunting task for school social workers to balance their many scheduled and emergent demands. For this reason, it is extremely important for school social workers to prioritize their roles, responsibilities, and interventions for optimal impact. In order to be most effective for their students, colleagues and larger school communities, school social workers should prioritize interventions that address the root cause of problems (i.e., systemic racism and other forms of oppression) faced by students, families, and their larger school community. Although a preliminary study in this substantive area, this research study provides an essential point of entry for much needed discussion and research related to the prioritization of interventions that align with the profession's social justice aims.

Página | 97

## References

Allen-Meares, P. (1994). Social work services in schools: A national study of entry level tasks. *Social Work, 39*, 560–565. doi:10. 1093/sw/39.5.560

Big Table Phase COVID-19 response letter [open letter]. (2020, May 5). *EducationWeek*. <http://blogs.edweek.org/edweek/campaign-k-12/Education-Groups-COVID-19-Final-Letter.pdf>

Council on Social Work Education (CSWE) (2015). 2015 educational policy and accreditation standards for baccalaureate and master's social work programs. <https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx>

Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2018). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological methods & research, 0049124118799377*.

Downer, J. T., Gobble, P., Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2016). Teacher-child racial/ethnic match within pre-kindergarten classrooms and children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.007>

Gershenson, S., Hart, C., Hyman, J., Lindsay, C., & Papageorge, N. W. (2018). *The long-run impacts of same-race teachers* (No. w25254). National Bureau of Economic Research.

Hayes, D. & Ward, A.M. (2014). Disproportionality and disparities in the educational system and schools. In R. Fong, A. Detlaff, J. James, & C. Rodriguez (Eds.), *Addressing racial disproportionality and disparities in human services: Multisystemic approaches*. Columbia University Press. (pp. 239-279).

Ibe, N. A., Howsmon, R., Penney, L., Granor, N., DeLyser, L. A., & Wang, K. (2018, February). Reflections of a Diversity, Equity, and Inclusion Working Group based on Data from a National CS Education Program. In *Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 711-716. <https://doi.org/10.1145/3159450.3159594>

Kelly, M. S., Frey, A. J., Alvarez, M., Berzin, S. C., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). School social work practice and response to intervention. *Children & Schools*, 32(4), 201-209. doi:10.1093/cs/32.4.201

Kelly, M., & Stone, S. (2009). An analysis of factors shaping interventions used by school social workers. *Children & Schools*, 31(3), 163-176. doi:10.1093/cs/31.3.163

Kelly, M. S., Thompson, A. M., Frey, A., Klemp, H., Alvarez, M., & Berzin, S.

C. (2015). The state of school social work: Revisited. *School Mental Health*, 7(3), 174-183.

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. doi:10.3102/00346543070001025

Página | 98

Merolla, D. M., & Jackson, O. (2019). Structural racism as the fundamental cause of the academic achievement gap. *Sociology Compass*, 13(6), e12696. <https://doi.org/10.1111/soc4.12696>

NASW (2012). NASW standards for school social work services. Retrieved from <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=1Ze4-9-Os7E%3d&portalid=0>

NASW(n.d.). School social work. <https://www.socialworkers.org/Practice/School-Social-Work>

National Center for Education Statistics, (2017). Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups.

[https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator\\_rda.asp](https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_rda.asp)

National Center for Education Statistics, (2019). Indicator 17: High School Status Dropout Rates. [https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator\\_rdc.asp](https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_rdc.asp)

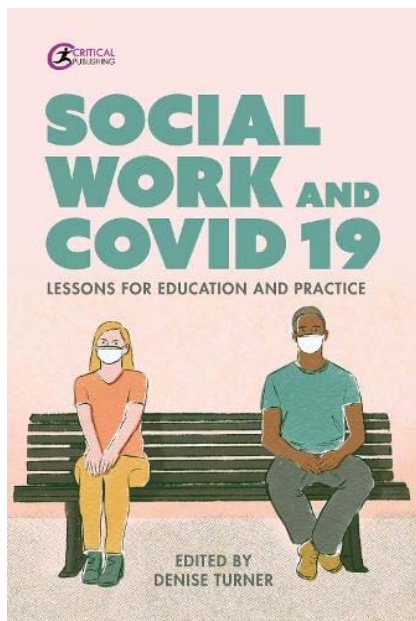
Ostrander, R. R. (2015). School funding: Inequality in district funding and the disparate impact on urban and migrant school children. *Brigham Young University Education & Law Journal*, 2015 (1), 271-295. <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2015/iss1/9>

School Social Work Association of America (SSWA). (1999, April 1, 2003).

School social work as a career. <https://www.sswaa.org/ssw-career>

School Social Work Association of America (SSWA) (n.d.). Role of School Social Worker. <https://www.sswaa.org/school-social->





**Turner, D. (eds.) (2021). *Social Work and Covid-19: Lessons for Education and Practice*. Critical Publishing Lda. ISBN: 9781913453619.**

“Social Work and Covid-19: Lessons for Education and Practice” é um livro editado em 2021 pela Critical Publishing em Inglaterra, tendo sido utilizada para esta apresentação a edição do Kindle. As razões da escolha deste livro prendem-se com a pertinência e a atualidade do tema abordado, mas também pelo facto de dar voz a uma diversidade de autores dos diferentes capítulos,

permitindo uma visão plural da pandemia. Os contributos para este livro são de académicos, mas também profissionais, estudantes e utilizadores dos serviços, oferecendo diferentes perspetivas e reflexões para o Serviço Social. Denise Turner, assistente social, académica e investigadora em Inglaterra é a editora do livro que reúne investigações, práticas profissionais e relatos de experiências durante o período da pandemia Covid-19. O livro procura descrever a perspetiva de viver e trabalhar durante o período Covid-19, partindo desta análise para questionar aspetos particulares da educação e da prática em Serviço Social.

Na introdução, a editora salienta que a pandemia originou um momento de crise global tendo o Serviço Social ocupado uma posição fundamental, o que constitui um momento histórico para explorar questões relacionadas com a educação e a prática.

No capítulo I, a Dra. Amanda Taylor-Beswick discute a educação digital, métodos e práticas, focando-se nas implicações éticas da Covid-19. A pandemia forçou o Serviço Social a encontrar alternativas digitais à relação face a face o que levou à identificação de alguns problemas, nomeadamente falta de conhecimento digital, liderança digital e financiamento.

A autora descreve como particularmente relevante a natureza problemática da aceitação e adoção da tecnologia, dificultada pela má gestão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no terreno. Associados a estes factos, pode acrescentar-se uma falta de atenção na altura da pré-pandemia às TIC e à digitalização na educação em Serviço Social, criando um desfasamento nas competências digitais e no desenvolvimento digital na profissão. O facto de a intervenção ocorrer predominantemente num contexto presencial, de relação face-a-face desvalorizou a importância das tecnologias na implementação da prática, assim

como o seu ensino, não estando associado ao desenvolvimento do conhecimento profissional ou competências (Taylor, 2017 e Taylor-Beswick, 2019). São distinguidos 3 períodos no Serviço Social digital, considerando o período pré-pandemia, durante a pandemia e pós-pandemia.

A atual crise global sublinhou as consequências da falta de um avanço digital em Serviço Social, sendo que a urgência para responder à pandemia ofereceu uma pequena oportunidade para o desenvolvimento digital. A autora refere que, apesar deste desfasamento, já nos anos 70 do século XX se assistiu a alguma preocupação no desenvolvimento daquilo que designa como “consciência sociotécnica, habilidades digitais e práticas” (p.24). Apoiando-se na perspectiva de Garrett (2005), defende que o ponto de viragem eletrónico para o Serviço Social ocorre muito antes do século XXI. Não pode, no entanto, considerar-se que é um uso sem risco, podendo converter-se em diferentes formas de opressão. Mas a autora conclui que o Serviço Social está bem posicionado para responder a estas questões, tendo a responsabilidade de resistir às diferentes formas digitais de discriminação e opressão. No futuro, os métodos digitais continuarão a ser fundamentais para a continuidade da prática, exigindo uma maior atenção ao futuro digital, “mas também às implicações do digital no futuro coletivo, de modo a que a integridade e a eficácia da profissão assim com o valor da humanidade possa ser preservado” (p.28).

No capítulo 2, é discutida a experiência de trabalho com crianças e a sua proteção em tempos de pandemia. As questões digitais são analisadas na perspectiva da prática, questionando o impacto da pandemia em problemas que já existiam previamente, nomeadamente doença mental parental, violência doméstica e abuso de substâncias, exacerbados pelo fecho das escolas e pelo isolamento social. As autoras referem os dados da UNICEF (2020) que apontam que durante a pandemia os riscos na proteção à criança aumentaram substancialmente, tendo em conta os impactos socioeconómicos no controlo e prevenção das medidas. Os procedimentos na proteção à criança envolvem uma monitorização próxima na forma de contactos face-a-face, de forma regular e numa diversidade de ambientes, incluindo a escola e a morada da família, o que se tornou impossível com as medidas de restrição tomadas durante a pandemia. O próprio ambiente de trabalho em equipa foi afetado, tornando quase impossível as discussões de casos informais e o apoio entre colegas. Por outro lado, a dificuldade de avaliar o risco adequadamente, sem o contacto presencial, apoiando-se nos contactos telefónicos e videochamadas para construir a relação com as famílias. (...)

Se, por um lado, foram identificados benefícios no trabalho à distância, nomeadamente a flexibilidade no horário, poupança de tempo e dinheiro nas deslocações e a habilidade de influenciar o ambiente de trabalho, há também desvantagens, a dificuldade em separar o

trabalho e a vida pessoal e familiar e a possibilidade de ter de partilhar a casa, enquanto espaço de trabalho, com outros membros da família, inclusivamente com risco de perda de confidencialidade. O aumento do número de reuniões pode favorecer a exaustão, denominada “fadiga Zoom” (p.39), o que aliado ao facto de não existirem intervalos entre essas mesmas reuniões não favorece a reflexão, formulação de novas hipóteses de trabalho e tomada em consideração de ações que deveriam ser implementadas. As emoções como a empatia e a compaixão podem ser mais difíceis no trabalho de forma remota, tendo em conta a forma como nos posicionamos nesses encontros. É fundamental que a equipa encontre espaços de reflexão e de suporte mútuo, através de grupos de WhatsApp ou outros, possibilitando que estes “espaços de pensamento partilhado” (p.41) constituam momentos de apoio mútuo, mas também de desenvolvimento de práticas inovadoras, sendo fundamental que a tecnologia deve ser incorporada na prática do assistente social.

No capítulo 3, o Dr. Kish Bhatti-Sinclair analisa os resultados de um estudo sobre o impacto da pandemia Covid-19 nos serviços para refugiados não acompanhados e crianças e jovens requerentes de asilo. O autor realça que a pandemia intensificou as experiências de desigualdade, através do relato de experiências de refugiados e crianças e jovens requerentes de asilo, focando-se no que designa como a combinação única das circunstâncias e os fatores legais e culturais. Durante este período, as crianças refugiadas tiveram menos direitos e menos acesso aos serviços públicos, e pressões económicas e sociais que criaram situações de insegurança e deportação. O estudo foi conduzido com recurso ao Serviço Social de caso com enfoque no acesso aos serviços. Os dados apontam que as crianças foram excessivamente questionadas durante este período, frequentemente desacreditadas e o seu superior interesse não foi assegurado, tendo sido criadas situações de isolamento, solidão, negligência e abuso, tornando-se mais vulneráveis ao alojamento desadequado ou mesmo à condição de sem-abrigo. A probabilidade de ocorrer uma intervenção adequada à situação foi menor, o que levou igualmente à constatação de que a intervenção não deve ser assente num quadro de voluntariado ou sem suporte governamental. Em última análise, a falha dos serviços no apoio a estas crianças deve ser vista como uma violação dos direitos humanos (p.54).

No capítulo 4, o Dr. Prospera Tedam apresenta dados de um projeto de investigação a incidir nas experiências de estudantes de Serviço Social africanos durante a pandemia Covid-19 no Reino Unido. O capítulo utiliza as experiências de três estudantes do sexo feminino em diferentes universidades para explorar de forma crítica as expectativas dos estudantes africanos, assim como discutir as implicações do estudo para criar e manter espaços anti-opressivos e anti-racistas dentro da educação em Serviço Social. Fazendo referência a um

conjunto de estudos relacionados com as experiências de estudantes de Serviço Social africanos em Inglaterra, que revelaram a presença de racismo, microagressão e outras formas mais ou menos explícitas, a investigação levada a cabo durante o período da pandemia Covid-19 em Inglaterra, com uma abordagem narrativa de natureza qualitativa, procurou compreender, a partir da perspetiva dos estudantes, as suas experiências enquanto estudantes de Serviço Social durante este período. A análise, segundo o que a autora define como “perspetiva racial crítica” (p.58) procura dar voz, criando uma consciência acerca das diferenças de tratamento em resultado de identidades sociais minoritárias. Estas diferenças são anteriores à pandemia, no entanto a pandemia Covid-19 manteve ou exacerbou essas experiências. A autora faz algumas recomendações finais, salientando a necessidade de apreensão da Teoria Racial Crítica por parte dos professores, de modo a poderem compreender situações de opressão e racismo. No mesmo sentido, assinala a necessidade de clareza dos procedimentos, a transparência nos argumentos e justificações de modo a evitar mal-entendidos.

Cornelia Lange e Robert Maynard, no capítulo 5, refletem sobre a pressão e as oportunidades para a prática criadas pela pandemia e como é que estas devem ser integradas quando a pandemia Covid-19 desaparecer.

O capítulo 6 explora as experiências de vida de três estudantes finalistas da licenciatura em Serviço Social. O confinamento, a distância social e o retorno ao campus universitário tiveram um impacto considerável na educação no ensino superior. Os estudantes de Serviço Social experimentaram questões mais específicas, devido à natureza da formação. Através de um relato na primeira pessoa a experiência de três estudantes da licenciatura em Serviço Social integrantes do “*BAME groups*”<sup>1</sup>. O artigo reflete as experiências de cada estudante, oferecendo uma oportunidade de reflexão pessoal e profissional. Um dos efeitos mais imediatos do confinamento foi a necessidade do ensino online, obrigando à proliferação de plataformas, que obrigaram não apenas à assimilação da tecnologia, mas também novos comportamentos, de modo a que a comunicação seja eficaz. Por outro lado, para os estudantes identificados com necessidades educativas especiais, como a dislexia, o ensino presencial oferece apoio na aprendizagem e na avaliação e com o confinamento a quebra desse apoio causa impacto nos estudantes, valendo o apoio informal dos colegas.

Um dos pontos salientados pelos estudantes foi a plataforma *Padlet*, como espaço de comunicação e partilha, proporcionando a descoberta de talentos e fazendo com que os estudantes tenham um sentido de esperança e humanidade.

---

1 Anacrónimo para Black, Asian and Minority Ethnic

A perda de rendimentos e o aumento das dificuldades económicas foram um dos constrangimentos que muitas famílias enfrentaram, ao qual se adicionou o desafio das crianças em isolamento com o ensino à distância. Sentimentos como a frustração e o desespero afetaram a saúde mental de muitas pessoas. Por outro lado, as perdas de contactos familiares provocados pela distância social levaram igualmente à necessidade de novas adaptações tendo gerado dificuldades na gestão das emoções.

Nos aspetos positivos, os estudantes identificaram o exercício físico, novos hobbies como a jardinagem e o retorno a interesses anteriormente abandonados

Todas as aprendizagens feitas nesta época de pandemia serão incorporadas na intervenção profissional; a reflexão sobre as vivências pessoais traduz-se em conhecimento profissional, e o desejo dos autores é que seja igualmente um contributo para a educação em Serviço Social.

O capítulo 7 aborda as questões da etnicidade, opressão e exclusão. A autora, Varsha Tailor, descreve como uma mulher com deficiência é afetada pelo confinamento nas suas rotinas e nos mecanismos de suporte. A autora sofre de esclerose múltipla e dá-nos conta do isolamento e stress que o confinamento causou, ao mesmo tempo oferecendo inspiração, esperança e orientação em seguir em frente. Trata-se de um relato apresentado na primeira pessoa, com a objetividade dos factos e os sentimentos que acompanharam essa vivência, numa perspetiva analítica e crítica em que a dimensão individual se cruza com as questões mais estruturais, com fortes contributos para a educação em Serviço Social.

No capítulo 8, o Dr. Ariane Critchley e o Dr. Autumn Roesch-Marsh refletem, numa inspirada discussão, nas formas como os processos criativos como a poesia podem providenciar esperança e um sentido de comunidade. O conhecimento base em Serviço Social é informado pelas artes e pelas ciências (p.110). Na perspetiva de Nissen (2019), as artes foram importantes para o desenvolvimento do Serviço Social, com um papel importante na ação política, na mudança social e no desenvolvimento. Durante a pandemia foi continuado o trabalho de ligar os profissionais, estudantes e académicos com a poesia, como recurso. A partilha foi feita com recurso às plataformas das redes sociais, mas também nas aulas, ajudando a refletir os conteúdos ali apresentados e a partilha das ideias mais importantes: “A poesia é utilizada nas aulas, tutorias e reuniões de modo a provocar a reflexão e a descoberta e partilhada através do email e redes sociais na esperança de que possa ajudar, de alguma forma, com a ansiedade, sobrecarga e preocupação que se está a sentir “(p.112). Salienta-se a poesia como promotora da criatividade, empatia e da imaginação e como suporte da auto-expressão, facilitando a



compreensão da perspetiva do sujeito. A poesia pode constituir um recurso para os assistentes sociais, a nível da prática, ensino e investigação.

No capítulo 9, o Dr. Denise Turner discute a questão da perda e da mudança recolocada pela pandemia Covid-19, tornando a morte e o luto conceitos centrais em Serviço Social. Um dos aspetos a salientar é a necessidade de os assistentes sociais compreenderem culturalmente os diversos rituais do luto, de modo a que o seu apoio seja culturalmente informado. O capítulo advoga que este momento deve ser utilizado para falarmos mais abertamente sobre a morte.

No capítulo 10, Marie Price aborda a supervisão nos cuidados em fim de vida, entendidos como os cuidados a serem prestados no último ano de vida. A pandemia veio desafiar esta definição, na medida em que a necessidade de cuidados em fim de vida tornou-se imediata. A supervisão é aqui entendida como o apoio de modo a que o profissional possa “processar os seus pensamentos e sentimentos” (p.133), sendo prestada por alguém sem responsabilidade direta pela prática do profissional. Para a autora, a supervisão nesta época de confinamento “torna-se ainda mais crítica de modo a assegurar que os assistentes sociais na prestação de cuidados em fim de vida tenham um lugar para dar voz aos desafios deste trabalho assim como às incertezas que o Covid-19 apresentou” (p.141).

Na conclusão é referido que a mudança é irrevogável e nada voltará a ser como anteriormente, mas esta mudança poderá ser um convite para um recomeço, em que o Serviço Social desempenhará um papel importante na criação de esperança e novas oportunidades. As lições da pandemia podem ser usadas positivamente e incorporadas na prática e na educação em Serviço Social, sendo este um desafio para os académicos, profissionais e estudantes de Serviço Social.

## **Bibliografia:**

Garrett, P M (2005) Social Work's 'Electronic Turn': Notes on the Deployment of Information and Communication Technologies in Social Work with Children and Families. *Critical Social Policy*, 25(4): 529–53.

Nissen, L B (2019) *Art and Social Work: History and Collaborative Possibilities for Interdisciplinary Synergy. Research on Social Work Practice*, 29(6): 698–707.

Taylor, A M L (2017) Social Work and Digitalisation: Bridging the Knowledge Gaps. *Social Work Education: The International Journal*, 36(8): 869–79.

Taylor-Beswick, A M L (2019) *Examining the Contribution of Social Work Education to the Digital Professionalism of Students in Readiness to Practice in the Connected Age*. Unpublished doctoral

thesis. [online] Available at: <https://pure.qub.ac.uk/en/publications/examining-the-contribution-of-social-work-education-to-the-digita>

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2020) *Protecting Children from Violence in the Time of COVID-19: Disruptions in Prevention and Response Services*. [online] Available at: <https://data.unicef.org/resources/protecting-children-from-violence-in-the-time-of-COVID-19-brochure>

### **Notas sobre a autora:**

#### **Maria João Pena**

Doutorada em Serviço Social pelo ISCTE-IUL; mestre em Sociologia pelo ISCTE-IUL e licenciada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa. Diretora da licenciatura em Serviço Social do ISCTE-IUL leciona igualmente no mestrado e doutoramento em Serviço Social. Investigadora integrada no CIES (ISCTE-IUL). Assistente social no Instituto de Apoio à Criança entre 1992 e 2017.

