

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

## **O Serviço Social em contexto escolar:**

O papel do assistente social na articulação da escola com as  
instituições da comunidade local

Dissertação de Mestrado em Serviço Social

Susana Cristina de Sousa Ribeiro

Orientadora:

Professora Doutora Paula Sousa



Vila Real, 2016



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

## **O Serviço Social em contexto escolar:**

O papel do assistente social na articulação da escola com as  
instituições da comunidade local

Dissertação de Mestrado em Serviço Social

Susana Cristina de Sousa Ribeiro

Orientadora: Professora Doutora Paula Sousa

Composição do Júri:

Professora Doutora Hermínia Gonçalves

Professor Catedrático Telmo Caria

Professora Doutora Paula Sousa

Vila Real, 2016



Dissertação de mestrado apresentado à  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto  
Douro, como requisito para a obtenção  
do Grau de Mestre em Serviço Social.



Eu, Susana Cristina de Sousa Ribeiro, declaro  
que as ideias apresentadas ao longo deste estudo  
são da minha responsabilidade pessoal.





## **AGRADECIMENTOS**

Chegada a fase final de mais um desafio, do meu percurso pessoal e profissional, gostaria de agradecer a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha Orientadora de Mestrado, Professora Doutora Paula Sousa, por ter partilhado comigo todo o seu conhecimento, por toda a sua disponibilidade e incentivo ao longo deste percurso.

Agradeço ao Diretor do agrupamento de escolas, por me ter dado a possibilidade de realizar este trabalho e por toda a colaboração demonstrada.

A todos os professores do agrupamento de escolas e profissionais das instituições da comunidade local que colaboraram neste estudo e que permitiram que fosse possível a sua realização.

A todas as pessoas com quem trabalhei, em especial a todas as colegas e amigas, que fizeram e fazem parte das equipas que integrei ao longo destes anos. Agradeço todos os momentos de partilha que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

À minha colega e amiga, Nicole Batista com quem partilhei este desafio por todos os momentos de partilha, reflexão, apoio e incentivo na realização deste trabalho.

À minha colega e amiga, Liliana Dias, por todo o incentivo e por todas as palavras de conforto nos momentos mais difíceis.

A ti meu querido filho, por todas as noites em que não te adormeci, por todas as vezes que não brinquei contigo e por todos os momentos em que estive mais “ausente”. A ti, meu filho adorado, dedico este trabalho!

Ao Sérgio, meu companheiro de todas as horas, por toda a compreensão e paciência demonstrada nos momentos em que estive menos presente.

À minha família, em especial aos meus pais e irmão, por serem o meu pilar, por todo o carinho e amor e por acreditarem que sou capaz.

Ao meu avó, que apesar de não estar comigo, é a minha referência em todos os momentos, pela sua força, vontade de mudança e por todos os princípios e valores que me transmitiu.



## **RESUMO**

Este estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e pretende constituir um elemento de reflexão sobre a importância dos assistentes sociais em contexto escolar. A escola na sociedade atual assume especial importância na vida das crianças e jovens, uma vez que com o aumento da escolaridade obrigatória estes passam cada vez mais tempo da sua vida em contexto escolar. A escola é confrontada com problemas complexos, como por exemplo, insucesso, abandono, absentismo e violência escolar. Para além destes fenómenos a escola confronta-se também com um conjunto de problema a nível social, fruto de alterações económicas, sociais e culturais.

Apesar desta realidade a presença de assistentes sociais nas escolas ainda apresenta uma expressão pouco significativa. Assim, refletir sobre a atuação dos assistentes sociais nas escolas é fundamental e constitui uma forma de exploração deste campo de atuação a nível profissional. Este estudo pretende abordar a necessidade da escola articular com as instituições da comunidade local para enfrentar os problemas que vive no seu quotidiano, refletindo na importância que os assistentes sociais apresentam neste trabalho.

Para realizar este estudo foi utilizada a abordagem mista, tendo-se partido da aplicação de inquéritos por questionários a trinta e seis diretores de turma do agrupamento de escolas em estudo e a trinta e um profissionais das instituições da comunidade local. Para além do inquérito por questionário foram realizadas cinco entrevistas a elementos considerados fundamentais para a exploração de algumas questões.

Este estudo permitiu concluir que os professores do agrupamento de escolas em estudo consideram que existem problemas sociais e escolares em que é necessário estabelecer a articulação com as instituições da comunidade local o que remete para a necessidade da escola ser encarada como um sistema aberto em comunicação com a comunidade em que está inserida. Foi possível também perceber que quer os professores quer os profissionais das instituições da comunidade local consideram que atuação do assistente social se diferencia da do professor ao nível da articulação e que o assistente social apresenta um conjunto de mais-valias ao nível da intervenção nesta área de atuação, uma vez que facilita a comunicação, a partilha de saberes e a concertação de estratégia de intervenção que possibilitam rentabilizar e otimizar recursos.

**PALAVRAS - CHAVE:** assistente social, escola, articulação, instituições da comunidade local.



## **ABSTRACT**

This study was developed within a group of TEIP schools (Educational Territories of Priority Intervention) and intends to be an element of reflection on the importance of social workers in schools. In today's society, the school is particularly important in the lives of children and young people, due to the increasing amount of time they spend in schools and due to the increasing compulsory education period. The school faces complex problems such as school absenteeism, failure, violence and school leavers. In addition, the school also faces a set of problems at the social level, resulting from economic, social and cultural changes.

Despite this reality, the presence of social workers in schools still has a minor expression. Therefore, it is essential to reflect on the role of social workers in schools as a form of exploring this aspect of social work practice. This study aims to address the need for schools to work with local community institutions to effectively face the school's daily problems and highlight the importance of social workers in this context.

A mixed methods approach was used to conduct this study. Survey questionnaires gathered the views of thirty-six class directors from the group of TEIP schools and thirty-one professionals from local community institutions. In addition, five interviews were conducted to fundamental players, aiming to explore specific aspects of this investigation.

This study found that the sample of teachers used in this research considered that there are social and academic problems when coordinating efforts with local community institutions. The previous, denotes the need for the school to be seen as an open system of communication with the community, in which it operates. Moreover, both teachers and professionals from the local community institutions believe that the social workers' actions differ from the teacher at the level of interaction. Conclusions also point that the social worker brings a set of advantages to interventions in this area of activity/occupation, by facilitating communication, knowledge exchange and strategic intervention skills that allow the maximization and optimization of resources.

**Keywords:** social worker; school; interaction; institutions of the local community



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	V
RESUMO .....	VII
ABSTRACT.....	IX
ÍNDICE.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS.....	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XVII
<b>CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
1.1.A ESCOLA E AS SUAS NOVAS FUNÇÕES .....	7
1.2.MASSIFICAÇÃO DO ENSINO .....	9
1.3.AS DESIGUALDADES NO SISTEMA DE ENSINO .....	11
1.4. PROBLEMAS E DIFICULDADES DO SISTEMA EDUCATIVO .....	13
1.5. A QUESTÃO SOCIAL NA ESCOLA .....	18
1.6.TEIP -UMA MEDIDA DE POLÍTICA EDUCATIVA.....	25
1.6.1.A TERRITORIALIZAÇÃO DESTA MEDIDA.....	26
1.6.2.A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS EDUCATIVOS.....	27
1.6.3.Os TEIP.....	28
1.7.O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS .....	29
1.7.1.A NÍVEL INTERNACIONAL.....	29
1.7.2.EM PORTUGAL .....	30
1.7.3.O ASSISTENTE SOCIAL E A SUA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR .....	32
1.7.4.SERVIÇO SOCIAL E O TRABALHO COM A COMUNIDADE LOCAL .....	38
1.8.A INTERVENÇÃO SISTÉMICA – UM MODELO DE INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL ....	43
<b>CAPÍTULO 2 - QUADRO METODOLÓGICO .....</b>	<b>49</b>
2.1. JUSTIFICAÇÃO, FINALIDADE E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	51
2.2. MÉTODO .....	53
2.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....	54
2.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	55
2.3.2. A ENTREVISTA.....	55
2.4. TRATAMENTO DE DADOS .....	57
2.4.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	57

2.4.2. A ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	58
2.5. PARTICIPANTES NO ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA .....	59
<b>CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>63</b>
3.1. RESULTADOS DO ESTUDO.....	65
3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	74
3.2.1. IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCATIVA E PARA O SERVIÇO SOCIAL .....	83
CONCLUSÃO.....	91
BIBLIOGRAFIA .....	95
ANEXOS .....	103



## ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

### Índice de gráficos

<b>Gráfico n.º 1:</b> Problemas sociais/escolares que os diretores de turma consideram fundamental estabelecer articulação com as instituições locais.....	65
<b>Gráfico n.º 2:</b> Importância atribuída pelos diretores de turma à articulação escola-instituições da comunidade local.....	67
<b>Gráfico n.º 3:</b> Importância atribuída pelos profissionais das instituições da comunidade local à articulação escola – instituições da comunidade local.....	67
<b>Gráfico n.º 4:</b> Compete ao diretor de turma a função de articular com as instituições da comunidade local.....	70
<b>Gráfico n.º 5:</b> Os diretores de turma consideram que estão preparados para estabelecer articulação com as instituições da comunidade local.....	70
<b>Gráfico n.º 6:</b> Diferenças no trabalho com escolas onde existe assistente social.....	71
<b>Gráfico n.º 7:</b> Aspectos que os diretores de turma consideram mais importantes na existência de assistentes sociais na articulação escola – instituições da comunidade local....	72
<b>Gráfico n.º 8:</b> Aspectos que os profissionais das instituições locais consideram mais importantes na existência de assistentes sociais na articulação escola – instituições da comunidade local.....	72

### Índice de quadros

<b>Quadro n.º 1:</b> Número de técnicos por instituição.....	60
<b>Quadro n.º 2:</b> Caracterização profissional dos entrevistados.....	61
<b>Quadro n.º 3:</b> Principais problemas do Agrupamento.....	66
<b>Quadro n.º 4:</b> Importância da articulação.....	68
<b>Quadro n.º 5:</b> Diferença de atuação dos assistentes sociais em relação ao diretor de turma.....	69
<b>Quadro n.º 6:</b> Importância do assistente social nas escolas no que se refere à articulação escola – instituições da comunidade local.....	73



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A:</b> Inquérito por Questionário (Diretores de Turma).....	105
<b>Anexo B:</b> Inquérito por Questionário (Profissionais das instituições da comunidade local).....	111
<b>Anexo C:</b> Guião de entrevista (Diretor de Turma).....	115
<b>Anexo D:</b> Guião de entrevista (Coordenadora TEIP) .....	119
<b>Anexo E:</b> Guião de entrevista (Diretor) .....	123
<b>Anexo F:</b> Guião de entrevista (Presidente da CPCJ) .....	127
<b>Anexo G:</b> Guião de entrevista (Coordenadora de Protocolo RSI).....	131
<b>Anexo H:</b> Consentimento Informado.....	135



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**ACES:** Agrupamento de Centros de Saúde do Serviço Nacional de Saúde

**CPCJ:** Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

**EMAT :** Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais.

**TEIP:** Território Educativo de Intervenção Prioritária.

**RSI:** Rendimento Social de Inserção.

**SPO:** Serviço de Psicologia e Orientação.



# **INTRODUÇÃO**





**INTRODUÇÃO**

Esta dissertação de mestrado pretende analisar a prática do assistente social em contexto escolar, nomeadamente no que se refere à sua articulação com as instituições da comunidade local.

O interesse por esta temática tem por base a experiência profissional que tenho desenvolvido em agrupamentos de escolas TEIP. No âmbito da minha atividade profissional tenho constatado que os alunos e famílias acompanhadas apresentam problemas complexos e multidimensionais. Para que seja possível responder aos problemas apresentados é necessário articular com as instituições da comunidade local, uma vez que a resposta a esses problemas ultrapassa os recursos existentes na escola, sendo necessário, frequentemente, o seu encaminhamento para outros serviços. Por outro lado, é comum os alunos e famílias serem acompanhados noutras instituições da área social e de saúde para além da escola. Assim sendo, quando se realiza o diagnóstico das situações em acompanhamento identificam-se as instituições onde já existe processo e é realizada articulação com os profissionais de acompanhamento para que seja possível definir uma estratégia de intervenção articulada evitando sobreposições e repetição de intervenções e encaminhamentos.

A questão das parcerias e da articulação com as instituições da comunidade local é uma questão importante no trabalho do assistente social em contexto escolar e que é veiculado e realçado pelo projeto TEIP no qual desenvolvo a minha atividade profissional.

O assistente social em contexto escolar para responder à complexidade dos problemas com que trabalha necessita de desenvolver práticas interdisciplinares e intersectoriais para a construção de uma rede social que permita encontrar respostas para os vários problemas com os quais é confrontado na sua prática.

A escola apresenta-se assim, como um contexto privilegiado de intervenção social, uma vez que permite intervir e desenvolver projetos em diferentes áreas de intervenção. A escola é atualmente invadida por um conjunto de problemas sociais que exigem respostas diferenciadas e inovadoras, sendo o assistente social um profissional fundamental para intervir junto destes novos desafios colocados à escola.

Assim são objetivos deste estudo, conhecer os principais problemas sociais/escolares em que se considera fundamental estabelecer articulação com as instituições da comunidade local (na perspetiva dos professores); compreender qual a importância da articulação entre a escola e as instituições da comunidade local, na perspetiva dos professores e dos profissionais das instituições da comunidade local; perceber qual a perceção que os professores e os

profissionais das instituições da comunidade local têm sobre a diferença de atuação dos assistentes sociais e dos diretores de turma ao nível da articulação e perceber qual a percepção que os professores e os profissionais das instituições da comunidade local têm sobre a importância dos assistentes sociais ao nível da articulação.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, enquadramento teórico, pretende fazer uma exploração da literatura, abordando questões relacionadas com as transformações ocorridas no sistema de ensino, com o programa TEIP e com o serviço social em contexto escolar, salientando-se a articulação com a comunidade local. É ainda realçada a intervenção sistémica como um modelo de intervenção a ser adotado pelo assistente social em contexto escolar. No que se refere às transformações ocorridas no sistema de ensino são abordadas as novas exigências com o qual este sistema se tem deparado, os novos problemas e dificuldades com o qual a escola se confronta relacionados com a massificação do ensino, com o alargamento da escolaridade obrigatória e com os problemas sociais que se manifestam em contexto escolar.

Relativamente ao programa TEIP é feita uma abordagem da origem do TEIP e das principais linhas orientadoras desta medida de política educativa.

No que se refere ao serviço social em contexto escolar é feita uma abordagem histórica do surgimento do serviço social nas escolas e também uma reflexão das áreas de atuação do serviço social, salientando-se a articulação com as instituições da comunidade local. É ainda feita uma reflexão sobre o modelo sistémico como um modelo de intervenção do assistente social.

No segundo capítulo, quadro metodológico, apresenta-se o método utilizado, as técnicas de recolha de informação e de tratamento de dados. O método utilizado foi a abordagem mista, uma vez que se combinou a abordagem quantitativa com a abordagem qualitativa. O inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada foram as técnicas utilizadas para a recolha de dados. A análise estatística e a análise de conteúdo foram usadas para o tratamento dos dados recolhidos.

No capítulo três, resultados e discussão de dados, é feita a apresentação dos dados recolhidos através do inquérito por questionário e das entrevistas. Neste capítulo faz-se a discussão dos resultados tendo por base os objetivos deste estudo e é também realizada uma reflexão do ponto de vista das implicações para a política educativa e para o Serviço Social.

Por último são apresentadas as principais conclusões deste estudo.

# **CAPÍTULO 1**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



### 1.1.A ESCOLA E AS SUAS NOVAS FUNÇÕES

A escola na sociedade contemporânea é um elemento fundamental da vida dos cidadãos e assume um papel crucial na vida das crianças e jovens uma vez que estes passam grande parte do seu tempo diário neste contexto.

A escola na sociedade atual assume a função de transmissão de conhecimentos mas também um importante papel na socialização das crianças e jovens. A socialização secundária é cada vez mais longa e diversificada, reflexo disso é a obrigatoriedade da escola e a existência de percursos escolares cada vez mais longos.

Segundo Carvalho (2004) a educação como processo de socialização assume duas importantes dimensões, a dimensão social e a dimensão individual. A dimensão social está relacionada com a transmissão da herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições. A dimensão individual está relacionada com a formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidade e valores.

Piana (2009) salienta que a escola é uma das instituições mais presentes no quotidiano dos indivíduos e da própria sociedade e cabe à escola a tarefa de preparar os jovens para a inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que permitam a continuidade da vida social.

Atualmente o acesso à educação é universal, ou seja todas as crianças e jovens independentemente da sua origem social têm direito à educação. No entanto, se analisarmos um pouco a história da educação facilmente compreendemos que a democratização e universalização da educação é algo que aconteceu apenas no século passado.

Segundo Neto e Magalhães (2009) durante o século XIX ocorreram na sociedade várias transformações que envolveram aspetos políticos, económicos, sociais e culturais que levaram ao surgimento de novas formas de produzir, pensar e administrar.

De acordo com o mesmo autor a instrução surge assim como um elemento fundamental considerado um mecanismo importante para a formação do cidadão mas também como um elemento gerador e multiplicador de progresso. Para além da ordem estabelecida o sistema escolar passa também a ter uma nova responsabilidade, reforça a crença na mobilidade pela via meritocrática, que será possibilitada pela educação, garantindo a todos a igualdade de oportunidades de ascensão, diferenciados pelo esforço pessoal de cada um e pelas suas capacidades intelectuais. A escola surge assim, como um equipamento fundamental para garantir a mobilidade e ascensão social.

Na segunda metade do século XX, de acordo com Giddens (2000) passamos a encarar a educação com um direito extensível a todos. A escola passa a ter uma exigência cada vez maior na sua tarefa uma vez que deixa de ser a única instituição a veicular conhecimentos, pois passamos a estar na sociedade da informação. A digitalização da informação proporcionou uma profunda revolução no mundo da comunicação.

O período posterior à segunda guerra mundial marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e à correspondente transição de uma escola de certezas para uma escola de promessas. Neste período, a expansão quantitativa dos sistemas escolares coincide com uma atitude otimista que associa “mais escola” a três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (Canário, 2004, p. 53).

Durante o século XX o sistema educativo sofre várias alterações e é confrontado com novas exigências. Santos (1981) enumera a existência de vários fatores que levaram a uma inovação no sistema de ensino. A urbanização crescente e a tendência para uma crescente mobilidade social e geográfica colocaram à escola novas exigências no que se refere às suas funções e objetivos. O facto de os alunos passarem cada vez mais tempo na escola exigiu à escola novas funções que ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos, é pedido à escola que prepare os cidadãos do futuro a vários níveis, cognitivo mas também a nível afetivo, social e moral.

Na verdade, tal como refere Carvalho (2004) a modernidade capitalista ocorrida nos finais do séc. XIX e durante o séc. XX, levou a que a educação e a família se especializassem e diferenciassem.

Sanders (1994 *in* Carvalho, 2004, p. 50) refere que “com o advento da escolarização, a educação que antes significava cuidado físico, atenção, nutrição se expandiu de modo que incluísse hábitos, maneiras e preocupações intelectuais”.

Ocorreu deste modo, uma separação entre a vida privada e a vida pública, ou seja, as famílias nuclearizaram-se e isolaram-se uma vez que os pais passaram a trabalhar fora de casa em fábricas e como tal assistiu-se a uma redução das suas funções reprodutivas culturais e sociais. A par desta situação o sistema de ensino surgiu na sociedade como um sistema especializado tornando-se “ num contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens assumindo posteriormente funções sociais e emocionais adicionais”(Carvalho, 2004, p. 50).

Por outro lado, o acelerado crescimento dos conhecimentos a nível científico e a nível tecnológico exigiu à escola uma capacidade cada vez maior de atualização, deixando de

assumir a função de mera transmissora de conhecimentos para preparar os jovens para a capacidade de adquirirem. Com os novos conhecimentos científicos e tecnológicos a informação rapidamente se torna ultrapassada o que exige à escola uma maior capacidade de atualização de informação (Santos, 1981).

Por último este autor refere que nas escolas se começou a sentir um mal-estar, uma vez que foi possível verificar o surgimento de sintomas relacionados com a dificuldade de adaptação dos alunos à instituição escolar.

“Fenómenos como delinquência, droga, indisciplina, destruição da escola, agressões físicas a colegas e professores, absentismo, aborrecimentos, insatisfação, desencanto são alguns dos domínios mais notados.” (Santos, 1981, p.387).

## **1.2.MASSIFICAÇÃO DO ENSINO**

Dubet (2003) refere que a característica essencial da escola republicana era o dualismo escolar e o tipo de recrutamento das diversas clientelas. A escola primária era frequentada por crianças do povo, o liceu era frequentado pela burguesia e o ginásio funcionava como uma forma de triagem das crianças das camadas médias. Este modelo funcionou até meados da década de 60 e é caracterizado por uma seleção que ultrapassa a escola. Assim sendo, o malthusianismo escolar protegeu a escola de processos que acabaram por fazer dela um fator de exclusão escolar. Os diplomas escolares até início da década de 70 eram produzidos em quantidade igual à dos empregos qualificados correspondentes. Segundo esta perspetiva a escola não participava da exclusão porque a influência dos diplomas ao acesso ao emprego era fraca e controlada.

Tal como refere o mesmo autor o malthusianismo escolar é colocado em causa pela massificação escolar que se baseia na “convicção que o desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidades e de justiça, já que se descortina um sistema que abole as discriminações sociais no ingresso”(Bubet, 2003, p. 34).

Segundo Formosinho (1997) a heterogeneidade é a essência da escola de massas, pois a escola passa a integrar crianças e adolescentes de várias posições sociais, de vários meios o que implica uma grande diversidade de educações informais familiares e de valorização da educação escolar. A par desta heterogeneidade estão associados motivações, interesses, necessidades e projetos de vida diferentes o que conduz a esforços também diferentes na obtenção das credenciais educativas. Um outro aspeto da expansão escolar está relacionada com o surgimento de escolas em locais que até então não existiam (em áreas rurais,

suburbanas e em contextos urbanos de reduzida dimensão), assim sendo, a heterogeneidade da dimensão contextual é também uma característica da escola de massas.

“ A heterogeneidade da população escolar e dos contextos em que a escola se insere implica, por si só, alterações profundas nos valores morais e sociais da escola” (Formosinho, 1997, p. 8).

Ao socializar todos os adolescentes da mesma forma, seguindo os mesmos valores e normas, a escola segundo a perspectiva de Formosinho (1997) entra em tensões com a origem da classe social, assim como em conflitos raciais, étnicos, regionais e até religiosos. A escola entra também em conflitos linguísticos uma vez que usa uma linguagem dominante para transmissão do ensino.

Segundo o mesmo autor estes conflitos sociais já existiam, no entanto, a escolaridade obrigatória transferiu estes conflitos da periferia social para uma instituição central no nosso tempo, a escola.

A heterogeneidade social e cultural inerente à escola de massas quebra o clima de consenso social e moral em que operava a escola de elites, consenso que permitia uma clareza de objectivos e processos na função de socialização da escola. A actual situação de pluralidade de valores sociais torna mais confuso e difícil o desempenho desta função, o que pode ser interpretado como demissão da escola de uma missão essencial” (Formosinho, 1997, p 10).

Dubet e Martucelli (1996 *in* Lelis, 2012, p. 158) defendem que a par do processo de democratização e massificação da escola assistimos a um sentimento de crise da escola, associando esta crise exactamente à sua abertura a novos públicos e a mudanças nos modos de selecção. Para estes autores a selecção deixou de ser social e passou a ser escolar, ou pelo menos percebida como tal.

“A forte crença no papel da escola como factor de progresso e de democratização confundiu a expansão da escolaridade e o alargamento da base social de recrutamento dos alunos com a «igualdade de oportunidades» ” (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994, p. 15).

Canário (2005 *in* Lelis, 2012, p. 158) refere que com a chegada de novos públicos à escola a competição deslocou-se para dentro do sistema educativo e originou modos de selecção baseados no insucesso e no baixo desempenho. A democratização do ensino e o acesso a percursos escolares mais longos levou a uma consequente desvalorização dos diplomas e na transferência das desigualdades para níveis superiores do sistema de ensino, nomeadamente no ensino médio e superior.



A democratização do ensino e o aumento da escolaridade obrigatória trouxe segundo Gomes (1987) vários problemas para a ordem do dia, tais como: a persistência do fracasso escolar massivo e sistemático de crianças e jovens, principalmente as que pertencem às classes populares e de grupos étnicos. Por outro lado, os professores deparam-se com uma população social e culturalmente heterogênea; e foi possível desmontar através de várias investigações que os professores estabelecem relações diferenciadas conforme a origem social dos alunos o que influencia de forma negativa ou positiva o seu percurso escolar.

### **1.3.AS DESIGUALDADES NO SISTEMA DE ENSINO**

A massificação e a democratização da escola fizeram com que alunos oriundos de diversas classes sociais tivessem acesso à escola, no entanto, a escola continua a veicular um modelo único o que faz com que alguns alunos que não têm o mesmo ponto de partida tenham dificuldade em adaptar-se e em conseguir ter sucesso educativo.

Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato, em detrimento doutras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a destreza manual (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 1996, p. 48).

Becker (1997 *in* Gomes, 1987, p. 37-41) defende que a diversidade sociocultural que caracteriza a população escolar traz consigo graves problemas de adaptação ou ajustamento para os professores uma vez que têm que interagir com uma clientela escolar que em alguns casos se afasta significativamente dos seus padrões e ideais. Para este autor um dos maiores problemas dos professores depende da relação que estabelecem com os seus clientes ou fregueses. Se os clientes se aproximarem do ideal dos professores não terão um problema de clientela. Nesta perspetiva os alunos que se afastam deste ideal tornam o trabalho dos professores extremamente difícil.

No seu estudo Becker (1997 *in* Gomes, 1987, p. 37-41) conclui que os professores estabelecem uma relação com os alunos baseada nas expectativas que têm acerca dos alunos em função da sua classe social de origem. As crianças oriundas de classes sociais mais desfavorecidas segundo os relatos dos professores, não se apresentam na escola tão bem preparadas e socializadas para corresponderem às expectativas dos professores. Assim, os

professores constroem expectativas acerca do sucesso e insucesso dos alunos com base na classe social a que pertencem e por sua vez estas expectativas influenciam a relação estabelecida entre aluno e professor.

Rosenthal e Jacobson (1974 *in* Gomes, 1987, p. 41-44) referem que os resultados escolares dependem em grande medida das expectativas que os professores constroem de insucesso ou sucesso acerca dos alunos. Estes autores realizaram uma experiência numa escola baseada no conceito da profecia que se auto realiza. Estes autores defendem que quando os professores antecipam sucesso ou insucesso de um aluno ou grupo de alunos estes acabam por corresponder às expectativas antecipadas dos professores. Assim, segundo a perspectiva destes autores os alunos obteriam sucesso ou insucesso escolar consoante os professores constroem expectativas positivas ou negativas acerca dos alunos.

Sara Delamont (1976 *in* Gomes, 1987, p. 44-45) considera que o modo como os alunos são tratados na escola depende da imagem e das expectativas que os professores constroem sobre eles. Segundo esta autora as expectativas que os professores constroem dos alunos são um elemento fundamental da interação na sala de aula. A imagem e as expectativas que os professores constroem dos alunos são baseadas em fatores que fornecem informações de natureza social como por exemplo, a classe social dos alunos, as características raciais, étnicas, sexo, religião e padrões de linguagem. A imagem acerca da reputação e perfil académico dos alunos é fornecida através dos resultados obtidos nos testes e nas notas escolares.

Os professores adoptariam tipos de interação diferenciada, diferentes tratamentos humanos e pedagógicos, consoante têm altas ou baixas expectativas do sucesso académico e de conformidade à ação socializadora da escola, consoante valorizam ou não a cultura dos diversos grupos sociais de que provêm os alunos (Gomes, 1987, p. 45).

Bourdieu e Passeron (1997 *in* Stoer, 2008, p. 87) defendem a ação pedagógica como uma forma de violência simbólica. Na perspectiva destes autores a ação pedagógica reproduz a cultura das classes dominantes. Nesta lógica os professores são aceites como legítimos, uma vez que possuem autoridade para impor significados e para controlar o processo de inculcação. Por sua vez, os alunos aceitam que a informação transmitida é legítima e que cabe aos professores o direito de ensinar.

Dubet (2003) considera que os alunos mais favorecidos socialmente e que dispõem de maiores recursos para o sucesso são também privilegiados por um conjunto de mecanismo

subtis inerentes ao próprio funcionamento da escola que acaba por beneficiar os mais beneficiados.

Benavente *et al.* (2004) defendem que durante muito tempo confundiu-se democratização com o desenvolvimento da escolarização, no entanto, hoje sabe-se que a democratização implica ter em consideração os percursos, estruturas e os resultados escolares. A questão essencial reside nos saberes dos cidadãos e no uso que fazem deles e não apenas nos títulos e certificados escolares.

Assim podemos considerar tal como refere Formosinho (1997) que a massificação e democratização do ensino estão associadas a um conjunto de consequências sociais, tais como, retirada de fonte de rendimento familiar, retirada de menores do mercado de trabalho, insucesso escolar massivo de algumas classes sociais, abandono escolar precoce de muitos adolescentes, indisciplina, violência em muitas escolas, desvalorização dos certificados escolares e aumento da competitividade no acesso ao ensino superior.

#### **1.4. PROBLEMAS E DIFICULDADES DO SISTEMA EDUCATIVO**

Paralelamente à massificação e democratização do ensino é possível verificar que o sistema de ensino continua a apresentar uma grande rigidez e pouca flexibilidade e por isso continuam a existir alunos que permanecem no sistema de ensino durante vários anos sem que consigam evoluir e aprender acumulando um conjunto de frustrações evidenciadas através do insucesso, do absentismo ou abandono escolar e até mesmo de comportamentos de violência.

Existe um número crescente de crianças e adolescentes que não conseguem aprender e fazem da escola um problema para si e para os outros. As razões são múltiplas, mas é importante conhecer as que se relacionam com bloqueios do desenvolvimento psíquico, pois são fundamentais para a compreensão destas situações.

Hoje em dia, esse número é cada vez maior e terá tendência para aumentar, porque existem cada vez mais criança e adolescentes vítimas de vários factores adversos, sociais e familiares, que conduzem a um risco evolutivo da organização emocional. A escola será depois um local preferencial de exteriorização desse mal-estar (Setrech, 2001, p. 178-179).

O facto de se ter aumentado a frequência escolar e os anos relativos à escolaridade obrigatória não significa que exista uma relação linear com o sucesso educativo. Santos (1990;1992 *in* Canário, 2004, p. 52) considera que:

nas sociedades atuais assistimos a um conjunto de fenómenos contraditórios: um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas; o progresso tecnológico e o conseqüente aumento de

produtividade em vez de gerarem emprego aparecem associados, na Europa, a formas estruturais de desemprego de massas; o aumento exponencial da capacidade de produzir riqueza afirma-se em paralelo com a emergência, no coração dos países ricos, de formas extremas de pobreza. Este quadro é o resultado de um processo de “modernização” e de “progresso” que obriga a reequacionar o papel da educação e da escola.

Courtois (1989 *in* Benavente *et al.*, 2004, p. 32) considera que o prolongamento da escolaridade e as políticas de democratização contribuíram para elevar o nível de educação e de formação da população e permitiram a um maior número de crianças de origens modestas prosseguirem os seus estudos, mas também constituem uma forma de exclusão que acaba por transformar a vida de muitas pessoas numa «corrida de obstáculos» difíceis de transpor.

A escola passou a enfrentar novos problemas que antes da massificação do ensino não eram realidades visíveis no sistema educativo. As dificuldades de aprendizagem e os problemas comportamentais passam a ser temas bastante debatidos nas escolas e na sociedade de uma forma geral.

As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas sobretudo com a capacidade de adquirir e reter conhecimentos. Os problemas comportamentais manifestam-se essencialmente através da instabilidade e da agressividade dirigida ao próprio aluno ou aos outros (Strech, 2001).

### **Insucesso, abandono e absentismo escolar**

As dificuldades de aprendizagem levam, em muitos casos a situações de insucesso escolar. O insucesso escolar está associado à repetência ou retenção dos alunos em vários anos do seu percurso educativo (Justino, Pascueiro, Franco, Santos, Alemida & Batista, 2014). Podemos considerar que apresentam insucesso escolar os alunos que não adquirem o nível mínimo de conhecimentos, que não terminam a escolaridade obrigatória e que não atingem competências consideradas fundamentais para se integrarem na sociedade na vida adulta (Marchesi & Pérez, 2004). Muitas vezes associado a situações de insucesso escolar encontramos o abandono e absentismo escolar.

Quando falamos em abandono escolar estamos a falar, por norma, de alunos que apresentam desinteresse e desmotivação perante as aprendizagens escolares. Importa ter em consideração que o abandono escolar tem consequências negativas para o próprio aluno mas também para a sociedade de forma geral.

O abandono escolar está normalmente relacionado com fracassos e com vários anos de retenções (Benavente *et al.* 1994).

O abandono escolar caracteriza-se “por um longo e progressivo processo de desvinculação à escola, que se manifesta nos desempenhos escolares e sociais dos jovens” (Santos & Alves, 2008 *in* Neves, 2012 p. 1).

O aluno em risco de abandono escolar “revela em geral um atraso escolar, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola e ambições quanto ao mundo do trabalho” (Benavente *et al.* 1994, p. 29).

A nível individual tal como refere Benavente *et al.* (1994) as crianças e jovens que abandonam precocemente o sistema de ensino tornam-se adultos com mais dificuldades em reciclar e adquirir novas formações, uma vez que acumulam um conjunto de fragilidades ao nível da sua instrução inicial. O facto de serem adultos com mais dificuldades e sem grandes conhecimentos contribui para alimentar ciclos de pobreza e exclusão social.

A nível profissional conduz a integrações no mercado do trabalho em postos menos qualificados, com fracas possibilidades de ascensão, com baixas remunerações e com um elevado risco de precariedade, principalmente no que se refere ao desemprego. A nível cívico o abandono escolar limita a participação plena na vida em comunidade. (Estêvão & Álvares, 2013).

O absentismo escolar está relacionado com várias situações de rutura escolar parcial e descontínua (alunos que não comparecem na escola durante alguns dias, semanas ou meses). Assim o absentismo distingue-se do abandono escolar, pois este pressupõe uma rutura definitiva da rotina escolar. É importante ter em atenção que o absentismo escolar pode ser reflexo de problemas mais complexos como por exemplo, maltratos e desestruturação familiar (García, 2007).

O aluno absentista, por norma, acumula um conjunto de retenções, o que significa que estará integrada em turmas com alunos onde se verifica um desfasamento de idades, situação difícil de gerir quer para o aluno quer para o professor. No que se refere ao aluno este apresenta dificuldade em integrar-se no grupo-turma e não se identifica com os materiais ou as técnicas pedagógicas. Por sua vez, o professor manifesta dificuldade em gerir a heterogeneidade de alunos que integram a turma (Sales, 2009).

O absentismo escolar tem graves consequências na vida dos alunos, uma vez que este coloca em causa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e competências básicas que podem condicionar a possibilidade de terem uma vida pessoal,

profissional e social adequada. O absentismo escolar pode ter ainda como consequências a marginalidade e a delinquência (Uruñela, 2005).

Os alunos em situação de absentismo e abandono escolar acabam por não concluir a escolaridade, ficando comprometida a sua possibilidade de inserção profissional e a capacidade de se tornarem autosuficientes a nível económico. A participação cultural e a possibilidade de alargarem a sua rede relacional fica também seriamente comprometida o que coloca em causa a possibilidade de autovalorização e a diversificação de laços sociais o que acaba por favorecer o isolamento e a fraca participação a nível da cidadania (Sales, 2009).

### **Violência escolar**

As escolas deparam-se também com problemas comportamentais associados muitas vezes a situações de violência em contexto escolar (Musitu, Estévez, Jiménez & Veiga, 2011).

Relativamente à violência escolar importa mencionar que tem aumentado o interesse pelo estudo desta temática, uma vez que têm aumentado os comportamentos violentos em contexto escolar, quer no que se refere à gravidade quer à frequência de certos comportamentos. Estudos desenvolvidos recentemente na Europa e nos Estados Unidos mostraram que esta problemática tem apresentado uma tendência para padrões de conduta mais graves, o que se reflete negativamente no processo ensino-aprendizagem e nas relações sociais existentes na escola, uma vez que algumas crianças e jovens apresentam problemas de integração social. (Musitu *et al.* 2011)

A violência escolar consiste no “uso intencional da força física contra outra pessoa, tendo esse comportamento fortes probabilidades de causar danos físicos e psicológicos nestas” (Barroso & Manita, 2012, p. 1116).

A violência escolar é um tipo de comportamento que apresenta as características próprias de todos os comportamentos violentos, embora tenha a particularidade de os agentes serem crianças e adolescentes e de acontecer em escolas e em colégios, isto é, em cenários onde os alunos permanecem juntos várias horas durante o dia e por vários anos (Musitu *et al.* 2011, p. 46).

Vários autores (Berkowitz; Andreson e Bushman 1996; 2002 *in* Musitu *et al.* 2011, p. 44-45) distinguem duas dimensões da conduta violenta: a dimensão comportamental e a dimensão intencional. Segundo estes autores a dimensão comportamental está relacionada com o recurso a uma conduta hostil, tendo o propósito único de magoar alguém e a dimensão intencional está relacionada com a necessidade de conseguir a satisfação de interesses próprios através do recurso da violência.

Há autores (Little, Brauner; Jones; Nock e Hawley; Little, Henrich; Jones e Haeley 2003 *in* Musitu et al. 2011, p. 45) que distinguem a violência direta da violência indireta ou relacional. Consideram que a violência direta implica um confronto com alguém que tem por objetivo magoar o outro como por exemplo, empurrar, bater, ameaçar ou insultar. A violência indireta ou relacional não implica um confronto direto com o outro e tem como finalidade provocar danos no círculo de amizade da outra pessoa através da exclusão e rejeição social e através da divulgação de boatos.

Amado e Estrela, Amado (2000 *in* Martins, 2005, p. 95-96) fazem uma análise da questão da indisciplina baseado em três níveis distintos que contribuem para melhor compreender a questão da violência em contexto escolar. Segundo esta análise no primeiro nível situam-se os comportamentos que pretendem perturbar e colocar em causa o bom funcionamento da sala de aula. No segundo nível encontram-se os conflitos entre o grupo de pares, podendo nestes casos ocorrer agressividade e violência. As condutas de bullying podem situar-se neste nível. No terceiro nível encontramos as situações de conflito com os professores que colocam em causa a autoridade do professor e as manifestações de agressividade em relação a professores e funcionários. Ainda neste nível podemos encontrar as condutas de vandalismos das próprias instalações da escola.

A compreensão da violência escolar implica ter em consideração factores de ordem individual, familiar, escolar e social (Musitu *et al.*, 2011). Segundo os autores os factores de ordem individual estão relacionados com as características biológicas e psicológicas, os factores de ordem familiar relacionam-se com o facto de existir violência no contexto familiar no que se refere quer à sua dinâmica, relações e comunicação familiar. Os factores escolares estão relacionados com a própria estrutura e organização escolar que, por vezes, tem por base a desigualdade na forma de atuação e interação com os alunos e por último os factores sociais estão relacionados com as condutas violentas da própria sociedade de forma geral e que muitas vezes são veiculadas através dos meios de comunicação.

Perante esta realidade e a necessidade de manter os jovens mais tempo na escola, dada a exigência da escolaridade obrigatória e a diversidade dos alunos que frequentam a escola a instituição escolar sentiu necessidade de desenvolver programas de prevenção do abandono escolar assim como a prevenção de comportamentos de risco para a escola e para a sociedade como é o caso do consumo de drogas, tabagismo, gravidez precoce e da agressividade (Formosinho 1997).

Tal como refere o mesmo autor importa mencionar que a diversidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos, de valores sociais e educacionais, de normas de convívio e de diferentes processos de integração na escola suscitaram a necessidade de vários apoios dirigidos aos alunos. Surgem assim de acordo com Formosinho (1997) o apoio pedagógico, dirigido a alunos com dificuldades de aprendizagem, o apoio psicossocial dirigido aos alunos com dificuldades de integração a nível escolar, o apoio psicológico dirigido a alunos que manifestam problemas pessoais e escolares e a orientação vocacional dirigida a todos os alunos. Muitas destas tarefas não cabem aos professores e por isso começam a surgir na escola outros profissionais como sejam os psicólogos e os assistentes sociais.

### **1.5. A QUESTÃO SOCIAL NA ESCOLA**

Para além das questões escolares, relacionadas com os problemas de aprendizagem e com os problemas comportamentais é importante que a escola tenha consciência que é um sistema complexo onde se reflete a diversidade da sociedade de uma forma geral.

Na escola refletem-se as tensões existentes na sociedade verificam-se realidades sociais, económicas e culturais diversas e contraditórias (Monarca, 2011).

Segundo Amaro (2011) a escola é constituída por um conjunto de protagonistas, pais, professores, alunos e profissionais que se relacionam diariamente e onde ocorrem relações sociais diversificadas. Cada um destes protagonistas transporta para a escola a sua história de vida, os seus valores, as suas dificuldades e potencialidades. Perante esta realidade a escola passa a ser palco de um conjunto de problemas sociais que ultrapassam as questões escolares e que exigem respostas complexas.

#### **Pobreza e exclusão social**

A pobreza e a exclusão social são questões que caracterizam a sociedade atual e por isso também se refletem no contexto educativo e influenciam o seu funcionamento.

A pobreza segundo Costa (2004) está relacionada com a privação e falta de recursos que se refletem nas más condições de vida das famílias. A privação caracteriza-se por ser múltipla afetando vários domínios da vida dos indivíduos.

A pobreza é um fenómeno multidimensional, uma vez que a falta de recursos leva a uma conseqüente privação e exclusão a vários domínios essenciais, tais como, condições de vida, poder, participação social e cidadania (Perista & Batista, 2010).



Almeida, Capucha, Costa, Machado, Nicolau e Reis (1992) defendem que existem vários domínios onde se pode verificar a existência de pobreza, a nível habitacional (falta de conforto, insalubridade e sobrelotação); saúde (maior risco de doenças e maior dificuldade de acesso aos cuidados de saúde); educação (baixas qualificações escolares, saídas precoces do sistema de ensino, situações de abandono e fracasso escolar) e emprego e desemprego (empregos precários, contratos de curta duração).

“Os recursos dos pobres ficam tão seriamente abaixo dos controlados pelo indivíduo ou famílias médias, que eles são de facto excluídos dos padrões de vida, costumes e atividades correntes (Towsend, 1979 *in* Costa, 2004, p. 13).

Costa (2004) considera que o conceito de pobreza está contido na noção de exclusão e pode incluir outras situações que não sendo de pobreza estão relacionadas com outras formas de ruturas nas relações sociais. Assim este autor considera que o conceito de exclusão social implica não poder usufruir do exercício pleno de cidadania, estando assim em causa o acesso a um conjunto de sistemas sociais: social, económico, institucional, territorial e das referências simbólicas.

A exclusão social, na perspetiva de Costa (2004) é um fenómeno complexo e heterogéneo e por isso fala em vários tipos de exclusão social: económico (relacionado com privações múltiplas); social (privação ao nível dos laços sociais); cultural (dificuldade de integração); patológica (relacionado com as questões de saúde do foro mental) e por comportamentos auto-destrutivos (exemplo da toxicoddependência e prostituição).

A exclusão configura-se como um fenómeno multidimensional, como um fenómeno social ou um conjunto de fenómenos sociais interligados que contribuem para a produção de um excluído. Coexistem ao nível da exclusão, fenómenos sociais diferenciados, tais como, desemprego, a marginalidade, criminalidade, a discriminação e a pobreza, entre outros (Rodrigues, Samagaio, Ferreira, Mendes & Januário, 1999, p. 64-65).

Costa (2004) chama a atenção para o facto de ser necessário uma ação multidimensional para combater estes problemas, uma vez que a intervenção apenas numa área é insuficiente, é necessário estabelecer parceria entre os diferentes atores sociais, da área da educação, saúde, habitação, alimentação, vestuário, transportes entre outras.

O sistema de ensino tem um importante papel no combate às situações de pobreza e exclusão social, sendo para isso necessário que este permita às crianças pobres não apenas o acesso ao ensino, mas sim todas as condições para que estes possam adquirir conhecimentos e aptidões (Perista & Batista, 2010).

Uma escola que não consegue garantir a educação das crianças e jovens, acaba por contribuir para perpetuar o ciclo de exclusão social, criando gerações desinteressadas pela realidade escolar, que desvalorizam o conhecimento e não chegam a descobrir o gosto pelo saber. Contribui para a formação de futuros pais divorciados da escola, desintegrados socialmente, e economicamente insuficientes: pobreza cultural, económica e isolamento social (Sales, 2009, p. 29).

A pobreza e a exclusão social em que vivem muitos dos alunos e respetivas famílias refletem-se em situações de desemprego, más condições habitacionais e situações de negligência familiar. Por este motivo muitas dos alunos e famílias são apoiados por outras instituições da comunidade local.

### **Desemprego**

O desemprego associado à ausência de acesso ao trabalho é um factor de exclusão social, uma vez que é através do trabalho que se adquire um rendimento capaz de satisfazer as necessidades básicas da família. O trabalho é também um local onde se criam laços e relações sociais (Capucha, 1998).

O mesmo autor defende que o desemprego de longa duração, os contratos de trabalho precários ou inserções pontuais no mercado de trabalho e em setores da economia paralela contribuem para a acumulação de problemas associados à “ausência ou precariedade de rendimentos com outros relativos à educação, ao acesso a serviços, à saúde, à habitação, e ainda problemas sociais como níveis elevados de desorganização familiar, pertença a comunidades e família carenciadas e dependências do álcool e de drogas” (Capucha, 1998, p. 63).

Importa ainda salientar que existem situações de desemprego que afetam pessoas que durante vários anos trabalharam e que tiveram a sua integração no mercado de trabalho, mas por motivos relacionados com a crise económica, encerramento de locais de trabalho e factor idade vivenciam situações de desemprego que nunca tinham enfrentado até então. Estas situações provocam grandes alterações na esfera económica e na dinâmica de toda a família.

Caleiras (2008) refere que o desemprego tem consequências objetivas e subjetivas na vida dos indivíduos e das suas famílias. As consequências objetivas estão relacionadas com a perda de rendimento adquirido através de um salário regular, que se refletem na degradação das condições de vida. Perante uma situação de desemprego verifica-se uma redução dos

rendimentos sociais relativos à prestação social de desemprego ou mesmo à ausência total de rendimentos no caso de os indivíduos não terem direito à prestação social de desemprego.

As consequências subjetivas estão relacionadas com a imagem de que o indivíduo desenvolve perante a sua condição de desempregado e na desorganização e instabilidade familiar relacionadas com a gestão do quotidiano, as incertezas relativas aos projetos de futuro e com a frustração de expectativas.

Os poucos recursos económicos das famílias ou mesmo ausência deles refletem-se na escola através de situações de carência económica que colocam em causa satisfação das necessidades básicas dos alunos, como por exemplo, a alimentação, vestuário, saúde e as condições habitacionais.

### **Negligência familiar**

Para que ocorra o desenvolvimento saudável da criança é importante que os pais e seus cuidadores tenham em mente a importância de satisfazer um conjunto de necessidades relacionadas com o seu crescimento. Estas necessidades são de natureza físico-biológicas (relacionadas com as necessidades básicas), cognitivas (relacionadas com a estimulação para o mundo que as rodeia e para o desenvolvimento da comunicação); sociais e emocionais (relacionadas com o desenvolvimento afetivo e com a interação com os outros) (Montano, s/d).

A família é considerada o primeiro agente socializador da criança e por norma assume uma postura de proteção para com a criança, sendo a principal responsável por garantir os cuidados necessários ao seu desenvolvimento ao nível físico, psicológico e emocional. Importa também salientar que a nível social é notória uma preocupação com o desenvolvimento da criança e com os direitos da criança atribuindo-se uma importância cada vez maior à defesa dos direitos e bem-estar das crianças e jovens. No entanto, existe uma consciência cada vez maior de que os pais podem em certas circunstâncias deixarem de ser protetores para com as crianças e jovens (Montano, s/d).

O maltrato mais frequente nas crianças e jovens é a violência doméstica que ocorre no seio familiar e que tem tendência a prolongar-se durante mais tempo, uma vez que ocorre na família, considerada o agente protetor da criança e porque costuma ocorrer o silêncio destas situações no próprio seio familiar por parte dos adultos. (Pires & Miyataki, 2005).

Assim podemos dizer que existem maus tratos quando:

ocorre qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder. Podem manifestar-se através de comportamentos activos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência nos cuidados e (ou) afectos). Pela maneira reiterada como geralmente acontecem, privam a criança dos seus direitos de liberdade afectando, de forma concreta ou potencial, a sua saúde, desenvolvimento (físico, psicológico e social) e (ou) dignidade (Magalhães, 2002 *in* Montano, s/d, p. 31).

Quando por algum motivo os pais ou cuidadores colocam em causa a satisfação destas necessidades fundamentais ao desenvolvimento das crianças podemos estar perante situações de negligência familiar. Assim a escola também se vê confrontada com situações de crianças e jovens que são vítimas de maus tratos e é importante que a escola esteja atenta a esta temática e que todas as pessoas que trabalham na escola sejam capazes de identificar, encaminhar e denunciar estas situações.

Zpatta-Villa (1987 *in* Scherer & Scherer, 2000, p. 23) identificou quatro categorias de maus-tratos: a violência física direta (agressões físicas) e indireta (uso de instrumentos de castigo); abandono físico ou moral (quando estão em causa os cuidados básicos da criança, por exemplo, a alimentação); exploração sexual (abuso por parte do adulto) e maltrato psicológico (agressões que causam danos psicológicos).

Montano (s/d) considera que os maus tratos podem ser físicos ou emocionais, ativos ou passivos. Nos maus tratos ativos incluem-se os maus tratos físicos, o abuso sexual e o mau trato emocional. Os maus tratos físicos referem-se a qualquer ação não acidental dos pais que pretende ou provoca dano físico na criança.

O abuso sexual ocorre quando um adulto utiliza uma criança com menos de 18 anos para satisfazer os seus desejos sexuais. O mau trato emocional está relacionado com comportamentos dos pais que afetam o desenvolvimento emocional, social e intelectual da criança.

A negligência física está relacionada com situações em os pais não garantem os cuidados adequados à criança ao nível da alimentação, vestuário, saúde, segurança e educação. Por sua vez a negligência emocional ocorre quando não se verifica uma relação de proximidade entre pais e criança onde se manifeste expressões ou manifestação de afeto, amor e interesse pela criança.

Todas as formas de maus tratos têm consequências negativas para o bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças e jovens a nível físico e emocional (Montano, s/d).

As situações de negligência familiar têm consequências a vários níveis no desenvolvimento saudável das crianças, nomeadamente no que se refere à dificuldade de construção de ligações emocionais, atrasos no desenvolvimento global quer do ponto de vista físico quer ao nível do pensamento; dificuldade de aprendizagem e dificuldades de socialização (Strech, 2001).

Tal como refere Montano (s/d) partindo do princípio que as crianças e jovens passam muitas horas do seu dia nas escolas e durante vários anos, os profissionais da educação enquanto elementos de referência e enquanto pessoas conhecedoras das várias fases de desenvolvimento das crianças e jovens assumem um importante papel de observadores para a deteção de certos comportamento e atitudes que podem ser reveladores de situações de perigo.

### **Famílias Multiproblemáticas**

Perante a complexidade de problemas sociais vividos pelos alunos e respetivas famílias podemos considerar que o assistente social em contexto escolar trabalha essencialmente com famílias multiproblemáticas.

Vários autores (Gómez, Munõz & Haz, 2007; Matos & Sousa, 2006; Martínez, 2003,) consideram que as famílias multiproblemáticas apresentam vários problemas no seio familiar.

Gómez *et al.* (2007) consideram que as famílias multiproblemáticas se caracterizam por apresentarem várias sintomatologias, crises recorrentes, desorganização, abandono das funções parentais e isolamento.

Os mesmos autores defendem que se tratam de famílias com vários sintomas porque apresentam problemas múltiplos, de grande complexidade e gravidade; onde existe mais que uma sintomatologia e onde ocorrem episódios recorrentes de crises individuais e familiares.

A desorganização está relacionada com a própria dinâmica familiar e com os problemas de comunicação. A comunicação caracteriza-se por se ambígua e incongruente o que não facilita a resolução de conflitos.

Martínez (2003) relaciona a desorganização da dinâmica familiar à desorganização económica que nas famílias multiproblemáticas agrava as suas condições de vida. A autora salienta a desorganização das habitações, que muitas vezes se caracteriza pela precariedade, abandono e pela ausência de espaço adequado aos elementos da família. Refere também a desorganização na definição de papéis e de relações no seio familiar e ainda a desorganização da estrutura espacial e temporal, como por exemplo os horários das refeições.

Nas famílias multiproblemáticas é possível observar uma disfunção no sistema familiar, uma vez que estas famílias não são capazes de garantir a satisfação das suas necessidades básicas, associada à ausência de recurso económicos. Apresentam também dificuldade em exercer a sua função parental uma vez que apresentam dificuldades em garantir os cuidados necessários aos filhos e de proteger os que apresentam mais dificuldade e necessidades (Martínez, 2003).

As situações em que se verifica que as famílias não são capazes de exercer a sua função parental estão, normalmente, relacionadas com situações de maus-tratos e negligência que colocam em causa as principais funções da família no que se refere à satisfação das necessidades básicas das crianças e à sua função socializadora (Gómez *et al.*, 2007; Martinez, 2003).

Glaser (2002 *in* Gómez *et al.*, 2007, p. 45) defende que as crianças que vivem situações de negligência e maus-tratos emocionais apresentam na infância, na adolescência e na vida adulta um conjunto de problemas, tais como, problemas emocionais, condutas desviantes, insucesso e abandono escolar, agressividade e isolamento.

As famílias multiproblemáticas são também caracterizadas pelo isolamento que está relacionado com a ausência de suporte familiar e institucional. O facto de não terem este suporte não permite à família ter apoio necessário para ultrapassar as situações de crise, uma vez que vivem em situações de isolamento físico e emocional (Gómez *et al.*, 2007).

Roditti (2005 *in* Gómez *et al.*, 2007, p. 46) considera que a negligência parental ocorre, muitas vezes, em situações de isolamento social ou em situações em que as redes sociais são informais.

Todas estas questões vividas pelos alunos em contexto familiar são trazidas para a realidade escolar, sendo necessário que a escola articule com a comunidade para encontrar respostas para esta multidimensionalidade de problemas. A escola tem que procurar junto das instituições da comunidade local resposta para as situações complexas com que se confronta diariamente e para as quais não tem resposta sozinha.

O assistente social em contexto escolar trabalha com famílias multiproblemáticas onde coexistem vários problemas e por este motivo são acompanhadas em vários serviços sociais da comunidade local estando presentes no processo de acompanhamento das famílias várias instituições e profissionais (Matos & Sousa, 2006).

### **1.6. TEIP - UMA MEDIDA DE POLÍTICA EDUCATIVA**

Com a massificação do ensino e com alargamento da escolaridade obrigatória chegam às escolas um número cada vez mais significativo de crianças e jovens. Segundo Lopes (2011) é necessário reequacionar as novas representações, vivências e expectativas trazidas para o contexto escolar. Paralelamente ao crescimento do número de crianças e jovens na escola de diferentes origens sociais verifica-se uma exigência cada vez maior do mundo empresarial para a formação de jovens capazes de responderem às exigências das profissões do mundo de trabalho. Por outro lado a escola depara-se também com a necessidade de integrar crianças e jovens inseridos em redes de exclusão social.

Fruto das dificuldades sentidas nas escolas em lidar com a diversidade dos alunos que passam a ter acesso à educação surge em 1965 nos Estados Unidos tal como referem Benavente *et al.* (1994) importantes programas de educação compensatória que pretendem apoiar o desenvolvimento das crianças. Em 1965 surgem na Grã-Bretanha estabelecimentos de educação prioritária e em França surgem em 1981 zonas de educação prioritária que procuram reforçar a ação educativa e escolar em zonas com desvantagem económica, social e cultural. Na opinião destes autores estas políticas chamaram a atenção para a importância de se transformar o próprio sistema educativo e de concretização dos objetivos de igualdade de oportunidades.

De acordo com Rolo (2011) os TEIP constituem uma medida de política educativa atravessada por duas vertentes estruturantes referentes aos discursos sobre educação. Uma vertente relacionada com a democratização da escola e com a forma como se tenta superar a tardia implementação da escola de massas em Portugal e outra vertente relacionada com a modernização do sistema educativo no que se refere a uma visão de desenvolvimento, existente na União Europeia, tendo por base a trilogia produtividade-competitividade-emprego.

Os TEIP foram criados na sequência da criação de um conjunto de medidas de combate ao abandono e ao insucesso escolar e pretendem melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Os Teip1, surgem em Portugal em 1996, sendo legislados no Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto tendo como linha orientadora a necessidade de garantir a todos o acesso à educação básica e de promover o sucesso educativo.

### 1.6.1.A TERRITORIALIZAÇÃO DESTA MEDIDA

Um aspeto fundamental dos TEIP está relacionado com a questão da territorialização desta medida. Barroso (1997 *in* Barbarie, 2003, p. 54) defende que a territorialização das políticas educativas está relacionada com uma alteração das relações e papéis do estado, relativamente às formas e decisão política e de administração da educação e à transferência de poderes e funções de nível nacional e regional para o nível local. A escola é assim reconhecida como um lugar central de gestão da comunidade local e como um parceiro fundamental na tomada de decisão. Assim os TEIP:

constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de oportunidade (Barbieri, 2003, p. 43).

É na sequência de uma descentralização de poderes do estado e da territorialização das políticas educativas que os TEIP surgem em Portugal. Aos TEIP, segundo Barbarie (2003) é atribuída a função de criar principalmente em escolas situadas em zonas caracterizadas por baixos índices de sucesso mecanismos geradores de sucesso escolar e educativos dos alunos do ensino básico.

Os TEIP em Portugal adotaram a tendência de outros países que também desenvolveram políticas educativas de combate aos problemas escolares e sociais com que se confrontavam no sistema educativo. Inicialmente foram abrangidas por esta medida educativa 35 escola da área metropolitana do Porto e Lisboa.

O Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro prevê a necessidade de criação do TEIP2 que se desenvolveu a partir do ano letivo 2008-2009 e que pretendiam promover a territorialização de políticas educativas tendo por base critérios de prioridade e discriminação positiva.

os contextos sociais onde as escolas se inserem podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como a degradação se manifesta (despacho normativo n.º 55/2008).

Este despacho refere ainda que a escola tem uma dupla função, “por um lado como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma



condição básica para a equidade social e, por outro lado, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (despacho normativo n.º 55/2008).

Neste âmbito os TEIP são pensados como “instrumentos” concebidos para enfrentar problemas de abandono e insucesso escolar em “territórios” onde se acentua a concentração de problemas de exclusão social.” (Barbieri, 2003, p. 64).

Segundo o artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 55/2008 passam a integrar os territórios educativos de intervenção prioritária as escolas ou agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Com a criação dos TEIP2 estes alargam-se a escolas e agrupamentos de escolas que se localizam fora da área metropolitana do Porto e Lisboa.

### **1.6.2.A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS EDUCATIVOS**

O despacho 147-B/ME/96 e o despacho normativo n.º 55/2008 falam da necessidade das escolas criarem a elaboração de projetos educativos que refiram um conjunto diverso de ações de intervenção na escola e na comunidade.

O projeto educativo segundo Oliveira (2000 *in* Ferreira & Teixeira, 2010, p. 345-346) abarca a formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico através de planos anuais de atividades educativas e dos regulamentos internos para os principais setores e serviços da escola.

Barbarie (2003) considera que o projeto educativo é uma “ferramenta” essencial à construção dos TEIP, que não se restringe apenas ao espaço escolar e que não deve ser um somatório dos projetos e intenções que fazem parte de um determinado TEIP. Assim sendo, segundo esta autora o projeto educativo apresenta um carácter territorializado que promove a articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades.

Há uma passagem de um projecto perspectivado na lógica do estabelecimento de ensino, para uma lógica colectiva, envolvendo vários níveis de ensino e outras instituições da comunidade traz dificuldades acrescidas à sua construção, uma vez que, tradicionalmente, a escola tem sido como uma instituição dentro de uma ‘redoma’, voltada para dentro de si e, muitas vezes, desvinculada do real (Barbarie, 2003, p. 44).

Assim sendo, tal como refere Ferreira e Teixeira (2010) as escolas devem apresentar projetos educativos que devem ter em consideração vários aspetos, tais como, o contexto social em que se inserem, a otimização dos recursos locais e a articulação concertada entre os vários parceiros.

Segundo dados do V Encontro do CIED -Escola e Comunidade (2011) com a criação do TEIP 2 é possível verificar algumas diferenças importantes relativas ao TEIP1 ao nível da clarificação do público-alvo e clarificação dos objetivos e à importância dada a gestão organizacional.

Ao nível da clarificação do público-alvo e clarificação dos objetivos refere melhoria da qualidade da educação, redução do abandono escolar precoce, aumento da empregabilidade e da coesão social. No que se refere à gestão organizacional refere a nova gestão pública (resultados, definição de estratégias e metas e monitorização do processo).

### **1.6.3.Os TEIP<sup>1</sup>**

Os TEIP3, atualmente em vigor, desenvolveram-se a partir do ano letivo 2012-2013 e estão regulamentados no Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro que refere que estes se devem “ (...) materializar na apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria” (...).” Atualmente o programa TEIP está implementado em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

Os objetivos do TEIP3 são os seguintes:

- melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- combate ao abandono e às saídas precoces do sistema de ensino;
- criação de condições que favoreça, a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida adulta;
- articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Os problemas que atualmente se colocam à escola, passam por ela, mas ultrapassam-na nas suas reais capacidades de resolução, exigindo condições políticas e estruturais que promovam intervenções amplas e articuladas, recursos diferenciados e tempo (para aprender, para ensaiar novas formas e modos de organização para negociar” (Barbari, 2003, p. 67) .

A medida de política educativa TEIP assenta no pressuposto que a escola pública deve garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos, particularmente das crianças e jovens que se encontram em situação de exclusão social e escolar.

---

<sup>1</sup> Os TEIP atualmente em vigor encontram-se na terceira geração. Os TEIP 3 encontram-se em vigor desde o ano letivo 2012/2013.

O sucesso dos TEIP, autênticos laboratórios de objetos sociais e uma ferramenta cada vez mais necessária permite aos estabelecimentos escolares lidar com a diversidade de problemas que todos os dias enfrentam, está em boa medida relacionado com a forma como a comunidade educativa percebe e se envolve no programa, assim como a articulação com as várias políticas públicas (Teixeira, 2012, p.6).

Como forma de combater os problemas de exclusão social e escolar esta medida de política educativa tem como pilar de intervenção a relação escola-família-comunidade. É neste âmbito que surgem nas escolas equipas multidisciplinares constituídas por diversos profissionais como é o caso dos assistentes sociais. Estes profissionais constituíram equipas de apoio aos alunos, à família, aos professores e à comunidade desenvolvendo ações de mediação escolar na relação escola- família e de articulação com a comunidade.

### **1.7.O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS**

Os problemas vivenciados a nível da sociedade em geral, tais como, pobreza, desemprego, violência doméstica, violência entre jovens e as transformações nas relações familiares, tais como divórcio, famílias monoparentais, refletem-se no quotidiano escolar e exigem à escola capacidade para lidar com novos problemas de ordem social. Assim segundo Ramos e Silva (2012) é necessário identificar na escola os fatores de ordem social, político e económico que afetam o campo educacional, sendo o assistente social um elemento fundamental neste trabalho.

#### **1.7.1.A NÍVEL INTERNACIONAL**

Tal como no desenvolvimento do serviço social de forma geral o serviço social nas escolas destinou-se em primeiro lugar a beneficiar a população mais desfavorecida (Allen-Mears, Washington, Welsh, 2000).

Piana (2009, p. 123-124) refere que o serviço social no campo educacional surgiu em 1906 nos Estados Unidos quando os centros sociais definiram a existência de visitadoras para estabelecerem a ligação com as escola do bairro com o objetivo de perceberem qual o motivo que levava as famílias a não levarem as crianças à escola, as razões do absentismo e insucesso escolar e a sua inadaptação à situação escolar.

Em 1906, nos Estados Unidos, assistiu-se a um desenvolvimento do serviço social nas escolas, pois surgiram um conjunto de condições sociais que favoreceram o desenvolvimento e expansão da educação e conseqüentemente do serviço social. Foi durante este período que a escola percebeu que deveria dar mais atenção às condições sociais que afetam a vidas das

crianças, valorizando-se a relação que se deve estabelecer entre a escola e a casa das crianças (Allen-Meares *et. al.* 2000).

Na Europa ocorreu a mesma situação ao nível do trabalho do assistente social em contexto educativo, sendo que o assistente social integrava equipas multidisciplinares tendo como objetivo atender alunos com problemas de aprendizagem. Vieira (1997 *in* Piana, 2009, p. 123-124) refere que em vários países o serviço social realizava o atendimento a crianças nas suas famílias que não tinham os cuidados necessários para o seu desenvolvimento, sendo algumas delas vítimas de maus tratos por partes dos seus pais e das pessoas responsáveis por estas crianças. Realizavam ainda trabalhos na área da saúde relacionados com problemas nesta área.

Na América Latina o trabalho do assistente social na educação para além de atuar ao nível individual procurava estabelecer relação da escola com a comunidade através das famílias dos alunos.

No Brasil em 1964 já se debatia o trabalho do assistente social em contexto escolar nos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, tendo sido implementado o serviço de assistência social na Secretaria de Educação e Cultura. As funções do assistente social estavam relacionadas com a identificação de problemas sociais que tivessem repercussões na aprendizagem do aluno e com o desenvolvimento de ações que permitissem às crianças adaptarem-se ao meio escolar (Piana, 2009).

### **1.7.2. EM PORTUGAL**

Em Portugal o Serviço Social na área da educação surge associado à criação de serviços de higiene escolar nos liceus nos finais do século XIX:

é proposta a criação de serviços de higiene escolar nos liceus, e dá-se relevo à formação de enfermeiras escolares de influência norte americana, como coadjuvantes do médico escolar para visitar as famílias e estabelecer a ligação entre esta e a escola, e para o ensino da higiene nas escolas, podendo encontrar-se a génese do Serviço Social Escolar, neste processo de interligação à saúde pública (Semblano, 2003, p. 185).

Matias (1999 *in* Branco, 2015, p. 46) refere a propósito dos graves problema de saúde pública registados em Portugal no decorrer do século XIX que os médicos portugueses consideravam que era cada vez mais pertinente o desenvolvimento de medidas de assistência à população mais pobre, começando assim a sentir a necessidade de formação de outro tipo de profissionais.

Em 1929 assiste-se a uma reorganização dos serviços de saúde pública e é criada uma rede de dispensários de higiene social e postos de proteção à infância e é neste contexto que surge o trabalho das visitadoras sanitárias. A sua formação era da competência da Direção Geral de Saúde. É nesta sequência que surge em 1933 através da Direção Geral de Saúde Escolar o curso de visitadoras escolares, atividade que até então tinha sido exercida pelas visitadoras sanitárias, por outros profissionais ou por voluntárias (Branco, 2015).

A partir da década de 60, após a segunda Guerra Mundial, vão surgir segundo Semblano (2003) os primeiros ensaios de intervenção escolar através da realização de estágios nas escolas, fruto da iniciativa dos Institutos de Serviço Social de Lisboa e Coimbra. Estes estágios tinham como linha de orientação a diminuição e prevenção da inadaptação escolar e a promoção da comunidade escolar e social, tendo deste modo contribuído para a visibilidade deste campo de atuação.

“A escola passa a conceber-se como um espaço para a intervenção do Assistente Social ao lado de outros técnicos, em equipas pluridisciplinares (médico escolar, psicólogo, professores) num trabalho conjunto e articulado dos diferentes técnicos que formavam as equipas médico-psico-sociais” (Semblano, 2003, p.188).

Em 1964 surge a Ação Social Escolar que pretende de acordo com Semblano (2003) abranger todos os alunos, por forma a corrigir as desigualdades no acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Segundo a mesma autora na década de 60 as assistentes sociais surgem como profissionais de relações humanas fazendo a mediação entre a escola, família e também entre a escola e a comunidade.

Nos anos 70 de acordo com Semblano (2003) regista-se uma maior intervenção do Estado nas políticas de educação sendo criado o Instituto de Ação Social Escolar em 1971.

Durante este período segundo a mesma autora as assistentes sociais desenvolveram estudos diagnósticos das necessidades sociais; executaram e participaram na avaliação das medidas da política de Ação Social Escolar; elaboraram documentos onde se definiram os princípios orientadores e critérios de intervenção prioritária no que se refere à Ação Social Escolar. Estes documentos foram elaborados com base em estudos da realidade socioeconómica da área de intervenção e das necessidades da população escolar, num visão global do serviço de Ação Social Escolar e do aluno na sua totalidade, para deste modo se realizar um trabalho articulado e interdisciplinar com toda a comunidade escolar.

Em 1975 reforça-se a vertente ligada à Saúde Escolar com a integração de Assistente Sociais na equipas dos Centros de Medicina Pedagógica e nas Unidades de Apoio Médico

Pedagógico, que tinham como objetivo, de acordo com Semblano (2003) promover a saúde global do aluno e contribuir para a prevenção e deteção de anomalias que poderiam conduzir ao insucesso escolar.

Segundo a mesma autora apesar de ter existido uma ascensão da profissão no Instituto de Ação Social não foi suficiente para a legitimidade sociopolítica da profissão, tendo-se agravado a situação em 1978 com a extinção da Divisão de Serviço Social e a eliminação da representatividade de Assistente Sociais nos lugares de decisão política. Esta situação decorre de mudanças ao nível das políticas de educação e da Ação Social no período de Normalização Democrática.

Assim Semblano (2003) considera importante a existência de novas investigações que consolidem e explorem as expectativas na área do Serviço Social Escolar, para que este campo de atuação retome o dinamismo, autonomia e dignificação profissional que já teve na década de 70.

### **1.7.3.O ASSISTENTE SOCIAL E A SUA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**

Considera-se que o assistente social tem que aumentar o seu âmbito de atuação na escola e de produzir mais reflexões teóricas relativamente à prática e às competências do serviço social nesta área de intervenção (Piana, 2009; Semblano, 2003) Esta questão assume especial relevância no contexto português, uma vez que existem poucos estudos sobre esta temática e escassa legislação relativamente ao trabalho do serviço social em escolas. Segundo Branco (2009) apesar de estar prevista a integração de assistentes sociais no SPO desde 1991 e apesar dos graves problemas de insucesso e abandono escolar em Portugal, estes serviços são principalmente constituídos por psicólogos, sendo diminuta a integração de assistentes sociais.

O Anexo II do Decreto- Lei n.º 184/2004 de 29 de julho refere que o técnico de serviço social desenvolve, no quadro do projeto educativo de escola e no âmbito do serviço social de psicologia e orientação respetivo as funções inerentes à sua especialidade, no seio do apoio socioeducativo, competindo-lhe designadamente:

- colaborar com os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito dos apoios socioeducativos;
- promover as ações comunitárias destinadas a prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, ao abandono precoce e ao absentismo sistemático;

- desenvolver ações de informação e sensibilização para pais, encarregados de educação e da comunidade em geral, relativamente às condições socioeconómicas e culturais do desenvolvimento e da aprendizagem;
- apoiar os alunos no processo de desenvolvimento pessoal;
- colaborar na área da sua especificidade, com professores, pais ou encarregados de educação e outros agentes educativos numa perspetiva do aconselhamento psicossocial;
- colaborar em ações de formação, participar em experiências pedagógicas e realizar investigação na área de especialidade;
- propor articulação da sua atividade com as autarquias e outros serviços especializados, em particular nas áreas da saúde, segurança social, contribuindo para o correto diagnóstico e avaliação socio-médico-educativa dos alunos com necessidades educativas especiais e participar no planeamento de intervenções mais adequadas.

A entrada de assistentes sociais para o contexto escolar permitiu o desenvolvimento da profissão neste campo de atuação que consiste, de acordo, com Piana (2009) em identificar e propor alternativas capazes de combater fatores de ordem social, política, económica e cultural que interferem no sistema educativo de forma a promover a educação como um direito para a conquista da cidadania.

De acordo com Souza (2005) o assistente social enquanto profissional que tem a realidade social como núcleo primordial de atuação, nas suas múltiplas representações e linguagens possui competências para planear, propor, elaborar e executar diversos projetos sociais que permitam o respeito pela diversidade humana.

Souza (2008) considera que o assistente social tem saberes de natureza disciplinar, legislativa, teórico-metodológicos e experiencial que lhe permitem atuar, diagnosticar, avaliar e intervir de forma diferenciada junto das situações vivenciadas em contexto escolar.

Os saberes de natureza disciplinar estão relacionados com um conjunto de conhecimentos das diferentes disciplinas, saberes e conhecimentos que a sociedade dispõe que permitem o desenvolvimento de competências necessárias à atuação do assistente social. Os saberes legislativos estão relacionados com o conhecimento das normas legais que orientam o agir profissional. Os saberes teórico-metodológicos têm que ver com os métodos e técnicas que estão na base da formação dos assistentes sociais que possibilitam atuar e repensar a sua prática profissional. Por último os saberes de natureza experiencial estão

relacionados com os conhecimentos adquiridos e que resultam da sua prática quotidiana e de conhecimento do meio.

Segundo Alves (2010) a escola é um local onde surgem vários conflitos, uma vez que se trata de um lugar comum a vários seres únicos que se encontram em fase de desenvolvimento, por isso deve existir um olhar diferenciado que tente aproximar a escola das questões inerentes a cada aluno, possibilitando uma maior interação entre o meio de origem das crianças e jovens e o mundo escolar. A necessidade de equacionar as várias necessidades apresentadas pelos alunos e que interferem no seu desenvolvimento pessoal e social requerem a existência de um serviço especializado capaz de detetar os problemas e de proceder ao seu encaminhamento e tratamento.

A escola dever preocupar-se em promover uma aprendizagem saudável e responsável para as crianças oriundas de diferentes meios sociais. O assistente social em contexto escolar assume um importante papel nesta função, uma vez que é crucial que a escola possua e compreenda um conjunto de informações, relacionadas com a comunidade, com a família e com o grupo social de cada criança. O assistente social na escola assume-se como o elo de ligação entre a escola, a família e a comunidade (Allen-Meares *et al.* 2000).

### **Intervenção com os professores**

Tal como refere Alves (2010) no contexto escolar o sucesso dos alunos deve ser entendido para além da aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos. Esta mudança de paradigma requer uma maior atenção às necessidades apresentadas pelos alunos e exige por parte dos professores um maior conhecimento desses aspetos.

Souza (2005) refere que o trabalho do assistente social nas escolas contribuiu para a inclusão social de crianças, jovens e adultos. O serviço social assume-se ainda como uma especialidade que trabalha com os professores e com o corpo técnico-administrativo que pensa na formação contínua e que possibilita a criação de espaços de debate.

Santos (2012) considera que os problemas sociais que se repercutem negativamente no desempenho dos alunos levam o professor a procurar o assistente social. Assim, o papel do assistente social consiste em auxiliar e facilitar a resolução de questões sociais que dificultam a aprendizagem dos alunos.

O assistente social ao trabalhar com os professores permite a partilha de dificuldades, conhecimentos e experiências. Assim, a troca de saberes possibilita a ampliação das decisões



a serem tomadas, os objetivos a atingir e soluções mais adequadas a cada situação. (Souza, 2008).

Perante tal realidade é possível perceber que a integração de assistentes sociais nas escolas é cada vez mais importante e que o trabalho do assistente social deverá ser desenvolvido em articulação e colaboração com outros profissionais, professores, educadores sociais, psicólogos, entre outros. (Allen-Meares *et al.*, 2000).

Reafirma-se portanto que Educação e Serviço Social são áreas afins, cada qual com a sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político-pedagógicos pautados sob a lógica da igualdade e da comunicação entre escola, família, comunidade e sociedade (Souza, 2005, p.39).

Os assistentes sociais em contexto escolar devem ter consciência que a principal função da escola é educar, no entanto, para que ocorra o desenvolvimento de um trabalho colaborativo deve ser desenvolvida uma combinação criativa entre educação e serviço social (Allen-Mears *et al.*, 2000).

### **Intervenção com os alunos, famílias e comunidade**

Segundo Souza (2005) o assistente social em qualquer dos seus campos de atuação tem por base o compromisso com a luta pela garantia dos direitos e contribuiu para o crescimento social, político e cultural da população com que trabalha. No campo da educação o assistente social tem como perspectiva trabalhar também o desenvolvimento do aluno.

Openshaw (2008) considera que o objetivo do trabalho do assistente social na escola deve ser o de contribuir para que todas as crianças tenham oportunidade e recursos para terem sucesso académico e social num ambiente escolar seguro e saudável.

Referindo O' Donnell (2000 *in* Openshaw, 2008, p. 4) o assistente social no contexto escolar desempenha um papel vital no desenvolvimento dos estudantes proporcionando-lhes o acesso aos recursos e o apoio necessário para maximizar o seu potencial no processo educativo.

Segundo Vieira e Vieira (2009) o aumento da escolaridade obrigatória torna cada vez mais evidente a dificuldade de comunicação entre a cultura escolar e a cultura de origem de um número significativo de alunos. Assim sendo a comunicação entre o mundo escolar e o contexto familiar do aluno assume um papel cada vez mais relevante para se compreenderem alguns dos problemas existentes na escola e para se delinarem estratégias capazes de combaterem esses problemas. Segundo os mesmos autores o assistente social é um elemento

considerado fundamental na articulação entre a escola e a família pois detém uma formação teórica que lhe permite reunir condições para ser um agente catalizador de processos coletivos, promovendo a comunicação entre vários agentes socializadores das crianças e jovens.

A família, segundo Relvas (1996) desempenha duas importantes funções no desenvolvimento das crianças, uma relacionada com a prestação de cuidados (função interna) e outra com a socialização. (função externa). A prestação de cuidados tem que ver com a satisfação das necessidades físicas e afetivas de cada elemento da família que garanta a sua proteção. Por sua vez a função de socialização está relacionada com a aprendizagem de papéis e valores da sociedade que permitem a adaptação à cultura que rodeia a família.

Segundo a mesma autora a entrada das crianças na escola coincide com a abertura da família ao mundo extrafamiliar, assumindo-se assim como o primeiro teste da família à sua função externa. A escola surge deste modo como a instituição que vai complementar o papel educativo da família.

É importante que a criança ao entrar na escola tenha desenvolvido competências que lhe permitam o estabelecimento de relações quer com os colegas, quer com os professores, sinta a escola como um lugar que lhe transmite conhecimentos capazes de lhe possibilitar o desenvolvimento progressivo enquanto sujeito autónomo (Camacho, 2000, p. 102-103).

A partir do momento que as crianças entram na escola é fundamental existir uma relação e comunicação entre os dois sistemas, escola e família, pois tal como refere Relvas “ a criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e traz para casa o mundo da escola” (Relvas, 1996, p. 129).

Perante esta realidade é fundamental a existência de comunicação entre o sistema familiar e o sistema escolar, no entanto, devemos ter presente que a relação entra a escola e a família pode ser uma relação marcada pela cooperação ou pelo conflito, uma vez que estamos a falar de uma relação de culturas (Silva, 2002 *in* Delgado, 2008. p. 115).

O assistente social dadas as suas competências e conhecimentos tem capacidade para trabalhar junto dos vários contextos de vida das crianças e jovens o que permite um conhecimento aprofundado do meio social das famílias, promovendo uma maior interação deste meio com a escola:

Entendemos que esses intercâmbios constituem o contexto ideal para melhorar a aproximação da cultura familiar e da escolar no caso daqueles meninos e meninas que têm mais probabilidades de fracassar diante das exigências escolares, que são aqueles cujas ideias e cujas práticas familiares estão mais distantes das escolares (Palacios, 2004, p. 81).

Amaro (2011) refere que a escola deve estar em sintonia com a realidade da comunidade onde se insere, sendo necessário para isso respeitar a realidade social, cultural e económica dos alunos e partir desta realidade para desenvolver as atividades sociopedagógicas. Para que isto aconteça é importante que se rentabilizem todos os recursos existentes na escola, quer sejam físicos, pedagógicos, materiais ou humanos.

Assim é fundamental que os vários elementos que fazem parte do processo de aprendizagem da criança “ se agrupem, debatam temas, construam um clima de mútuo respeito e confiança, em que escutar o outro se constitui o fio condutor propiciador á implementação de acções conjuntas capazes de mobilizar e otimizar a utilização de recursos existentes na comunidade” (Camacho, 2000, p. 105)

Tal como refere Teixeira (2012) os profissionais como os assistentes sociais, conseguem mais facilmente mobilizar os alunos para a aprendizagem através da criação de uma relação afetiva, considerado como um elemento fundamental para o sucesso da intervenção.

A relação com a comunidade é um elemento que ainda tem que ser trabalhado mas assume um papel crucial no trabalho dos assistentes sociais, uma vez que permite fazer um diagnóstico dos problemas sociais e intervir de forma ajustada, reforçando a relação da escola com a comunidade o que contribui para que a escola se torne efetivamente um agente de desenvolvimento local.

O serviço social no contexto educativo é assim caracterizado por:

uma área que trabalha interdisciplinarmente, guiado pelo diálogo do saber profissional com outras áreas e grupos, pelas novas exigências e desafios colocados à profissão no cenário contemporâneo peças transformações societárias ocorridas em nível macro no país e na esfera educacional, e por uma constante aproximação e parceria com as instituições que se dedicam a defender a cidadania e os direitos humanos e sociais, seja na família, na escola, na comunidade, ou na sociedade (Amaro, 2011, p. 104).

De acordo com Guerra (2005 *in* Souza, 2005, p. 39) o assistente social é um profissional relevante no trabalho em contexto escolar porque a sua formação concede-lhe a aquisição de conhecimentos que lhe permitem responder aos problemas sociais; capacidade e flexibilidade de conquistar novas e potenciais dimensões do saber e do fazer; capacidade de analisar e compreender a realidade social; princípios éticos que orientam e definem a sua postura profissional; instrumentos técnicos-operativos que orientam a sua acção:

“É que o Serviço Social busca construir um perfil profissional na política educacional, conquistando espaços, protagonizando ações que possibilitem intervenções profissionais, criativas, propositivas, estratégicas, ousadas, destemidas e comprometidas com a transformação social” (Piana, 2009, p. 183).

#### **1.7.4.SERVIÇO SOCIAL E O TRABALHO COM A COMUNIDADE LOCAL**

Gomes (2010 *in* Santos, 2012, p. 130) salienta que uma estratégia fundamental do serviço social na educação consiste na articulação com a rede social. É fundamental para o trabalho do assistente social o conhecimento acerca dos recursos existentes na região em que a escola se localiza para assim realizar o levantamento de alternativas capazes de responderem às necessidades de alunos e famílias. Assim o assistente social contribui também para favorecer a aproximação da escola à comunidade local tornando-a deste modo mais participativa e presente no meio social.

#### **O trabalho com a rede social e em parceria**

Atualmente perante a multidimensionalidade de problemas sociais com os quais a escola se confronta ela terá que fazer apelo à parceria como forma de solucionar esses problemas, nomeadamente no que se refere tal como defendem Alves e Varela (2012) à parceria entre a escola, pessoas e instituições da comunidade local de forma a ser capaz de enfrentar problemas excessivamente complexos para solucionar sozinha. Na perspetiva destas autoras a escola não pode ser encarada como uma organização social isolada, mas deve ser vista como uma organização social que se encontra inserida numa determinada comunidade.

“As instituições, à semelhança das pessoas são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem” (Alarcão, 2001, p.25).

Fisher (1999 *in* Alves, 2010,p.24) considera que “as redes sociais são entendidas como sistemas de laços unidos por atores”.

Ruivo (2000 *in* Alves,2010, p. 25) por sua vez considera que “as redes apontam para laços, para a associação de determinados elementos ligados por si por qualquer espécie de fios”.

De acordo com Passarinho e Sousa (1993 *in* Cruz, 2010, p. 82) é cada vez mais importante para fazer face a multidimensionalidade dos problemas sociais ter presente o conceito de poder local, assim o objetivo é pensar global e agir a nível local, criando

estratégias de intervenção capazes de responderem às necessidades locais otimizando os recursos locais.

As redes sociais funcionam como um facilitador quando se tem que resolver algum problema ou lidar com situações de stress. As redes sociais têm uma grande influência no trabalho dos Assistentes Sociais pois possui uma grande aplicabilidade no vasto campo do trabalho social. É um método suplementar de apoio (Cruz, 2010, p.92)

Matos e Santos (2006) consideram que as redes são um importante instrumento de trabalho dos assistentes sociais, uma vez que colocam aos profissionais o desafio de criarem contextos colaborativos entre equipas, instituições e serviços. Assim, segundo estas autoras “as experiências de mudança potenciam-se quando são partilhas socialmente, com o objetivo de solucionar um problema comum e confirma-se quando redundam em benefício do colectivo profissional e do cliente objeto da atenção” (Matos & Sousa, 2006, p. 2)

O assistente social em contexto escolar deve encarar a rede social como uma forma de potenciar as suas relações e potenciar os recursos existentes a nível local. A rede social constitui também uma forma de apoio a decisões rápidas, consensuais e comprometidas, nas quais se pode dividir o poder e responsabilidade com os diferentes membros da rede (Gómez, 2007).

Perante as necessidades identificadas na escola o assistente social estabelece relação entre os seus destinatários da ação e os recursos existentes na comunidade, defendendo deste modo, os seus direitos. Assim sendo, o assistente social faz a articulação “entre sujeitos, entre profissões, entre instituições e entre elementos de cada um destes grupos” (Amaro, 2015, p.134).

Camacho (2000) considera que para se combaterem os problemas identificados na escola é necessário que os atores que se encontram envolvidos no processo de aprendizagem da criança sejam capazes de comunicar entre si de forma a implementar ações conjuntas capazes de mobilizar e otimizar a utilização de recursos existentes na escola.

O Assistente Social, desenvolve a sua intervenção partindo do contexto institucional e tem como função promover a articulação entre aqueles agentes educativos (escola-meio e família) partindo do pressuposto que a criança é resultado da interação que estabelece com outros sistemas sociais (Camacho, 2000, p. 105-106).

O trabalho em parceria revela-se assim crucial, uma vez que evita ações isoladas dos vários agentes que trabalham no mesmo território, com as mesmas pessoas e também com os mesmos problemas sociais (Hespanha, 2008).

Importa também salientar que os agrupamentos de escolas TEIP têm por base um trabalho de parceria com as instituições da comunidade local. O estudo realizado por Alves e Varela (2012) mostrou que os Agrupamentos de Escolas inseridos em programas TEIP localizados em meios socioeconómicos desfavorecidos mostraram uma maior importância ao estabelecimento de articulação com a comunidade e as respetivas instituições.

Hespanha (2008) refere que as parcerias têm várias vantagens:

a de garantir uma acção planeada e coordenada que permita um melhor aproveitamento das competências, uma capitalização de experiências e do conhecimento, uma gestão mais económica dos recursos e a possibilidade de ter um plano estratégico de intervenção, em torno de objectivos consensualizados (Hespanha, 2008, p. 9).

O mesmo autor refere ainda que o trabalho isolado tem vários efeitos negativos tais como: sobreposição de intervenções junto dos mesmos indivíduos e famílias; lacunas na intervenção; descontinuidade nas intervenções; divergência de objetivos e choque entre intervenções divergentes e ainda desperdício de recursos e energias.

O facto de a escola dialogar com a comunidade permite ampliar os seus horizontes e fortalecer-se. A escola deve assim criar espaços para o diálogo interinstitucional criar parcerias, integrar redes e construir saberes com os profissionais das restantes instituições e profissionais da comunidade local que assumem um papel de complementaridade, assim deve ser fomentada a aproximação da escola aos projetos locais (Amaro, 2011).

O assistente social é um profissional que desempenha um papel fundamental neste diálogo com as instituições, mas não deve esquecer que as ações que planear no combate às questões sociais não podem ser desenvolvidas de forma isolada, ou seja, “ o assistente social não pode existir e pensar solitariamente as questões sociais da escola, nem tampouco responder isoladamente pela planificação e desenvolvimento das questões a modificar/superar” (Amaro, 2011, p. 167).

### **A articulação com os profissionais da comunidade local**

Delgado (2008) considera que a relação estabelecida entre a escola e as famílias tem como pano de fundo a comunidade. “Esta relação dicotómica situa-se numa comunidade, que constituiu simultaneamente o pano de fundo, o cenário que enquadra e codetermina os actores, e a boca de palco, uma vez que escola e família são os seus membros activos e estruturantes” (Delgado, 2008, p. 116).

A relação estabelecida entre a escola e a família segundo Delgado (2008) implica a presença de um outro ator, o de quem intervém junto da família, como é o caso dos profissionais da CPCJ, da Equipa Local de Segurança Social, da EMAT e também os próprios magistrados do tribunal competente. O processo de proteção implica necessariamente uma relação entre a escola e a equipa técnica que acompanha e desenvolve um trabalho junto das famílias. Esta relação por sua vez interfere na relação que a escola estabelece com as famílias.

No entanto, importa ter presente que muitas vezes existe um desconhecimento por parte da escola acerca do trabalho realizado pelos profissionais que intervém junto das famílias e também existe um desconhecimento do modo de funcionamento do sistema educativo por parte destes técnicos.

“Na relação entre a escola e os Serviços Sociais, revela-se o desconhecimento, a desarticulação e a discriminação” (Delgado, 2008, p. 118).

Delgado (2008) refere que existe nas escolas um desconhecimento dos processos de promoção e proteção, das entidades responsáveis pela intervenção, das medidas que estas podem tomar e das suas finalidades. Este desconhecimento por parte da escola leva a que esta se demita das suas responsabilidades que consistem em promover a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso educativo.

Por outro lado importa referir que, segundo o mesmo autor, a equipa de profissionais das entidades responsáveis pela intervenção também desconhece a estrutura do sistema educativo e por isso também não cumprem o seu dever essencial que consiste em promover o sucesso educativo das crianças acompanhadas no sistema de proteção.

“A escola não é um recurso ao dispor dos serviços sociais, tal como estes não podem ser um depositário dos casos difíceis que se manifestam no espaço escolar” (Delgado, 2008, p. 119)

Assim torna-se fundamental a presença de assistentes sociais em contexto escolar que facilitem a articulação entre a escola e os profissionais das instituições da comunidade local que possibilitem tal como refere Delgado (2008) o desenvolvimento de processos participativos que permitam um melhor acompanhamento e uma maior eficácia na tomada de decisão.

Tal como refere o mesmo autor para além da intervenção individual junto de cada criança e de cada família deverá desenvolver-se um trabalho de parceria multidisciplinar que envolva os diferentes profissionais da área social.

A concertação está relacionada com processos de negociação e de consenso necessários para trabalhar numa lógica e objetivos comuns. A articulação está associada à flexibilização, adaptação e complementaridade dos recursos e ações (Just, Martinez, Estanyol & Mora, 2000).

A articulação implica um verdadeiro trabalho conjunto face a cada caso, internamente, a nível da equipa, e entre os diferentes técnicos, que asseguram «diferentes olhares» disciplinares, sobre cada caso, da psicologia, da educação, do direito, da saúde, da animação, etc., capaz de vencer a lógica burocrática e hierarquizada prevalecente (Delgado, 2008, p. 119)

As necessidades sociais são multidimensionais e por isso é necessário abordar várias dimensões, ou seja, perante necessidades multidimensionais é necessário desenvolver ações integradas que integrem um conjunto de recursos, pois a sua solução não pode integrar apenas um único ator local. Para que ocorra uma integração de ações é necessário que os técnicos sejam capazes de produzir uma abertura técnica, operativa e cultural (Just *et al.*, 2000).

“A multidimensionalidade dos problemas sociais exige uma intervenção que integre todos os actores colectivos com competências específicas (sectoriais), quer públicos, quer privados” (Hespanha, 2008, p. 9).

Segundo Fraga (2010) o trabalho em conjunto tem sido discutido em várias áreas do saber, uma vez que os trabalhadores estão cada vez mais conscientes que o trabalho solitário e isolado compromete as intervenções.

Ferreira (2003 *in* Alves & Varela, 2012, p. 36) considera que nas escolas se tem “assistido à proliferação de noções como autonomia, contrato, projeto, participação e também comunidade, assim como à emergência de práticas políticas de gestão da escola que envolvam a parceria entre instituições, serviços e profissionais de educação, saúde e serviço social”.

O desenvolvimento de ações conjuntas permite segundo Camacho (2000) otimizar recursos existentes na comunidade e potenciar respostas que vão de encontro às necessidades sentidas possibilitando por último o progresso social e da comunidade. O assistente social assume-se assim como um agente de terreno que identifica os recursos que podem ser mobilizados e acionados.

“A intervenção do Serviço Social vai no sentido de fomentar o desenvolvimento de competências de relacionamento e comunicação entre as partes, visando em última análise o estabelecimento de consensos e o desenvolvimento de ações conjuntas” (Camacho, 2000, p. 107).



Assim o assistente social escolar perante a complexidade dos problemas escolares e sociais que se manifestam no quotidiano da escola e no trabalho que desenvolve junto das famílias multiproblemáticas deve ter em consideração que os serviços sociais estão organizados por áreas e por isso existem várias instituições e técnicos a trabalhar junto da mesma situação (Matos & Sousa, 2006). As autoras consideram que quando se atua junto de famílias multiproblemáticas é raro encontramos famílias “virgens”, uma vez que a maioria destas famílias estabeleceram alguma relação com os serviços.

A família é um elemento fundamental na vida das crianças e jovens, no entanto, é preciso ter em consideração que em contextos de exclusão e perigo social a família muitas vezes não consegue dar resposta adequada às necessidades da criança. Nestes casos o papel parental da família é apoiado por um conjunto de serviços (médicos, serviços sociais, polícia, entre outros). Assim tem que existir uma colaboração entre estes serviços, tendo como unidade de intervenção a família. O trabalho interinstitucional assume assim um papel crucial, sendo necessário desenvolver redes eficazes de serviços, com estruturas interinstitucionais (Sales, 2009).

Importa referir que os problemas apresentados pelos alunos e famílias são problemas multidimensionais e uma vez que os serviços sociais estão organizados por áreas é comum estas famílias serem acompanhadas em várias instituições e por diferentes profissionais. As necessidades sociais apresentam-se como multidimensionais e por isso devem ser trabalhadas várias dimensões como a laboral, a cultural, a saúde, escolar, etc. (Juste *et al.*, 2000).

Na perspetiva destes autores uma vez que os serviços sociais estão organizados por serviços e cada um deles apresenta resposta a um determinado prolema é importante que as instituições e os técnicos trabalhem em colaboração de forma a definirem estratégias de intervenção em conjunto rentabilizando recursos e evitando duplicações de intervenções junto da mesma família. Perante a multidimensionalidade da realidade social as instituições e os profissionais devem trabalhar numa perspetiva de integração de ações.

### **1.8.A INTERVENÇÃO SISTÉMICA – UM MODELO DE INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL**

O assistente social em contexto escolar deve ter em consideração que existem vários sistemas que afetam o desenvolvimento da criança e que influenciam as condições de aprendizagem. A família, a escola e a comunidade são ecossistemas que fazem parte do desenvolvimento da criança e que se influenciam mutuamente (Allen-Meares *et. al.*, 2000)

Gadalupe (2010) refere que Goldstein, assistente social, baseado na sua prática profissional destacou a possibilidade de compreender que os indivíduos fazem parte de um conjunto de relações sociais.

“ A capacidade para entender o individuo como inseparável das suas relações e contextos sociais mais vastos, deu-lhe a oportunidade de trabalhar com famílias, com grupos e com intervenções de desenvolvimento de ação comunitária” (Gadalupe, 2010, p. 14).

Assim surgem vários autores que consideram que a intervenção sistémica contribui para compreender as interações entre as pessoas e os seus sistemas no seu ambiente social (Acosta & Morejón, 2006; Allen- Meares *et al.*,2000; Camacho, 2000; Gadalupe, 2010; Gómez , 2007 e Mediavilla e González, 2003).

Gómez (2007) considera que o aparecimento do enfoque nos sistemas surgiu associada à dificuldade de compreender os problemas complexos. Verificou-se um fracasso para a compreensão de fenómenos muito complexos dos métodos científicos baseados no reducionismo, repetição e refutação. Deste modo, na abordagem de problemas complexos surge o enfoque nos sistemas que permite o desenvolvimento de um pensamento baseado na totalidade e suas propriedades que complementa o reducionismo científico Assim em 1954 Bertalanffy propõe os fundamentos para a Teoria Geral dos Sistemas.

All-Meares *et al* (2000) consideram que Teoria Geral dos Sistemas contribuiu para a possibilidade dos assistentes sociais explicarem as inter-relações existentes entre os diversos elementos do sistema escolar e a sua interdependência. Permite deste modo, que os profissionais sejam capazes de analisar as inter-relações e a interdependência entre a escola, os alunos, a família a comunidade/sociedade e o próprio governo.

Na perspetiva dos mesmos autores esta teoria contribuiu ainda para a fundação e desenvolvimento da perspetiva ecológica no serviço social que permite aos profissionais analisar a relação entre o individuo e o ambiente em que está inserido.

O conceito de sistema remete-nos para a conexão entre as partes, conexão que está sujeita a certas regras. Esta interação caracteriza-se por ser de ordem circular em que cada um dos pólos é tanto estímulo como resposta e onde se verifica uma inter-relação entre a estabilidade e a mudança (Moreno, 2004).

Na Teoria Geral dos Sistemas um sistema é considerado como um todo unitário onde cada parte se encontra interrelacionada com as diferentes partes do sistema (Sanz,1989 *in* Mediavilla & González, 2003, p. 97). Esta teoria baseia-se em três pressupostos, a necessidade de estudar e entender os fenómenos como um sistema total e não como unidades

independentes; encarar a realidade como uma inter-relação de sistemas organizados de forma hierárquica e conceder a capacidade de atuação autodirigida dos seres vivos frente à reatividade e acomodação (Mediavilla & González, 2003)

All-Meares *et al.* (2000) consideram que os sistemas organizacionais, como é o caso da escola, estão incorporados no sistema ambiente. O sistema ambiente incluiu por sua vez um conjunto de influências da comunidade que influenciam a estrutura da escola, como por exemplo, a qualidade e o tipo de recursos existentes na comunidade, a própria população da comunidade assim como o seu poder estrutural.

Musitu e Herrero (1994 *in* Mediavilla & González, 2003, p. 97) consideram que a família e a escola apresentam as mesmas características de outros seres vivos, ou seja, são sistemas abertos e dinâmicos.

Analisar a família e a escola com base no modelo sistémico implica ter em consideração que o ambiente é o local onde surgem os problemas e constrangimentos e como tal deve ser neste contexto que se deve intervir para detetar, prevenir e solucionar esses problemas. Tal significa atuar em contextos mais amplos e não apenas em aspetos individuais. Nesta perspetiva a família e a escola são sistemas no qual se pode analisar o funcionamento de outros subsistemas, tais como, a natureza e qualidade das relações e as intervenções psicopedagógicas e socioeducativas de forma global. (Mediavilla & González, 2003).

Assim é importante analisar a teoria sistémica-ecológica do desenvolvimento humano desenvolvida por Bronfenbrenner que considera que o ambiente é constituído por diferentes sistemas e que a conduta humana se explica como um sistema de inter-relações que se estabelecem entre os diferentes sistemas. A reciprocidade entre as pessoas e o ambiente descreve-se como sendo uma estrutura (Mediavilla & González, 2003).

Allen- Mears *et al.* (2000) e Mediavilla e González (2003) consideram que o ambiente é constituído por várias estruturas, o microsistema, o mesosistema, ecossistemas e macrosistema.

No microsistema situam-se as relações que a pessoa estabelece com um determinado sistema do ambiente, como por exemplo, a família, escola e o trabalho. Estas relações correm num determinado contexto como por exemplo a sala de aula. No mesosistema encontramos as relações que se estabelecem em dois ou mais contextos, No ecossistema situam-se as inter-relações entre os contextos em que a pessoa participa de forma direta e ativa e a sua influência noutros sistemas, por exemplo, as relações que os pais estabelecem no seu trabalho podem influenciar positiva ou negativamente os seus filhos. Por último no macrosistema

encontramos a relação entre as diferentes estruturas a nível cultural, ideológico, crenças e poder.

Assim nesta perspetiva o individuo é encarado como inseparável do seu sistema social, ou seja quando se analisam por exemplo os comportamentos dos alunos em contexto escolar, deve ser tido em consideração o nível micro (sala de aula), o nível meso (escola) e o nível macro (família e comunidade). É importante ter uma visão global e integrar os diferentes elementos que constituem as relações e analisar os diferentes sistemas que interferem nessa relação. Deste modo, é importante que a escola aumente o seu âmbito de intervenção, não ficando apenas pelas manifestações de certos comportamentos em contexto escolar, a escola deve intervir junto dos professores, alunos, famílias e comunidade (Mediavilla & González, 2003).

Camacho (2000) remete para a necessidade do assistente social em contexto escolar desenvolver a sua atuação junto do aluno tendo por base o meio social, cultural, familiar e escolar em que este se encontra inserido. Estes são sistemas que se encontram em constante interação e fundamentais no processo de intervenção do assistente social.

Abreu (1991 *in* Camacho, p. 106) defende que a família e a comunidade próxima devem ser parceiros coesos da escola e que a parceria entre estes sistemas deve ser uma realidade próxima e não ocasional.

A escola, tal como refere Moreno (2004), é um sistema que se encontra inserido na comunidade e não pode isolar-se da contexto social com quem estabelece interações. O espaço da comunidade, onde se encontram as instituições da comunidade local, pode ser encarado como uma resposta para muitos dos problemas vivenciados pelos alunos da escola e respetivas famílias. Renau (1988 *in* Moreno, 2004, p. 258) defende que é importante que não se procure apenas a resposta para problemas mas que se desenvolva um trabalho num quadro relacional e interinstitucional.

O assistente social surge deste modo como o profissional em contexto escolar capaz de mobilizar junto da comunidade local os recursos necessários para combater os problemas vivenciados na escola, mas também para o desenvolvimento de um trabalho em parceria capaz de desenvolver estratégias de intervenção concentradas marcadas pela complementaridade dos atores sociais envolvidos (Camacho, 2000).

Moreno (2004) considera que o modelo sistémico assume grande relevância no trabalho do assistente social, uma vez que permite conhecer as relações recíprocas entre os vários contextos que afetam as pessoas e as famílias; reconstruir o sentido das relações entre as

pessoas e os sistemas possibilitando deste modo, processos de reciprocidade, responsabilidade e de ajuda mútua e ainda possibilita a criação de novas respostas sociais, uma vez que procura recursos quer no sistema escolar quer no meio que o rodeia.

Assim na perspetiva do mesmo autor a intervenção do assistente social nas escolas utilizando o modelo sistémico permite analisar os contextos nos quais os problemas se produzem e identificar um conjunto de recursos que permitam combater os problemas sociais da escola, desenvolvendo deste modo um trabalho de colaboração com as instituições da comunidade local.

Ayala (1999 *in* Gómez, 2007, p. 182) menciona que o modelo de intervenção sistémica permite ao profissional compreender as relações familiares e sociais mas também lhe proporciona um conjunto de técnicas e ferramentas fundamentais para atuar sobre as relações interpessoais que facilitam a possibilidade de promover mudanças.

Assim tal como refere Acosta e Morejón (2006) o modelo sistémico pode assumir-se como uma importante ferramenta de resolução de problemas para os profissionais. O modelo sistémico permite o desenvolvimento de vários pontos de vista e potencia o desenvolvimento de soluções alternativas.

O modelo sistémico revela-se importante para o diagnóstico e interpretações dos problemas familiares e escolares, uma vez que permite perceber as relações estabelecidas entre as manifestações dos comportamentos e as implicações dos factores ambientais que influenciam esses comportamentos. Este modelo remete para a importância dos assistentes sociais trabalharem em rede, uma vez que os recursos existentes na comunidade facilitam o apoio ao individuo, família e escola (Mediavilla & González, 2003).



## **CAPÍTULO 2**

### **QUADRO METODOLÓGICO**





## **2.1. JUSTIFICAÇÃO, FINALIDADE E OBJETIVOS DO ESTUDO**

Neste estudo pretende-se analisar o papel do assistente social no contexto escolar, incidindo sobre a sua prática na articulação com as instituições da comunidade local. Atualmente, a escola é uma instituição que assume um papel fundamental na formação dos indivíduos, uma vez que o acesso à educação passou a assumir um papel crucial na sociedade. No entanto, a par desta realidade continua a verificar-se a existência de problemas como, insucesso, absentismo, abandono escolar, indisciplina, problemas familiares, negligência, entre outros.

Perante esta realidade a preocupação com a questão social em contexto escolar tem vindo a aumentar e os assistentes sociais passaram a integrar equipas multidisciplinares existentes nas escolas. Com a criação de equipas multidisciplinares, associadas em grande medida ao facto das escolas serem TEIP, os assistentes sociais passam a ser um novo profissional a integrar as escolas que apresentam novas formas de avaliar e atuar junto dos problemas com as quais a escola se confronta diariamente.

### **Justificação do objeto de estudo**

No agrupamento de escolas que serve de base empírica para este estudo existe uma equipa multidisciplinar que apresenta as seguintes valências: serviço social, educação social e psicologia. Os professores, essencialmente, os professores titulares de turma e os diretores de turma referenciam para esta equipa os alunos que considerem necessitar de uma intervenção especializada. Posteriormente as situações são devidamente discutidas e avaliadas por esta equipa e encaminhadas para a valência ou as valências que se consideram mais adequadas para intervir junto de cada situação.

A intervenção desenvolvida junto de cada situação não se restringe à intervenção apenas no interior do contexto escolar, ou seja, é desenvolvido um acompanhamento em que é necessário, muitas vezes, realizar articulação com as instituições da comunidade local.

No ano letivo 2014/2015 foi no 2.º e 3.º ciclos onde se verificou um maior número de casos referenciados para a intervenção na valência de serviço social e onde em mais de 50% dos casos em acompanhamento nestes ciclos foi necessário estabelecer articulação e/ou realizar encaminhamentos para as instituições da comunidade local.

**Finalidade**

Este estudo pretende refletir sobre a necessidade da escola articular com as instituições da comunidade local, salientando a importância que o assistente social assume neste trabalho de articulação com o exterior e refletindo sobre as diferenças de atuação ao nível da articulação da escola com as instituições da comunidade local no que se refere à atuação dos diretores de turma e dos assistentes sociais.

Para a realização deste estudo foram recolhidos dados do contexto escolar e das instituições da comunidade local. No contexto escolar os dados foram recolhidos junto dos professores do agrupamento de escolas, nomeadamente junto dos que exerceram a função de diretores de turma. Nas instituições da comunidade local os dados foram recolhidos junto dos profissionais que desempenham funções nessas instituições.

O facto de participarem neste estudo professores e profissionais das instituições da comunidade local permitiu explorar a visão que a própria escola tem das funções do assistente social, principalmente no que se refere à articulação com as instituições da comunidade local, mas também a visão que as instituições da comunidade local têm sobre a importância da existência de assistentes sociais em contexto escolar.

**Objetivos**

Para analisar a importância da prática do assistente social em contexto escolar na articulação com as instituições da comunidade local, este estudo tem como linha de orientação os seguintes objetivos:

Objetivo n.º 1 - Conhecer os principais problemas sociais/escolares em que se considera fundamental estabelecer articulação com as instituições da comunidade local, na perspetiva dos professores;

Objetivo n.º 2 - Compreender qual a importância da articulação entre a escola e as instituições da comunidade local, na perspetiva dos professores e dos profissionais das instituições da comunidade local;

Objetivo n.º 3 - Perceber qual a perceção que os professores e os profissionais das instituições da comunidade local têm sobre a diferença de atuação dos assistentes sociais e dos diretores de turma ao nível da articulação;

Objetivo n.º 4 - Perceber qual a perceção que os professores e os profissionais das instituições da comunidade local têm sobre a importância dos assistentes sociais ao nível da articulação.

## 2.2. MÉTODO

A metodologia a ser utilizada neste trabalho é a abordagem mista que se caracteriza por combinar a abordagem qualitativa e quantitativa.

A combinação de diferentes métodos surgiu em 1959 quando Campbell e Fisk usaram vários métodos para estudar a validade do estudo de traços psicológicos. Este estudo encorajou outros investigadores a misturarem métodos e abordagens como a observação e as entrevistas com os tradicionais inquéritos (Creswell, 2009).

Jick (1979 *in* Creswell, 2009, p. 14) refere a triangulação de dados permitiu o surgimento da convergência entre dados quantitativos e qualitativos. Assim, foi possível encontrar em vários estudos termos como multimétodos, convergência, integração e combinação (Creswell, 2014).

Creswell (2009) refere que na combinação de métodos o pesquisador faz inferências tendo por base dados qualitativos e quantitativos. Segundo Creswell & Clark (2007 *in* Creswell, 2014, p. 4) a abordagem mista não se resume à recolha e análise dos dados, pois envolve a utilização de ambas as abordagens em conjunto.

Assim tal como refere Creswell (2009) a abordagem qualitativa e quantitativa não devem ser vistas como opostas e dicotómicas mas devem ser encaradas como um contínuo. Aliás a abordagem mista reside nesse contínuo uma vez que integra elementos de ambas as abordagens.

Paton (1990 *in* Carmo & Ferreira, 2008, p. 201) fala da triangulação, ou seja, da combinação de metodologias para estudar os mesmos fenómenos ou programas, segundo este autor esta constitui uma forma de tornar a investigação mais sólida. O autor considera que se devem combinar abordagens qualitativas e quantitativas.

Creswell (2009) considera que os investigadores podem usar livremente pressupostos quantitativos e qualitativos para o exercício das suas pesquisas. Refere ainda que nas pesquisas individuais existe opção de escolha e por isso os investigadores podem usar o método, as técnicas e os procedimentos de pesquisa que melhor se adequam às suas necessidades e objetivos.

Segundo a perspectiva deste autor na utilização de métodos mistos os investigadores não se cingem a uma única abordagem de recolha e análise de dados mas olham para várias abordagens. Assim, na abordagem mista os investigadores usam tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa para a recolha de um conjunto de dados, pois contribuem para uma melhor compreensão do problema de pesquisa.

É importante ter em consideração que na utilização deste método o investigador precisa de definir em primeiro lugar qual o propósito para a sua utilização, quais as razões inerentes ao uso de ambas as abordagens e quais os dados que precisam de ser combinados. Assim, na utilização de métodos mistos os investigadores abrem a porta ao uso de vários métodos, diferentes visões e pressupostos de investigação assim como diferentes formas de recolha e análise de dados ( Creswell, 2009)

Duffy (1987 *in* Neves, 1996, p. 2) considera que o uso de métodos quantitativos e qualitativos no mesmo estudo tem vários benefícios, tais como: possibilidade de congregar controle de vieses pelos métodos quantitativos com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos dos fenómenos pelos métodos qualitativos; possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas pelos métodos quantitativos com uma visão global dos fenómenos pelos métodos qualitativos; possibilidade de completar um conjunto de factos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência e possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Reichardt e Cook (1986 *in* Carmo & Ferreira, 2008, p. 201) defendem que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem obrigatoriamente que se cingir a um dos paradigmas, quantitativo ou qualitativo, podendo optar pela combinação entre estes dois paradigmas.

A estratégia utilizada foi a sequencial, uma vez que se partiu de uma abordagem quantitativa para testar a teoria e depois através da abordagem qualitativa foram recolhidos dados junto de alguns intervenientes considerados importantes para explorar algumas questões (Creswell, 2009).

### **2.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

O objetivo do trabalho de campo é recolher dados junto da realidade de estudo. Esta recolha faz-se através da utilização de técnicas e ferramentas de trabalho devidamente padronizadas (Oliveira & Ferreira, 2014).

“As técnicas de investigação são um conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1990, p. 78).

Na realização deste trabalho foram utilizadas como técnicas o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada.

### **2.3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

A utilização do inquérito por questionário permitiu abordar junto de vários intervenientes questões relacionadas com o objeto de estudo.

Ghiglone e Matalon (2001 *in* Oliveira & Ferreira, 2014, p. 112) definem o inquérito por questionário como uma interrogação particular acerca de um assunto com o objetivo de generalizar. O inquérito por questionário caracteriza-se por ser uma técnica de recolha de dados rigorosamente padronizada quer no que se refere ao texto das questões, das respostas e à sua ordem. Esta padronização permite comparar as respostas de todos os indivíduos.

O inquérito por questionário tem como objetivo “obter de maneira sistemática e ordenada informação sobre uma determinada população a investigar, ou seja, aquilo que fazem, pensam, opinam, sentem, aprovam ou desaprovam, os motivos dos seus atos” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 112).

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a uma situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse aos investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188).

No âmbito deste trabalho foram realizados inquéritos por questionários aos diretores de turma de um agrupamento de escolas (anexo A) e a um conjunto de profissionais que trabalham em instituições locais que articulam com o agrupamento de escolas (anexo B).

### **2.3.2. A ENTREVISTA**

A entrevista foi utilizada junto de alguns atores considerados fundamentais para explorar de forma mais intensa alguns dos aspetos deste estudo.

Ultrapassando o estudo dos factos externos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial (Albarello, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1997, p. 84).

A entrevista segundo Haguette (1997 *in* Boni & Quaresma, 2005, p. 72) é um processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador pretende obter informação por parte do entrevistado.

A entrevista é definida como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas tendo como objetivo a obtenção de dados que lhe interessem à investigação” (Gil, 1999, p. 117).

Tal como refere Quivy & Campenhoudt (1998) a entrevista é uma técnica que se distingue pela comunicação e interação humana. Estes autores consideram que a entrevista permite uma verdadeira troca, uma vez que permite um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado.

Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo, que através das suas perguntas abertas e das reacções, o investigador facilita essas expressões, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

Selltiz *et al.* (1967 *in* Gil, 1999, p. 117) consideram que:

enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informação acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

A entrevista constitui deste modo, uma técnica que permite aprofundar junto do entrevistado as suas opiniões e pontos de vista em relação a um determinado assunto.

“A entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Albarello *et al.*, 1997, p. 89).

Lakatos (1996 *in* Boni & Quaresma, 2005, p. 72) atribui grande importância à preparação da entrevista, uma vez que devem ser tidos em consideração um conjunto de aspetos, tais como, planeamento da entrevista tendo em conta o objetivo a ser atingido; escolha do entrevistado, pois deve ser alguém que conheça o tema em pesquisa; oportunidade da entrevista, ou seja, o entrevistado deverá ter disponibilidade para a realização desta que deverá ser marcada com antecedência; condições favoráveis que garantam a confidencialidade

da identidade do entrevistado; preparação específica que consiste em organizar o guião da entrevista com a formulação das principais questões.

A entrevista utilizada foi a **entrevista semiestruturadas** que se caracteriza por contemplar perguntar abertas e fechadas. Existem um conjunto de perguntas previamente definidas no entanto, a entrevista é feita num contexto semelhante ao informal, na qual o entrevistador vai orientado a discussão para as questões que lhe interessam (Boni & Quaresma, 2005).

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista (Boni & Quaresma, 2005, p. 75).

Boni e Quaresma (2005) consideram que este tipo de entrevistas tem algumas vantagens, uma vez que facilita a obtenção de respostas junto de pessoas que têm dificuldade em escrever, apresentam elasticidade quanto à duração e permitem o estabelecimento de uma interação mais próxima entre o entrevistador e o entrevistado, o que permite explorar e aprofundar assuntos mais complexos.

Para a realização das entrevistas foram elaborados guiões de entrevista para cada um dos entrevistados (anexo C, D, E, F).

## **2.4. TRATAMENTO DE DADOS**

Após a recolha de dados relevantes para o estudo é importante que estes sejam devidamente tratados. A análise estatística foi utilizada para tratar os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário e a análise de conteúdo foi utilizada para o tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas.

### **2.4.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA**

A análise estatística, na perspectiva de Silvestre (2007), pretende enriquecer o conhecimento da realidade, uma vez que permite tirar conclusões através dos dados recolhidos.

“A estatística é um conjunto de métodos adequados para recolher, explorar, descrever e interpretar conjunto de dados numéricos” (Silvestre, 2007, p.3).

Segundo o mesmo autor a análise estatística tem os seguintes objetivos: sintetização e redução de dados; inferência para outro conjunto de dados; identificação de relações entre conjunto de dados; redução da dimensionalidade de conjunto de dados; classificação e discriminação e agrupamento de dados.

Silva (2009) considera que a estatística consiste na ciência que se preocupa com a recolha, apresentação, organização, descrição, análise e interpretação dos dados.

A organização dos dados na análise estatística é um elemento fundamental, uma vez que permite aprofundar o conhecimento acerca da realidade (Silvestre 2007).

Pinto (2009) defende que a estatística descritiva permite descrever e resumir dados registados através de gráficos o que permite apresentar um conjunto de informações em gráficos e tabelas salientando os indicadores mais relevantes.

A inferência estatística, segundo o mesmo autor, “permite estudar quantitativamente a influência das características de uma dada população-alvo” (Pinto, 2009, p. 18).

Quando se pretende generalizar um conjunto de dados para uma população mais ampla estamos perante a inferência estatística (Silvestre, 2007).

Os dados estatísticos podem ser apresentados através de gráficos uma vez que estes permitem uma visualização mais clara dos dados (Silva, 2009). A descrição gráfica permite resumir, apresentar e descrever os dados de uma forma simples facilitando deste modo a sua análise (Pinto, 2009).

#### **2.4.2. A ANÁLISE DE CONTEÚDO**

A análise de conteúdo assume um papel cada vez mais importante nas investigações sociais porque permite tratar de forma metódica informações complexas e com profundidade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Bardin (1977) refere que a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42). O mesmo autor considera que a análise de conteúdo corresponde a dois objetivos a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. Assim, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados num texto” (Oliveira, Ens, Andrade & Muis, 2003, p.6).



A análise de conteúdo começa normalmente com uma leitura flutuante onde ocorre o contacto com os documentos a serem analisados e onde se conhece o texto a ser analisado que se deixa invadir por impressões e orientações (Bardin, 1977).

À medida que se estabelece contacto com os documentos em análise é possível identificar as grandes linhas, as principais regularidades, a definição precisa e a ordenação rigorosa de unidades de registo (Oliveira *et al.*, 2003).

Deste modo é importante que todo o material recolhido seja devidamente organizado, sendo nesta fase que ocorre a transcrição das entrevistas realizadas.

Todo o material analisado será submetido a uma codificação que “corresponde a uma transformação -efectuada segundo regras precisas -dos dados brutos do texto” (Bardin, 1977, p. 103).

É no âmbito da codificação que serão identificadas as unidades de registo, de contexto e de enumeração. A unidade de registo corresponde “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1997, p. 104).

Por sua vez a unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (Bardin, 1997, p. 107). A unidade de enumeração está relacionada com a quantificação.

A categorização é também um aspeto a ter em consideração na análise de conteúdo. A categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento” e as categorias “ são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos” (Bardin, 1997, p. 117).

## **2.5. PARTICIPANTES NO ESTUDO E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA**

O inquérito por questionário foi realizado, no ano letivo 2014/2015, junto dos diretores de turma do agrupamento de escolas em estudo e junto de profissionais que trabalham em instituições da comunidade local do agrupamento.

Os inquéritos por questionário foram enviados, na sua maioria, por email, no entanto alguns deles forem entregues em mãos para que fosse possível obter a resposta do maior número possível de participantes. O pedido de colaboração no estudo e a fase de recolha de dados através do inquérito por questionário foi realizado entre maio e agosto de 2015. O

inquérito por questionário foi acompanhado por uma breve explicação dos objetivos do estudo para que os participantes tivessem consciência do objetivo da recolha de dados e pudessem livremente escolher ou não participar neste estudo.

Assim sendo, foram selecionados os diretores de turma de 2.º e 3.º ciclos para responderem ao inquérito por questionário. Nestes ciclos existiam quarenta turmas de 5.º ano até ao 9.º ano de escolaridade e foram enviados inquéritos por questionários aos quarenta diretores de turma, tendo sido obtida resposta de trinta e seis desses diretores de turma. Os diretores de turma que participaram neste estudo apresentavam tempo de serviço diversificado, entre alguns meses de serviço até trinta anos.

No que se refere às instituições da comunidade local foi solicitada a colaboração a várias instituições que trabalham com o agrupamento de escolas, especialmente com a equipa multidisciplinar do agrupamento. Todas as instituições colaboraram à exceção da Segurança Social, no que se refere ao serviço de ação social. Foi obtido a colaboração de trinta e um profissionais de diferentes instituições da comunidade local.

As instituições que participaram neste estudo foram as seguintes:

Instituição	N.º de técnicos
CPCJ	10
Protocolos RSI	9
ACES	3
Fundação AMI	3
ISS	3
Projeto Escolhas	2
Junta de Freguesia	1
Total	31

Os profissionais que colaboraram na resposta ao inquérito por questionário apresentam áreas de formação diversificada entre assistentes sociais, psicólogas, educadoras sociais, criminólogas, auxiliares de ação direta, juristas, enfermeiras e médicas. O tempo de serviço destes profissionais é também diversificado, variando entre alguns meses de trabalho até quinze anos de experiência profissional na área.

No que se refere às entrevistas esta foi realizada junto de três professores do agrupamento de escolas e de dois profissionais de instituições da comunidade local por se considerar que são elementos fundamentais para a compreensão dos objetivos deste estudo.

No agrupamento de escolas foi realizada entrevista ao diretor do agrupamento, à coordenadora TEIP e a uma diretora de turma que realizou um trabalho muito próximo com a equipa multidisciplinar do agrupamento.

Nas instituições da comunidade local foi realizada entrevista à Presidente da CPCJ com a qual o agrupamento de escolas mais articula, pelo facto de ser a CPCJ que tem mais alunos do agrupamento com processos de promoção e proteção em acompanhamento.

Foi também realizada entrevista a uma coordenadora de Protocolo de RSI pelo facto do agrupamento ter vários alunos integrados em famílias beneficiárias de Rendimento Social de Inserção havendo uma articulação próxima com estas entidades.

Quadro n.º 2 – Caracterização profissional dos entrevistados

Formação académica	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Função desempenhada	Diretor de Agrupamento	Diretora de Turma	Coordenadora TEIP	Presidente da CPCJ	Coordenadora de Protocolo
Tempo de serviço na função a desempenhar	6 anos	3 anos	2 anos	9 anos	6 anos
Género	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino

As entrevistas foram realizadas entre julho e setembro de 2015, as entrevistas dos professores foram realizadas nas instalações do agrupamento de escolas e as entrevistas dos profissionais foram realizadas na sede de cada uma das instituições, CPCJ e Protocolo de RSI. A cada entrevistado foi explicado qual o objetivo do presente estudo, tendo sido solicitado a cada um a leitura e assinatura do consentimento informado (anexo G) e foi ainda garantida a confidencialidade dos dados.



## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS**

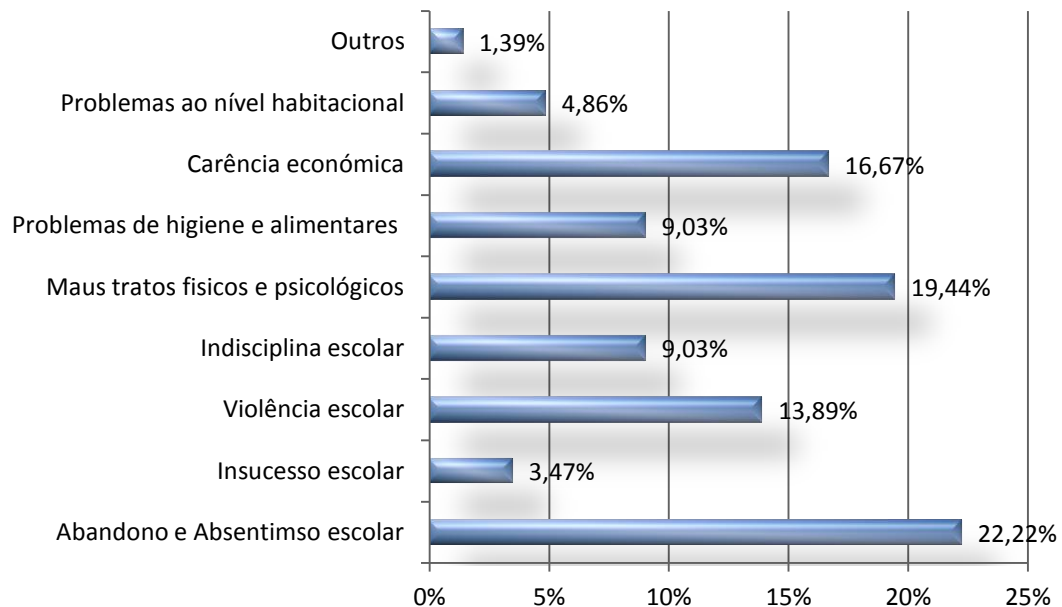


### 3.1. RESULTADOS DO ESTUDO

A apresentação dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário e das entrevistas será feita tendo por base os objetivos deste estudo.

#### **Objetivo n.º 1 - Principais problemas sociais/escolares em que se considera fundamental estabelecer articulação com as instituições da comunidade local, na perspetiva dos professores**

Gráfico n.º 1 – Problemas sociais/escolares que os diretores de turma consideram fundamental estabelecer articulação com as instituições da comunidade local



O gráfico n.º 1 permite perceber que relativamente aos quatro problemas que consideram mais importante estabelecer articulação com as instituições da comunidade local os diretores de turma enumeraram o abandono e absentismo escolar, com 22,22%, os maus tratos físicos e psicológicos, com 19,44%, a carência económica com 16,67% e a violência escolar com 13,89%.

O quadro seguinte permite perceber quais os problemas que os professores entrevistados identificaram como sendo os principais problemas com que se confrontam diariamente no Agrupamento.

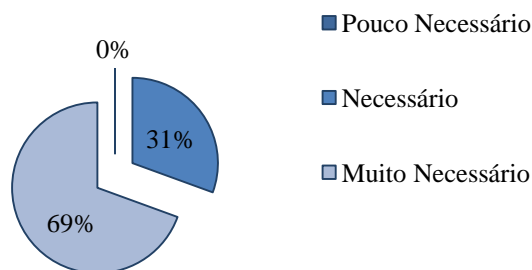
<b>Quadro n.º 3 – Principais problemas do Agrupamento</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Entrevistados</b>
<b>Indisciplina</b>	<p>“eu acho que a indisciplina eu, é o maior problema”(E1)</p> <p>“mas sobretudo absentismo a indisciplina” (E2)</p> <p>“ao nível dos comportamentos que portanto aquilo que eles demonstram como evidências de desfasamento em relativamente à escola quer em termos de atitude” (E3)</p>	E1 E2 E3
<b>Absentismo</b>	<p>“mas sobretudo absentismo a indisciplina” (E2)</p>	E2
<b>Desfavorecimento económico e social das famílias</b>	<p>“indisciplina eu, é o maior problema, depois aliado a outros problemas que tem a ver com o meio social que eles integram, não é”.(E1)</p> <p>“o agrupamento confronta-se com problemas, em primeiro lugar, relacionados com os fatores económicos e sociais e familiares dos alunos na sua vida escolar” (E3).</p>	E1 E3
<b>Necessidade de sensibilização da comunidade educativa</b>	<p>“sensibilização dos professores para o facto de, ou para os ajudar a lidar com os problemas disciplinares, alertá-los e sensibilizá-los para os problemas de diversa índole que os meninos têm nesta zona” (E1)</p> <p>“estamos a ter muita dificuldade em conseguir sensibilizar a comunidade que aqui exerce a sua atividade profissional, seja pessoal docente, seja não pessoal docente, para as readaptações que são necessárias” (E3)</p>	E1 E3
<b>Ausência de formação</b>	<p>“esta questão do insucesso escolar e problemas disciplinares, acho que também falta muita formação” (E3)</p>	E3

Da análise do quadro é possível perceber que os professores entrevistados referiram como principais problemas a indisciplina, o absentismo e o desfavorecimento económico e social das famílias dos alunos. Foram ainda referidos dois problemas mais relacionados com a própria atividade dos professores, a dificuldades de sensibilização da comunidade educativa e a ausência de formação para enfrentar os problemas com os quais a escola se confronta, como por exemplo, os problemas disciplinares.



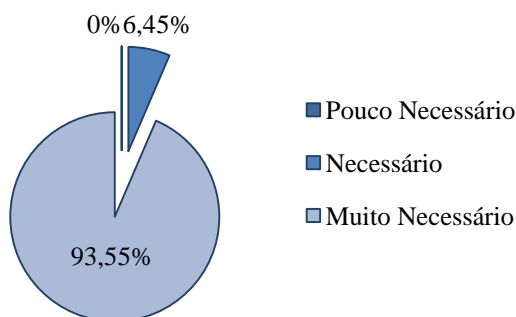
**Objetivo n.º 2 – Perceber qual a importância da articulação entre a escola - instituições da comunidade local na perspetiva dos professores e dos profissionais das instituições da comunidade local**

Gráfico n.º 2 – Importância atribuída pelos diretores de turma à articulação escola – instituições da comunidade local



Da observação do gráfico n.º 2 é possível constatar que os diretores de turma consideram importante a articulação com as instituições da comunidade local, uma vez que todos atribuíram importância a este aspeto, sendo que 31% consideram necessária e 69% consideram muito necessária esta articulação com o exterior.

Gráfico n.º 3 – Importância atribuída pelos profissionais das instituições locais à articulação escola – instituições da comunidade local



Analisando o gráfico n.º 3 é possível perceber que os profissionais das instituições da comunidade local tal como os diretores de turma consideram importante estabelecer articulação com a escola, no entanto, estes profissionais consideraram na sua maioria muito necessário esta articulação, com 93.55%. Apenas 6,45% consideram a articulação necessária.

**Quadro n.º 4 – Importância da articulação**

<b>Categorias</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Entrevistas</b>
Trabalho articulado/ em rede	<p>“sem dúvida que tem que ser um trabalho articulado” (E1)</p> <p>“as vezes fazendo um trabalho em rede consegue-se ir mesmo ao cerne da questão e provavelmente depois conseguir alguma repercussão disso (E2)</p> <p>“porque a escola está integrada num meio. Quanto mais protocolar, quanto mais cooperar quanto mais conseguir convocar sinergias com parceiros”(E3)</p>	E1 E2 E3
Partilha de conhecimentos	<p>“sem duvida que temos que recorrer a entidades externas que contribuam para apoiar os professores e a escola neste desígnio de conseguir ter sucesso e conseguir diminuir a indisciplina” (E1)</p> <p>“o problema que o menino, um insucesso em termos de aproveitamento não se pode resolver só com mais uma hora duas de apoio, porque não é por aí, às vezes quando formos pesquisar um bocadinho melhor, chegamos à conclusão que até há problemas em casa, se calhar também há problemas em termos de alimentação, se calhar até é filho de um divórcio que está a ocorrer” (E2)</p> <p>“ter acesso a conhecimento e informação de crianças ou jovens que de outra forma não teríamos “(E5)</p>	E1 E2 E5
Combate aos problemas escolares	<p>“minimizar os problemas de ordem disciplinar, de ordem, de contribuir de algum modo para aumentar o sucesso educativo” (E1)</p> <p>“parceiros que dão muitas oportunidades até aos nossos alunos para poderem fruir de momentos, de experiências” (E3)</p>	E1 E3
Apoio aos alunos e famílias	<p>“de contribuir também para apoiar as famílias nos diversos problemas que elas têm” (E1)</p> <p>“uma família que neste momento, está com graves dificuldades em termos económicos, se conseguirmos por a rede a funcionar, provavelmente terá algumas repercussões a seguir” (E2)</p> <p>“os alunos passam a maior parte do seu tempo do seu dia na escola e a escola é um terreno privilegiado para nos conseguirmos detetar especificidade e dificuldades relativamente a esses alunos” (E3)</p>	E1 E2 E3
Concertação de respostas	<p>“A mais-valia é justamente essa complementaridade que existe” (E2)</p> <p>“conjunto de parcerias com as CPCJ as ligações aos hospitais, aos tribunais ajuda pelo menos na agilização dos processos e na concertação de ações (E3)</p> <p>“as pessoas tem que partilhar toda a informação e construir uma intervenção em conjunto” (E4)</p> <p>“a informação não é de ninguém mas é de todos” (E5)</p>	E2 E3 E4 E5

A análise do quadro permite-nos perceber que a articulação entre a escola e as instituições da comunidade local é um elemento considerado importante quer pelos elementos da escola quer pelos profissionais das instituições. O trabalho articulado/em rede, a partilha de conhecimentos, o combate aos problemas escolares, o apoio aos alunos e famílias e a concertação de respostas são os aspetos considerados mais importantes nesta articulação.

**Objetivo n.º 3 - Perceção que os professores e os profissionais das instituições da comunidade local têm sobre a diferença de atuação dos assistentes sociais e dos diretores de turma ao nível da articulação**

**Quadro n.º 5 -Diferença de atuação do assistente social em relação ao diretor de turma**

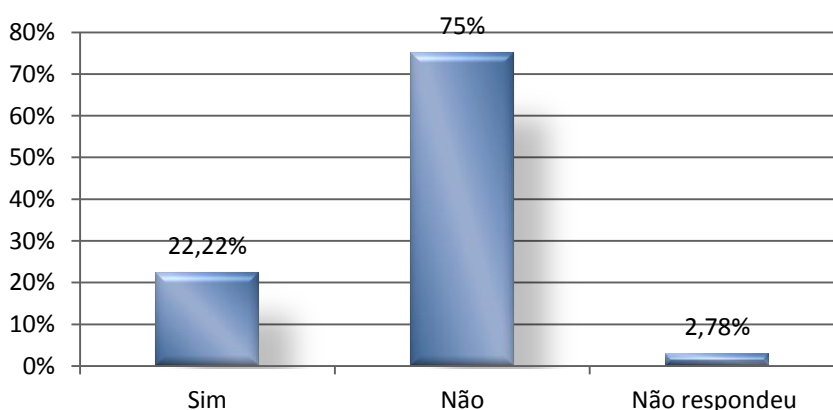
<b>Categoria</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Entrevistados</b>
Conhecimento dos procedimentos	sabe como encaminhar, sabe o que pode propor, sabe os caminhos, não é, por onde pode ir, o diretor de turma não sabe, desconhece (E1) “o que é certo é que ninguém melhor que os assistentes para fazer essas pontes” (E2) “conhecimento profundo do universo das próprias instituições, do meio e conseguem se calhar fornecer pistas e proposta de uma maior adequação” (E3)	E1 E2 E3
Formação especializada	“vocês são formados para fazer, assistir a pessoas socialmente” (E2) “é diferente porque é um recurso especializado, com formação especializada, com rotinas e experiência já de articulação” (E3) assistente social está preparado de um forma muito mais altamente qualificada (E4)	E2 E3 E4
Perspetivar o aluno na sua totalidade	“Os diretores de turma e professores quando articulam limitam-se muito ao que é o aproveitamento, ao comportamento, em termos de desobediência e à assiduidade “(E4) “acho que tem mais preocupação em perceber o porquê daquele comportamento e o porquê que levou a um determinado comportamento e não se focar só dentro da sala de aula mas sim no seu todo” (E5)	E4 E5

A análise do quadro permite-nos constatar que os participantes no estudo consideram que existem diferenças a vários níveis na atuação dos assistentes sociais na articulação com as instituições da comunidade local quando comparados com os diretores de turma. Essas

diferenças situam-se ao nível do conhecimento de procedimentos relacionados com o saber fazer do assistente social, da sua formação especializada e da forma de atuação do assistente social que tem em consideração a totalidade do aluno, ou seja encaram o aluno para além das questões escolares (comportamento e aproveitamento).

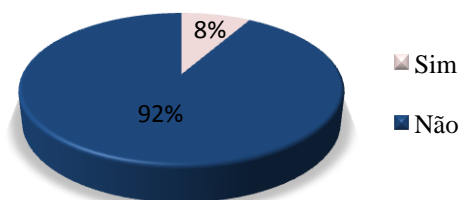
Se observarmos os gráficos que se seguem é possível constatar que os próprios diretores de turma consideram que não é da sua competência a articulação com as instituições da comunidade local nem sentem que estão profissionalmente preparados para esta articulação.

Gráfico n.º 4 - Compete ao diretor de turma a função de articular com as instituições da comunidade local



Mais de 50% dos diretores de turma (75%) consideram que não é da sua competência estabelecer a articulação com as instituições locais. Apenas 22.22% consideram que é da sua competência estabelecer a articulação com o exterior.

Gráfico n.º 5 – Os diretores de turma consideram que estão profissionalmente preparados para estabelecer a articulação com a comunidade local

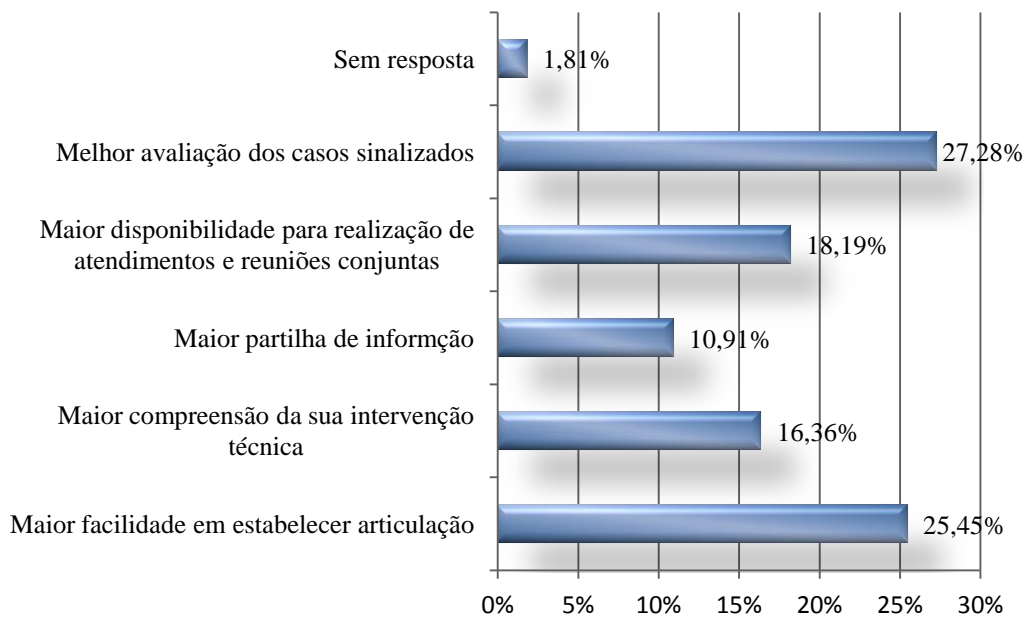


Da observação do gráfico é possível constatar que a maioria dos diretores de turma, 92% considera que não estão profissionalmente preparados para estabelecer a articulação com

as instituições da comunidade local. Apenas 8% respondeu que considera que os diretores de turma estão profissionalmente preparados para esta tarefa.

Perante as dificuldades sentidas pelos diretores de turma na articulação com as instituições da comunidade local é possível verificar que os profissionais das instituições da comunidade local identificam algumas diferenças na articulação estabelecida com as escolas onde existem assistentes sociais, tal como se pode verificar no seguinte gráfico.

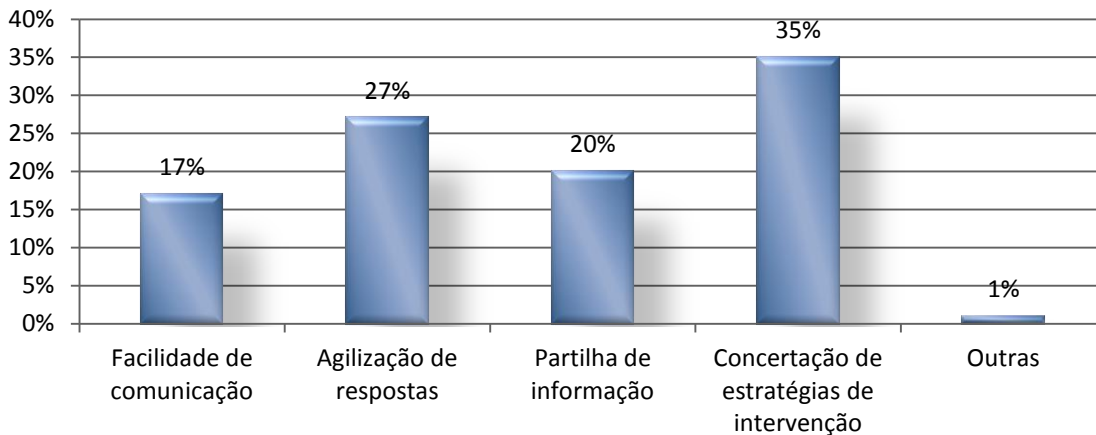
Gráfico n.º 6 – Diferenças no trabalho com escolas onde existe assistente social



Acerca das três principais diferenças ao nível da articulação com as escolas com a presença de assistentes sociais os profissionais das instituições da comunidade local identificaram os seguintes aspetos: com 27,28% a melhor avaliação dos casos sinalizados, com 25,45% a maior facilidade em estabelecer articulação e com 18,19% maior disponibilidade para realização de atendimentos e reuniões conjuntas.

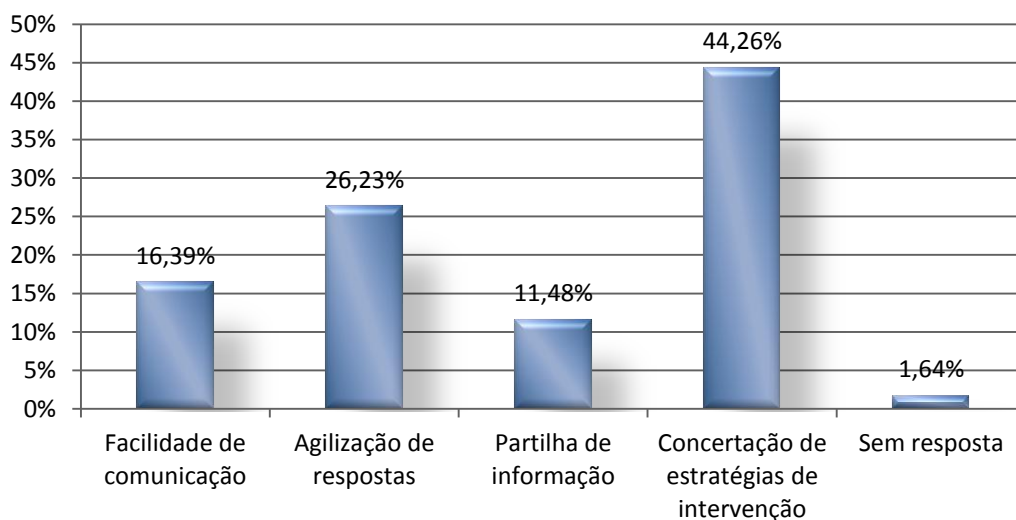
**Objetivo n.º 4 - Percepção que os professores e os profissionais das instituições da comunidade local têm sobre a importância dos assistentes sociais ao nível da articulação escola -instituições da comunidade local**

Gráfico n.º 7 – Aspetos que os diretores de turma consideram mais importantes na existência de assistentes sociais na articulação escola – instituições da comunidade local



Analisando o gráfico é possível afirmar que os diretores de turma consideram que a concertação de estratégias de intervenção, com 35%, a agilização de respostas com 27% e a partilha de informação com 20%, são os três elementos mais importantes na existência de assistentes sociais na articulação com as instituições da comunidade local.

Gráfico n.º 8 – Aspetos que os profissionais das instituições locais consideram mais importantes na existência de assistentes sociais na articulação escola – instituições da comunidade local



Os profissionais das instituições da comunidade local enumeraram tal como os diretores de turma a concertação de estratégias de intervenção, com 44,26 % e a agilização de respostas, com 26,23% os dois aspetos mais importantes na existência de assistentes sociais na articulação com a escola. Referiram ainda a facilidade de comunicação com 16,39%.

**Quadro n.º 6 – Importância do assistente social nas escolas no que se refere à articulação escola - instituições da comunidade local**

<b>Categoria</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Entrevistados</b>
<b>Mediação com as instituições</b>	“assistente social na mediação do processo as coisas ficaram mais claras e facilitou sem dúvida tudo” (E1) “interlocutor especializado que pode articular junto das instituições com outros interlocutores especializados, exporem os seus pontos de vista e trabalharem em prol do alunos e do beneficio deles” (E3)	E1 E3
<b>Perspetiva do aluno como um todo</b>	“nas escolas em que há o assistente social o aluno é olhado nas suas várias dimensões” (E2) “não temos uma avaliação social, familiar, caracterização de quem é aquela criança e jovem para além de aluno, acho que é esta diferença” (E4)	E2 E4
<b>Confiança no trabalho desenvolvido</b>	“tenho muito mais confiança quer no desempenho que a escola vai ter junto dessas instituições quer naquilo que é negociado e concertado e pensado” (E3)	E3
<b>Mudança de mentalidade</b>	“com os olhos de especialistas, a escola consegue também abanar as mentalidade e abanar as rotinas e repensar. Fazer com que as próprias instituições repensem as suas formas de atuação”(E3)	E3

A análise do quadro permite-nos constatar que foram referido vários elementos relativos à importância das escolas terem assistentes sociais no que se refere à articulação escola – instituições da comunidade local, tais como, a mediação com as instituições, uma vez que se considera que o assistente social é um interlocutor privilegiado nesta articulação, a perspetiva do aluno como um todo, uma vez que o assistente social tem em consideração várias valências para além da escolar, a confiança no trabalho desenvolvido, uma vez que a escola passa a ter um profissional com formação específica que detém um conjunto de conhecimentos que lhe permitem fazer esta articulação. Por último, foi referido a mudança de mentalidades, uma vez que a existência de assistentes sociais nas escolas permite repensar as formas de atuação da própria escola.

### 3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados será baseada na apresentação de resultados feita anteriormente.

Da apresentação dos resultados é possível verificar que se salienta a importância da escola estabelecer articulação com as instituições da comunidade local para ser capaz de dar respostas aos problemas vividos em contexto escolar.

Assim sendo, partindo da apresentação dos resultados a discussão desses resultados será realizada tendo como linha orientadora os seguintes pontos:

- 1- principais problemas escolares/ sociais em que se considera fundamental estabelecer **articulação** com as instituições locais;
- 2- importância da **articulação** escola – instituições da comunidade local;
- 3- diferença de atuação dos assistentes sociais e dos diretores de turma ao nível da **articulação**;
- 4- importância do assistente social ao nível da **articulação** escola – instituições da comunidade local.

Na discussão dos resultados pretende-se ainda fazer uma reflexão sobre as suas implicações para a política educativa e para o serviço social.

#### **Principais problemas escolares/sociais em que se considera fundamental estabelecer articulação com as instituições locais**

Na análise do gráfico n.º1 é possível perceber que os diretores de turma consideram fundamental existir articulação com as instituições da comunidade local nos seguintes problemas escolares/sociais: abandono e absentismo escolar, violência escolar, maus tratos físicos e psicológicos e carência económica. É interessante perceber que o abandono, absentismo e violência escolar estão relacionados com a própria dinâmica da escola e ocorrem no interior do sistema escolar e por sua vez os maus tratos físicos e psicológicos e a carência económica estão relacionados com a dinâmica familiar e ocorrem fora do sistema escolar. No entanto, estes são, mas muitas vezes, identificados no interior da escola.

Importa referir que os problemas identificados pelos diretores de turma acabam por coincidir com os principais problemas referidos pelos professores entrevistados quando questionados acerca dos principais problemas existentes no agrupamento. Segundo o quadro n.º 3 a indisciplina, o absentismo escolar e o desfavorecimento económico e social das



famílias referidos pelos entrevistados coincide com o que os diretores de turma referiram nos inquéritos. Saliente-se no entanto, que nas entrevistas também foi referido a necessidade de sensibilização da comunidade educativa e a ausência de formação dos professores.

Quanto à dificuldade de sensibilização da comunidade educativa e à ausência de formação dos professores estes referem-se à dificuldade que a escola tem em sensibilizar os professores e assistentes operacionais para as exigências que a escola enfrenta atualmente e para as suas mudanças, mas também para a dificuldade sentido em sensibilizar os professores para as dificuldades apresentadas pelos alunos e para a necessidade dos professores olharem para as crianças e jovens para além do aluno.

Relativamente à ausência de formação dos professores este aspeto relaciona-se com o facto de os professores apresentarem dificuldade em lidar com as novas problemáticas que surgem na escola e de muitas vezes apresentarem uma postura de desistência face às adversidades.

Alarcão (2001) considera que os professores têm que ter consciências da sua responsabilidade em termos individuais e coletivos e assumir que a sua atividade profissional tem que ultrapassar a dimensão pedagógica. A autora defende que perante a complexidade dos problemas que a escola enfrenta atualmente é necessário ultrapassar soluções previamente talhadas e rotineiras e ter capacidade para interpretar os acontecimentos e definir estratégias de intervenção capazes de se adequarem a cada situação. Assim é importante que os professores tenham consciência que a sua profissão não está terminada e devem procurar estar em formação de forma contínua para serem capazes de enfrentar as novas exigências da escola.

O absentismo e abandono escolar tal como foi explorado no enquadramento teórico, através da citação de Benavente *et al.* (1994); Estêvão e Álvares (2013); Garcia (2007); Uruñela (2005) e Sales (2009) apresentam sérias consequências quer para o aluno quer para a sociedade de forma geral. O abandono e absentismo escolar têm consequências a nível individual, profissional e a nível da participação cívica, limitando a capacidade de participação do indivíduo na sociedade, uma vez que não concluiu a escolaridade nem adquire um conjunto de competências necessárias à sua inserção social.

A violência escolar tal como foi explorada no enquadramento teórico, através da citação de Amado e Estrela; Amado (2000 *in* Martins, 2005); Barroso e Manita (2011) e Musitu *et al.* (2011) é uma problemática que tem assumido relevância em contexto escolar, uma vez que

têm surgido várias manifestações de violência escolar e com mais frequência, o que suscita preocupação e necessidade de intervenção.

Assim é fundamental que na escola se desenvolvam projetos que tentem combater estes problemas de forma a diminuir o número de alunos em situação de abandono e absentismo escolar e as situações de violência escolar.

No que se refere às situações de maus tratos físicos e psicológicos e a carência económica estes estão relacionados com o contexto familiar dos alunos e com a dinâmica de cada família e têm consequências em várias dimensões da vida das crianças e jovens. Muitos dos problemas vivenciados pelas crianças e jovens no seio da família acabam por ter repercussões no seu percurso escolar.

Os maus tratos físicos e psicológicos constituem formas de negligência das funções parentais em relação aos seus filhos e condicionam o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, tal como foi mencionado por Strech (2001) e Montano (s/d) no enquadramento teórico.

A carência económica está relacionada com a ausência de recursos e com a precariedade económica, tal como refere Costa (2004).

Os problemas mencionados são problemas complexos que tal como foi explorado no enquadramento teórico através da citação de Costa (2004), Perista e Barroso (2010) é importante que a intervenção nestas situações seja realizada através da articulação entre vários serviços capazes de darem resposta às diferentes situações e necessidade identificadas. É importante lembrar que os serviços sociais estão organizados por áreas e por isso é importante que exista um conhecimento na escola da rede social de instituições da comunidade local e da resposta e recursos que cada uma pode disponibilizar.

Assim, é fundamental que toda a escola esteja atenta para os problemas relacionados com questões escolares mas também com questões relacionadas com a dinâmica familiar dos alunos.

O facto dos professores que participaram neste estudo terem mencionado também problemas relacionados com a dinâmica familiar mostra já uma sensibilidade dos professores para olharem para o aluno para além da escola. Reflete também a consciência da influência que as questões familiares têm no percurso escolar do aluno e que a escola deve estar atenta a todos os comportamentos manifestados pelos alunos.

O facto de considerarem que é importante nestes problemas articular com as instituições da comunidade local remete também para o facto dos professores considerarem que a escola

enfrenta problemas graves e complexos que não podem ser resolvidos apenas no interior da própria escola, o que implica uma abertura do sistema escolar à comunidade.

É importante que os assistentes sociais em contexto escolar estejam atentos a estes problemas, uma vez, que a sua intervenção nestas áreas pode ser diferenciada da atuação dos professores e contribuir para respostas sociais adequadas e capazes de combaterem estas problemáticas.

### **Importância da articulação escola- instituições da comunidade local**

Analisando os gráficos n.º 2 e n.º 3 é possível constatar que os quer os professores quer os profissionais das instituições da comunidade local atribuem importância à articulação entre a escola-instituições da comunidade local,

O quadro n.º 4 permite-nos perceber quais os aspetos considerados mais importantes na articulação escola-instituições da comunidade local, tendo sido salientado pelos participantes neste estudo os seguintes aspetos: trabalho articulado/em rede; partilha de conhecimentos; combate aos problemas escolares; apoio aos alunos e famílias e concertação de respostas.

Da análise do quadro é possível verificar que os professores reconhecem que as instituições da comunidade local são uma mais-valia para os apoiar no combate aos problemas com que se confrontam em contexto escolar. Estamos perante professores que desempenham as suas funções num agrupamento de escolas caracterizado por graves problemas a nível escolar e social e por isso, é muitas vezes, necessário recorrer às instituições da comunidade local para se solucionarem problemas que a escola por si só não é capaz de solucionar. Tal como foi referido no enquadramento teórico por Alves e Varela (2012) as escolas TEIP mostram uma maior importância para a articulação com as instituições da comunidade local, uma vez que os problemas que enfrentam são complexos e exigem essa articulação.

Por sua vez, os profissionais das instituições da comunidade local também atribuíram importância à articulação com a escola. A escola é um sistema onde as crianças e jovens passam muito tempo, por isso, é importante que as instituições da comunidade local que também acompanham estas crianças e jovens e os respetivos agregados familiares articulem com este sistema, pois a escola detém um conjunto de informações importantes para o acompanhamento realizada nessas instituições.

Baseado em Alves e Varela (2012); Amaro (2011); Camacho (2000) e Hespanha (2008) este estudo permite constatar que o trabalho em articulação e em parceria é fundamental para

se dar respostas a problemas complexos e multidimensionais e para se definirem estratégias de intervenção conjuntas que permitam rentabilizar recursos e evitar respostas duplicadas e que pretendem atuar no mesmo tipo de problemas. O desenvolvimento de um trabalho articulado e em rede permite que cada instituição conheça os seus profissionais, as respostas e os recursos que cada uma é capaz de disponibilizar, facilitando desta forma o desenvolvimento de estratégias adequadas a cada situação. O diálogo entre os profissionais e a partilha de informação é fundamental para se compreenderem as razões de determinados comportamentos e para se construir um diagnóstico social fundamentado e com informação de várias dimensões.

Esta articulação permite deste modo a partilha de conhecimento útil para o desenvolvimento de estratégias de intervenção concertadas e adequadas às necessidades do aluno e respetiva família.

A articulação com as instituições da comunidade local permite também à escola ampliar o seu campo de atuação e promover o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos. O facto de se articular com os profissionais das instituições da comunidade local permite a partilha de saberes e a criação de canais de comunicação, muito úteis na intervenção, principalmente em casos de emergência em que é necessário uma resposta rápida e imediata.

Por outro lado, esta articulação permite às instituições da comunidade local conhecerem melhor o sistema educativo e o seu modo de funcionamento. Permite ainda a obtenção de um conjunto de informações úteis relativas à criança e jovem, uma vez que estes passam muito tempo na escola e espelham neste contexto muito da sua realidade.

Seguindo a perspetiva de Delgado (2008); Matos e Sousa (2006); Gómez (2006) e Just *et al.* (2000) a realização deste estudo permite salientar que a criação de uma rede de suporte ao trabalho do assistente social em contexto escolar revela-se fundamental para suportar todo o trabalho desenvolvido neste contexto e principalmente nas situações de emergência. O assistente social deve ter consciência que os serviços sociais se organizam por áreas e por isso deve existir um trabalho de estreita colaboração entre todos os serviços que permitam conhecer as necessidades da população comum aos diferentes serviços, assim como os recursos que podem disponibilizar e rentabilizar em cada área de intervenção

### **Diferença de atuação dos assistentes sociais e dos diretores de turma ao nível da articulação**

Da análise do gráfico n.º 4 e 5 é possível constatar que mais de 50% dos diretores de turma consideram que não compete ao diretor de turma articular com as instituições da comunidade local e que não estão profissionalmente preparados para esta articulação. Tal facto remete para a importância da existência de outros profissionais nas escolas, como por exemplo, os assistentes sociais, que detêm um conjunto de conhecimentos que lhes permitem desempenhar estas funções.

Aliás quando analisamos o quadro n.º 5 podemos verificar que os professores e os profissionais das instituições da comunidade local consideram que os assistentes sociais se diferenciam dos diretores de turma no que se refere à articulação com as instituições da comunidade local, principalmente porque têm conhecimento dos procedimentos a adotar, formação especializada e porque olham para o aluno no seu todo.

Os assistente sociais segundo o quadro n.º 5 sabem quando devem encaminhar uma situação, quais os recursos a utilizar e quais as instituições a que devem recorrer perante cada situação. Por outro lado, consideram que os assistentes sociais detêm formação adequada que lhes permite estabelecer articulação e olham para o aluno para além da sua componente escolar, ou seja, procuram saber as causas do comportamento apresentado pelo aluno, não ficando apenas pelas evidências demonstradas através do comportamento ou do aproveitamento.

Este dado remete para a importância da existência de assistentes sociais nas escolas, uma vez que os próprios professores atribuem aos assistentes sociais essa função e têm consciência que os assistentes sociais fazem a articulação com as instituições da comunidade local. A existência de assistentes sociais nas escolas assume especial importância uma vez que traz para dentro da escola uma nova forma de avaliar e de intervir junto das situações.

Seguindo a perspectiva de Souza (2008) o assistente social tem um conjunto de saberes que o distinguem por exemplo, dos professores, o que lhe permite avaliar as situações de um outra forma e com um outro olhar.

Se analisarmos o gráfico n.º 6 conseguimos identificar exatamente a importância das escolas integrarem assistentes sociais, uma vez que os profissionais das instituições da comunidade local consideram que nas escolas onde existem assistentes sociais existe uma melhor avaliação dos casos sinalizados, maior facilidade em estabelecer articulação e maior disponibilidade para a realização de atendimentos e reuniões conjuntas.

Os assistentes sociais avaliam as situações de forma mais explorada, uma vez que fazem atendimento aos alunos, à família, articulam com os vários sistemas em que a família está inserida e fazem também visitas domiciliares que possibilitam compilar um conjunto de informações que permitem fazer um diagnóstico mais aprofundado das situações. Por outro lado, importa mencionar que os assistentes sociais exploram áreas que os professores, por norma, desconhecem e/ou que não sabem como abordar com os alunos e com as famílias, como por exemplo maus-tratos, violência doméstica, problemas de higiene, entre outros. Por outro lado existem também alguns indicadores que os alunos e famílias demonstram e que os professores não conseguem perceber porque não possuem sensibilidade nem formação para os compreender. Por todos estes motivos os casos quando são sinalizados após a intervenção do assistente social apresentam uma melhor avaliação.

De acordo com o que foi referido no enquadramento teórico citando Acosta e Morejón (2006); Allen-Meares *et al.* (2000); Camacho; (2000), Gadalupe (2010); Gómez (2007) e Mediavilla e González (2003) com resultados deste estudo é possível defender que o assistente social em contexto escolar deve encarar a escola como um sistema aberto que está em interação com vários sistemas que devem ser tidos em consideração na sua intervenção. O assistente social em contexto escolar deve intervir em vários sistemas da vida dos alunos, nomeadamente no que se refere à família e à comunidade. A intervenção do assistente social se não tiver em consideração estes aspetos e se ficar circunscrita apenas à intervenção junto do aluno no interior da escola será uma intervenção muito limitada. O assistente social deve ir muito mais além e desenvolver um trabalho tendo por base o modelo sistémico que lhe permitirá compreender um conjunto de inter-relações e descobrir áreas de intervenção diversificadas que lhe permitirão potenciar a sua intervenção.

Quanto à facilidade em estabelecer articulação e maior disponibilidade para atendimentos e reuniões conjuntas importa mencionar que ao contrário do diretor de turma que tem apenas uma hora semanal para atendimentos e para tratar de questões relacionadas com a sua direção de turma, o assistente social em contexto escolar tem um horário que contempla exatamente a realização destas tarefas. Por outro lado, importa referir que os diretores de turma também têm componente letiva e por isso estão durante o horário de trabalho em aulas, tendo assim menos disponibilidade para realizar atendimentos e reuniões conjuntas. O assistente social tem um horário com maior disponibilidade para estes atendimentos e reuniões, sendo que o assistente social também se desloca às instituições da

comunidade local. Por sua vez os professores raramente saem da escola para se dirigirem às instituições da comunidade local.

### **Importância dos assistentes sociais ao nível da articulação escola -instituições da comunidade local**

Da análise dos gráficos n.º 5 e 6 é possível verificar que quer os diretores de turma quer os profissionais das instituições consideram que o assistente social facilita a articulação uma vez que permite a concertação de estratégias de intervenção e a agilização de respostas. Relativamente ao terceiro aspeto enumerado os diretores de turma referiram a partilha de informação e os profissionais das instituições da comunidade local referiram a facilidade de comunicação.

Tal como defende Amaro (2001); Camacho (2000) e Just *et al.* (2000) quando existe um trabalho concertado e articulado possibilita a rentabilização de recursos e a partilha de estratégias de intervenção adequadas às necessidades de cada caso, evitando intervenções duplicadas e que por vezes se encontram a trabalhar as mesmas problemáticas.

A agilização de respostas é também um aspeto importante porque já existe um conhecimento dos procedimentos a serem adotados o que facilita a articulação e a resposta mais adequada a cada situação, assim o processo é mais célere. O facto de também existir um conhecimento de cada instituição e dos recursos que cada uma pode disponibilizar facilita também esta agilização de resposta, uma vez que se recorre de imediato à instituição adequada para cada situação.

A partilha de informação referida pelos diretores de turma é também um aspeto importante, uma vez que os assistentes sociais em contexto escolar em articulação com as instituições da comunidade local conseguem partilhar as dificuldades vivenciadas pelo aluno na escola e por outro lado conseguem ter acesso, por exemplo, às instituições onde estas crianças também são acompanhadas e conhecer o trabalho que está a ser desenvolvido.

A facilidade de comunicação referida pelos profissionais das instituições locais é um aspeto importante, uma vez que os assistente sociais na escola vão criando uma rede de relações com as instituições locais, facilitando assim a comunicação, porque existe a disponibilidade de contactos, por exemplo, telemóvel e email.

Analisando o quadro n.º 6 é possível verificar que os professores e os profissionais das instituições da comunidade local consideram que o assistente social na articulação escola-

intuições da comunidade local são os mediadores com as instituições, perspetivam o aluno como um todo, permitem a confiança no trabalho e a mudança de mentalidades.

A verdade é que o assistente social na escola é visto como o profissional que detém um conjunto de conhecimentos que lhe permitem estabelecer esta articulação e que facilita e torna claro a forma de o fazer.

Assim quando uma situação é sinalizada pelo diretor de turma para a intervenção do assistente social é importante que este faça o diagnóstico da situação e construa a rede de instituições que acompanham a família. Por exemplo, uma situação de absentismo escolar é acompanhada na escola pela assistente social, mas pode também ser acompanhada na CPCJ, uma vez que o aluno tem processo de promoção e proteção e pode ser acompanhado no serviço de ação social, pelo facto dos pais beneficiaram de alguma prestação social, como por exemplo, o RSI. Pode ainda ser acompanhado em alguma instituição de apoio alimentar se existirem carências a este nível, na Junta de Freguesia, por exemplo, no que se relaciona com o apoio nas questões habitacionais e o aluno pode ainda frequentar algum projeto local no que se refere à ocupação de tempos livres.

Este exemplo permite perceber como podem existir várias instituições e diferentes profissionais a trabalhar junto da mesma família assim como o facto da escola ter que recorrer a outras instituições para encontrar respostas para os problemas identificados em contexto escolar, uma vez que a escola por si só não tem respostas a todos os níveis.

É importante ter em consideração que este processo pode ser iniciado na escola, como podem ser as próprias instituições da comunidade local a entrarem em contacto com a escola e a despoletarem este processo, quando atendem alguma família na sua instituição e percebem que existem crianças ou jovens a frequentarem a escola.

Por outro lado, tal como também já foi referido o assistente social olha para o aluno para além do que é visível em termos de comportamento e aproveitamento, ou seja o assistente social tem em consideração as várias dimensões da vida das crianças e jovens, tendo um conjunto de conhecimentos e de instrumentos que lhe permite fazer o diagnóstico das situações, avaliando a dimensão escolar, familiar, habitacional e relacional, o que possibilita um conhecimentos mais aprofundado de cada situação. Assim quando a escola estabelece articulação com as instituições da comunidade local já existe um conjunto de conhecimentos que permitem por exemplo, compreender onde residem as causas de determinados problemas, definir as prioridades de intervenção e conhecer quais as dimensões que já estão a ser trabalhadas em contexto escolar para se definir quais as dimensões que



precisam de ser trabalhadas pelas outras instituições da comunidade local. Mais uma vez se realça a importância da intervenção do assistente social ter por base o modelo sistémico tal como defendem Acosta e Morejón (2006); Allen-Meares *et al.* (2000); Camacho (2000); Gadalupe (2010); Gómez (2007) e Mediavilla e González (2003). É importante que os assistentes sociais em contexto escolar tenham consciência que os problemas sociais não dependem de um único factor e sejam capazes de intervir em vários domínios de intervenção, ampliando assim o seu campo de atuação.

A confiança no trabalho desenvolvido e a mudança de mentalidade foram também referidos como sendo aspetos importantes na ação do assistente social. A existência de assistentes sociais nas escolas permite à própria escola confiar no trabalho desenvolvido e na articulação estabelecida com as instituições da comunidade local, uma vez que o assistente social é um profissional em que as suas funções contemplam exatamente o estabelecimento desta articulação. Aliás a escola é uma estrutura constituída na sua maioria por professores, que tal como já foi referido consideram que não estão profissionalmente preparados para estabelecer esta articulação, sendo atribuído esta função ao assistente social.

A mudança de mentalidades é também um aspeto importante e que até poderia ser objeto de um futuro estudo, uma vez que a escola é uma estrutura com rotinas e hábitos instituídas há muitos anos, sendo difícil alterar determinadas formas de avaliar as situações e de atuar. O facto de terem surgido nas escolas as equipas multidisciplinares constituídas por diferentes profissionais, como por exemplo, os assistentes sociais é já uma grande mudança nas escolas, pois abriu portas para que outros profissionais para além dos professores começassem a atuar na escola, a olhar para as situações de uma outra forma e a atuar também de forma diferenciada e especializada.

### **3.2.1. IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCATIVA E PARA O SERVIÇO SOCIAL**

A escola é uma instituição constituída essencialmente por professores, alunos e assistentes operacionais, no entanto, os problemas com que a escola se tem debatido nos últimos anos, nomeadamente no que se refere à complexidade dos problemas escolares e sociais levaram ao surgimento da necessidade de se criarem medidas de combate a esses problemas, como é o caso do programa TEIP. Estas políticas criaram e fomentaram a oportunidade para a entrada de outros profissionais nas escolas como é o caso dos assistentes sociais. O assistente social é um profissional que em contexto escolar tem assumido um papel

fundamental no trabalho desenvolvido junto dos professores, alunos, famílias e da comunidade local.

No entanto, é importante ter em consideração que o assistente social é ainda um profissional recente no campo educacional e que nem todas as escolas têm a presença deste profissional nos seus recursos humanos. Em Portugal a presença de assistentes sociais em contexto escolar verifica-se, essencialmente, nas escolas situadas em territórios económico e socialmente mais desfavorecidas e abrangidas por medidas de combate aos problemas escolares e sociais. Importa assim, refletir sobre a relevância da existência de assistentes sociais em todas as escolas, independentemente da sua localização geográfica e da caracterização económica e social dos seus alunos.

O assistente social permite ampliar a função social da escola, uma vez que se trata de um profissional capaz de atuar nos diversos problemas sociais, tais como, violência, problemas familiares, desemprego, situações de pobreza e exclusão social. Estes são problemas que podem ser encontrados em todas as escolas e não apenas nas escolas TEIP, assim deveriam ser criadas condições para que todas as escolas tenham nas suas equipas profissionais de serviço social. Muitas vezes, nas escolas onde não existem assistentes sociais estes problemas não são tratados da forma como deveriam ou então são “escondidos”, uma vez que a sua avaliação e a intervenção fica apenas à consideração dos professores que não têm a formação teórico-metodológica que permita analisar os factores destes problemas e desenvolver uma intervenção capaz de atuar nas suas verdadeiras causas e adequadas às necessidade manifestadas. Por outro lado, muitas vezes, tal como este estudo permitiu concluir, é necessário procurar junto das instituições da comunidade local colaboração para desenvolver respostas adequadas à multidimensionalidade dos problemas manifestados em contexto escolar. Todavia, por norma, os professores não sabem como encaminhar as situações e a que instituições recorrer, ficando assim o problema circunscrito apenas ao contexto escolar sem uma resposta adequada e sem serem rentabilizados os recursos existentes na comunidade local.

A dinâmica e organização escolar apresenta-se como complexa e multifacetada, uma vez que hoje a escola é invadida por um conjunto de contradições económicas, culturais e sociais que influenciam o desempenho das suas funções. À escola, durante muito tempo, foi atribuída a função de ensinar e de transmitir conhecimentos, no entanto, atualmente a escola não é apenas o local onde os alunos aprendem, a escola é muito mais, é o local onde se preparam os cidadãos de futuro. É o local onde se podem defender os direitos sociais, a

igualdade e onde os alunos se preparam para serem cidadãos ativos na sociedade e conscientes dos seus direitos.

Perante esta realidade é fundamental que as políticas educativas tenham consciência da importância da presença de assistentes sociais nas escolas e criem condições para que este seja um recurso humano de todas as escolas, uma vez que a atuação do assistente social é diferenciada e especializada quando comparada com a dos professores, tal como foi possível verificar neste estudo.

Assim, é importante que as políticas educativas estejam sensibilizadas para o facto da escola não ser apenas um lugar com problemas a nível do insucesso escolar, que normalmente é resolvido com mais apoio e com a contratação de professores. A escola da atualidade é muito mais que os problemas de insucesso escolar e problemas comportamentais é uma escola onde se refletem as tensões e desigualdades da sociedade e por isso é importante desenvolver projetos que permitam combater os problemas de exclusão social. Tais projetos não podem ser desenvolvidos apenas por professores, pois estes não possuem todos os conhecimentos e especialização necessária para combater de forma efetiva estes problemas. Assim é importante que os assistentes sociais, que são profissionais capazes de trabalharem no combate aos problemas sociais façam parte das escolas e desenvolvam um trabalho em parceria com os professores mas também com os profissionais das instituições da comunidade local. Os problemas existentes na escola são multidimensionais e exigem respostas complexas, que a escola de forma isolada não consegue combater, é necessário recorrer aos recursos da comunidade local. Assim, é importante que as políticas educativas ultrapassem a preocupação com o currículo e com os resultados académicos dos alunos, pois existem um conjunto de factores de ordem social que necessitam de ser trabalhados “à luz dos olhos” de quem detém formação para atuar nesta área de intervenção.

Deste modo, deve ser ultrapassada a ideia que a dinâmica da escola cabe apenas aos professores, uma vez que o aluno tem que ser visto para além das dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Tal como este estudo permitiu evidenciar é importante ter em atenção que os alunos fazem parte de uma família que se encontra integrada numa determinada comunidade e que todos estes sistemas se influenciam. É fundamental que os profissionais das escolas e os seus diretores tenham consciência que este é um sistema aberto e trabalhem no sentido de aproximar a escola da família e da comunidade local, uma vez que se influenciam mutuamente. Os assistentes sociais surgem assim como o profissional capaz de fazer a mediação entre estes contextos promovendo a sua articulação e o

desenvolvimento de estratégias de intervenção concertadas que abrangem vários domínios da vida dos alunos.

Os assistentes sociais são um recurso temporário nas escolas, uma vez que são contratados anualmente e por apenas alguns meses, sem que haja uma continuidade do trabalho e sem que se criem condições para que os profissionais de serviço social sejam um recurso efetivo neste contexto. Deste modo, seria importante que as políticas educativas se debruçassem sobre esta necessidade e criassem condições de efetivação dos assistentes sociais nas escolas.

Ao serem criadas condições de efetivação dos assistentes sociais nos quadros das escolas estão também a ser criadas condições para o desenvolvimento da profissão nesta área de atuação. A efetivação dos assistentes sociais contribuiria assim para terminar com contratações temporárias e esporádicas, o que permitiria o desenvolvimento de projetos sustentados no tempo e devidamente organizados.

A instabilidade dos vínculos contratuais dos assistentes sociais provoca instabilidade quer ao próprio profissional quer à própria escola, alunos e famílias, uma vez que não existe garantias quanto à possibilidade de permanência do recurso humano na escola e se será dada continuidade aos projetos desenvolvidos. Este aspeto reflete ainda a desvalorização que existe dos profissionais da área social nas escolas, até porque se tem verificado uma redução de profissionais nas equipas multidisciplinares. A contratação de assistentes sociais está dependente da existência de recursos económicos, ou seja, se houver recursos económicos que permitam contratar assistentes sociais estes serão contratados, caso não existam estes recursos estes não serão contratados, o que reflete que também na educação a área social é ainda vista como uma área “menor”. Mesmo nas escolas onde está identificada a existência de um conjunto de questões sociais que implicam a presença de assistentes sociais permanece esta incerteza face à continuidade do trabalho dos profissionais da área social. Tal significa que mesmo nas escolas onde já se desenvolve um trabalho de proximidade com alunos, famílias e comunidade local, com o objetivo de procurar desenvolver projetos capazes de colmatarem os problemas sociais, existe imprevisibilidade face ao trabalho dos próximos anos.

Este aspeto tem uma influência sobre a planificação das atividades e dos projetos, ou seja, apenas se planificam ações para um ano letivo, o que limita e reduz as potencialidades do trabalho desenvolvido.

Apesar de na lei ser referida a existência do assistente social no SPO, este não é um elemento efetivo deste serviço e tal como já foi referido nem todas as escolas têm a presença do assistente social nos seus recursos humanos.

Tal como o psicólogo é considerado um profissional de existência fundamental nas escolas o assistente social também o deveria ser, uma vez que permite a complementaridade de saberes e o trabalho em equipa entre os vários profissionais das escolas. Deveria ser criado um serviço próprio para os assistentes sociais, devidamente regulamentado na lei e onde fossem definidas as linhas de atuação do assistente social. A entrada de assistentes sociais nas escolas não deveria estar limitada à existência ou não de projetos, como é o caso do programa TEIP, ou da existência ou não de recursos económicos, mas deveria ser uma ação do próprio Ministério da Educação que deveria criar um concurso a nível nacional e permitir que os assistentes sociais ficassem efetivos na escola, podendo deste modo desenvolver projetos devidamente planeados e sustentados no tempo, desenvolvendo assim ações sustentadas e não apenas esporádicas.

A entrada efetiva de assistentes sociais nas escolas é essencial para a definição do assistente social no campo educacional e para a definição da profissão neste novo espaço de intervenção. A questão do assistente social em contexto escolar é ainda algo muito recente mas revela-se um contexto fundamental de intervenção. Para que o assistente social possa afirmar-se e conquistar o seu lugar no mundo da escola é importante que se criem condições para que este seja visto como um profissional fundamental no contexto escolar, aumentando assim o número de assistente sociais em todas as escolas.

Este estudo tem também implicações ao nível da produção de conhecimento científico, uma vez que reflete sobre a prática do assistente social no contexto escolar.

É importante que os assistentes sociais que desempenhem funções nas escolas escrevam e reflitam acerca do contexto escolar, uma vez que se trata de um contexto que ainda necessita de ser explorado. Em Portugal existem ainda escassos estudos acerca da prática do assistente social em contexto escolar.

A produção de conhecimento científico nesta área contribui para uma maior compreensão da realidade e dos contextos onde o assistente social pode desenvolver a sua prática profissional. A escola é um sistema complexo com rotinas e formas de atuação muito próprias, com uma tradição de longos anos que tem sido veiculado e valorizada ao longo do tempo. A escola está associada à prática profissional dos professores e à sua função de ensinar e transmitir conhecimentos, esta é a visão que predomina nas escolas portuguesas. Assim é

importante que nas escolas onde foi permitida a entrada de assistente sociais exista produção científica que possibilite compreender a forma de funcionar e atuar da escola e a forma como os assistentes sociais podem conquistar o seu espaço neste contexto. É importante refletir sobre as funções atribuídas ao assistente social e sobre as limitações e potencialidades da prática do assistente social neste contexto.

A produção de conhecimento em contexto escolar permite conhecer as várias áreas de atuação do assistente social e compreender as mais-valias deste profissional, trabalhando em equipas multidisciplinares que permitem compreender e atuar junto dos problemas escolares e sociais de uma outra forma e com conhecimentos diversificados que possibilitam uma maior riqueza nas intervenções desenvolvidas.

É importante que os assistentes sociais reflitam sobre os problemas que existem nas escolas, principalmente no que se refere às questões sociais e que proponham o desenvolvimento de projetos capazes de combaterem esses problemas, colocando em prática o conjunto de conhecimentos e o saber-fazer que os distinguem de outros profissionais. A produção de conhecimento científico é também importante para se refletir sobre as metodologias de intervenção a adotar em contexto educativo e para a reflexão e elaboração de instrumentos de trabalho. Apesar de já existirem alguns profissionais de serviço social nas escolas não existem instrumentos, modelos e estratégia de intervenções definidas no que se refere à prática deste profissional. Cada assistente social nas escolas acaba por se adaptar ao contexto escolar em que está inserido desenvolvendo a sua atuação em função do que considera serem as necessidades da escola e do que a própria direção solicita ao assistente social, não havendo uma regulamentação das competências do assistente social.

O facto de se produzirem estudos nesta área permite sintetizar conhecimentos, modelos de intervenção, práticas desenvolvidas e estratégias de trabalho. Cada profissional deve ter em consideração as especificidade da escola onde se encontra inserido, no entanto, é fundamental a existência da regulamentação das competências do assistente social em contexto escolar, o desenvolvimento do modelo de intervenção a adotar e de instrumentos de trabalho.

É também importante que se façam reflexões sobre as manifestações da questão social em contexto escolar por profissionais do serviço social que trazem para o papel questões que vão para além dos problemas de aprendizagem e de comportamento.

Atualmente existe uma maior preocupação com a proteção das crianças e com as condições consideradas fundamentais para o seu desenvolvimento saudável. Assim refletir acerca do desenvolvimento das crianças em contexto escolar, local onde passam tantas horas

do seu dia, revela-se fundamental. A escola é assim um contexto privilegiado de atuação do serviço social, uma vez que através da escola é possível atuar em vários contextos de vida das crianças e jovens e respectivas famílias, contribuindo assim para combater as desigualdades sociais e promover a melhoria da sua qualidade de vida.





## **CONCLUSÃO**



## CONCLUSÃO

Este estudo permitiu contribuir para a reflexão da importância do assistente social em contexto escolar, nomeadamente no que se refere à sua atuação diferenciada ao nível da articulação com as instituições da comunidade local.

Ao longo do presente estudo foi possível perceber, que quer os professores quer os profissionais das instituições da comunidade local, consideram que o assistente social é um profissional fundamental no trabalho em contexto escolar, diferenciando-se da atuação dos professores.

Este estudo permitiu concluir que a escola é um a realidade complexa que enfrenta problemas sociais graves que exige aos professores que reflitam nos problemas de uma forma diferente e que procurem colaboração junto de outros profissionais de áreas de conhecimento diversificadas. Os assistentes sociais são elencados neste estudo como o profissional que se revela crucial no trabalho em contexto escolar no que se refere à articulação com as instituições da comunidade local. Por um lado, porque apresentam uma formação especializada que lhes permite diagnosticar e intervir nos problemas existentes na escola de uma forma diferenciada e por outro lado, porque estabelecem articulação e criam parcerias com as instituições da comunidade local que permitem rentabilizar os recursos existentes na comunidade e desenvolver estratégias de intervenção concertadas.

Saliente-se que ao nível da articulação com as instituições da comunidade local, os assistentes sociais são identificados como os profissionais de “excelência” para o desenvolvimento deste trabalho. São referidos como os profissionais capazes de criarem e desenvolverem canais de comunicação com as instituições da comunidade local e uma rede de relações sociais que se revelam um importante suporte de apoio à intervenção desenvolvida em contexto escolar.

Uma outra conclusão deste estudo remete para a importância da escola ser encarada como um sistema aberto que não pode ficar fechada sobre si mesmo. A escola é um sistema importante na vida das crianças e jovens e tem que promover canais de comunicação capazes de promoverem uma aproximação eficaz junto das famílias e da comunidade local. A escola é uma instituição entre muitas outras inserida numa comunidade e como tal tem que articular, colaborar e desenvolver parcerias com essas instituições. Os alunos e famílias da escola são também acompanhados em instituições da comunidade local por isso, é importante que exista um conhecimento do trabalho que está a ser desenvolvido nos diferentes domínios de

intervenção, potenciando deste modo a rentabilização de recursos e a definição de estratégias de intervenção complementares.

Este estudo permitiu concluir que o assistente social é um profissional capaz de fazer a articulação entre serviços, revelando conhecimento dos procedimentos de encaminhamento e dos recursos que cada instituição pode disponibilizar o que contribui para a definição de estratégias de intervenção ajustadas às necessidades de cada situação e para a mobilização dos recursos adequados.

Ao longo deste estudo foi também possível refletir que a escola da atualidade enfrenta novos desafios que a “obrigam” a repensar as suas funções e a olhar de forma diferente para as questões sociais que se manifestam neste contexto. As situações de pobreza, exclusão social, desemprego, violência escolar assumem manifestações cada vez mais evidentes e mediáticas o que exige à escola uma nova forma de atuar junto desses problemas. O facto dos professores que participaram neste estudo terem referido a necessidade de articular com as instituições da comunidade local em problemas relacionados com o contexto escolar mas também com problemas relacionados com o contexto familiar, evidência já uma preocupação com problemas que vão para além do sucesso académico e dos problemas comportamentais. Este facto está relacionado com uma outra conclusão deste estudo que tem que ver com o facto do aluno ter que ser encarado para além do estudante, ou seja, tem que ser tido em consideração o contexto familiar, emocional, habitacional, relacional do aluno.

Este estudo pretendeu também refletir acerca da necessidade de se criarem condições, ao nível das políticas educativas, para que os assistentes sociais possam ser profissionais efetivos nas escolas e possam desenvolver a sua atuação profissional neste novo contexto de intervenção.

Refletiu-se também sobre a importância dos assistentes sociais produzirem conhecimento científico sobre as experiências desenvolvidas em contexto escolar, contribuindo para a exploração deste campo de atuação e para a partilha de conhecimento sobre o contexto escolar.

Por último realço que ainda existe um longo caminho a percorrer na afirmação do lugar dos assistentes sociais nas escolas e da aceitação da prática deste profissional em contexto escolar. A escola ainda é uma estrutura fechada e com barreiras difíceis de transpor, mas cabe a cada um de nós, assistentes sociais que trabalham em contexto escolar, enfrentar estes obstáculos e conquistar o lugar do social junto do campo educacional, evidenciando as potencialidades do trabalho dos assistentes sociais neste contexto.

## **BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Albarello, L., Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Allen-Meares, P, A., Washington, R. O., & Welsh, B. L. (2000). *Social work in services in school's*. (3rd Edition ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Almeida, J.F. D., Capucha, L., Costa, A. F., Machado, F.L., Nicolau, I., & Reis, E.(1992). *Exclusão Social -factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, J. F. D., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> edição).Lisboa: Editorial Presença, LDA:
- Alves, I, M, S. (2010, julho-agosto). Desafios e possibilidades de atuação do assistente social: na área da educação como espaço sócio-ocupacional. *XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*, Brasília, Brasil.
- Alves, J, E. (2010). *Parceiros em Rede: Estratégias territorializadas para o desenvolvimento local nas áreas de emprego e formação*. Dissertação de Doutoramento. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Alves, M, G, & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 31-61.
- Amaro, M., I. (2015). *Urgências e Emergências do Serviço Social: fundamentos da profissão na contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Católica.
- Amaro, S. (2011). *Serviço social na educação, bases para o trabalho profissional*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP. o projecto educativo e a emergência de “perfis de territórios”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- Barroso, R. G., & Manita, C. (2012). Violência escolar: características sociais e psicológicas dos Agressores. In Almeida, L. S., Silva., B. D., & Franco., A. Atas do *II Seminário Internacional “ Contributos da psicologia em contextos educativos”* (1165-1171). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Benavente, A., Campiche, J. Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar á escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 1 (2), 68-80.
- Branco, F. (2009). A Profissão de Assistente Social em Portugal. *Locus Social*, 3, 61-89.
- Branco, F. (2015). Itinerário das profissões sociais em Portugal, 1910-1962. *Análise Social*, 214, 44-72.
- Caleiras, J. (2008). Do desemprego à pobreza? Trajectórias, experiências e enfrentamentos. *E-cadernos ces*, 02. doi: 10.40000/eces.1472.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspetiva*, 01 (22), 47-78.
- Camacho, A. (2010). Uma abordagem sistémica da intervenção social do domínio da relação escola-família-comunidade. *Intervenção Social*, 21, 99-110.
- Capucha, L. M. A., (1998). Exclusão social e acesso ao emprego: paralelas que podem convergir. *Sociedade e Trabalho*, 3, 60-69.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para a auto-Aprendizagem* (2.ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. E. P. D. (2004). Modos de educação, género e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 121 (34), 41-58.
- Creswell, J., W. (2009) *Research design quantitative, qualitative, and mixed methods Approaches* (3.ª edição). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Costa, A. B. (2004). *Exclusões Sociais* (4.ª edição). Lisboa: Fundação Mário Soares, Grávida: Publicações Lda:
- Cruz, S. A. (2010). *Rede Social: O agir profissional do assistente social e o desenvolvimento em contexto local*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga – Escola Superior de Altos Estudos, Coimbra, Portugal.
- Decreto-Lei n.º 184/2004, do Ministério da Educação. Diário da República - I Série - A, N.º 177, de 29 de julho de 2004, 4898-4914.
- Delgado, P. (2008). A criança em risco e a relação escola-família. proteção e sucesso educativo. *Pedagogia Social*, 15, 113-122.
- Delors, J., Mufti, I., A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., P., Savané, M., Singh, K., S, R., Suhr, M., W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro para descobrir*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Despacho 147/B /ME/96, do Ministério da Educação. Diário da República - II Série, N.º 177, de 1 de agosto de 1996, 10719-10720.
- Despacho normativo n.º 55/2008, do Ministério da Educação. Diário da República - II Série, N.º 206, de 23 de outubro de 2008, 43128-43131.
- Despacho normativo n.º 20/2012, do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da Republica - 2.ª Série, N.º 192, de 3 de outubro de 2012, 33344-33346.
- Dias, M., Tomás, C. Gama. A., & Lopes, R. (2011). Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?: In Gonçalves, C., & Tomas, C. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (87-107), Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Dubet, F. (2003). A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). A mediação do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES e- Working Paper*, 157, 1-18.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 17-20.
- Fraga, C. K. (2010). A atitude investigativa no trabalho do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, 101, 40-64.
- Gadalupe, S. (2010). *Intervenção em rede – serviço social, sistémica e redes de suporte social*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- García, M. (2007). Claves para el análisis y intercepción contra el absentismo escolar. In Merino, R. & Fuente, G. D.L.(coord.) *Sociología para a la intervención social y educativa* (339-354). Madrid: Ediciones Gráficas Arial.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia* (2.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.º edição). São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. A. (1987). A Interacção Seletiva na escola de massas. *Sociologia*, 3, 35-49.
- Gómez, E., Munõz, M. M. & Haz, M. A. (2007). Familias Multiproblemáticas y en riesgo social: característica e intervencion. *PSYKHE*, 2, (16), 43-54.
- Gómez, F. G. (coord) (2007). *Intervención social con familias*. Madrid: McGraw-Hill.



- Hespanha, P. (2008). Políticas sociais: novas abordagens, novos desafios. *Revista de Ciências Sociais*, 39, 5-15.
- Just, J., Martínez, O., Estanyol, V., & Mora, A. (2000). El partenariado como estratégia de trabajo social comunitário. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 253-268.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação – contextos sociais e locais do sucesso e insucesso em Portugal, 1991-2012*. Lisboa: Cesnova.
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massas: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 29, 152-174.
- Lopes, J. (2011). Escolas singulares – notas e recomendações sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. In Moreira, A., Cruz, F., Neves, I., Quaresma, M. L., Silva, S. M., & Carvalho, P. *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação, “Educação, Territórios e (Des)igualdades”* (15-22) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Marchesi, A., & Pérez, E. M. (2004) A compreensão do fracasso escolar. In Marchesi, A., & Gil. C. H. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural (17-33)*. Porto Alegre: Artmed.
- Martínez, M. R. (2003). La familia multiproblemática y el sistema sistémico. *Portularia*, 3, 89-115.
- Martins, M. J.D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (18), 93-115.
- Matos, A., & Sousa, L. (2006). O apoio das instituições de proteção social às famílias multiproblemáticas. *Revista Psicol. Soc. Instit., Londrina*, 1 (3), 1-23
- Mediavilla, L. G. & González, M. D. C. M. (2003). *Orientación educativa em la familia y em la escuela casos resueltos*. Madrid: Dykinson.
- Misuti, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Veiga, F. H.(2011). Agentes de Socialização da violência e vitimização escolar”. In Caldeira, S. & Veiga, F, H. (coord.).*Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito (43-80)*. Lisboa: Fim de Século.
- Monarca, H. A., (2011). La Escuela Fragmentada. *Revista Ibero –Americana de Educação*, 57, 203-215.
- Montano, T. (coord) (s/d). *Guião de Orientações para os profissionais de educação na abordagem de situações de maus tratos e outras situações de perigo*. Lisboa: Equipa Técnica de Apoio à Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco.
- Morejón, A. R., & Acosta, M. B, (2006). Aplicación del modelo sistémico en un contexto de intervención y social: presupuestos generales. In Mendieta, M. I. H., Martín, A. G., & Espigares, T. L. *Intervención Social y Comunitaria (225-231)*. Aljibe: Málaga.
- Moreno, J. L. G. (2004). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255-271.
- Neto, G. W., & Magalhães, J. (2009). Ação privada e poder público na luta pela instrução Portugal na segunda metade do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20, 15-39.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*,3, (1), 1-5.
- Neves, M. R. D. A. (2012). *Fatores de abandono escolar precoce e motivações para o regresso em educação de adultos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia, Vila Nova de Gaia, Portugal.
- Oliveira, E. R. D., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação - da interrogação à descoberta científica*. Porto: Vida Económica – Editorial SA.

- Oliveira, D. E., Ens, R.T., Andrade, D. B. S. F., & Muis, C. R. D. (2003). Análise de conteúdo e Pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 9, (4), 1-17.
- Openshaw, L. (2008). *Social work in school: principles and practice*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Palacios, J. (2004) Relações Família-Escola: Diferenças de status e fracasso escolar. In Marchesi, A., & Gil.C.H. *Fracasso escolar: uma perspetiva multicultural (77-81)*. Porto: Alegre: Artmed.
- Perista, P. & Baptista, I. (2010). A estruturalidade da pobreza e da exclusão social na sociedade portuguesa -conceitos, dinâmicas e desafios para a acção. *Fórum Sociológico*, 20, 39-46. doi:10.4000/sociológico.165.
- Piana, M.,C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, J.,M. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In Fernandes, R., & Pintassilgo, J. (orgs.), *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX (51-71)*. Lisboa: Grupo SPICAE.
- Pinto, R. R. (2009). *Introdução à análise de dados-com recurso ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, A. L. D. & Miyataki. M. C. O. S. (2005). Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. *Arq. Ciências de Saúde*, 12, 42-49.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2.ª edição)*. Lisboa: Grávida – Publicações.
- Ramos, S. D. O.& Silva, M. G. (2012). O trabalho do serviço social com famílias na área da educação. *Revista Debate & Sociologia -Uberlândia*, 3, (2), 37-56.
- Relvas, A.P. (1996). *O ciclo vital da família – perspetiva sistémica (2.º edição)*.Porto: Edições Afrontamento
- Rodrigues, V. A., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. M. & Januário, S. (1999). A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, 9, 63-101
- Rolo, C. (2011). Territórios educativos de Intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão?. In Gonçalves, C., & Tomás, C. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade (63-73)*, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Sales, C. (2009). Segurança e violência escolar: uma visão sistémica. *Interações*, 13, 20-34.
- Santos, N. S. (2012). Serviço Social e educação: contribuições do assistente social na escola. *Vivências*, 15 (8), 124-134.
- Santos, M. B. (1981). Inovação Educacional. In Tamen, M. I & Silva, M.D. (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal (385-412)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Scherer, E. A., & Scherer, Z. A. P. (2000). A Crianças maltratada: uma revisão literária *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 4, (8), 22-29.
- Semblano, M. I. B. A. (2003). *Serviço Social Escolar em Portugal – trajetórias e dinâmicas nos anos 60 e 70*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga – Escola Superior de Altos Estudos, Coimbra, Portugal.
- Silva, A. L. C. D. S. (2009). *Introdução à análise de dados*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Lda.
- Silvestre, A. L. (2007). *Análise estatística dos dados em investigação*. Lisboa: Escolar Editora.
- Souza, I.L. (2005). Serviço Social e educação: uma questão em debate. *Interface*, 1, (20), 27-41.

- Souza, I. L. (2008). Serviço Social na educação: saberes e competências necessários no fazer profissional. Tese ao Programa de Pós-Graduação: Universidade Federal - Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Stoer, S. R. (2008). A Genética cultural da «reprodução». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 85-90.
- Strech, P. (2000). *Crescer vazio- repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2001). *Preciso de Ti -perturbações psicossociais em crianças e adolescentes* (3.ª edição). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Teixeira, A. R. (2012). Projeto TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: agentes de desenvolvimento local? Uma análise da relação escola- comunidade no âmbito do Programa TEIP2. In Silva, M. C., Romão, A. Ata do VII Congresso Português de Sociologia (3-14), Universidade do Porto – Faculdade de Letras – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Uruñela, P. M. (2005, novembro). *Absentismo escolar*. I Jornades “Menor en edad escolar: conflicts i oportunitats”, Palma de Mallorca, Espanha.
- Vieira, A. M. S. A., & Vieira, R. (2009, abril-maio). *A Escola em busca de profissionais sociais: narrativas sobre mediação escolar*. X Congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.



**ANEXOS**



## **ANEXO A**

### **INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (DIRETORES DE TURMA)**





## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Serviço Social e pretende analisar a prática do assistente social na articulação das escolas com as instituições da comunidade local. Assim, solicito a sua colaboração neste estudo através do preenchimento deste inquérito.

1 – Há quanto tempo exerce funções como diretor/a de turma?

---

2 – Na sua prática profissional considera necessário a articulação com as instituições da comunidade local?

Pouco necessário

Necessário

Muito Necessário

3 – Acha que compete ao/a diretor/a de turma essa função/trabalho?

Sim

Não

4 – Considera que os/as diretores/as de turma estão profissionalmente preparados para este tipo de trabalho?

Sim

Não

5 - Da sua experiência pessoal, considera que os/as assistentes sociais nas escolas fazem essa articulação com as instituições da comunidade local?

Sim

Não

6 – Na sua direção de turma quantos casos tem referenciados para a intervenção da assistente social?

Nenhum	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
Mais de 5	<input type="checkbox"/>

7 – Em quantos desses casos foi necessário estabelecer articulação com as instituições da comunidade local?

Nenhum	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
Mais de 5	<input type="checkbox"/>

8 – Que aspetos considera mais relevantes na existência de assistentes sociais nas escolas relativamente à articulação com as instituições da comunidade local?

Facilidade de comunicação	<input type="checkbox"/>
Agilização de respostas	<input type="checkbox"/>
Partilha de informação	<input type="checkbox"/>
Concertação de estratégias de intervenção	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>

Quais: \_\_\_\_\_

9 – Quais as instituições da comunidade local que considera mais importante articular para a resolução dos problemas com que se confronta na sua prática profissional?

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens)                      | <input type="checkbox"/> |
| EMAT (Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais)            | <input type="checkbox"/> |
| Segurança Social  | <input type="checkbox"/> |
| Juntas de Freguesias  | <input type="checkbox"/> |
| Câmara Municipal  | <input type="checkbox"/> |
| Entidades de Saúde (Centros de Saúde e Hospitais)                     | <input type="checkbox"/> |
| Instituições de apoio alimentar (Cáritas, Legião da Boa Vontade, AMI) | <input type="checkbox"/> |
| PSP (Policia de Segurança Pública)                                    | <input type="checkbox"/> |
| Outras  | <input type="checkbox"/> |

Quais: \_\_\_\_\_

10 – Refira, SOMENTE QUATRO, problemas sociais/escolares em que considera fundamental a articulação dos/as assistentes sociais com as instituições da comunidade local?

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| Abandono e Absentismo escolar      | <input type="checkbox"/> |
| Insucesso escolar                  | <input type="checkbox"/> |
| Violência escolar                  | <input type="checkbox"/> |
| Indisciplina Escolar               | <input type="checkbox"/> |
| Maus tratos físicos e psicológicos | <input type="checkbox"/> |
| Problemas de higiene e alimentares | <input type="checkbox"/> |
| Carências económicas               | <input type="checkbox"/> |
| Problemas ao nível habitacional    | <input type="checkbox"/> |
| Outros                             | <input type="checkbox"/> |

Quais \_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração!



**Anexo B**

**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (INSTITUIÇÕES DA  
COMUNIDADE LOCAL)**



## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Serviço Social e pretende analisar a prática do assistente social na articulação das escolas com as instituições da comunidade local. Assim, solicito a sua colaboração neste estudo através do preenchimento deste inquérito.

1 – Em que instituição exerce funções?

---

2 – Que função exerce na sua instituição?

---

3 -. Há quanto tempo exerce funções na sua instituição?

---

4 – Na sua prática profissional considera necessário estabelecer articulação com a escola?

Pouco necessário

Necessário

Muito Necessário

5 – Considera que a existência de assistentes sociais nas escolas facilita a articulação com a sua instituição?

Sim

Não

6 – Refira, DOIS ASPETOS, que considera mais relevantes na existência de assistentes sociais nas escolas relativamente à articulação com as instituições da comunidade local?

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Facilidade de comunicação                 | <input type="checkbox"/> |
| Agilização de respostas                   | <input type="checkbox"/> |
| Partilha de informação                    | <input type="checkbox"/> |
| Concertação de estratégias de intervenção | <input type="checkbox"/> |
| Outro                                     | <input type="checkbox"/> |

Qual: \_\_\_\_\_

7 – Trabalha, ou já trabalhou, com escolas onde não existe assistente social?

- |     |                          |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

8 - Caso tenha respondido afirmativamente, indique, SOMENTE AS TRÊS, principais diferenças no trabalho com as escolas onde existe assistente social?

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Maior facilidade em estabelecer articulação                                | <input type="checkbox"/> |
| Maior compreensão da sua intervenção técnica                               | <input type="checkbox"/> |
| Maior partilha de informação   | <input type="checkbox"/> |
| Maior disponibilidade para realização de atendimentos e reuniões conjuntas | <input type="checkbox"/> |
| Melhor avaliação dos casos sinalizados                                     | <input type="checkbox"/> |
| Outra  | <input type="checkbox"/> |

Qual: \_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração!



## **ANEXO C**

### **GUIÃO DA ENTREVISTA (DIRETOR DE TURMA)**



Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Tempo
<b>Bloco 1 - Validação da entrevista e motivação do entrevistado/a.</b>	1 - Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	1 - Explicar o trabalho que se está a realizar e os objetivos adjacentes. 2 - Solicitar a sua colaboração. 3 - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da/o entrevistada/o (leitura do consentimento informado). 4 - Autorização para gravação (áudio) da entrevista.	5 min.
<b>Bloco 2 – Percurso profissional do entrevistado/a</b>	1 – Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a	1 – Habilitações académicas?  2 – Há quanto tempo exerce a função de Diretor de Turma?  2 – Que outras funções exerceu e em que locais?	10 min.
<b>Bloco 3 – As parcerias com as instituições locais</b>	1 – Identificar os principais problemas com que se confronta na sua prática profissional?  2 – Compreender se o diretor de turma considera ser capaz de resolver os problemas existentes na escola sem recorrer às instituições locais  3 – Conhecer as instituições com as quais considera importante articular?	1 - Enquanto diretor de turma quais os principais problemas com se confronta no seu dia-a-dia?  2-Considera que a escola é capaz de resolver internamente, sem recorrer às instituições locais os seus problemas?  3 – Com que instituição da comunidade local mais articula para tentar solucionar os problemas identificados na escola?	20 min.

	<p>4 – Conhecer a importância que atribuiu às parcerias com as instituições locais.</p>	<p>4 – Sendo diretor de turma e sendo este Agrupamento TEIP que reflexão faz da importância da escola trabalhar com a comunidade local.</p> <p>5 – Quais as mais-valias de recorrer às instituições da comunidade local?</p>	
<p><b>Bloco 4 – O papel do assistente social na articulação com as instituições locais</b></p>	<p>1 – Compreender qual a importância que atribui à existência de assistentes sociais na escola, especificamente na articulação com as instituições locais.</p> <p>2 - Compreender qual a diferença que atribui à articulação realizada por professores e á articulação realizada por assistentes sociais.</p> <p>3 - Conhecer se já trabalhou sem assistentes sociais e saber qual a atuação realizada na articulação com as instituições locais.</p>	<p>1 – Considera que a existência de assistentes sociais nas escolas facilita a articulação com as instituições locais? Em que aspetos?</p> <p>2 – Em que aspetos considera que a atuação do assistente social na articulação com as instituições locais, se diferencia por exemplo, da atuação do professor?</p> <p>3 – Já trabalhou em escolas sem a existência de assistente sociais? Qual a diferença de atuação da escola ao nível da articulação com as instituições locais com e sem assistente social?</p>	<p>15 min.</p>
<p><b>Bloco 5 – Finalização da entrevista</b></p>	<p>1 -Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista</p>	<p>1 - Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista</p>	<p>5 min.</p>

**ANEXO D**

**GUIÃO DE ENTREVISTA (COORDENADORA TEIP)**



Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Tempo
<b>Bloco 1 - Validação da entrevista e motivação do entrevistado/a.</b>	1 - Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	1 - Explicar o trabalho que estamos a realizar e os objetivos adjacentes. 2 - Solicitar a sua colaboração. 3 - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da/o entrevistada/o (leitura do consentimento informado). 4 - Autorização para gravação (áudio) da entrevista.	5 min.
<b>Bloco 2 – Percurso profissional do entrevistado/a</b>	1 – Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a	1 – Habilitações académicas?  2 – Há quanto tempo exerce a função de Coordenadora TEIP?  2 – Que outras funções exerceu e em que locais?	10min.
<b>Bloco 3 – As parcerias com as instituições locais</b>	1 – Identificar os principais problemas com que se confronta na sua prática profissional?  2 – Compreender se a coordenadora TEIP considera ser capaz de resolver os problemas existentes na escola sem recorrer às instituições locais  3 – Conhecer as instituições com as quais considera importante articular?	1 – Enquanto coordenadora TEIP quais os principais problemas que identifica existirem no Agrupamento?  2 – Considera que a escola é capaz de resolver internamente sem recorrer às instituições locais os seus problemas?  3 – Com que instituição da comunidade local considera mais importante articular para tentar solucionar os problemas identificados na escola?	20 min

	<p>4 – Conhecer a importância que atribui à articulação estabelecida com as instituições da comunidade local.</p>	<p>4 – Enquanto Coordenadora TEIP e sendo este Agrupamento TEIP que reflexão faz da importância da escola trabalhar com a comunidade local?</p> <p>5 – Quais as mais-valias de recorrer às instituições da comunidade local?</p>	
<p><b>Bloco 4 – O papel do assistente social na articulação com as instituições locais</b></p>	<p>1 – Compreender qual a importância que atribui à existência de assistentes sociais na escola, especificamente na articulação com as instituições locais.</p> <p>2 – Compreender qual a diferença que atribui à articulação realizada por professores e à articulação realizada por assistentes sociais.</p> <p>3 -Conhecer se já trabalhou sem assistentes sociais e saber qual a atuação realizada na articulação com as instituições locais.</p>	<p>1 – Considera que a existência de assistentes sociais nas escolas facilita a articulação com as instituições locais? Em que aspetos?</p> <p>2 – Em que aspetos considera que a atuação do assistente social na articulação com as instituições locais, se diferencia por exemplo, da atuação do professor?</p> <p>3– Já trabalhou em escolas sem a existência de assistente social? Qual a diferença de atuação da escola ao nível da articulação com as instituições locais com e sem assistente social?</p>	<p>15 min.</p>
<p><b>Bloco 5 – Finalização da entrevista</b></p>	<p>1 -Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista</p>	<p>1 - Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista</p>	<p>5 min.</p>



## **ANEXO E**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA (DIRETOR)**



Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Tempo
<b>Bloco 1 - Validação da entrevista e motivação do entrevistado/a.</b>	1 - Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	1 - Explicar o trabalho que estamos a realizar e os objetivos adjacentes. 2 - Solicitar a sua colaboração. 3 - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da/o entrevistada/o (leitura do consentimento informado). 4 - Autorização para gravação (áudio) da entrevista.	5 min
<b>Bloco 2 – Percurso profissional do entrevistado/a</b>	1 – Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a	1 – Habilitações académicas?  2 – Há quanto tempo exerce a função de diretor?  2 – Que outras funções exerceu e em que locais?	10 min.
<b>Bloco 3 – As parcerias com as instituições locais</b>	1 – Identificar os principais problemas com que se confronta na sua prática profissional  2 – Compreender se a direção considera ser capaz de resolver os problemas existentes na escola sem recorrer às instituições locais  3 – Conhecer as instituições com as quais a direção considera importante articular?	1 – Quais os principais problemas com os quais o Agrupamento se confronta no seu dia-a-dia?  2 -Considera que a escola é capaz de resolver internamente, sem recorrer às instituições locais, os seus problemas?  3 - Com que instituição da comunidade local mais articula para tentar solucionar os problemas identificados na escola?	20 min

	4 - Conhecer a importância que a direção atribuiu à articulação estabelecida com as instituições locais.	4 - Sendo diretor deste Agrupamento e sendo este um Agrupamento TEIP que reflexão faz da importância da escola trabalhar com as instituições da comunidade local?  5 – Quais as mais-valias de recorrer às instituições locais?	
<b>Bloco 4 – O papel do assistente social na articulação com as instituições locais</b>	1 – Compreender qual a importância que a direção atribui a existência de assistentes sociais na escola, especificamente na articulação com as instituições locais.  2 – Compreender qual a diferença que atribui à articulação realizada por professores e à articulação realizada por assistentes sociais.  3 – Conhecer se já trabalhou sem assistentes sociais na escola e saber qual a atuação realizada na articulação com as instituições locais.	1 – Considera que a existência de assistentes sociais nas escolas facilita a articulação com as instituições locais? Em que aspetos?  2 – Em que aspetos considera que a atuação do assistente social, na articulação com as instituições locais, se diferencia por exemplo, da atuação professor?  3 – Já trabalhou na escola sem a existência de assistentes sociais? Se sim, qual a diferença de atuação da escola ao nível da articulação com as instituições locais com e sem assistente social?	15 min.
<b>Bloco 5 – Finalização da entrevista</b>	1 -Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista	1 - Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista	5 min.

**ANEXO F**

**GUIÃO DE ENTREVISTA (PRESIDENTE CPCJ)**



Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Tempo
<b>Bloco 1 - Validação da entrevista e motivação do entrevistado/a.</b>	1 - Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	1 - Explicar o trabalho que se está a realizar e os objetivos adjacentes. 2 - Solicitar a sua colaboração. 3 - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da/o entrevistada/o (leitura do consentimento informado). 4 - Autorização para gravação (áudio) da entrevista.	5 min.
<b>Bloco 2 – Percurso profissional do entrevistado/a</b>	1 – Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a	1 – Habilitações académicas?  2 – Há quanto tempo exerce a função de Presidente da CPCJ?  2 – Que outras funções exerceu e em que locais?	10 min.
<b>Bloco 3 – As parcerias com a escola</b>	1 – Compreender como caracteriza a articulação da CPCJ com as escolas.  2 -Compreender qual avaliação que faz da evolução da articulação com as escolas.  3– Identificar a importância que atribui á parceria estabelecida com a escola.  3– Identificar quais os aspetos que considera fundamentais na articulação com as	1.Como caracteriza a articulação que a CPCJ estabelece com as escolas?  2 – Da sua experiência profissional considera que existe uma evolução ao nível desta articulação?  3 – Considera fundamental a articulação com as escolas?  4 – Quais os aspetos que identifica como mais importantes?	15 min.

	escolas.		
<b>Bloco 4 – O papel do assistente social na articulação com as instituições locais</b>	<p>1 – Compreender qual a importância que as instituições locais atribuem à existência de assistentes sociais na escola.</p> <p>2 – Compreender qual a diferença que atribui á articulação realizada por professores e por assistentes sociais.</p> <p>3 -Conhecer se já trabalhou com escolas sem assistente social e identificar aspetos diferentes nesta atuação.</p> <p>4 -Compreender a importância da existência de elementos cooptados da área da educação.</p>	<p>1 – Considera que a existência de assistentes sociais I nas escolas facilita a articulação com a CPCJ? Em que aspetos?</p> <p>2 – Em que aspetos considera que a atuação do assistente social na articulação com a CPCJ, se diferencia por exemplo, da atuação professor?</p> <p>3 –Qual a diferença de atuação da escola ao nível da articulação com a CPCJ com e sem técnico de serviço social?</p> <p>4 – Na sua opinião qual a mais valia da CPCJ ter elementos cooptados da área da educação?</p> <p>5 – Considera que o facto do elemento cooptado ser um assistente social faz diferença ao nível da atuação? Se sim, em que aspetos?</p>	20 min.
<b>Bloco 5 – Finalização da entrevista</b>	1 -Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista	1 - Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista	5 min.



**ANEXO G**

**GUIÃO DE ENTREVISTA (COORDENADORA PROTOCOLO  
RSI)**



Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Tempo
<b>Bloco 1 - Validação da entrevista e motivação do entrevistado/a.</b>	1 - Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	1 - Explicar o trabalho que se está a realizar e os objetivos adjacentes. 2 - Solicitar a sua colaboração. 3 - Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato da/o entrevistada/o (leitura do consentimento informado). 4 - Autorização para gravação (áudio) da entrevista.	5 min.
<b>Bloco 2 – Percurso profissional do entrevistado/a</b>	1 – Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a	1 – Habilitações académicas?  2 – Há quanto tempo exerce a função de Coordenadora do Protocolo?  2 – Que outras funções exerceu e em que locais?	10 min.
<b>Bloco 3 – As parcerias com a escola</b>	1 – Compreender como caracteriza a articulação do protocolo de RSI com as escolas.  2 -Compreender qual avaliação que faz da evolução da articulação com as escolas.  3– Identificar a importância que atribui á parceria estabelecida com a escola.	1.Como caracteriza a articulação que esta instituição estabelece com as escolas?  2 – Da sua experiência profissional considera que existe uma evolução ao nível desta articulação?  3 – Considera fundamental a articulação com as escolas?	15 min.

	3– Identificar quais os aspetos que considera fundamentais na articulação com as escolas.	4 – Quais os aspetos que identifica como mais importantes?	
<b>Bloco 4 – O papel do assistente social na articulação com as instituições locais</b>	<p>1 – Compreender qual a importância que as instituições locais atribuem à existência de assistentes sociais na escola.</p> <p>2 – Compreender qual a diferença que atribui á articulação realizada por professores e por assistentes sociais.</p> <p>3 -Conhecer se já trabalhou com escolas sem assistente social e identificar aspetos diferentes nesta atuação.</p>	<p>1 – Considera que a existência de assistentes sociais nas escolas facilita a articulação com esta instituição? Em que aspetos?</p> <p>2 – Em que aspetos considera que a atuação do assistente social na articulação com a sua instituição, se diferencia por exemplo, da atuação professor?</p> <p>3 – Já trabalhou com escolas sem assistente social?</p> <p>4 –Qual a diferença de atuação da escola ao nível da articulação com a sua instituição com e sem assistente social?</p>	20 min.
<b>Bloco 5 – Finalização da entrevista</b>	1 -Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista	1 - Agradecer a atenção disponibilizada e concluir a entrevista	5 min.

## **ANEXO H**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**



## Consentimento informado

(adaptado da Organização Mundial de Saúde, 2004)

Venho, por este meio, solicitar a sua colaboração para participar numa investigação que tem como objetivo analisar a prática do assistente social na articulação da escola com as instituições da comunidade local.

Para esse efeito, serão conduzidas entrevistas, de duração aproximada de uma hora, na qual será explorado o tema em causa. As sessões realizar-se-ão num local ainda a definir, num local confortável e de fácil acesso ao/à professor/a.

A colaboração nesta investigação é voluntária. O/a professor/a tem o direito de fazer cessar a sua participação a qualquer momento, bem como de não responder às questões que lhe forem colocadas. Garante-se a confidencialidade de todos os dados e informações fornecidas. O/a participante tem, ainda, o direito de formular as perguntas que entender, a fim de ver esclarecidos os propósitos da sua colaboração e as condições em que a mesma se processa.

Com os meus melhores cumprimentos,

A assistente social,

---

(Susana Cristina de Sousa Ribeiro)

Porto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Declaração

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos da investigação e que fui esclarecido/a sobre todas as questões que lhe são inerentes.

O/a Participante

---

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015