



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A prática do Serviço Social com alunos imigrantes no contexto escolar

Jéssica Godinho de Jesus Pacheco

Mestrado em Serviço Social

Orientador(a):
Professor Doutor Pablo Álvarez-Pérez, Professor Associado
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A prática do Serviço Social com alunos imigrantes no contexto escolar

Jéssica Godinho de Jesus Pacheco

Mestrado em Serviço Social

Orientador(a):

Professor Doutor Pablo Álvarez-Pérez, Professor Associado
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

Dedico a presente dissertação à aluna de origem Indiana que acompanhei no primeiro emprego enquanto assistente social e que me motivou a desenvolver esta investigação por todos os obstáculos que teve de enfrentar pela sua condição de imigrante.

Agradecimento

Termino assim uma jornada longa, que só foi possível concluir com o apoio de inúmeras pessoas que contribuíram para que todo este caminho fosse sendo percorrido de forma mais fácil.

Em primeiro lugar tenho de deixar um especial agradecimento ao Professor Doutor Pablo Álvarez-Pérez, por toda a compreensão e acompanhamento, que foram determinantes para que conseguisse desenvolver a presente investigação, mesmo quando o caminho parecia ser difícil e inalcançável.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico em Serviço Social e ao ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa deixo também um especial agradecimento pelos contributos para a aprendizagem sobre a profissão e pelos momentos únicos e inesquecíveis.

Não podia deixar de agradecer a todas as assistentes sociais que participaram voluntariamente na recolha de testemunhos e perspetivas profissionais, que possibilitaram a demonstração de resultados contributivos para o estudo do Serviço Social no contexto escolar.

Naturalmente que o meu maior agradecimento se dirige à minha família, que num todo sempre me encorajou a seguir os meus sonhos e objetivos, mesmo nos momentos mais difíceis. A minha mãe e a minha irmã são as principais responsáveis pela pessoa em que me tornei, juntas somos capazes de ultrapassar os maiores desafios que a vida nos coloca. Aos meus avós maternos e avó paterna, com quem tenho tido o privilégio de crescer, tenho de deixar também um agradecimento muito grande, porque eles são luz e eu não imagino o mundo sem eles.

Ao meu pai, que está na Suíça, deixo um agradecimento por todos os ensinamentos e coragem para lutar por aquilo em que acreditamos, sem medos e receios e sei que um dia vamos estar juntos de novo. Os meus pequeninos, os meus irmãos, eram tudo o que eu não imaginava, mas que vieram iluminar o meu mundo e fazer-me sentir a saudade na sua forma mais plena.

Ao meu André, a pessoa que me motivou a ingressar em Serviço Social no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, não existem agradecimentos possíveis por todo o suporte, paciência e motivação para me ajudar a alcançar os meus objetivos. O nosso companheirismo e amor andam sempre de mãos dadas e são a base para o sucesso.

Por fim, mas não menos importantes, as minhas amigas que fizeram parte de toda esta jornada académica, em especial à minha Bea, que esteve sempre ao meu lado em todos os momentos e que vou levar para a vida toda.

Obrigada!

Resumo

O sistema educativo dispõe de políticas orientadas para a promoção de uma educação inclusiva, contemplando a integração de técnicos superiores nos agrupamentos, entre os quais assistentes sociais, com vista a garantir a sua efetivação. No entanto, a definição de funções dos respetivos profissionais não revela clareza e a aplicação prática do legislado apresenta limitações que condicionam o percurso e desempenho escolar dos alunos imigrantes.

A presente dissertação pretende analisar a prática profissional do Serviço Social no contexto escolar de alunos imigrantes, à luz das políticas de educação inclusiva. O estudo qualitativo centra-se na perspetiva dos profissionais, com o objetivo de identificar os fatores que influenciam a inclusão destes alunos e compreender as estratégias de intervenção desenvolvidas no espaço escolar, propondo linhas orientadoras da intervenção. Foram realizadas dez entrevistas a assistentes sociais de diferentes agrupamentos escolares a nível nacional, permitindo recolher experiências diversificadas e evidenciar desafios comuns.

Percebe-se, através da análise do conteúdo recolhido, que a intervenção do Serviço Social desempenha um papel essencial na promoção da inclusão dos alunos imigrantes, através da garantia da efetivação dos seus direitos. No entanto, o sistema educativo apresenta desafios diários que comprometem a eficácia da prática profissional e que devem ser repensados.

Palavras-chave: Serviço Social; Contexto escolar; Educação Inclusiva; Alunos imigrantes; Intervenção.

Abstract

The educational system has policies aimed at promoting inclusive education, including the integration of senior professionals into the groups, including social workers, to ensure its effectiveness. However, the definition of the roles of these professionals is unclear, and the practical application of the legislation presents limitations that affect the educational path and performance of immigrant students.

This dissertation aims to analyze the professional practice of Social Work in the school context of immigrant students, in light of inclusive education policies. The qualitative study focuses on the perspective of professionals, aiming to identify the factors that influence the inclusion of these students and understand the intervention strategies developed in the school environment, proposing intervention guidelines. Ten interviews were conducted with social workers from different school groups nationwide, allowing for the collection of diverse experiences and highlighting common challenges.

Through the analysis of the collected content, it is clear that Social Work intervention plays an essential role in promoting the inclusion of immigrant students by ensuring the effectiveness of their rights. However, the educational system presents daily challenges that compromise the effectiveness of professional practice and must be reconsidered.

Keywords: Social Work; School Context; Inclusive Education; Immigrant Students; Intervention.

Índice

Agradecimentos -----	iii
Resumo -----	v
Abstract -----	vii
Índice de tabelas -----	xi
Índice de gráficos -----	xi
Glossário de Siglas -----	xii
Introdução -----	1
CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE -----	3
CAPÍTULO 2 - QUADRO TEÓRICO/ANALÍTICO -----	8
2.1. Serviço Social escolar -----	8
2.2. Intervenção do assistente social no contexto escolar -----	9
2.3. Diversidade cultural e Serviço Social no contexto escolar -----	12
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA -----	17
3.1. Objeto de estudo e objetivos -----	17
3.2. Campo empírico: universo e amostra -----	18
3.3. Lógica e estratégia de intervenção -----	18
3.4. Técnica de recolha de dados -----	19
3.5. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo -----	20
3.6. Dificuldades e limitações -----	21
3.7. Aspetos éticos -----	22
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -----	23
4.1. Caracterização sociodemográfica dos profissionais entrevistados -----	23
4.2. Políticas de Educação Inclusiva e Interculturalidade -----	24
4.3. Serviço Social no contexto escolar -----	29
4.3.1. Dimensão do sujeito de intervenção – aluno -----	29
4.3.2. Dimensão do sujeito de intervenção – contexto familiar -----	36
4.3.3. Competência cultural do assistente social -----	39
Conclusões -----	43
Referências Bibliográficas -----	46
Anexos -----	52
Anexo A – Guião de entrevista semiestruturada -----	52
Anexo B – Consentimento informado -----	53

Anexo C – Quadro conceptual ----- 54

Anexo D - Dimensões e Subdimensões definidas no *software* MAXQDA ----- 56

Índice de tabelas

Tabela 1 – Dimensões e Subdimensões definidas no *software MAXQDA*

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica dos profissionais entrevistados

Tabela 3 – Nacionalidades identificadas por entrevistado

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Políticas de Educação Inclusiva e Interculturalidade

Gráfico 2 – Serviço Social no contexto escolar

Gráfico 2.1 – Dimensão do sujeito de intervenção – Necessidades/ problemas

Gráfico 2.2 – Dimensão do sujeito de intervenção – Modelos e/ou abordagem para a prática

Gráfico 2.3 – Dimensão do sujeito de intervenção – contexto familiar

Gráfico 2.4 – Competência Cultural do profissional

Glossário de Siglas

CDAS – Código Deontológico dos Assistentes Sociais

GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GAFA - Gabinete de Apoio às Famílias e Alunos

MIPEX - Migrant Integration Policy Index

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

RGPD - Regime Geral de Proteção de Dados

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

SPOAS - Serviço Psicopedagógico e de Orientação e Apoio Social

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIL - Técnicos de Intervenção Local

Introdução

A presente investigação desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Serviço Social, no ISCTE-Iul, intitulando-se “A prática do Serviço Social com alunos imigrantes no contexto escolar”. A pergunta de partida, é “Que desafios e possibilidades se colocam à atuação do Serviço Social na promoção da inclusão de alunos imigrantes em contextos escolares diversos?”, com o respetivo objetivo geral, nomeadamente “Analizar a prática profissional do Serviço Social na promoção da inclusão de alunos imigrantes, à luz das políticas de educação inclusiva e dos desafios apresentados pelo contexto escolar”.

No respeitante aos objetivos específicos, desenvolveram-se os seguintes: “Compreender a aplicabilidade das Políticas Educativas da Educação Inclusiva na perspetiva dos profissionais”; “Compreender os fatores que influenciam a inclusão dos alunos imigrantes e o seu desempenho escolar”; “Identificar a abordagem do Serviço Social face à diversidade cultural no contexto escolar e para a promoção da inclusão dos alunos imigrantes”; “Propor linhas orientadoras para a prática profissional”.

A investigação apresenta-se como fundamental em Serviço Social, uma vez que serve como fonte de conhecimento para a intervenção prática dos profissionais, permitindo que o suporte teórico e metodológico seja adequado à realidade social (Ferreira, 2011). Nesse seguimento, pretende-se contribuir para o debate profissional através de produção de conhecimento científico que possa fundamentar a intervenção do Serviço Social no contexto escolar, em especial com os alunos imigrantes.

No contexto escolar, a intervenção do assistente social tem como principal objetivo remover ou pacificar as barreiras que condicionam as aprendizagens dos alunos, garantindo assim que o acesso à educação seja pleno e efetivo (Baginsky, 2018; Amaro & Pena, 2018). Com o incrementar da diversidade cultural e os desafios que o fenômeno promove no contexto escolar, o profissional deve desenvolver competências interculturais que permitam a adequação da prática à realidade de cada um dos alunos e respetivas culturas (Alsina, 1977, citado por Bracons, 2019).

Considerando que as políticas de Educação Inclusiva são parcias na descrição das funções do assistente social no contexto escolar, pretendeu-se com a presente investigação demonstrar qual a perspetiva dos profissionais face à intervenção com os alunos imigrantes, numa tentativa de propor linhas orientadoras para a prática. Dessa forma, optou-se por uma metodologia qualitativa, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a assistentes sociais a exercer funções em agrupamento de escolas.

No respeitante ao documento da presente dissertação, o mesmo divide-se através de quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o estado da arte que consiste na descrição de dados recolhidos e resultados obtidos através de diversos estudos e investigações realizados nos últimos tempos acerca da temática em estudo. Por sua vez, o segundo capítulo subdivide-se através dos seguintes

tópicos: 2.1 – Serviço Social escolar; 2.2 - Intervenção do Assistente Social no contexto escolar; 2.3 - Diversidade cultural e Serviço Social no contexto escolar.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia, em que se identifica o objeto de estudo e respetivos objetivos, o campo empírico (universo e amostra), a lógica e a estratégia de intervenção, a técnica de recolha de dados (aplicação de entrevista semiestruturada), a técnica de análise de dados (análise de conteúdo através do *software* MAXQDA). Nesse seguimento, partilham-se ainda as dificuldades e limitações sentidas, assim como os aspetos éticos tidos em consideração.

O quarto capítulo respeita a análise e discussão dos resultados, que consiste na apresentação dos dados recolhidos através da aplicação das entrevistas e que são relacionados com a teoria apresentada nos capítulos anteriores, por forma a promover uma discussão fundamentada e produzir conhecimento. A presente dissertação termina com a conclusão, em que se responde aos objetivos geral e específicos.

CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE

O presente capítulo visa contextualizar a intervenção do Serviço Social com alunos imigrantes, dando a conhecer as principais investigações relacionadas com a temática em estudo. Para a pesquisa e levantamento das investigações, foram utilizadas plataformas online de agregação de dados científicos e académicos tais como *B-On*, *Biblioteca Comum* e *IDS - Iscte discovery system*, tendo sido consideradas as seguintes palavras-chave: educação inclusiva, educação inclusiva e imigração, Serviço Social escolar e Serviço Social escolar com alunos imigrantes. De forma a restringir a pesquisa, os documentos foram selecionados de acordo com a atualidade dos trabalhos, uma vez que têm no máximo cinco anos relativamente à data de início da presente dissertação, bem como de acordo com a tipologia dos documentos, focando a análise em investigações científicas e/ou estudos.

No respeitante à palavra-chave “educação inclusiva”, iniciou-se a pesquisa na plataforma B-On que gerou um total de 20.177 documentos, sendo que após a aplicação dos filtros mencionados anteriormente foram considerados quatro. Foi adicionada à pesquisa anterior a variável da imigração na B-On, que deu origem a 1.198 documentos, pelo que, aplicando-se os filtros mencionados, foram consideradas quatro. No Observatório das Migrações encontraram-se dois documentos que se revelaram relevantes quanto à inclusão dos alunos imigrantes no contexto escolar. Considerando a palavra-chave Serviço Social escolar, obtiveram-se na B-On 26.686 resultados, que filtrados resultaram em cinco documentos e, na Biblioteca Comum, de um total de 542 documentos selecionou-se uma investigação. A pesquisa das palavras-chaves mencionados revelou-se complexa em todas as plataformas utilizadas, apresentando-se em seguida as investigações selecionadas.

O estudo realizado por Seabra, et al., (2020) pretende analisar as políticas educacionais existentes em Portugal, através dos conceitos de inclusão e equidade. No decorrer do enquadramento teórico as autoras referem que as políticas educacionais do país são promotoras de equidade (enquanto a definição da OCDE), pois têm em consideração os princípios de justiça e de inclusão. A equidade e a inclusão são colocadas como dois conceitos necessários para a sinalização de alunos que necessitam de intervenção, de que é exemplo os alunos de origem imigrante (Seabra, et. al., 2020). Para atingir os objetivos do estudo, as autoras analisaram os relatórios de Avaliação Externa de Escolas, tendo percebido que os mesmos espelham os conceitos de inclusão e equidade de forma transversal no decorrer da sua redação (Seabra, et al., 2020). A investigação de Morais (2018) aborda a questão do abandono escolar, tentando compreender a influência da implementação do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em Portugal enquanto medida preventiva dessa situação. A autora identifica a dificuldade de integração dos alunos imigrantes, bem como o distanciamento entre as culturas de origem dos diversos alunos como uma das variáveis que motivam o abandono escolar (Morais, 2018). Os resultados desta investigação revelaram que o programa TEIP promoveu a diminuição do abandono escolar ao longo da sua aplicação, tendo estabelecido redes entre as escolas e a comunidade, bem como a constituição de equipas multidisciplinares para uma intervenção mais adequada (Morais, 2018). Nesta

linha de resultados, Vilarinho e Carvalho (2023) pretendiam compreender a inclusão e a diversidade dos alunos nas escolas portuguesas através da análise dos resultados do programa TEIP de 675 alunos do 7º ano, sendo que ao nível das competências socio emocionais os resultados demonstraram que os inquiridos estão mais positivos em termos da percepção sobre si mesmos, variando os resultados tendo em conta o género e a nacionalidade, em que os alunos estrangeiros se sentem menos competentes.

A investigação de Cavalheiro (2022) aborda a educação inclusiva à luz do Decreto-Lei 54/2018, no sentido de compreender a prática da legislação no contexto escolar, bem como as mudanças provocadas no que concerne à interculturalidade. A autora percebeu que a interculturalidade, enquanto estratégia da educação inclusiva, potencia a inclusão dos alunos e que, apesar de impor desafios, a diversidade cultural é considerada positiva, exigindo a formação continua dos profissionais (Cavalheiro, 2022). Por sua vez, Fonseca (2020), através de um estudo de caso na Escola da Ponte, evidencia que persiste alguma confusão por parte dos órgãos de gestão e profissionais entre os conceitos de educação especial e educação inclusiva, pois ainda se associa educação inclusiva a alunos com necessidades educativas especiais. Segundo a mesma, a solução passaria por formar continuamente os profissionais para a educação inclusiva (Fonseca, 2022). Ham e Yang (2022) tentaram compreender de que forma o multiculturalismo influencia a inclusão dos alunos imigrantes, surgindo como um conceito relevante nas políticas inclusivas de crianças imigrantes no contexto escolar ao reconhecer a diversidade e promover medidas adaptadas (Ham & Yang, 2022). No entanto, concluíram que este conceito nem sempre atinge os objetivos definidos na sua construção, uma vez que a operacionalização é condicionada pelas políticas existentes, podendo observar em termos comparativos que os países que apostam mais em políticas educativas de âmbito multicultural, experienciam menos abandono escolar entre os alunos imigrantes (Ham & Yang, 2022).

A investigação de Ginicolo (2021), tem como objetivo compreender e identificar os fatores que promovem a integração, participação cívica e cidadania plena dos alunos imigrantes, analisando as respostas direcionadas a esta população no contexto escolar. O estudo centrou-se numa escola do Porto, onde se verifica uma elevada percentagem da população imigrante, tendo como amostra oito alunos, nove encarregados de educação, quatro professores e o diretor do agrupamento (Ginicolo, 2021). A realização de entrevistas semiestruturadas revelou que, no respeitante à análise do currículo escolar, a diversidade cultural está presente através da disciplina de Cidadania, sendo a interculturalidade transversal no ensino básico. No entanto, não foram identificadas mais iniciativas com vista à adaptação do currículo de forma a promover a diversidade cultural. Quanto à perspetiva dos professores, os mesmos mostraram-se pouco sensibilizados para adaptar o currículo escolar dos alunos à diversidade que o contexto escolar enfrenta na atualidade, referindo ainda não ter qualquer formação para a interculturalidade. Por esse motivo, verificam-se dificuldades e barreiras à integração dos alunos imigrantes no contexto escolar, pois, tal como os resultados do estudo demonstram, o acolhimento por

parte dos nativos é insuficiente, impondo-se principalmente a questão linguística que inibe a socialização entre os pares e promove a exclusão (Ginicolo, 2021).

No estudo realizado por Cândido (2020), a autora pretendeu perceber quais os impactos do efeito-escola e o efeito-turma no desempenho escolar dos alunos imigrantes, tendo sido utilizada uma estratégia quantitativa através da interpretação e análise de dados relativamente aos alunos matriculados nos 2º e 3º ciclos do ensino básico da Área Metropolitana de Lisboa. A autora compreendeu que os imigrantes que não são naturais do país de acolhimento apresentam maior dificuldade em incluir-se no contexto escolar devido às diferenças culturais, linguísticas e sociais que prevalecem (Cândido, 2020). Através dos dados estatísticos analisados, percebe-se que os locais onde se concentram mais imigrantes, são os mesmos em que prevalecem reprovações no trajeto escolar (Cândido, 2020). No mesmo seguimento, Seabra, et al., (2019), através do estudo quantitativo que tenta compreender o efeito da composição étnica do contexto escolar no desempenho dos alunos, concluiu que os piores desempenhos escolares se encontram nas escolas com a maior presença de alunos imigrantes, uma vez que se caracterizam por viver em situações vulneráveis e precárias que influenciam negativamente os resultados escolares. Neste estudo foram analisados os resultados do exame de matemática de 23.143 alunos do 4º ano da Área Metropolitana de Lisboa (Seabra et. al., 2019).

O estudo realizado em 2019 por Guerra et. al, promovido pelo Observatório das Migrações, tem como principal objetivo contribuir para a investigação acerca da inclusão das crianças e jovens imigrantes em Portugal, através da análise do desempenho escolar e dos níveis de bem-estar, tendo em consideração os fatores associados à aculturação (Guerra et. al., 2019). A amostra do estudo contou com a participação de 593 alunos, selecionados de 9 agrupamentos de escolas TEIP, sendo o grupo focal composto por 229 alunos imigrantes e os grupos comparativos por 196 portugueses descendentes de imigrantes e 168 portugueses com origem portuguesa. Os autores concluíram que os alunos imigrantes e descendentes de imigrantes têm pior desempenho do que os autóctones, mantendo-se estes resultados quando o domínio da língua é controlado, sendo de realçar que os professores não reconhecem este facto, o que pode dificultar a adaptação dos métodos de aprendizagem com vista a combater esta discrepância. No respeitante aos níveis de bem-estar socio emocional, baseado nos indicadores de felicidade e satisfação, os resultados mantiveram-se semelhantes aos anteriores, sendo que os alunos imigrantes apresentam piores resultados em comparação aos autóctones. Considerando os fatores de aculturação e a percepção que os alunos têm dos mesmos, os resultados do estudo revelaram que, quer os alunos imigrantes, quer os autóctones, apresentam preferências pela manutenção da cultura de origem dos imigrantes e dos descendentes, enquanto os professores mostraram preferência pelo contacto entre os autóctones e os imigrantes com vista à promoção da aculturação (Guerra et. al., 2019).

A investigação de Kayama e Haight (2023) centra-se na experiência de progenitores de origem japonesa em termos de integração e aculturação dos filhos no contexto escolar dos Estados Unidos da América através da análise qualitativa de entrevistas realizadas a imigrantes japoneses, tendo também como objetivo identificar os contributos destas conclusões para a intervenção do Serviço Social na defesa social dos imigrantes em contexto escolar (Kayama & Haight, 2023). Através das entrevistas realizadas, compreendeu-se que os alunos japoneses apresentam alguma autonomia e independência no contexto escolar, verificando-se, no entanto, que essa postura é mais frequente quando estão com os seus pares (Kayama & Haight, 2023). Segundo Kayama e Haight (2023), estes resultados apresentam implicações para a intervenção do Serviço Social no contexto escolar, uma vez que se considera que a cultura de origem das crianças deve ser valorizada, através dos costumes e histórias de vida, pelo que os programas educativos devem ser adequados às características individuais de cada aluno, de modo a não colocar em risco a sensibilidade cultural.

O estudo de Matela (2022) pretende revelar as boas práticas da intervenção do Serviço Social com as crianças e jovens imigrantes em risco. No enquadramento teórico a autora aborda a questão da mediação intercultural enquanto uma das competências do profissional, tendo como objetivo aproximar as diversas culturas (Matela, 2022). Segundo o mesmo autor, quando o profissional intervém com crianças e jovens recorre à intervenção sistémica e ecológica, segundo a dimensão individual, familiar e sociocultural, sendo função do profissional mediar e articular com as redes para responder às necessidades e promover a inclusão (Matela, 2022). A autora refere ainda que o programa TEIP promove medidas de inclusão, tendo desenvolvido a existência de equipas multidisciplinares nas escolas que incluem Assistentes Sociais (Matela, 2022). Os resultados revelam que as crianças e jovens imigrantes estão em contextos de maior vulnerabilidade devido à distância a que estão do seu país de origem e das diferenças culturais, estando relacionados com problemáticas como a baixa escolaridade dos pais, desemprego, trabalhos precários, entre outros, pelo que apresentam maior probabilidade de abandono escolar (Matela, 2022).

A investigação de Carrilho (2020) tem uma lógica indutiva e qualitativa, com recolha de dados através de entrevistas realizadas a estudantes, professores, encarregados de educação e diretores de escola. O assistente social medeia a relação entre a escola e a família, com o objetivo de identificar as necessidades e quebrar barreiras existentes entre os sistemas, sendo esta uma das funções mais relevantes no profissional no contexto escolar (Carrilho, 2020). Com a realização das entrevistas, a autora compreendeu que os alunos se sentem excluídos quando as oportunidades diferem com base nas características sociais e pessoais (Carrilho, 2020). Percebeu-se ainda que, para os alunos, a presença da família é fundamental para o processo de aprendizagem (Carrilho, 2020). O estudo de Cruz (2019) consiste num projeto de intervenção numa instituição com jardim de infância. A autora aborda o modelo ecológico como um dos principais da intervenção do assistente social neste campo, assim como o sistema de intervenção em redes e o sistémico (Cruz, 2019). A autora refletiu a necessidade da

colaboração do profissional no sistema educativo para fortificar as práticas sociais que integram as ações educativas e permitem uma inclusão dos alunos e das famílias (Cruz, 2019).

A revisão da literatura de Faltová & Mojžíšová (2022) pretende identificar as práticas profissionais do Serviço Social escolar na República Checa, considerando uma perspetiva internacional, através da análise do contexto dos Estados Unidos da América. Os autores analisaram estudos acerca da prática do Serviço Social escolar entre os anos de 2011 e 2021 com vista a encontrar evidências da intervenção, percebendo-se que o papel predominante do assistente social assenta na procura de abordagens que promovam programas escolares adequados à realidade da comunidade escolar (Faltová & Mojžíšová, 2022). Para além disso, as ações profissionais mais referidas por professores e alunos relacionam-se com intervenções individuais e grupais, que vão desde o atendimento personalizado, à criação de clubes escolares, sendo que na República Checa, o objeto da intervenção é prevenir e eliminar comportamentos inadequados (Faltová & Mojžíšová, 2022).

A investigação de Sitaprasertnand (2021) consiste num estudo de caso qualitativo e comparativo entre a Amadora em Portugal e Gotemburgo na Suécia, em que foram realizadas entrevistas para recolha de dados, com o objetivo de analisar a perspetiva dos assistentes sociais que intervêm nas escolas relativamente aos desafios apresentados pelos estudantes. No estudo percebe-se que as condições sociais dos alunos têm influência na sua educação, nomeadamente a classe social, a questão linguística, a saúde e a cultura, sendo que o autor considera que a inclusão escolar é um meio de promover a inclusão social (Sitaprasertnand, 2021). Segundo a análise do autor, na Amadora os profissionais de Serviço Social tendem a desempenhar, para além das funções intrínsecas à profissão, o papel de mediadores, sendo responsáveis por mediar a relação entre a comunidade escolar e as instituições da comunidade para corresponder às necessidades das crianças e das famílias através da aplicação dos modelos sistémico e ecológico (Sitaprasertnand, 2021).

CAPÍTULO 2 - QUADRO TEÓRICO/ANALÍTICO

2.1. Serviço Social escolar

A democratização e o acesso à escola pública, modificou o perfil do aluno e família, incluindo nesse contexto populações mais desfavorecidas que agregam necessidades sociais e familiares diversas e que necessitam de um olhar profissional diferente (Martins, 2012; Carvalho, 2018; Vieira & Vieria, 2018). Apesar do ambiente de instabilidade que a democratização do ensino proporcionou nos estabelecimentos escolares, durante muito tempo, as crianças tinham de se encaixar nos padrões institucionalizados independentemente da sua origem e contexto (Shaffer, & Fisher, 2017). À medida que os profissionais da educação foram compreendendo o conceito de diferenças individuais, em termos sociais, económicos e familiares, bem como a forma como todos esses fatores condicionavam o trajeto escolar dos alunos, foi sendo promovida a inserção do assistente social, dentro e fora da esfera da escola, de forma a garantir a satisfação das necessidades identificadas (Martins, 2012; Shaffer, & Fisher, 2017).

No contexto internacional, o Serviço Social escolar está estabelecido em diversos países desde o final do século XIX e início do século XX, continuando a ser introduzido noutras como forma de promover a inclusão das crianças no sistema escolar que se apresenta cada vez mais diverso (Huxtable, 2022). A integração dos assistentes sociais no contexto escolar difere consoante a conceção de cada país acerca da profissão e da forma de organização do próprio sistema de ensino, uma vez que nos Estados Unidos da América e na Finlândia os profissionais fazem parte de uma equipa multidisciplinar, enquanto em Hong Kong o serviço é prestado por organizações externas à escola (Huxtable, 2022). A Federação Internacional de Serviço Social refere que a escola é a primeira estrutura na qual se podem identificar questões sociais e familiares, sendo de grande importância a existência de assistentes sociais que possam facilitar a inclusão e a adaptação das crianças através da intervenção com os contextos sociais que as rodeiam e influenciam o processo de aprendizagem (Ortuño & Munoz, 2018).

Em Portugal, o sistema educativo sofreu mudanças significativas a partir de 1974, uma vez que através da publicação da constituição democrática em 1976 se considerou a educação enquanto um direito universal, abrangendo todos os níveis de ensino (Carvalho, 2018). A obrigatoriedade do ensino promoveu a convivência entre alunos com percursos de vida e contextos sociais heterogéneos, verificando-se discrepâncias no que respeita aos resultados escolares, tendo sido criados programas específicos com vista a colmatar as necessidades identificadas que, por sua vez, contemplavam a integração do assistente social nas escolas (Carvalho, 2018). Nos anos setenta, através do Instituto de Ação Social Escolar, os profissionais integravam os Serviços de Ação Social, com vista a minimizar as carências apresentadas pelos alunos e pelas famílias (Santos, 2015). Com o Decreto-Lei nº 190/91, no seguimento da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, são criados os SPO, que introduzem o assistente social no contexto escolar enquanto técnico integrante de equipas multidisciplinares (Santos, 2015). Mais tarde, com o Despacho Conjunto nº 882/99, do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, é criado o PIEF com o objetivo de garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória, incluindo a

contratação de assistentes sociais (Santos, 2015). Quer o SPO quer o PIEF, são programas que se mantêm até à atualidade e que continuam a integrar assistentes sociais no contexto escolar (Santos, 2015). Recentemente, foram criados programas de intervenção específicos, tais como os TEIP, que contemplam a criação de gabinetes de apoio ao aluno e à família que incluem assistentes sociais (Carvalho, 2018). O programa TEIP tem vindo a sofrer atualizações, estando atualmente em vigor o de quarta geração através do Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho de 2023.

Estes programas têm permitido uma maior inserção dos assistentes sociais no contexto escolar, contratados pelo Ministério da Educação ou pelas autarquias (Carvalho, 2018). Apesar disso, o estudo realizado por Sara Mendes (2017), conforme citado por Carvalho (2018), revela que existe uma fraca inserção dos assistentes sociais nas escolas, pois dos 811 agrupamentos de escolas foram identificados 112 profissionais, resultando em rácios desiguais na relação profissional-aluno, revelador da falta de investimento na profissão nesta área de intervenção.

2.2. Intervenção do Assistente Social no contexto escolar

Os sucessivos programas que têm surgido ao longo do tempo para integrar os assistentes sociais nas escolas contribuíram para dificultar a definição do campo profissional, gerando uma grande diversidade no enquadramento das funções que desempenham (Amaro & Pena, 2018). Os gabinetes de apoio ao aluno e à família são um exemplo concreto, uma vez que dispõem de legislação própria que contempla a integração de assistentes sociais sem definir as suas funções, colocando-os com um estatuto subordinado face aos restantes profissionais (Carvalho, 2018; Kelly et al., 2010). Por esse motivo, o papel do assistente social no contexto escolar foi sendo fragmentado e determinado pelo sistema e não pelas competências e formação académica, gerando definições de papéis ambíguas e que se confundem com outras áreas profissionais (Baginsky, 2018). Ainda assim, a literatura identifica as principais funções do assistente social no contexto escolar através da análise dos dados empíricos provenientes dos agrupamentos escolares que integram estes profissionais, tendo em conta as suas próprias perspetivas.

Segundo Baginsky (2018), a intervenção do assistente social no contexto escolar tem como principal objetivo a remoção ou pacificação das barreiras que condicionam a capacidade de aprendizagem e de aquisição de competências das crianças, garantindo o pleno acesso à educação, um direito constitucional. O assistente social atua com base nos fatores que colocam em causa o percurso educativo dos alunos, mobilizando os recursos internos e/ou externos ao contexto escolar necessários para promover o bem-estar e o sucesso educativo, assim como para apaziguar ou eliminar as situações de crise que possam surgir no ambiente escolar, quer do ponto de vista do indivíduo (questões pessoais referentes a um aluno) quer comunitário (situações que coloquem em causa o funcionamento da escola (Baginsky, 2018).

Com base nas práticas do profissional em meio escolar, podem identificar-se quatro dimensões de intervenção, nomeadamente, o aluno, a família, a organização e a comunidade. Na sua abordagem centrada no aluno, o profissional pode considerar três níveis de intervenção, “(...) intervenção

abrangente a toda a escola, intervenção com grupos e intervenção individual.” (Amaro & Pena, 2018, p. 34). No respeitante à segunda dimensão, o assistente social assume a família como parceira da sua intervenção no contexto escolar, pois apresenta-se como fundamental no processo educativo das crianças (Amaro & Pena, 2018). Ao nível da organização considera-se a articulação com os profissionais do contexto escolar e/ou do exterior através do desenvolvimento de programas de prevenção das problemáticas (Amaro & Pena, 2018). Por fim, o assistente social intervém com a comunidade através da consciencialização do coletivo com vista à promoção da mudança, criando uma lógica de redes e parcerias para responder às necessidades identificadas (Amaro & Pena, 2018).

No que concerne à intervenção dos profissionais, maioritariamente nas escolas TEIP, consiste “(...) Na prevenção dos comportamentos de risco dos estudantes; (...) Na mediação escola, família e restantes instituições da comunidade; (...) Na promoção do acesso a recursos sociais, com os encaminhamentos que efetuam; (...) No estudo e análise das realidades dos grupos de trabalho em que se inserem.” (Carvalho, 2018, p. 6-7). Lela Costina, conforme citado por Baginsky (2018), propõe um modelo de relações entre comunidade-escola-aluno, onde estabelece as principais funções do assistente social no contexto escolar, nomeadamente o aconselhamento a indivíduos, grupos e famílias, a defesa dos direitos da comunidade escolar, a intervenção comunitária, a envolvência numa equipa multidisciplinar e muitas vezes a sua coordenação, o diagnóstico das necessidades a vários níveis e a interação no desenvolvimento das políticas.

De acordo com Frey et al. (2011), surgiu em 2011, nos Estados Unidos da América, o Modelo de Prática de Serviço Social Escolar com o objetivo de definir as funções e serviços do assistente social no contexto escolar em termos nacionais que evidencia quatro áreas de intervenção: Ligações casa-escola-comunidade; Diretrizes éticas e política educacional; Direitos educacionais e defesa; Tomada de decisão baseada em dados (Baginsky, 2018). Considerando os quadrantes definidos, o profissional desempenha três principais funções: implementação de programas de vários níveis, monitorização e avaliação de eficácia dotando a comunidade escolar de competências; intervenção nas políticas escolares que vão de encontro às necessidades dos alunos e dos profissionais, tendo ainda a responsabilidade de mediar a relação entre o aluno, a família, a escola e a comunidade; promoção e mobilização de recursos para estabelecer uma rede de parceria entre os serviços da comunidade e o contexto escolar, bem como a intervenção com base na interdisciplinaridade (Baginsky, 2018).

Segundo Thompson, Frey e Kelly (2019), o assistente social presta um serviço essencial ao ambiente escolar, sendo que, conforme referido por Garrett (2007), em Amaro e Pena (2018, p. 29), “a orientação teórica do assistente social na escola enquadra a abordagem da pessoa e o envolvimento com o ambiente que a rodeia, numa perspetiva que abrange a intervenção não apenas com o estudante, mas também com a família, os professores, a direção da escola e a comunidade, numa abordagem holística”.

Estudos revelam que existe alguma discrepância entre a atuação dos profissionais e os modelos teóricos desenvolvidos para orientar a prática profissional no contexto escolar e outros âmbitos, podendo isso dever-se a fatores externos, como a estrutura institucional onde estão inseridos ou o excesso de trabalho que não permite a reflexão acerca das suas práticas (Kelly et al., 2010). No entanto, podem identificar-se os modelos teóricos mais utilizados pelos profissionais no contexto escolar, sendo que, segundo Baginsky (2018) e Kelly et al. (2010), o assistente social baseia a sua prática em modelos como a intervenção em crise, o modelo ecológico, o modelo de intervenção em rede e o modelo sistémico.

A teoria dos sistemas ecológicos definida por Bronfenbrenner (1979), conforme citado por Thompson, Frey e Kelly (2019), é referida como a principal metodologia utilizada pelos assistentes sociais em meio escolar, em que se considera todo o contexto social no qual o aluno está inserido. O modelo ecológico assenta a sua intervenção em quatro sistemas - microsistema (relações interpessoais), mesosistema (relações entre microsistemas – escola e família), exosistema (estruturas sociais) e macrosistema (crenças e valores) – sendo a compreensão e o conhecimento da interação e interdependência entre os sistemas determinante, pois estes condicionam a situação-problema (Ferreira, 2009; Tavares, 2022). No caso da intervenção em meio escolar, o profissional centra-se no sistema escolar, familiar e na comunidade com vista a atingir o equilíbrio necessário ao desenvolvimento das competências do aluno, integrando ações profissionais como o aconselhamento dos alunos, a formulação de políticas educativas, a mediação entre a família e a escola, bem como a intermediação com os serviços da comunidade (Germaine, 1979, citado por Amaro & Pena, 2018; Thompson, Frey, & Kelly 2019). A literatura revela que através da intervenção baseada no modelo ecológico, as famílias têm mostrado maior envolvimento na escola, que por sua vez, beneficia o percurso educativo dos alunos e a sua perspetiva acerca do sistema escolar (Thompson, Frey, & Kelly 2019).

O modelo de intervenção em rede representa importância nas relações interpessoais estabelecidas entre os profissionais e os serviços, sendo que, segundo Netwak (2001), conforme referido por Ferreira (2009), o assistente social considera num mapa com quatro quadros na aplicação deste modelo, nomeadamente: 1º quadro - família e relações estabelecidas; 2º quadro - redes sociais primárias; 3º quadro - redes sociais secundárias (escola); 4º quadro - redes sociais terciárias. No desenvolvimento da intervenção em rede, o profissional deve ter competências ao nível da comunicação, gestão de conflitos, mediação, trabalho em equipa, entre outras que possibilitem a aplicação adequada do modelo (Ferreira, 2009). A intervenção em rede demonstra-se essencial para uma resposta mais adequada à situação de cada sujeito de atenção, no sentido em que a partilha de conhecimentos e serviços permite uma melhor capacidade de resposta através da articulação entre as diversas estruturas sociais (Ferreira, 2009).

O modelo sistémico apresenta semelhanças ao modelo ecológico, uma vez que ambos são utilizados quando se verifica uma dificuldade relacional resultante de uma comunicação deficiente entre os

diversos sistemas ou uma inadaptação entre o sujeito e o ambiente (Lameiras, 2015). O modelo de intervenção sistémico tem como objetivo melhorar a comunicação e promover a interação entre os sujeitos e os sistemas que o rodeiam (Lameiras, 2015). A abordagem sistémica foca-se na conceção de que as pessoas necessitam dos sistemas para fazerem face aos problemas, apontando três tipos de sistemas, nomeadamente, os de recursos informais (como a família, os grupos de amigos), os sistemas formais (como organizações, instituições) e os sistemas sociais (como a escola) (Carvalho, 2018). Assim, através de uma abordagem sistémica, o profissional avalia e diagnostica as situações com base nas interações e relações que se estabelecem entre os sistemas de cada pessoa (Carvalho, 2018).

2.3. Diversidade cultural e Serviço Social no contexto escolar

A literatura revela que o contexto escolar repercute nos fenómenos sociais da comunidade onde se insere, sendo que, dada a crescente diversidade social que se verifica, as crianças imigrantes apresentam-se como uma das populações escolares mais vulneráveis devido ao risco de exclusão social (Ortega, Shen, & Perales, 2019; Rodriguez, Roth & Sosa, 2020). Segundo Baginsky (2018), os alunos com culturas, etnias e origens diferentes do país do acolhimento, sofrem de estigma e segregação por parte da restante comunidade escolar, colocando em causa a efetivação do seu direito à educação, uma vez que estão sujeitos a práticas diferenciadas com base nos preconceitos existentes.

Conforme referido por Graça (2013), as crianças e jovens imigrantes cresceram em contacto com os serviços e população nativa, permitindo uma interiorização cultural a par dos costumes do seio familiar. A esse processo de interiorização cultural dá-se o nome de assimilação cultural, em que a população imigrante adquire os hábitos comportamentais do país de acolhimento, motivado pela troca recíproca com a população nativa, sendo possível que, a par desse processo, se preservem os costumes culturais do país de origem (Graça, 2013). Apesar da assimilação cultural levar a uma adaptação da população imigrante à cultura do país de acolhimento, não significa que se promova a sua inclusão, pois muitas vezes é um processo que ocorre para desvincular as representações sociais que as minorias étnicas vivenciam (Graça, 2013). No caso concreto das crianças e jovens, a assimilação pode ocorrer de forma espontânea, pois no processo de aquisição de competências estão em contacto constante com os pares do país de acolhimento, adotando para si os valores e normas da cultura dominante, podendo mesmo desvincular-se da sua cultura de origem ao longo do crescimento (Graça, 2013). No entanto, a assimilação é um processo gradual e nem sempre a população imigrante está receptiva a adotar a cultura do país de acolhimento (Graça, 2013).

Compreende-se que a análise anterior se esgota na noção de etnia, sendo que, no estudo e intervenção com a população imigrante, importa compreender e interpretar os conceitos que se foram desenvolvendo ao longo das décadas com a proliferação dos movimentos migratórios e da convivência entre comunidades culturalmente distintas, tais como a diversidade, o multiculturalismo e o interculturalismo. No entanto, segundo Vertovec (2007), estes termos promoveram o acentuar da

diferença na sociedade, instituindo que existem grupos distintos nos quais cada indivíduo se enquadra. Considerando que os conceitos implementados tendem a promover uma distinção entre grupos de indivíduos baseada na sua etnicidade, excluem outras variáveis e fatores de relevância relacionados com a diversidade, sendo que as tendências que se verificavam através dos resultados dos estudos comparativos realizados sobre grupos étnicos distintos deixaram de ser tão evidentes pela variedade de traços e de fatores que foram modificando este “perfil” assente no estudo da etnicidade (Vertovec, 2007).

Desta forma, os investigadores e decisores políticos devem ter em consideração a interação entre os vários fatores que caracterizam as comunidades e vão para além da etnia e da segregação, sendo necessário ultrapassar o referencial teórico instituído neste âmbito, uma vez que foram surgindo variáveis como o estatuto diferenciado de imigração, assim como as experiências de mercado de trabalho distintas, que devem ser tidas em conta enquanto variáveis do estudo da diversidade que interagem entre si, surgindo o conceito de superdiversidade (Vertovec, 2007). A superdiversidade considera, para além da etnicidade, os fatores e processos que influenciam o quotidiano e integração da população imigrante na sociedade e, por sua vez, os traços que essas variáveis incutem nas comunidades, pelo que ter em consideração a perspetiva deste conceito, implica compreender que os padrões predominantes do fenômeno da migração e característicos dessa população foram combinando e experienciando variáveis distintas que originaram diferentes estratificações sociais, posições hierárquicas e estatutos, resultantes na emergência de novas formas de racismo e segregação (Vertovec, 2019). Ao estudar a supersideversidade, Vertovec (2007) enumera as variáveis que devem ser consideradas no estudo das comunidades, tais como o país de origem, o estatuto migratório, o acesso aos direitos, assim como o género e a idade. A análise realizada por Padilha e Joana (2012), aponta como lacuna do estudo da superdiversidade, a ausência de análise das relações interculturais entre a população imigrante e os autóctones, uma vez que se foca na comparação e estudo das variáveis emergentes e que diferem entre as próprias comunidades imigrantes.

No seguimento do que se institui com a superdiversidade, o percurso escolar dos alunos imigrantes depende de diversos fatores e da interação entre os mesmos, sendo exemplo disso o contexto familiar e as relações interpessoais estabelecidas, que se caracteriza como o sistema primordial onde a criança adquire as primeiras competências e satisfaz as suas necessidades básicas (Graça, 2013; Rampazo, 2019). A estrutura do sistema familiar pode determinar os resultados escolares obtidos, sendo consensual que o envolvimento da família no percurso educativo das crianças influencia fortemente o seu desempenho, em que a maior a presença dos progenitores potencia melhores resultados (Kelly et al., 2010). Nem sempre se verifica uma boa relação entre a família e a escola, sendo que um fator que pode limitar essa proximidade é a escolaridade e as crenças dos próprios familiares, pois se tiverem habilidades baixas ou representações culturais que não acompanhem os ensinamentos do país de acolhimento, tendem a desvalorizar o sistema escolar, influenciando negativamente a percepção e empenho das crianças e jovens (Graça, 2013).

No respeitante ao estatuto socioeconómico das famílias imigrantes residentes em Portugal, o retrato realizado pelo Pordata sobre a população imigrante e fluxos migratórios revela que em 2022 existiam em Portugal cerca de 800 mil estrangeiros, concluindo através da análise da situação no mercado de trabalho, que a taxa de desemprego representava o dobro quando comparada com a população nativa (FFMS, 2023). Para além disso, percebeu-se que, no mesmo ano, um em cada três pessoas imigrantes apresentava risco de pobreza e exclusão, assim como contratos de trabalho precários, com uma média salarial mais baixa em relação à população nativa (FFMS, 2023). As condições socioeconómicas da família condicionam o percurso escolar dos alunos, pois estudos revelam que a maior percentagem de absentismo ou abandono escolar se verifica em famílias com rendimentos mais baixos, podendo dever-se à necessidade de os jovens integrarem precocemente o mercado de trabalho para apoiar nas despesas inerentes às necessidades básicas da família (Graça, 2013). Assim, tendo em conta as características precárias de muitas famílias imigrantes, caracterizadas pela baixa escolarização, condições socioeconómicas baixas e barreiras culturais que se colocam face à população nativa, pode-se prever que as crianças e jovens enfrentam dificuldades acrescidas ao longo do seu percurso escolar (Graça, 2013). A baixa escolarização das crianças e jovens imigrantes decorrente das dificuldades que enfrentam, poderá comprometer a inserção no mercado de trabalho, promovendo o isolamento e precariedade da população imigrante que se pode repercutir durante várias gerações (Graça, 2013).

Considerando as barreiras que a população imigrante enfrenta e que dificultam a sua inclusão no país de acolhimento, tem sido criada legislação em Portugal com vista a atenuar as dificuldades identificadas, essencialmente no que respeita à inclusão das crianças e jovens imigrantes no contexto escolar (Graça, 2013). De acordo com o Migrant Integration Policy Index (MIPEX), Portugal caracteriza-se como um dos países com melhores políticas de integração da população imigrante em termos internacionais, adotando medidas inclusivas que pretendem garantir a igualdade de acesso ao sistema educativo garantindo o apoio social necessário para esse fim (Martins, 2015). A legislação referente à educação inclusiva tem vindo a notar modificações conceptuais ao longo dos anos (Martins, 2015). Com o surgimento do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a inclusão defende “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (nº1, do art.1 do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho), em que se percebe que existe uma preocupação com as características pessoais e culturais de todos os alunos independentemente do seu contexto social (Martins, 2015).

As medidas de promoção da inclusão dos alunos imigrantes no sistema educativo têm surgido com base na identificação dos fatores que condicionam esse processo. Um exemplo disso é a barreira linguística, definida por Dogan (2023) como a principal barreira à inclusão dos alunos imigrantes, uma vez que a diversidade cultural dificulta a comunicação entre esses alunos e a população do país de origem, gerando incompreensão para com os profissionais do contexto escolar e com os pares,

promovendo a sua exclusão. Por esse motivo, foi criado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) com o objetivo de promover aprendizagem da língua materna do país de acolhimento à população imigrante reunindo para isso esforços internacionais (Martins, 2015). Em Portugal, através do Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro emitido pelo XXII Governo Constitucional, foram criadas medidas nesse sentido com a implementação da disciplina “Português Língua-não-Materna” direcionada para os alunos imigrantes do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e cursos especializados do ensino secundário (Martins, 2015).

O Serviço Social apresenta-se como uma profissão que defende a justiça social e os direitos humanos, baseando a sua prática em documentos legais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Evans, Crea, & Soto, 2021; Carvalho, 2018). As populações vulneráveis são um dos principais focos da intervenção do assistente social, uma vez que um dos objetivos profissionais é a garantia da efetivação dos direitos e da igualdade de acessos (Evans, Crea, & Soto, 2021; Carvalho, 2018). Considerando o risco de exclusão social a que a população imigrante está sujeita, a diversidade cultural apresenta-se como uma das principais áreas de intervenção do assistente social, exigindo o desenvolvimento de competências que permitam a valorização da diferença com vista a uma maior eficácia nas atividades promovidas (Tartakovsky, & Baltiansky, 2023; Evans, Crea, & Soto, 2021).

Os desafios apresentados pelas pessoas e famílias imigrantes são diversos e complexos, apresentando em muitos casos especificidades relacionadas com a cultura de origem, com a experiência e vivência dos mesmos. A intervenção do assistente social na diversidade implica o desenvolvimento de competências e conhecimentos nesse campo, que permitam uma abordagem adequada à população imigrante, exigindo-se desde logo que se potencie a sensibilidade intercultural através do contacto com diferentes culturas, fundamental para uma comunicação efetiva (Bennett, 1986). Segundo Bennett (1986), a sensibilidade cultural desenvolve-se através de várias etapas, nomeadamente três etapas iniciais caracterizadas pelo etnocentrismo – negação, defesa e minimização -, seguidas de três etapas etnorrelativas – aceitação, adaptação e integração. O principal objetivo deste modelo defendido por Bennett (1986), é que, através do desenvolvimento da sensibilidade cultural, se passe da postura de tolerância sobre a diversidade cultural para a integração das pessoas culturalmente diferentes, promovendo interação e comunicação entre a comunidade intercultural.

A sensibilidade intercultural tem-se mostrado como fundamental para a compreensão das diversas culturas e, consequentemente, para a promoção da perspetiva da integração das pessoas imigrantes. No entanto, segundo Bracons (2018), o desenvolvimento da sensibilidade cultural por parte do assistente social, deve ser complementado com competências interculturais que se podem definir como a habilidade de compreender o outro, sabendo comunicar com eficiência, assim como interagir com a pessoa culturalmente diferente e promover a sua integração na comunidade, tendo capacidade para transformar os conhecimentos de acordo com as normas culturais específicas de cada pessoa, por forma

a garantir a efetividade da intervenção. Nesta matéria, Alsina (1977), conforme citado por Bracons (2019), considera que a competência intercultural integra três dimensões, tais como a dimensão cognitiva, em que se pretende o conhecimento próprio e dos grupos culturais que caracterizam a comunidade envolvente com vista a firmar interações interculturais, a dimensão afetiva, em que desenvolve a empatia e compreensão pelo outro, assim como a dimensão comportamental, esperando-se que o assistente social atue através das competências desenvolvidas, ajustando-se ao contexto com o qual intervém. O profissional de Serviço Social apresenta-se assim como essencial para a promoção da integração das famílias e pessoas imigrantes, uma vez que, através do desenvolvimento da sensibilidade e das competências interculturais, estará dotado dos conhecimentos necessários para realizar um plano de intervenção que atente as características específicas de cada família, sensibilizando em simultâneo a sociedade para a relevância da diversidade.

Considerando que todas as crianças têm direito à educação, conforme definem os documentos legais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), tem-se demonstrado relevante a presença de um profissional que medie as relações sociais estabelecidas entre os diversos sistemas de forma a garantir que todos os alunos beneficiam das mesmas oportunidades de acesso e de um processo educativo adequado às suas características pessoais e sociais (Rodriguez, Roth & Sosa, 2020; Oliveira, 2005). O assistente social tem o dever de dar voz aos alunos que se confrontam com desigualdades que interferem no processo de aprendizagem, tendo uma intervenção ativa na defesa dos seus direitos através da opinião crítica acerca das políticas educativas dos agrupamentos onde estão inseridos, promovendo um programa escolar inclusivo e adaptado à diversidade (Baginsky, 2018). No âmbito da intervenção com população imigrante, alguma literatura refere que os principais modelos teóricos com os quais atuam são o modelo ecológico e a teoria das forças (Isaksson, & Sjöström, 2017).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se pela definição de linhas orientadoras que interligam a teoria com a pesquisa e os métodos de recolha de dados, com vista a proporcionar conhecimento empírico ao investigador sobre um determinado contexto, indivíduos e comunidades (Aires, 2015). Na investigação e processo de pesquisa, a metodologia apresenta-se como “o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade (...) [ocupando] lugar central no interior das teorias e (...) sempre referida a elas.” (Minayo, 2002, p. 16). A metodologia caminha com a teoria, combinando técnicas e instrumentos que devem ser interligados com vista a alcançar os objetivos teóricos pretendidos através da combinação entre os diversos conteúdos e ideias a serem estudados (Minayo, 2002). Nesta fase, está contemplada a seleção do universo de pesquisa, dos critérios de amostragem, assim como da definição dos instrumentos e técnicas de recolha e análise dos dados (Minayo, 2002).

No Serviço Social, a investigação apresenta-se como fundamental, uma vez que serve como fonte de conhecimento para a intervenção prática dos profissionais, permitindo que o suporte teórico e metodológico seja adequado à realidade social (Ferreira, 2011). Neste campo, a abordagem qualitativa assume-se como predominante através da aplicação do método indutivo (Ferreira, 2011). Para o processo de recolha de dados da presente investigação, selecionou-se a abordagem qualitativa, assente no método indutivo, através da realização de entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo identificar regularidades na atuação dos profissionais que permitam generalizar a sua prática e intervenção no contexto escolar, contribuindo para que se possa definir um modelo orientador da mesma.

3.1 Objeto de estudo e objetivos

A pergunta de partida desta investigação é “Que desafios e possibilidades se colocam à atuação do Serviço Social na promoção da inclusão de alunos imigrantes em contextos escolares diversos?”. Dessa forma, define-se como objeto de estudo a “prática do assistente social com alunos imigrantes”, tendo por base a aplicabilidade da legislação da educação inclusiva em Portugal, os modelos teóricos associados ao objeto de estudo, assim como a competência cultural do profissional à luz da conceptualização de Bracons (2019).

No seguimento da pergunta de partida, foi definido o objetivo geral - “Analisar a prática profissional do Serviço Social na promoção da inclusão de alunos imigrantes, à luz das políticas de educação inclusiva e dos desafios apresentados pelo contexto escolar” – com os respetivos objetivos específicos – “Compreender a aplicabilidade das Políticas Educativas da Educação Inclusiva na perspetiva dos profissionais”; “Compreender os fatores que influenciam a inclusão dos alunos imigrantes e o seu desempenho escolar”; “Identificar a abordagem do Serviço Social face à diversidade cultural no contexto escolar e para a promoção da inclusão dos alunos imigrantes”; “Propor linhas orientadoras para a prática profissional”.

3.2 Campo empírico: universo e amostra

O campo empírico da presente investigação é constituído pelos agrupamentos escolares públicos em Portugal que integram assistentes sociais, representando o espaço institucional em que se desenvolve a prática do Serviço Social voltada para a promoção da inclusão de alunos imigrantes. Este contexto permite analisar as estratégias, desafios e fatores que influenciam a intervenção profissional no ambiente escolar, evidenciando a forma como as políticas de educação inclusiva são aplicadas na prática.

O conjunto de elementos que integram os critérios específicos a ser estudados designam-se por população/universo, podendo ser compostos por pessoas singulares ou unidades concretas, como lugares ou eventos (Blaikie, 2000). Considerando os objetivos delineados, o universo da presente dissertação são todos os assistentes sociais que desenvolvem a sua intervenção em agrupamentos de escolas públicas inseridos em contextos urbanos e peri-urbanos em Portugal Continental.

A definição da amostra, por sua vez, compreende a identificação de determinados elementos que compõem a população inicial e que servirão como representantes da mesma (Blaikie, 2000). Assim, para se obter uma amostra consistente, devem ser tidas em conta as características relevantes da população e tentar que as mesmas integrem a amostra de forma proporcional, para que a representação se torne o mais fiel possível (Blaikie, 2000). Ainda que a seleção de uma amostra represente alguns riscos sobre a representatividade da população, esta demonstra-se como um método imprescindível para a realização dos estudos, uma vez que estudar toda a população seria um processo lento e dispendioso (Blaikie, 2000).

Considerando que o presente estudo tem uma abordagem qualitativa, pretende-se fundamentar a pesquisa por forma a obter resultados conclusivos, procurando que a amostra apresente características específicas com alguma variação (Aires, 2015). Este tipo de amostragem é intencional, no sentido em que os membros que compõem a amostra são escolhidos intencionalmente mediante as variáveis que se pretendem analisar (Aires, 2015). Assim, a amostra é composta por 10 assistentes sociais integrados em agrupamentos de escolas públicas localizados nos distritos de Lisboa, Setúbal e Viana do Castelo.

3.3 Lógica e estratégia de intervenção

A abordagem qualitativa constitui-se como um caminho que transporta o campo empírico para o texto que, consequentemente, será transmitido ao leitor (Aires, 2015). Nesta abordagem, torna-se fundamental compreender a experiência de cada participante, fazendo a relação entre todas as experiências recolhidas, por forma a angariar uma maior diversidade de perspetivas sobre a temática em estudo que permita uma análise das semelhanças e diferenças verificadas dentro da amostra (Minayo, 2002; Dordah & Horsbøl, 2021).

Através da utilização desta abordagem, existe tendência para que o estudo seja mais descritivo, uma vez que se recorre aos valores e representações de uma determinada população (Vilelas, 2009; Minayo,

2002). Os dados recolhidos não apresentam capacidade de mensuração de um determinado fenómeno, uma vez que o principal objetivo é entender de forma mais profunda e subjetiva o objeto do estudo sem se preocupar com as interpretações estatísticas que daí possam advir (Vilelas, 2009; Minayo, 2002). Por esse motivo, os grupos a estudar não apresentam grande dimensão, mas os fenómenos que procura interpretar são passíveis de se estudar intensamente, exigindo-se observações em tempo real das situações quotidianas (Vilelas, 2009).

No respeitante aos métodos de aplicação da abordagem qualitativa existe maior inclinação para analisar os resultados de forma indutiva (Vilelas, 2009). A estratégia indutiva pretende identificar causas e consequências através da observação imparcial, uma vez que, à luz desta metodologia, a realidade é percecionada como um enigmático espaço de relações causais entre vários acontecimentos que, por sua vez, geram relações conceptuais (Blaikie, 2000). Segundo Wolfe (1924) e Hempel (1966), a estratégia indutiva é composta por quatro etapas, nomeadamente: observação e registo dos factos sem suposições; análise, comparação e classificação dos factos observados; extração das generalizações quanto à relação entre os factos; sujeitar as generalizações a testes adicionais (Blaikie, 2000). Considerando que na atualidade se torna complexo recolher dados sem aplicar certos pressupostos, torna-se necessário acompanhar a metodologia da base teórica que caracteriza os conceitos envolvidos (Blaikie, 2000). Assim, o método indutivo pode ser utilizado para caracterizar os fenómenos estudados e identificar regularidades passíveis de investigação ou para reconhecer leis gerais que explicam as regularidades identificadas (Blaikie, 2000).

3.4 Técnica de recolha de dados

A abordagem qualitativa apresenta diversas técnicas de recolha de dados, podendo considerar dois grandes grupos, nomeadamente as técnicas diretas/interativas e as técnicas indiretas/não-interativas (Aires, 2015). As técnicas referidas são aplicadas a um grupo reduzido de pessoas e permitem um contacto direto entre o pesquisador e a realidade a ser estudada, facilitando a observação de situações específicas, como o comportamento não verbal dos participantes (Aires, 2015).

A entrevista apresenta-se como uma das principais técnicas da abordagem qualitativa, caracterizando-se pelo processo de interação entre os envolvidos, ou seja, o investigador e o entrevistado, que se podem influenciar mutuamente de forma consciente ou não (Aires, 2015; Ruslin et al., 2022; Dordah & Horsbøl, 2021; Minayo, 2002). A aplicação da técnica pode ser realizada num breve momento ou durante vários dias, sendo que a variedade de possibilidades de administração permite uma grande flexibilidade na recolha dos dados, permitindo que seja adaptada a cada situação específica (Punch, 1998). Com a utilização da entrevista, pretende-se compreender e identificar as experiências vividas pelos participantes, assim como a sua própria interpretação sobre o fenómeno em estudo, para que depois se possam comparar os dados recolhidos à luz da teoria e dos estudos realizados anteriormente sobre as mesmas temáticas (Minayo, 2002) (Dordah & Horsbøl, 2021).

No respeitante à tipologia da entrevista, a mesma pode ser estruturada, não estruturada ou semiestruturada, sendo que cada um destes tipos apresenta diferentes vantagens e propósitos que devem ser considerados mediante os objetivos da investigação (Punch, 1998). Neste seguimento, quanto mais estruturada for a entrevista, menor flexibilidade podem ter as respostas dadas pelo entrevistado às questões definidas previamente e quanto menos estruturada, maior abertura têm as respostas, que vão surgindo à medida que a entrevista vai decorrendo (Punch, 1998). A entrevista semiestruturada é comumente utilizada na investigação em ciências sociais, baseando-se num plano orientador que permite flexibilidade na colocação das questões e nas respostas atribuídas (Ruslin et al., 2022).

Considerando que não existe um modelo teórico que concretize a prática do Serviço Social no contexto escolar, a aplicação de entrevistas semiestruturadas permite uma maior flexibilidade nas respostas dos entrevistados e na colocação de outras questões pertinentes que promovam uma melhor compreensão acerca da tipologia de intervenção e posterior cruzamento de dados. O guião de entrevista foi construído com base nas categorias e dimensões definidas previamente através do quadro conceptual desenvolvido, tendo em vista os objetivos gerais e específicos da investigação. Assim, colocam-se questões de caracterização individual, seguindo-se 13 questões genéricas relacionadas com o objetivo do estudo que permitam aos entrevistados responder de forma abrangente. As entrevistas foram iniciadas a 03 de maio de 2025 e terminadas a 09 de junho de 2025, com duração média de 45 minutos.

Para a realização das entrevistas recorreu-se à plataforma ZOOM, que se trata de um suporte digital comummente utilizado para a realização de reuniões online, individuais ou de grupo, permitindo a comunicação em tempo real com pessoas de vários pontos do mundo, através dos dispositivos digitais (Archibald et al., 2019). Uma das vantagens que a plataforma apresenta é a possibilidade de gravar as sessões e armazenamento, sendo um fator determinante para a realização das entrevistas, pois garante a permanência dos dados recolhidos e, simultaneamente a sua proteção enquanto dados sensíveis (Archibald et al., 2019).

3.5 Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Recolhidos os dados, importa garantir que a informação a ser tratada se mantém fidedigna evitando distorções das perspetivas abordadas pelos entrevistados, seguindo-se a análise de conteúdo, do tipo categorial, uma vez que foram pré-definidas categorias teóricas, por forma a encontrar padrões que respondam às questões e objetivos da investigação (Ruslin et al., 2022). A análise do conteúdo é uma técnica característica da abordagem qualitativa, constituindo-se como uma peça fundamental do processo de investigação e envolvendo uma grande minúcia (Aires, 2015).

Após a transcrição manual das entrevistas para o formato Word, recorreu-se ao *software* MAXQDA, um dos softwares mais utilizados para a análise de conteúdo dos dados qualitativos em diversas áreas pela vasta oferta de ferramentas que apresenta nesta matéria, permitindo a organização, codificação e interpretação da informação recolhida (Evers, 2011). Com base nas categorias teóricas

definidas no quadro conceptual pré-estabelecido (Anexo C) e nas informações recolhidas através das entrevistas realizadas, identificaram-se dimensões, subdimensões e indicadores constantes no Anexo D, com cores distintas, por forma a facilitar a codificação do conteúdo em análise.

O software MAXQDA, possibilita ainda a sintetização da análise em representações visuais, como gráficos ou mapas, por forma a que as conclusões retiradas da análise de conteúdo sejam mais acessíveis aos leitores e a outros investigadores (Evers, 2011). Assim, procedeu-se à análise do conteúdo através de redes semânticas com uso da ferramenta MAXMAPS, tendo sido gerados gráficos que permitem compreender a relação entre os códigos e subcódigos correspondentes, assim como as correlações que se estabelecem entre os diversos códigos/subcódigos das diferentes categorias definidas. Apesar das funcionalidades que o *software* apresenta, o investigador tem de ter atenção ao utilizar as suas ferramentas, para garantir que não comete erros que comprometam a qualidade do projeto (Evers, 2011).

3.6 Dificuldades e limitações

A realização das entrevistas enquanto método de recolha de dados, apresentou-se como a etapa mais desafiante de todo o processo, dado que se estabelece dependência pela participação de terceiros. Nesse sentido, uma das dificuldades identificadas foi a conciliação de disponibilidades com os entrevistados devido ao horário laboral de ambas as partes, atrasando todo o processo mais do que o expectável. A ausência de resposta ou a não colaboração por parte de alguns potenciais participantes, também dificultou o cumprimento dos prazos estabelecidos, obrigando á comunicação com outros que demonstrassem disponibilidade. Para além disso, das entrevistas realizadas, sentiu-se por vezes que os entrevistados não estavam totalmente à vontade com a temática, por não existirem procedimentos concretos para a intervenção com os alunos imigrantes nos respetivos agrupamentos. O facto da recolha de dados se basear nas perspetivas dos profissionais, pode representar-se como uma limitação da presente investigação, dado que não tem em consideração as percepções das restantes entidades envolvidas.

No respeitante à utilização da plataforma ZOOM, apesar de todas as vantagens identificadas anteriormente, verificaram-se algumas desvantagens no decorrer das entrevistas, nomeadamente a limitação de tempo imposta pela plataforma, de 40 minutos, que obrigava a recorrer a alternativas antes de finalizar as entrevistas, tais como videochamada telefónica (aplicação Whatssap) ou troca de plataforma digital. Da mesma forma, verificaram-se por vezes condicionantes de acesso à internet por parte dos participantes que colocavam em causa a transmissão em direto e promoviam a perda de informação relevante.

A utilização do *software* MAXQDA foi igualmente desafiante, dado ser o primeiro contacto direto com a utilização das ferramentas que o mesmo disponibiliza, exigindo uma compreensão de todo o sistema de codificação e criação de representações visuais. Apesar de desafiante, o desenvolvimento de

todo o processo contribuiu para o ganho de competências e conhecimento, quer do ponto de vista da investigação, quer do aprofundamento da temática em estudo.

3.7 Aspectos éticos

No decorrer da investigação, em especial na aplicação da metodologia, devem ser considerados princípios éticos orientadores da prática que garantam a salvaguarda e segurança dos participantes, assim como a reputação do próprio investigador, por forma a não colocar em causa a qualidade dos resultados obtidos (ISCTE-IUL, 2020). Nesse seguimento, para a realização da presente dissertação, foram considerados os princípios gerais enumerados no documento Código de Conduta Ética na Investigação ISCTE-IUL, nomeadamente: “honestidade; fiabilidade e rigor; objetividade; integridade e responsabilidade” (ISCTE-IUL, 2020).

As orientações práticas do mesmo documento foram igualmente tidas em consideração, sendo de destacar o consentimento e a confidencialidade, que surgem como forma de evitar que os participantes sejam coagidos ou obrigados a prestar o seu contributo, sendo que, por esse motivo e em cumprimento com o Regime Geral de Proteção de Dados (RGPD), todos os entrevistados preencheram e assinaram a declaração de consentimento informado constante no Anexo B, onde se expressa o carácter anónimo, voluntário e confidencial da participação. Nesse âmbito, são imediatamente informados dos: “(1) objetivos gerais do estudo, tempo estimado e características gerais da sua participação; (2) direito a recusar participar no estudo, e a interromper a participação em qualquer momento; (3) eventuais riscos, desconfortos ou outros efeitos adversos associados à participação; (4) eventuais benefícios associados à participação; (5) eventuais limites à confidencialidade (ver Confidencialidade, parágrafo 3.15); (6) incentivos à participação, quando houver; (7) quem contactar no caso de desejar fazer perguntas ou comentários sobre o estudo” (ISCTE-IUL, 2020, p.4).

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Caracterização sociodemográfica dos profissionais entrevistados

Para a recolha dos dados da presente dissertação, foram entrevistados 10 assistentes sociais (detentores de Licenciatura em Serviço Social), tendo como critério único de seleção o desempenho de funções de Serviço Social em contexto escolar.

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica dos profissionais entrevistados

Nomenclatura	Género	Idade	Habilidades Literárias	Experiência Profissional (em anos)	Distrito do Agrupamento Escolar	Tempo de serviço no cargo atual
AS1	F	24	Mestrado	4	Lisboa	3
AS2	F	26	Licenciatura	2	Setúbal	2
AS3	F	48	Mestrado	21	Lisboa	4
AS4	F	44	Licenciatura	20	Setúbal	10
AS5	F	43	Mestrado	23	Setúbal	11
AS6	F	45	Licenciatura	24	Viana do Castelo	9
AS7	F	44	Licenciatura	17	Lisboa	1
AS8	F	27	Licenciatura	4	Lisboa	4
AS9	F	49	Licenciatura	15	Lisboa	1
AS10	F	37	Licenciatura	11	Lisboa	11

Fonte: Elaboração própria, 2025.

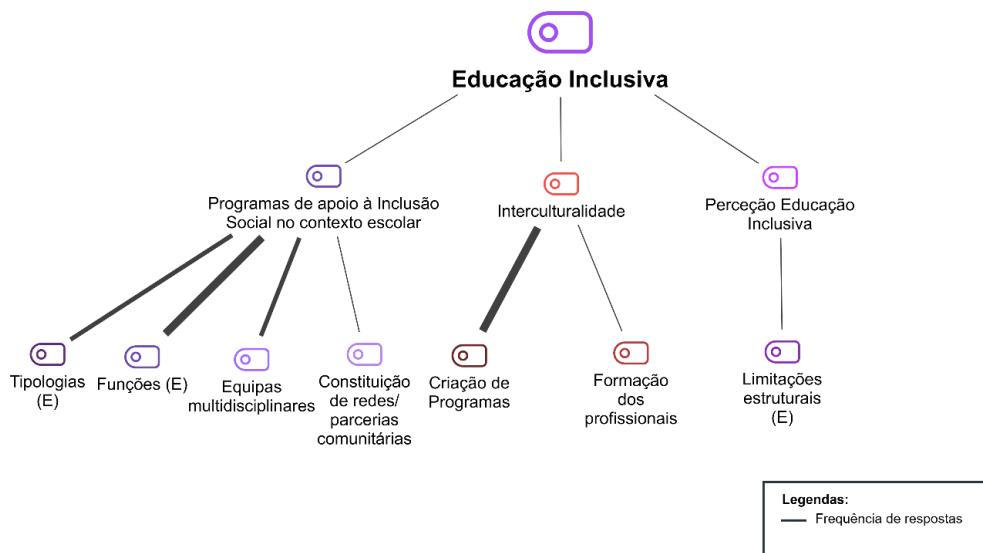
Foram contactados diversos assistentes sociais que se encontram a exercer funções em agrupamentos escolares, tendo sido entrevistados os que mostraram interesse e disponibilidade. Para se realizar a análise sociodemográfica dos entrevistados, foram tidas em consideração as seguintes categorias: género, idade, habilitações literárias (e formação complementar), experiência profissional (em anos), distrito do agrupamento escolar onde exerce funções e tempo de serviço no cargo atual.

O conjunto de participantes é composto por 10 assistentes sociais de 10 agrupamentos escolares distintos, com idades compreendidas entre os 24 e os 49 anos, sendo todos do género feminino. Ao nível das habilitações literárias, como se pode observar através da Tabela 2, todos são detentores de Licenciatura em Serviço Social, dos quais 3 realizaram ainda Mestrado na mesma área. Para além da formação académica em Serviço Social, três dos entrevistados têm o Curso de Formação de Formadores (AS1, AS8 e AS9), dois concluíram licenciaturas na área da Educação (AS5 e AS7), três detêm mestrados em áreas complementares (AS2, AS5 e AS10), dois realizaram pós-graduações em áreas de intervenção social (AS6 e AS10), dois possuem especialização para a intervenção em contexto escolar (AS1 e AS4) e dois encontram-se ainda a concluir Doutoramento, um em Educação e outro em Serviço Social, respetivamente (AS3 e AS5).

4.2 Políticas de Educação Inclusiva e Interculturalidade

Por forma a compreender a aplicação prática da legislação existente, assim como as funções desempenhadas pelo assistente social nos diversos programas desenvolvidos pelos agrupamentos escolares, pretendeu-se compreender a perspetiva dos profissionais sobre a categoria teórica “Educação Inclusiva”.

Gráfico 1 – Políticas de Educação Inclusiva e Interculturalidade



Fonte: Elaboração própria, 2025 (com recurso ao software MAXQDA)

A observação do gráfico 1, que resulta da análise do sistema de códigos do software MAXQDA, permite perceber que surgem associadas à respetiva categoria, as dimensões “Programas de apoio à inclusão social no contexto escolar”, “Interculturalidade” e “Percepção Educação Inclusiva (E)”. Importa referir que o último subcódigo emergiu por autodefinição por parte dos entrevistados, no sentido em que a maioria identificou limitações estruturais (subcódigo de nível 2) que percecionam da aplicação prática da legislação da educação inclusiva. Por sua vez, cada dimensão originou as subdimensões que se podem visualizar através da leitura do gráfico 1.

No respeitante aos programas que promovem a inclusão do assistente social no contexto escolar, através das entrevistas realizadas, surgiu a subdimensão “Tipologias (E)”, dada a diversidade de programas que os profissionais integram e a importância de os mencionar. Desse modo, do total das entrevistas realizadas, 5 dos profissionais foram integrados nos agrupamentos através do programa TEIP (AS1, AS4, AS5, AS8, AS9), 4 foram contratados ao abrigo do PNPSE (AS2, AS6, AS7 e AS10) e 1 intervém no contexto de formação profissional de jovens numa instituição pública (AS3). Em termos de programas/serviços concretos nos quais os assistentes sociais entrevistados desenvolvem as suas funções verifica-se que 7 integram o GAAF (AS1, AS2, AS4, AS5, AS6, AS7, AS10), 3 são TIL através do PIEF (AS1, AS4, AS7), 1 insere-se no SPOAS (AS9) e 1 no GAFA (AS8). Assim, importa reforçar que,

conforme se percebe, alguns dos profissionais integram mais do que um dos programas/serviços do agrupamento escolar, acumulando funções.

Considerando que, ao passo que iam descrevendo os programas em que extavam integrados nos agrupamentos escolares, os entrevistados foram mencionando as funções desempenhadas, surgiu igualmente a subdimensão que diz respeito às “Funções (E)”. De um modo geral, as funções descritas pelos assistentes sociais entrevistados nos respetivos programas que integram são similares, nomeadamente, “acompanhamento ao aluno” (AS1, AS2, AS3, AS4, AS5, AS6, AS8 e AS10), “atendimentos” (AS1, AS2 e AS4), “articulação com entidades” (AS1, AS4, AS6, AS7 e AS9), “sensibilização” (AS2, AS4 e AS6), “intervir com famílias” (AS1, AS2, AS3, AS4, AS6, AS8 e AS10) e “mediação escolar” (AS6 e AS10). As afirmações dos profissionais vão de encontro às considerações de Rodriguez, Roth & Sosa (2020), Shaffer, & Fisher (2017) e Almeida (2001), que afirmam que os assistentes sociais intervêm no contexto escolar através do acompanhamento a todos os alunos que necessitem da sua intervenção, com vista a compreender os fatores que influenciam o percurso escolar e promover a igualdade de acesso.

A constituição de redes e parcerias entre a escola e a comunidade envolvente constitui-se como um dos objetivos da legislação da educação inclusiva com vista a responder adequadamente às necessidades de todos alunos, sendo essa uma das funções do assistente social no contexto escolar (Amaro & Pena, 2018). Nesse âmbito, os profissionais mencionaram algumas entidades com as quais articulam mais recorrentemente, como as “equipas de assessoria ao tribunal” (AS1 e AS4), “equipas do tutelar educativo” (AS4), “as comissões de proteção de crianças e jovens” (AS1), a “junta de freguesia” (AS1), “alguma associação ou projeto local” (AS1 e AS5), “a Câmara do Município” (AS5 e AS6).

As respostas dos entrevistados quando questionados sobre a integração em equipas multidisciplinares e o desenvolvimento de trabalho em equipa, são variadas, uma vez que em algumas situações o agrupamento dispõe de técnicos especializados em diversas áreas, noutras conta apenas com a intervenção do assistente social. Assim, algumas equipas são constituídas por: “2 assistentes sociais, 1 mediador e 1 TIL” (AS1), “1 terapeuta, 1 técnico de reabilitação motora, 1 psicólogo” (AS3), “2 assistentes sociais, 2 psicólogos, 1 mediador de conflitos, 1 animador” (AS4), “assistentes sociais, 1 educador social, 1 mediador, psicólogos e 1 terapeuta da fala” (AS5), “1 mediador, 1 animador, 1 técnica Ubuntu” (AS8), “1 assistente social e psicólogos” (AS9) e “2 assistentes sociais e 2 psicólogos” (AS10). Os profissionais AS2, AS6 e AS7 referiram ser o único recurso especializado no agrupamento escolar. Analisando os programas pelo qual cada entrevistado foi integrado no agrupamento escolar, podemos compreender que os entrevistados que dispõem de uma equipa multidisciplinar e desenvolvem trabalho em equipa, à exceção dos entrevistados AS3 e AS10, foram contratados ao abrigo do programa TEIP, indo de encontro ao estudo de Matela (2022), que reforça que o referido programa veio possibilitar a

constituição de equipas multidisciplinares, que se revelam uma mais valia na intervenção com os alunos e no desempenho escolar.

Passando para a categoria da “Interculturalidade”, pretendeu-se compreender primeiramente se os agrupamentos, através da ação dos profissionais, promoviam algum acolhimento diferenciado aos alunos imigrantes para promover a sua inclusão, sendo que apenas o entrevistado AS1 referiu ter um manual de acolhimento ao aluno imigrante, onde se prepara a receção em articulação com os vários organismos do agrupamento, culminando no atendimento com o assistente social. Os restantes entrevistados referiram não ter nenhum procedimento após a chegada dos alunos, intervindo apenas após a sinalização por parte de algum dos docentes.

De seguida, pretendeu compreender-se quais os programas legislados e/ou criados pelo Ministério da Educação para responder aos desafios emergentes da diversidade cultural e qual a sua aplicabilidade na prática. Neste âmbito, a maioria das respostas dos entrevistados foi no sentido da implementação da disciplina “Português Língua-não-materna” (AS1, AS3, AS4, AS5, AS6, AS7, AS9 e AS10), ao abrigo das portarias e decretos-lei que têm sido criados no sentido de regulamentar a sua aplicabilidade nos diversos ciclos de ensino. Compreende-se que, de forma generalizada, a disciplina Português-Língua-não-materna é das poucas respostas criadas para responder à interculturalidade, no entanto, para alguns profissionais, a sua aplicação prática não se revela suficiente, conforme descreve o entrevistado AS1:

“(...) eu acho que nas aulas, apesar de terem português língua não materna, têm depois as outras disciplinas que são lecionadas em português e obviamente temos alguns professores com uma maior sensibilidade que acabam por tentar ir traduzindo algumas coisas ou até preparam materiais (...) mas temos outros que se calhar não estão disponíveis nem premiáveis.”

Para além da criação da disciplina, foi referido por alguns entrevistados, a possibilidade de contratação de “mediadores linguísticos e culturais” (AS2, AS5, AS6, AS9 e AS10), através de legislação como o Despacho nº 656/2025, de 15 de janeiro, com vista a promover a inclusão cultural dos alunos imigrantes, sendo que em alguns agrupamentos já é uma realidade, enquanto outros é uma possibilidade que poderá ou não avançar. As opiniões dos profissionais sobre a aplicabilidade prática da medida dos mediadores linguísticos e culturais são distintas, podendo-se perceber que, por exemplo, o entrevistado AS9 considera a medida como uma mais-valia,

“Agora, neste momento, também temos, que é muito bom, um novo projeto que é a nível nacional, não sei se já vou falar (...) através do Ministério da Educação, disponibilizou muitos lugares para mediadores linguísticos (...) cabe a elas [mediadoras] esta parte da integração com estes alunos migrantes.”

Enquanto o entrevistado AS5, considera que a medida fica aquém das reais necessidades,

“Aquilo que foi requerido não faz sentido. Um mediador é alguém com quem as pessoas também se identifiquem. Que consiga criar uma certa proximidade. O que nós tivemos foi um conjunto de assistentes sociais, empresas sociais, psicólogos a candidatarem-se. Isto não é o objetivo.”

No respeitante à subdimensão da formação dos profissionais, pretendeu-se compreender a importância da renovação dos conhecimentos e de uma formação contínua, por forma a adequar a intervenção aos desafios que a diversidade impõe no contexto escolar. Nesse sentido, destaca-se apenas um mestrado em mediação e interculturalidade (AS6), sendo que os restantes entrevistados, para além da licenciatura e/ou mestrado/doutoramento em Serviço Social, focaram a formação académica e curricular em diferentes áreas não focadas no âmbito da diversidade. Desta forma, percebe-se que a formação contínua dos profissionais enquanto ferramenta essencial para uma educação inclusiva que corresponda aos grupos heterogéneos que marcam a sociedade, defendida por autores como Cavalheiro (2022) e Fonseca (2022), não corresponde à realidade da prática profissional, podendo comprometer os objetivos da conceptualização.

No entanto, um fator que se considerou relevante neste tópico, foi a referência por parte de alguns dos profissionais a ações que os próprios dinamizam ou que o agrupamento escolar promove (AS1, AS5 e AS6) direcionadas ao corpo docente e não docente, com vista a sensibilizar para a diversidade, revelando assim algum reconhecimento para a importância da formação continua enquanto ferramenta de desconstrução de preconceitos, pois, conforme descrito pelo entrevistado AS5 - “(...) Muito aqui para a desconstrução de preconceitos, para a desconstrução do racismo estrutural existente (...) temos feito aqui um esforço para realmente criar momentos de formação para desconstruir estes preconceitos existentes nos vários elementos (...”).

Considerando alguns dos problemas identificados pelos profissionais que, na sua perspetiva, condicionam a efetivação das políticas de educação inclusiva, foi considerada a subdimensão emergente de “Limitações estruturais”. Neste sentido, algumas das limitações referidas pelos profissionais relacionam-se com a barreira linguística que impede a inclusão dos alunos imigrantes (AS1, AS3, AS5, AS8 e AS10), quer no espaço da sala de aula, “(...) é difícil estar numa aula onde não se percebe nada. É muito desmotivante.” (AS3), quer no espaço escolar “as sinaléticas da escola, da pessoa poder entrar na escola e poder ler na sua língua (...) para onde é que se deve dirigir.” (AS5).

As limitações enumeradas pelos profissionais têm um impacto na aprendizagem dos alunos, dado que “o que é exigido num plano curricular de 5º ou 6º ano (...) não vai corresponder nem à faixa etária, porque eles já poderiam estar a aprender outras coisas, (...), nem às aprendizagens significativas.” (AS8), surge uma proposta para dissolver algumas dessas barreiras, nomeadamente “(...) haver uma turma para estes miúdos, (...) Uma turma zero, (...) onde eles começassem a aprender a língua.” (AS7), em que “(...) os alunos, quando chegam, (...) [tenham um] ano de integração com o sistema de

imigração (...) é uma injustiça os alunos chegarem e serem logo avaliados (...) na pauta é o que aparece.” (AS10).

A ausência de alguma sensibilidade por parte dos docentes e não docentes para com as dificuldades dos alunos imigrantes, foi também uma questão referida por diversos entrevistados (AS1, AS3, AS4 e AS9), no sentido em que “(...) alguns professores com (...) maior sensibilidade (...) acabam por tentar ir traduzindo algumas coisas (...), mas (...) outros (...) se calhar não estão disponíveis (...)” (AS1), assim como alguns “professores que acham que eles estão num país que não é o deles portanto têm de se adaptar (...)” (AS3). Foi ainda mencionado que “(...) há muita resistência por parte dos professores e os diretores de turma (...) por vezes somos nós que vamos ter com o professor e que acabamos por pedir para sinalizar.” (AS9). No entanto, a sensibilidade dos docentes foi também associada a algumas situações que limitam a sua intervenção, nomeadamente a dimensão das turmas, “nós não sabemos o que é (...) gerir uma turma de 20 e tal alunos com questões de comportamento, com diferentes níveis de (...) aprendizagem, (...) com necessidades educativas especiais e mais aquele aluno que não fala português.” (AS3), assim como a falta de recursos, “como é de conhecimento público, há muita falta de professores” (AS3).

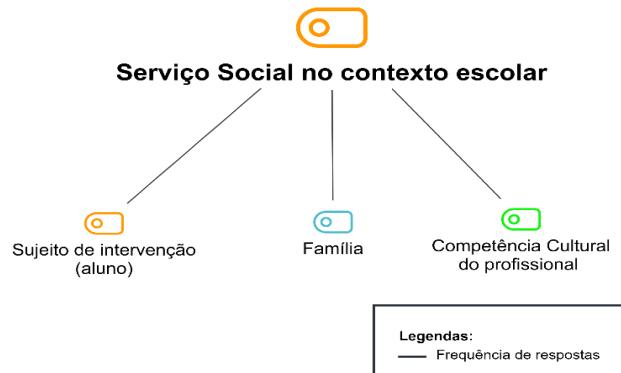
Os recursos técnicos, que incluem os assistentes sociais, são também escassos face ao número de alunos que compõem os agrupamentos escolares, espelhando-se nas seguintes afirmações: “(...) esta terapeuta da fala e esta técnica são as únicas para todos os ciclos (...) para cerca de 600 alunos (...)” (AS3), “(...) eu sou a única técnica a trabalhar no GAAF para todos estes projetos (...) e para cerca de 80 famílias a acompanhar individualmente.” (AS6), “nós não conseguimos chegar a todas as escolas, porque temos muitas escolas (...) não há ajudas de custo às deslocações, têm que ser a nosso cargo (...)” (AS9). Estas afirmações veem complementar os dados recolhidos de estudos empíricos, como a investigação realizada por Carvalho (2018), que revelam que os rácios da relação profissional-aluno, referindo-se aos assistentes sociais, são desiguais e reveladores da falta de investimento do Serviço Social no contexto escolar, que compromete a efetivação da educação inclusiva.

Por fim, a burocratização da legalização das famílias imigrantes (AS5, AS6 e AS8), é também identificada como uma limitação à inclusão dos alunos, uma vez que condiciona o acesso a direitos que interferem no percurso escolar – “Nós temos famílias que trabalham cá há décadas, que neste momento não conseguem renovar um título de residência. Temos centenas de alunos sem conseguir regularizar a sua documentação.” (AS5). Assim, a intervenção esgota-se nos procedimentos estabelecidos, uma vez que, “(...) ainda que eles façam uma exceção para alunos indocumentados que fazem uma avaliação socioeconómica (...) mas por vezes as famílias não têm todos os documentos que é necessário.” (AS8).

4.3 Serviço Social no contexto escolar

Considerando a necessidade de compreender as abordagens para a prática na intervenção do Serviço Social no contexto escolar, mais concretamente com alunos imigrantes, foi considerada a categoria teórica “Serviço Social no contexto escolar”.

Gráfico 2 – Serviço Social no contexto escolar



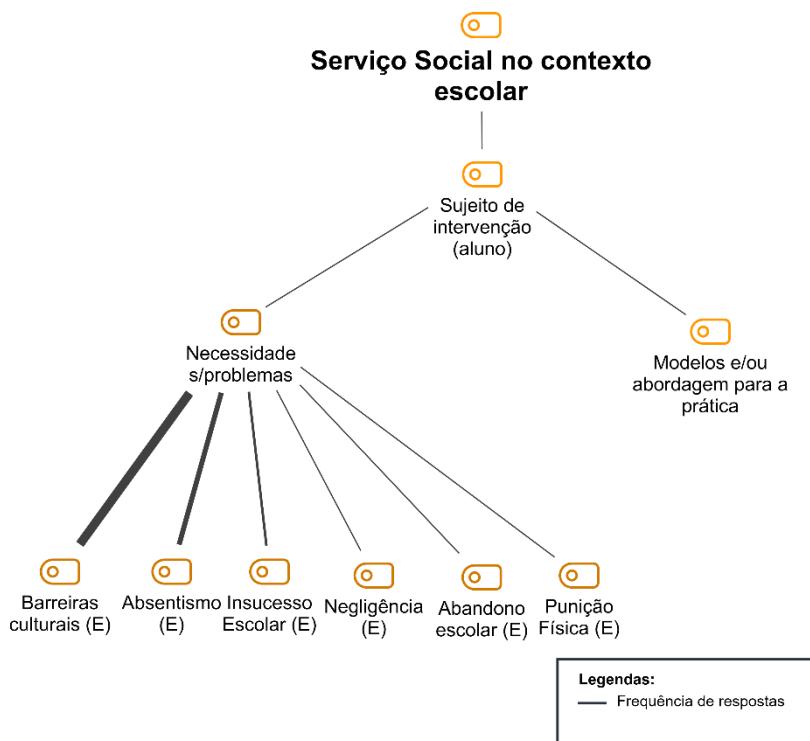
Fonte: Elaboração própria, 2025 (com recurso ao *software MAXQDA*)

A observação do gráfico 2, resultante da análise do sistema de códigos do *software MAXQDA*, revela que foram consideradas três dimensões no âmbito da categoria teórica em discussão, nomeadamente “Sujeito de intervenção – aluno”, “Família” e “Competência Cultural do Profissional”.

4.3.1 Dimensão do sujeito de intervenção – aluno

Na presente investigação torna-se relevante compreender as problemáticas que condicionam o seu desempenho e percurso escolar, assim como a abordagem do profissional face às situações identificadas, tendo-se assim definido duas subdimensões – “Necessidades/problemas” e “Modelos e/ou abordagem para a prática” -, respetivamente.

Gráfico 2.1 – Dimensão do sujeito de intervenção – Necessidades/ problemas



Fonte: Elaboração própria, 2025 (com recurso ao software MAXQDA)

Relativamente à subdimensão das necessidades/ problemas e face à grande diversidade de questões enumeradas pelos profissionais entrevistados nesta matéria, considerou-se pertinente possibilitar a visualização da frequência de cada uma das mesmas através da constituição de redes semânticas com recurso à ferramenta do *software* MAXQDA, o MAXMAPS. Assim, conforme se percebe pela análise do gráfico 2.1 surgiram por autodefinição os seguintes indicadores: “Abandono escolar (E)”, “Negligência (E)”, “Barreiras culturais (E)”, “Punição física (E)”, “Insucesso escolar (E)” e “Absentismo (E)”.

O gráfico 2.1 demonstra que a maior parte dos profissionais indicou a problemática “Barreiras culturais (E)” como uma das principais limitações à aprendizagem dos alunos imigrantes e que carece de intervenção profissional. Neste indicador incluem-se situações como a segregação dos alunos em grupos culturais (AS1, AS3 e AS10), no sentido em que “(...) ficam mais com os grupinhos dos mesmos países e depois há (...) dificuldade de criar a relação às vezes com os portugueses (...)" (AS1). No entanto, a segregação poderá ser positiva, uma vez que, segundo o estudo de Kayama e Haight (2023), os alunos imigrantes podem tornar-se mais autónomos e independentes quando estão com os seus pares pois valorizam a cultura de origem e partilham os mesmos costumes.

A cultura escolar do país de origem pode ser também uma barreira ao desempenho e motivação, uma vez que em muitos desses países os alunos “abandonam precocemente a escola” (AS1), ou experienciam um tipo de ensino completamente diferente, como “os alunos que vêm do Brasil e dos

PALOP (...) referem que é muito mais difícil, há uma exigência maior na escola e eles notam (...)" (AS7). Nesse seguimento, a questão comportamental, do modo de estar em sala de aula e o respeito para com os profissionais do contexto escolar, apresenta-se também como um desafio, pois dá-se por vezes um choque cultural relevante entre o que era permitido no país de origem e que se torna proibido e punível no país de acolhimento (AS8).

A conceção cultural e os costumes do país de origem, podem criar também barreiras culturais à inclusão dos alunos e à sua participação no seio escolar, de que é exemplo a percepção sobre a mulher na sociedade que não a permite por vezes participar em determinados contextos, tendo alguns relatos de que “(...) as (...) alunas dos países asiáticos (...) a maior parte não faz educação física e os pais não estão muito permeáveis, (...) é a questão da mulher evidenciar o corpo.” (AS1). Assim como os próprios costumes de vestuário e acessórios característicos de determinados grupos culturais que podem criar estranheza, uma vez que as “crianças, (...) os jovens que usam burkas, por exemplo, que acho que não cria entrave, mas também é por desconhecimento (...)" (AS10).

Neste indicador, inclui-se também a barreira linguística, enquanto barreira cultural, uma vez que todos os entrevistados manifestaram essa situação como uma das principais problemáticas associadas ao percurso escolar dos alunos imigrantes que promove algumas das situações que se vão analisar de seguida e com as quais os profissionais se veem diariamente confrontados, “(...) não há domínio total da língua para a compreensão e, a partir daí, é o desencadeado de situações que culminam no insucesso.” (AS10). Segundo Cândido (2020), são estas diferenças culturais e linguísticas que dificultam o processo de inclusão dos alunos imigrantes, uma vez que promovem percursos escolares de insucesso e reprovações.

O “Absentismo (E)” (AS1, AS2, AS3, AS4, AS6, AS7 e AS9) e o “Insucesso escolar (E)” (AS2, AS5, AS9 e AS10) são os segundos indicadores mais enumerados pelos profissionais enquanto problemáticas do percurso escolar dos alunos imigrantes, estando intimamente ligados ao indicador descrito anteriormente, dado que muitas das causas associadas pelos profissionais se devem a barreiras culturais e linguísticas.

No respeitante ao absentismo escolar, os entrevistados associaram a problemática a determinadas culturas, nomeadamente alunos de origem brasileira, “(...) o grande número de alunos com grau de absentismo são de origem brasileira.” (AS2) e “(...) os alunos que eu tenho com maior absentismo e abandono escolar, são os alunos de origem brasileira.” (AS4), associado na maioria das vezes à “(...) falta de conhecimento como é que funciona o sistema em termos de responsabilidades parentais, (...) de como é importante a assiduidade, pontualidade dos alunos.” (AS6) e às diferenças prevalecentes entre o sistema escolar do país de origem e as regras estabelecidas no país de acolhimento, “(...) porque é difícil eles perceberem que é obrigatório ir à escola até os 18 anos.” (AS9). O absentismo surge também por vezes associado a práticas religiosas, uma vez que “havia a questão destes alunos (...) de Nepal, de

Bangladesh, da Índia, especialmente alunos muçulmanos (...) em que eles tinham que regressar ao país de origem e às vezes passavam três meses fora.” (AS3), comprometendo as aprendizagens. Associado ao absentismo, é por vezes mencionado o “Abandono (E)” e ainda que em menor escala, apresenta-se como uma das problemáticas dos alunos imigrantes relacionada igualmente com questões culturais, dado que “como lá não é obrigatório a escolaridade (...) Isto é um contraste muito grande para eles.” (AS4), partilhando de opinião semelhante os entrevistados AS2 e AS10.

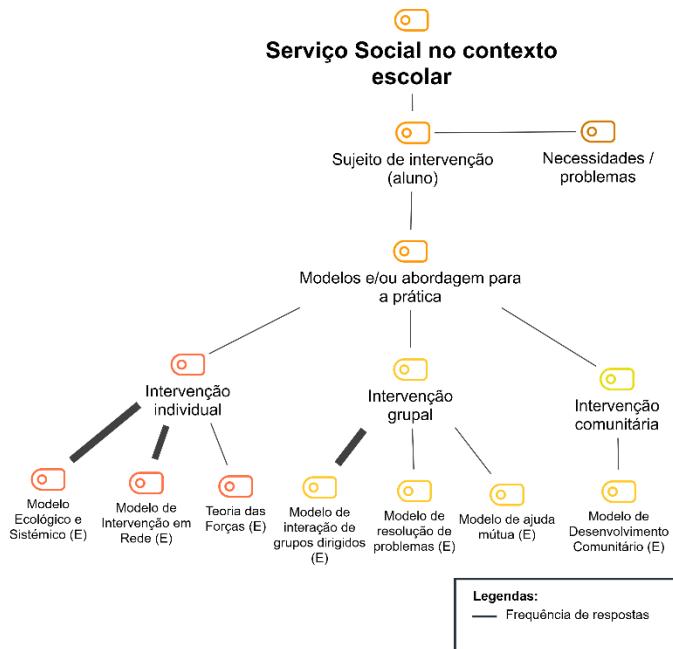
O insucesso escolar, é também referido como uma das consequências das diferenças significativas que se verificam entre os sistemas escolares e programas educativos que se estabelecem entre o país de origem e o de acolhimento, no sentido em que se nota que “(...) esses alunos, por exemplo, que estão no quarto ano e têm de fazer provas, têm conhecimentos muito fracos por falta de base” (AS2). Assim, muitas das vezes é referida a discrepancia que se verifica entre a idade dos alunos e os conhecimentos adquiridos, uma vez que “mesmo que tenham a idade correspondente para um certo ano de escolaridade, depois acaba por ser muito difícil” (AS1), promovendo alguma desmotivação em progredir - “(...) ele entrou no sétimo ou no oitavo quando veio para Portugal e os miúdos já eram muito mais pequenos. Ele sentia uma diferença já na idade dele e dos colegas.” (AS7). A barreira linguística também se associa a esta problemática, dado que “(...) não há domínio total da língua para a compreensão e, a partir daí, é o desencadeado de situações que culminam no insucesso.” (AS10), sendo ainda referido que “o povo imigrante tem mais dificuldade em disciplinas como português, inglês, História e Geografia de Portugal (...) tudo o que seja muito mais de ciências sociais e que carece de uma compreensão escrita, do que propriamente a matemática.” (AS8).

A “Negligência (E)”; o “Abandono escolar (E)” e a “Punição física (E)” são, por sua vez, os indicadores menos referidos, sendo ainda assim mencionados por alguns profissionais como situações desafiantes, dado que se relacionam na maioria das vezes com conceções culturais que entram em choque com a realidade do sistema escolar português.

A negligência foi relacionada a situações de ausência de acompanhamento parental, no sentido em que foi referido que alguns dos alunos “(...) estão aqui quase que em autogestão, porque os pais vieram, mas não estão, por exemplo, em Lisboa” (AS4, AS5 e AS10). No entanto, essas situações são associadas por vezes à vulnerabilidade das famílias, pois “São famílias que se acordam super cedo, que chegam super tarde e que o seu principal objetivo é garantir que haja casa e comida na mesa.” (AS5). A punição física, por sua vez, é associada à cultura de educação parental de determinados países e também se apresenta como um desafio para os profissionais, uma vez que “(...) é normal o castigo físico.” (AS4), sendo necessário “tentar aqui sensibilizar os pais, que há outras estratégias, e que aqui não é aceitável.” (AS10). A negligência e a punição física são problemáticas que se relacionam com o choque cultural entre os costumes do país de origem dos alunos e as normas sociais vigentes no país de acolhimento,

tornando complexa a sensibilização e a intervenção do profissional, pois para as famílias imigrantes as práticas referidas fazem parte da sua realidade.

Gráfico 2.2 - Dimensão do sujeito de intervenção – Modelos e/ou abordagem para a prática



Fonte: Elaboração própria, 2025 (com recurso ao software MAXQDA)

Por sua vez, considerou-se necessário identificar os modelos e abordagens aplicados pelos profissionais entrevistados, sendo que, através da leitura do gráfico 2.2, resultante da análise do sistema de códigos do *software* MAXQDA, foram identificadas três subdimensões por forma a categorizar a tipologia de intervenção, nomeadamente “Intervenção individual”, “Intervenção grupal” e “Intervenção comunitária”.

No respeitante à intervenção individual, foram considerados indicadores por autodefinição que emergiram mediante as respostas dos entrevistados sobre as abordagens e modelos mais recorrentemente utilizados na intervenção com alunos imigrantes, nomeadamente “Modelo Ecológico e Sistémico (E)”, “Modelo de Intervenção em Rede (E)” e “Teoria das Forças (E)”.

Quando questionados sobre abordagens e modelos de intervenção na prática profissional, os entrevistados referiram o Modelo Ecológico e Sistémico como o mais recorrente e funcional na intervenção em contexto escolar e, em especial, com os alunos imigrantes (AS1, AS2, AS3, AS4, AS5, AS6, AS8, AS9 e AS10),

“o modelo sistémico (...) porque é fundamental este trabalho em rede, mas também um diagnóstico sistémico familiar, não é? Porque muitas das vezes os problemas que são evidentes na escola é só o que está visível do iceberg, não é? E, portanto, (...) há realmente aqui a necessidade de uma

abordagem mais profunda daquilo que é os contextos familiares e sociais destes alunos. Por isso, para mim, penso que a abordagem sistémica é realmente aquela que nos traz uma intervenção mais eficaz neste contexto.” (AS6)

Os resultados obtidos vão de encontro ao enquadramento teórico, uma vez que diversos autores referem que, quando se trata de intervenção com crianças e jovens, em especial no contexto escolar, o modelo mais utilizado pelo assistente social é o Modelo Ecológico e Sistémico, uma vez que se comprehende que é necessário mediar a relação entre os diversos sistemas para responder aos desafios do sujeito de intervenção (Matela, 2022; Cruz, 2019; Baginsky, 2018; Kelly et al., 2010; Carvalho, 2018).

O Modelo de Intervenção em Rede foi, por sua vez, o segundo modelo mais abordado pelos profissionais de forma indireta (AS1, AS3, AS4, AS5, AS6, AS8 e AS9), no sentido em que, através da descrição das funções desempenhadas, se concluiu que utilizavam recorrentemente o referido modelo no decorrer da intervenção com alunos imigrantes – “Há algumas entidades da rede que são especializadas em apoio a alunos estrangeiros. (...) E nós socorriamo muitas vezes dessas entidades.” (AS3). Dessa forma, “(...) este trabalho em rede é fundamental para dar resposta realmente às necessidades destas famílias, a nível tanto de apoios, de assegurar aqui as necessidades básicas (...)” (AS6), pelo que neste âmbito as redes estabelecidas com a comunidade são fundamentais para garantir o bem-estar das famílias, o acesso a direitos e um percurso escolar mais inclusivo aos alunos imigrantes (Lameiras, 2015).

A Teoria das Forças foi uma abordagem referida significativos por dois profissionais (AS1 e AS8), no entanto, dada a relevância da perspetiva para a intervenção do assistente social, considerou-se pertinente evidenciar as referências. Assim, “(...) com uma abordagem mais de teoria das forças (...) olhar para a pessoa e perceber... As potencialidades (AS8), “(...) para percebermos a que recursos internos é que a pessoa pode utilizar ela própria para fazer face a alguns desafios.” (AS1). Esta abordagem pode apresentar resultados positivos, dado que, por vezes, os alunos imigrantes trazem consigo constrangimentos que limitam a sua forma de lidar com os desafios que uma mudança desta natureza apresenta, sendo relevante que consigam (re)encontrar as suas forças e aplicá-las ao contexto em questão (Isaksson & Sjöström, 2017).

Por sua vez, questionaram-se os entrevistados sobre o desenvolvimento de intervenção em grupo, no âmbito da temática em estudo, tendo obtido respostas diversas e exemplos práticos sobre atividades desenvolvidas com grupos específicos de alunos. No entanto, os profissionais não identificaram modelos ou abordagens específicas por não conseguir categorizar à luz da teoria, limitando-se a descrevê-los. Considerando os modelos de intervenção definidos por Viscarret (2007), foram categorizadas as atividades descritas pelos profissionais mediante os objetivos de cada tipologia de intervenção grupal,

emergindo os seguintes indicadores “Modelo de interação de grupos dirigidos (E)”, “Modelo de resolução de problemas (E)” e “Modelo de ajuda mútua (E)”.

O Modelo de interação de grupos dirigidos (AS1, AS3, AS4, AS5, AS6, AS8, AS9 e AS10) foi o mais referido pelos entrevistados, através de iniciativas diversas, tais como “Academia de Líderes Ubuntu onde (...) nas semanas ubuntu nós trabalhamos várias competências.” (AS1), “(...) o radio na escola onde todos os alunos podem pedir músicas (...) e faço mesmo questão de exigir que cada equipa (...) procure músicas de vários países.” (AS1), “(...) festa intercultural onde cada um pôde (...) ter a sua banquinha com a comida típica do seu país.” (AS3), “(...) consoante as necessidades identificadas (...) nós fazemos intervenção em turma.” (AS5), entre outros. Compreende-se que as iniciativas referidas contemplam objetivos específicos, como a sensibilização e promoção da interculturalidade, em que os grupos constituídos são dirigidos ativamente pelo profissional para que se garanta que as metas são alcançadas, características definidas por Viscarret (2007).

O Modelo de resolução de problemas (AS1, AS6 e AS9), integra essencialmente as mentorias de pares, em que os alunos que já estão integrados no contexto escolar acolhem alunos recém-chegados como forma de se promover a sua inclusão e o conhecimento do espaço escolar. O facto de a mentoria de pares ter como objetivo que o aluno recém-chegado ultrapasse algumas limitações através de uma relação “horizontal” entre os pares, adequa-se à definição de Viscarret (2007) sobre o Modelo de resolução de problemas. As mentorias podem ser uma abordagem interessante para que os alunos imigrantes se sintam integrados e capazes de compreender o contexto escolar do país de acolhimento, sendo de realçar que dos dez profissionais entrevistados apenas três promovem mentorias de pares.

No respeitante ao Modelo de ajuda mútua (AS1 e AS8), incluem-se atividades como mentoria de grupo - “(...) por expressão própria dos alunos de sentirem necessidade de ter (...) um grupo onde eles pudesse estarem e (...) partilhar alguns desafios, necessidades, forças.” (AS1) - em que se estabelece uma rede informal de suporte entre os alunos com vista ao fortalecimento de todos, onde o profissional ocupa apenas o papel de mediador, características do referido modelo (Viscarret, 2007).

As atividades desenvolvidas em grupo, revelaram ser de pouca expressão face aos possíveis resultados positivos que poderiam promover a alcançar a inclusão dos alunos imigrantes, sendo essa situação justificada muitas das vezes pelo elevado número de alunos existentes face ao reduzido número de técnicos de acompanhamento.

Da mesma forma, quando questionados sobre a aplicação de modelos e abordagens com vista a promover uma intervenção comunitária, os profissionais apenas descreveram atividades comunitárias de cariz regular que organizam com vista a valorizar a diversidade e inclusão das diversas culturas, assim como promover o envolvimento da comunidade no percurso escolar dos alunos. Nesse sentido, tendo como base os modelos de intervenção comunitária de Rothman (1970), descritos por Viscarret

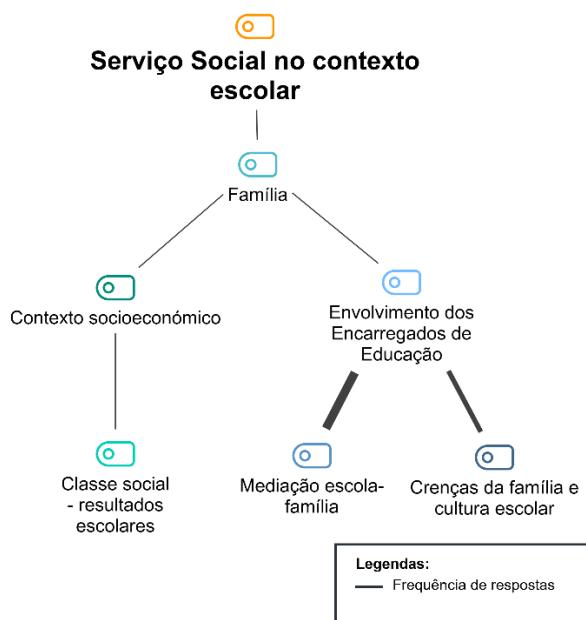
(2007), percebeu-se que as atividades referidas se enquadram todas no “Modelo de desenvolvimento comunitário (E)”, que surgiu assim como indicador na subdimensão em análise.

Nesse sentido, como iniciativas do Modelo de desenvolvimento comunitário (AS1, AS2, AS3, AS4, AS5, AS6, AS8 e AS10), foram consideradas as seguintes: “(...) atividade anual que é A escola vai ao bairro (...)” (AS1), “(...) Dia da Multiculturalidade(...) Em que houve uma iniciativa de encontro de vários alunos de várias nacionalidades (...)” (AS2), “(...) semana do mundo hispânico (...)” (AS4), “(...) sessões todos os períodos para pais aqui na área do desenvolvimento de competências (...)” (AS5), “(...) exposição aberta à comunidade (...)” (AS6). Assim, em conformidade com Rothman (1970), conforme referido por Viscarret (2007), o principal objetivo das atividades descritas é o fortalecimento da comunidade promovendo a participação ativa dos seus membros, através da mobilização dos parceiros locais e com o apoio do assistente social.

4.3.2 Dimensão do sujeito de intervenção – contexto familiar

A teoria tem revelado que o papel da família, assim como o seu envolvimento no percurso educativo dos alunos, tem impacto na valorização das aprendizagens e no desempenho escolar. Considerando que as famílias dos alunos imigrantes podem apresentar alguns desafios acrescidos dada a vulnerabilidade da sua condição, assim como outros fatores como as crenças culturais, condições socioeconómicas e a valorização da escola, que condicionam o seu envolvimento, tentou-se compreender qual a perspetiva dos profissionais entrevistados sobre a questão, bem como qual o papel do assistente social na relação escola-família.

Gráfico 2.3 – Dimensão do sujeito de intervenção – contexto familiar



Fonte: Elaboração própria, 2025 (com recurso ao software MAXQDA)

Dessa forma, como se comprehende da análise do gráfico 2.2, para a categoria teórica “Família”, foram consideradas duas dimensões, nomeadamente “Contexto socioeconómico” e “Envolvimento dos Encarregados de Educação”. Por sua vez, definiram-se as subdimensões “Classe social – resultados escolares”, bem como “Mediação escola-família” e “Crenças da família e cultura escolar”, respetivamente.

Ao identificar a dimensão do contexto socioeconómico e respetiva subdimensão da classe social/resultados escolares, pretendeu-se compreender se os profissionais identificavam alguma relação entre o desempenho escolar dos alunos e a classe social das famílias, sem se questionar diretamente sobre isso. Nesse sentido, alguns dos profissionais, ao descrever o desempenho escolar e as problemáticas que identificam na intervenção com os alunos imigrantes, mencionaram a classe social como uma condicionante do desempenho escolar dos alunos e do envolvimento da família (AS2, AS5 e AS10). Assim, alguns dos profissionais deram exemplos específicos de situações com as quais precisaram de intervir no desempenho das suas funções, tais como:

“(...) houve uma situação em que era uma menina imigrante, que era de Cabo Verde, por exemplo, e ela estava com muitos problemas a nível desempenho escolar, e então percebeu-se que o desempenho escolar também estava associado à fraca condição económica desta aluna (...)" (AS2)

Nas afirmações dos profissionais acerca da possível relação classe social/resultados escolares, predomina a ideia de que “(...) populações migrantes que residem em locais socioeconómicos mais vulneráveis, em que a situação económica também é mais vulnerável (...) têm tendência efetivamente a ter menos sucesso escolar.” (AS5), uma vez que “(...) muitas vezes, não é muitas vezes, quase sempre é a subsistência que é o prioritário.” (AS10). De facto, apesar desta correlação não estar profundamente estudada, existem autores que defendem que as condições socioeconómicas da família condicionam o percurso escolar dos alunos, sendo que se sabe que as famílias imigrantes apresentam elevado risco de pobreza e exclusão social (Graça, 2013; FFMS, 2023).

Na dimensão do envolvimento dos encarregados de educação, foi analisada a mediação escola-família enquanto função do assistente social no contexto escolar, sendo que todos os entrevistados fizeram referência à importância do estabelecimento de uma relação entre ambos os sistemas e contextos, “(...) o mais importante nestas famílias, e não só nestas, mas eu acho que o mais importante é estabelecer aqui uma relação de confiança.” (AS3). Nesse seguimento percebe-se que a família acompanha a intervenção que é realizada com o aluno e é parte do processo - “costumo dizer às famílias que quando vão à escola que (...) é um trabalho de equipa. É mesmo um trabalho do GAAF, um trabalho da direção (...) um trabalho do diretor de turma, um trabalho do aluno e um trabalho da família.” (AS1).

Nesse seguimento, os entrevistados reforçam que “Quanto mais o pai estiver envolvido, também melhor será o desempenho, porque tem um acompanhamento (...)" (AS2), assumindo aqui uma relação

entre o envolvimento dos encarregados de educação e a importância desta mediação para o percurso escolar dos alunos. Os estudos realizados anteriormente sobre a referida correlação, concluíram que a presença da família no percurso escolar dos alunos é fundamental para que o processo e o desempenho sejam mais positivos (Carrilho, 2020; Kelly et al., 2010).

No entanto, a mediação entre a escola e as famílias imigrantes nem sempre é fácil, devido às barreiras referidas anteriormente “(...) na família imigrante, quando não há comunicação em português, há aqui um grande entrave. Porque muitas vezes a comunicação é enviada através do aluno (...) Só que depois, não sabes, pode ir a comunicação enviesada.” (AS10), ou as diferenças entre os sistemas educativos do país de origem e o de acolhimento “(...) as famílias que eu acompanho imigrantes às vezes acho que há talvez uma falta de conhecimento como é que funciona o sistema em termos de responsabilidades parentais, em termos por exemplo de como é importante a assiduidade (...).” (AS6), reforçando a importância da existência de uma mediação que consista na consciencialização, informação e aproximação entre o contexto escolar e as famílias imigrantes.

Considerando a importância do envolvimento da família no percurso escolar do aluno, analisou-se também a influência das crenças familiares e da cultura escolar, dado que muitas vezes a aproximação dos encarregados de educação ao contexto escolar depende de diversos fatores como a sua própria escolaridade, a forma como perceciona a importância da educação e/ou crenças culturais e religiosas que se sobrepõem a este processo.

Os entrevistados referiram que a abordagem das famílias para com a escola difere após o ingresso dos alunos imigrantes no ensino (AS1, AS4 e AS6), “Nós temos famílias que vão logo diretas à escola e querem muito perceber como é que tudo funciona e ajudar neste processo (...) e outras que também não estão ainda tão disponíveis para isso.” (AS1). No entanto, foi também referido que “(...) geralmente eu sinto sim que as famílias imigrantes estão preocupadas com o bem-estar e com o sucesso dos seus filhos (...).” (AS6), podendo estar associado aos objetivos da migração, “(...) temos famílias que vieram mesmo para os filhos terem um futuro melhor, outro projeto de vida, porque alguns saíram de situações muito complicadas e (...) percebe-se perfeitamente no atendimento, quem valoriza a escola e quem não valoriza.” (AS6).

As habilitações escolares dos próprios encarregados de educação, foram referidas como uma condicionante ao seu envolvimento no percurso educativo dos seus filhos (AS5, AS8 e AS9), no sentido em que,

“(...) os próprios pais, alguns se calhar não estudaram (...) Se os próprios pais não estudaram, às vezes é difícil perceber a importância que isso tem para os filhos. Há as famílias que valorizam e que vieram nessa perspetiva dos filhos terem uma vida diferente, mas depois cá temos outros que, como não estudaram, que importância é que isso tem, não é?” (AS9)

Na perspetiva dos entrevistados, surge assim uma relação entre as habilitações escolares dos encarregados de educação e o seu envolvimento no percurso escolar dos filhos, uma vez que “(...) sendo os pais com nível de habilitações superiores já conseguem pautar o seu percurso por um percurso de sucesso.” (AS5), percebendo-se que, por sua vez, quando as habilitações são baixas a família não acompanha a educação dos filhos no país de acolhimento, desvalorizando o contexto escolar e influenciando negativamente o desempenho e motivação dos alunos, pois as representações sociais transmitem-se (Graça, 2013).

Para além das habilitações, existem outros fatores, como a crenças culturais dos encarregados de educação, que, naturalmente, são transmitidas aos alunos e que interferem diretamente com o seu percurso escolar, tais como a própria participação nas aulas, “Há depois também a questão das aulas de educação física que as raparigas também têm esta questão com corpo e pronto acaba por ser mesmo um grande desafio também com eles.” (AS1), assim como práticas culturais que comprometem o próprio bem-estar e a predisposição para as aprendizagens, como o “(...) Ramadão, são 40 dias que eles estão em jejum o dia inteiro.” (AS3).

4.3.3 Competência Cultural do assistente social

Considerando a teoria de Alsina (1977), conforme citado por Bracons (2019), acerca da importância do desenvolvimento de competências interculturais por parte do assistente social para uma intervenção adequada com população imigrante, foram analisadas na prática as três dimensões que o autor refere como fundamentais para se atingirem tais competências.

Gráfico 2.4 – Competência Cultural do profissional



Fonte: Elaboração própria, 2025 (com recurso ao software MAXQDA)

Nesse seguimento, tendo como base a perspetiva de Alsina (1977), referido em Bracons (2019), e conforme se percebe através da análise do gráfico 2.3, foram consideradas três dimensões para a competência cultural, nomeadamente a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental.

A dimensão cognitiva apresenta-se como a primeira etapa para o desenvolvimento de competências culturais, no sentido em que o profissional deve conhecer os grupos culturais que caracterizam a comunidade com a qual intervém (Alsina, 1977, citado por Bracons, 2019). Nesse sentido, questionaram-se os entrevistados sobre as nacionalidades existentes no agrupamento escolar onde desempenham funções, assim como os traços culturais que se destacam entre os diferentes grupos culturais existentes.

Tabela 3 – Nacionalidades identificadas por entrevistado

<i>Entrevistado</i>	<i>Nº de nacionalidades</i>
AS1	30
AS3	3
AS4	24
AS5	38
AS6	10
AS8	30
AS10	33

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Conforme se comprehende através da leitura da Tabela 3, o contexto escolar é um espaço marcado pela interculturalidade, sendo referido pela maioria dos entrevistados que o número de alunos imigrantes é crescente, assim como a diversidade de nacionalidades que coexiste. Para além disso, em alguns agrupamentos escolares, os alunos imigrantes apresentam-se como maioritários, “(...) mais de 90% de nossa comunidade é migrante ou descendente de migrantes.” (AS5), sendo simultaneamente parte significativa dos alunos com os quais o profissional intervém, “(...) mais de 50% das famílias que eu acompanho no âmbito do Serviço Social, no âmbito (...) da mediação escolar, no enquadramento, na integração destes alunos na turma, são provenientes de famílias, portanto, migrantes.” (AS6). Apesar disso, percebe-se que os entrevistados AS2, AS7 e AS9 não têm conhecimento, em termos quantitativos, das nacionalidades prevalecentes no contexto escolar onde intervêm e dão parcias informações sobre os traços culturais das mesmas, revelando assim ter desenvolvido pouco a dimensão cognitiva no âmbito das competências culturais.

No respeitante aos traços culturais e costumes que caracterizam alguns dos grupos culturais existentes e que necessitam de uma abordagem adequada do profissional, foram mencionados alguns exemplos por parte dos entrevistados que revelam que os mesmos não se limitam a saber a quantidade de nacionalidades existentes, mas sim a conhecer as suas especificidades para agir em conformidade.

Assim, algumas culturas são identificadas como mais desafiantes, tais como a “(...) Índia, Bangladesh, Nepal, as questões da forma como se vestem, a alimentação, o facto de terem uma cultura mais fechada.” (AS3). Foram também identificadas condições sociofamiliares que podem interferir no desempenho escolar dos alunos, como a vulnerabilidade dos agregados familiares, “(...) eu tenho agregado familiar monoparentais, sobretudo femininos, que vieram para cá (...)” (AS8), ou questões de saúde associadas ao motivo da migração, “Muitas destas famílias trazem alunos com diagnósticos, autismo e outras patologias (...)” (AS6).

Seguidamente, pretendeu-se compreender a dimensão afetiva das competências culturais, em que se desenvolve empatia e compreensão pelo outro (Alsina, 1977, citado por Bracons, 2019). Neste âmbito, associaram-se a esta dimensão afirmações dos entrevistados acerca dos grupos culturais prevalecentes no contexto escolar, reveladoras das características da referida dimensão.

De modo a desenvolver empatia, importa compreender os valores, hábitos e costumes dos diversos grupos culturais, para que, dessa forma, sejam enquadrados os seus comportamentos e percurso escolar. Os profissionais devem por isso ter abertura para ouvir e tentar compreender - “(...) nós próprios estamos disponíveis para nos explicarem como é a sua cultura e não ter uma postura de julgamento,” (AS1). Só após compreender e desenvolver empatia por determinada cultura, é que o profissional consegue intervir de forma correspondente com vista a atingir os objetivos pretendidos, “(...) eu tento perceber o que é que culturalmente é aceitável ou não porque eu às vezes posso estar a propor uma coisa e não ser aceitável.” (AS4).

A maioria dos entrevistados referiu questões específicas de determinadas culturas que mostraram empatia e compreensão e que norteiam a prática, nomeadamente problemáticas e comportamentos referidos anteriormente, como o isolamento, as barreiras culturais e linguísticas e a exclusão social de que alguns grupos são alvo dado os costumes religiosos divergentes da cultura do país de acolhimento (AS1, AS2, AS3, AS4, AS5, AS6, AS7, AS8 e AS9).

A dimensão comportamental, por sua vez, atinge-se quando o profissional adequa a sua intervenção a cada contexto em específico, com base nas competências desenvolvidas nos estágios anteriores (Alsina, 1977, citado por Bracons, 2019). Quando questionados diretamente sobre a adequação da prática profissional, as abordagens foram distintas, sendo de destacar que alguns entrevistados referiram não diferenciar a intervenção entre alunos imigrantes e autóctones. No entanto, para a maioria dos entrevistados é necessário “(...) pensar um bocadinho fora da caixa e ser adaptável a estas famílias. Porque se formos muito rígidos na forma da nossa intervenção, não vamos chegar às pessoas.” (AS3). Segundo a perspetiva de alguns dos entrevistados, a adaptação da intervenção passa por recorrer às novas tecnologias por forma a facilitar a comunicação e atenuar a barreira linguística, sendo assim utilizadas plataformas digitais para realizar a tradução durante atendimentos e contactos, assim como redes sociais gratuitas para facilitar o acesso das famílias e promover um contacto de proximidade.

Considerando as especificidades dos traços culturais de determinados alunos imigrantes, alguns entrevistados revelaram ter maior abertura e empatia para adequar a sua prática profissional, tendo em atenção à forma de comunicação – “(...) adaptar a forma como comunicamos porque estas questões culturais muitas vezes são barreira (...)” (AS3) -, assim como a quem se devem dirigir – “(...) determinadas culturas em que nós como mulheres não podíamos falar com o pai, encarregado de educação, tínhamos que falar com a mãe, ou vice-versa.” (AS3).

O culto e a religião são também fundamentais para o bem-estar dos alunos imigrantes, sendo por vezes adaptado o próprio espaço escolar por forma a corresponder às práticas religiosas – “(...) alunos que nos pedem um espaço para poderem rezar e nós muitas vezes e principalmente na altura do Ramadão disponibilizamos uma sala.” (AS1). Na mesma lógica, os hábitos alimentares também são tidos em conta e tenta-se adaptar o melhor possível para que o choque cultural seja diminuído – “Acho que às vezes temos que entrar no mundo deles (...) nesta adaptação à nova cultura, alimentação, portanto também se nota nas crianças a adaptação à alimentação.” (AS6); “(...) sobretudo na alimentação, é quando eu sinto que sou mesmo mais... eu tento controlar o sistema.” (AS8).

Compreendendo as três dimensões das competências interculturais mencionadas por Alsina, 1977, citado em Bracons (2019), percebe-se que a dimensão cognitiva é a que os profissionais têm mais presente e desenvolvida, dado que a maioria facilmente identifica as nacionalidades e respetivos traços culturais dos alunos imigrantes. No entanto, as dimensões afetiva e comportamental são menos efetivadas, dado que, apesar de alguns dos entrevistados tentarem compreender as especificidades das culturas, revelam dificuldade em adaptar a intervenção de forma a criar um real impacto na relação estabelecida com o aluno.

Conclusões

Após terminar a presente investigação, podem retirar-se conclusões da análise e da discussão dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas, que contribuem para o debate profissional e para fundamentar a prática profissional com os alunos imigrantes no contexto escolar. No entanto, importa reforçar que a investigação é um processo inacabado, dado que através dos resultados obtidos vão surgindo novos questionamentos que devem ser complementados com novas investigações (Vilelas, 2009).

Considera-se que a presente dissertação de mestrado conseguiu responder ao objetivo geral estabelecido, nomeadamente “*Analisar a prática profissional do Serviço Social na promoção da inclusão de alunos imigrantes, à luz das políticas de educação inclusiva e dos desafios apresentados pelo contexto escolar*”. De um modo geral, o assistente social desempenha um papel fundamental para promover a inclusão dos alunos imigrantes no contexto escolar, sendo para isso importante que desenvolva os três estágios das competências interculturais, conforme definido por Alsina, 1977, citado por Bracons (2019). Percebe-se, através da perspetiva dos entrevistados, que prevalecem alguns desafios que comprometem a intervenção, nomeadamente a aplicabilidade das políticas públicas, assim como as barreiras e traços culturais dos diversos alunos, num espaço que cada vez se caracteriza mais pela diversidade e interculturalidade.

No respeitante ao objetivo específico “*Compreender a aplicabilidade das Políticas Educativas da Educação Inclusiva na perspetiva dos profissionais*”, pode-se compreender que, a aplicabilidade das políticas de educação inclusiva é limitada, condicionando muitas vezes a ação dos profissionais, dado o rácio desequilibrado entre profissional-aluno e algumas questões estruturais. Nesse âmbito, destaca-se o facto de os alunos imigrantes serem integrados em turmas correspondentes ao seu ano de escolaridade, logo após a chegada ao agrupamento escolar, sem considerar as suas aprendizagens e a barreira linguística. Os programas legislados com vista a promover a inclusão dos alunos imigrantes, como o Português Língua-não-materna e a possibilidade de contratação de mediadores linguísticos e culturais, são referidos como insuficientes para colmatar as necessidades e barreiras que se impõem no contexto escolar, apresentando por si só lacunas quando colocados em prática. A falta de sensibilidade por parte dos docentes e não docentes para potenciar a compreensão dos alunos imigrantes acerca das matérias lecionadas é apresentada também como uma limitação., que poderá ser motivada pela escassez de recursos de recursos.

Através do objetivo específico “*Compreender os fatores que influenciam a inclusão dos alunos imigrantes e o seu desempenho escolar*”, conclui-se que existem diversas questões que condicionam o percurso escolar dos alunos e que carecem da intervenção do profissional. Considerando as necessidades e problemas do aluno, os entrevistados revelaram que prevalecem com maior incidência as barreiras culturais, o absentismo e o insucesso escolar, seguindo-se a negligência, o abandono escolar e a punição

física. A classe social e o contexto socioeconómico, em conformidade com os entrevistados, também influencia o desempenho escolar dos alunos, sendo que os alunos imigrantes, pela sua condição familiar e social, apresentam maior risco de pobreza e exclusão social, sendo necessário ter essa condição em atenção na intervenção profissional (Graça, 2013; FFMS, 2023). O envolvimento da família, também se revela como fundamental para o percurso escolar dos alunos, sendo que, por esse motivo, cabe ao assistente social realizar a mediação entre o sistema escolar e a família, por forma a promover uma relação de confiança, que pode ser condicionada pelas crenças familiares e cultura escolar (Carrilho, 2020; Kelly et al., 2010).

Por sua vez, o objetivo específico “*Identificar a abordagem do Serviço Social face à diversidade cultural no contexto escolar e para a promoção da inclusão dos alunos imigrantes*”, permitiu identificar os modelos de intervenção e as abordagens para a prática referidas pelos entrevistados. No âmbito da intervenção individual, o modelo ecológico e sistémico foi o mais referido por parte dos profissionais no que respeita aos alunos imigrantes dada a importância de mediar a relação entre os diversos sistemas (Matela, 2022; Cruz, 2019; Baginsky, 2018; Kelly et al., 2010; Carvalho, 2018), seguindo-se o modelo de intervenção em rede e a teoria das forças. A intervenção grupal e comunitária também se evidenciou como uma realidade, no entanto, os profissionais não souberem identificar modelos teóricos, podendo revelar pouco domínio teórico que pode impactar a prática profissional.

Apesar da identificação dos modelos e abordagens mais utilizados na prática, percebeu-se que os profissionais têm alguma dificuldade em diligenciar uma intervenção focada nos alunos imigrantes, quer por ausência de recursos técnicos, quer por dificuldade em desenvolver as competências culturais. O facto de apenas um agrupamento escolar apresentar manual de acolhimento para os alunos imigrantes, pode representar também uma lacuna que contribui para condicionar a intervenção profissional, uma vez que não se definem especificamente as funções do assistente social neste âmbito e não é dada prioridade de intervenção a estes alunos. A ausência de momentos formativos ou a especialização dos profissionais no âmbito da temática em estudo, apresenta-se também como uma lacuna que deve ser colmatada, dados os desafios que a diversidade representa no contexto escolar, exigindo-se uma atualização de conhecimento e adequação das práticas profissionais.

O último objetivo específico “*Propor linhas orientadoras para a prática profissional*”, visa assim contribuir para o debate académico e propor orientações para a intervenção do assistente social no contexto escolar com alunos imigrantes, aos níveis micro, meso e macro. Nesse sentido, a um nível micro, considera-se como fundamental o desenvolvimento de sensibilidade e competências interculturais por parte dos assistentes sociais, que, para além da componente prática, carecem de formação constante para atualizar conhecimentos e compreender o campo teórico da diversidade cultural. O conhecimento dos modelos teóricos e a capacidade de adequação da abordagem à realidade de cada um dos sujeitos de intervenção e respetivas famílias/comunidade, apresenta-se como

fundamental para o sucesso da prática profissional. Assim, o assistente social deve procurar atualizar e reforçar os seus conhecimentos teóricos por forma a informar a prática e, consequentemente, os seus resultados.

Intervir com alunos imigrantes, exige que se tenha em consideração as vulnerabilidades a que os mesmos são expostos diariamente pela sua condição, compreendendo que essas situações condicionam o percurso escolar dos alunos. Assim, a análise dos resultados permite também compreender que pode existir uma correlação entre as classes sociais e os resultados escolares dos alunos, sendo referido que algumas das famílias imigrantes apresentam fracas condições económicas, associadas a problemáticas como a precariedade laboral, a habitação inacessível, as baixas habilitações literárias, sendo que os assistentes sociais, no decorrer da sua intervenção, devem estabelecer redes com a comunidade envolvente, por forma a responder às necessidades dos alunos imigrantes e respetivas famílias, sendo fundamental um acolhimento e diagnóstico social inicial para que, de forma precoce, as identifiquem. O profissional deve ainda garantir que o contexto escolar não se comporta como uma local que contribui para acentuar os riscos de exclusão social, garantindo que os meios comunicacionais e a transmissão de conhecimentos sejam acessíveis às diversas culturas e diversidade. Da mesma forma, para atenuar as barreiras culturais, o assistente social deve assegurar que todos os alunos e respetivas famílias compreendem o funcionamento do sistema escolar português, contribuindo para mitigar ao máximo o choque cultural através da adequação das práticas profissionais e do próprio agrupamento.

Na sua prática profissional, devem ainda ter conhecimento pleno das suas funções e promover, junto dos organismos superiores do agrupamento escolar, programas e iniciativas que visem contribuir para a inclusão dos alunos imigrantes, começando desde logo pela criação de um manual de acolhimento que indique os procedimentos a adotar por cada um dos envolvidos, garantindo que as barreiras linguísticas e culturais se dissolvem. Para além da atuação ao nível das estruturas dos agrupamentos, é competência profissional do assistente social contribuir para influenciar as políticas públicas (CDAS, 2018) através da identificação das limitações da aplicabilidade prática da legislação vigente, com base na realidade sentida no quotidiano profissional. A influência dos profissionais na esfera política torna-se assim relevante para que a legislação seja construída com uma base empírica e com vista a garantir a efetivação dos direitos das populações mais vulneráveis. A sensibilização e consciencialização da comunidade escolar e da própria sociedade para desmistificar preconceitos e juízos de valor.

Os resultados obtidos revelam que é necessário continuar a investigar acerca da temática em estudo, pois existe uma necessidade crescente de esclarecer o papel do assistente social no contexto escolar, assim como a sua importância para garantir que a educação inclusiva é colocada em prática. O investimento na criação de momentos de formação, de cariz académico e/ou profissional, é também imprescindível numa sociedade onde a interculturalidade prevalece cada vez mais, exigindo-se a adequação da prática profissional dos assistentes sociais e restantes intervenientes.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Almeida, S. (2001). Representações e práticas do serviço social em contexto educativo e processos de mudança. *Intervenção Social*. 23/24. <http://revistas.lis.ulushiada.pt/index.php/is/article/view/1021>

Amaro, M. I. & Pena, M. J. (2018). Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: Da Tradição à Inovação. In Carvalho, M. I. (Orgs.), *Serviço Social em Educação* (pp. 25-39). Pactor.

Archibald, M., Ambagtsheer, R., Casey, M. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>

Baginsky, M. (2018). *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools* (L. V. Sosa & T. C. Alvarez, Eds.). *The British Journal of Social Work*. 48, 1814–1815. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx082>

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 10(2). 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)

Blaikie, N. (2000). *Designing social research*. Polity Press.

Bracons, H. (2018). Cultura, diversidade, interculturalidade e mediação: percepções dos estudantes de Serviço Social. *Revista Migrações - Número Temático Mediação Intercultural*. 15. (pp. 12-27).

Bracons, H. (2019). Conhecer para intervir: competência cultural no Serviço Social. Editorial Cáritas.

Cândido, A. F. C. (2020). *Imigração, heterogeneidade migrante e desempenho escolar: uma análise extensiva na Área Metropolitana de Lisboa* [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/22344>

Carrilho, A. (2020). *Escola Inclusiva: A Inclusão de Estudantes com Necessidades de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. [Dissertação de mestrado, Iscte- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/21325>

Carvalho, M. I. (2018). Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. In Carvalho, M. I. (Orgs.), *Serviço Social em Educação* (pp. 25-39). Pactor.

Cavalheiro, P. F. (2022). *Interculturalidade e educação inclusiva: perspetiva de professores do primeiro ciclo para uma formação baseada na inclusão* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54031>

Cruz, A. (2019). *Jardim de Infância: será um campo de intervenção do assistente social?*. [Dissertação de mestrado, Iscte- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/18961>

Dogan, S. (2023). Effectively working with immigrants: A model for school counselors. *Journal Of Multicultural Counseling and Development*. 51. 148-157. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12244>

Dordah, A. D., & Horsbøl, A. (2021). Interview as Social Practice: How Can Nexus Analysis Enhance Reflexivity? *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211028686>

Evans, K., Crea, T., & Soto, X. (2021). A Human Rights Approach to Macro Social Work Field Education with Unaccompanied Immigrant Children. *Journal of Human Rights and Social Work*. 6. 67–77. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00154-w>

Evers, J. C. (2010). From the Past into the Future. How Technological Developments Change Our Ways of Data Collection, Transcription and Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1636>

Faltová, B. & Mojžíšová, A. (2022). Appropriate Interventions for School Social Work in Czech Schools According to Foreign Practice. *Philosophy and Ethics*. 1(22). 80-91. <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2022/03/SP1-2022web.pdf>

Ferreira, J. (2009). *Serviço Social e modelos de bem-estar para a infância: modus operandi do assistente social na promoção da protecção à criança e à família* [Tese de Doutoramento, Iscte- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/3590>

Ferreira, J. (2011). A investigação em Serviço Social: Modelos para a compreensão da realidade. Lusíada - Intervenção Social (38), 99-113. <http://revistas.lis.ulushiada.pt/index.php/is/article/view/1170>

FFMS. (2023). *Retrato da população estrangeira e dos fluxos migratórios em Portugal*. PORDATA. <https://pmf-sef.pt/pordata-populacao-estrangeira-e-fluxos-migratorios/>

Fonseca, F. P. S. (2022). *Formação contínua para a Educação Inclusiva - um estudo de caso na escola da Ponte* [Dissertação de mestrado, Universidade Do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/18784>

Ginicolo, M. F. (2021). *Um Lugar Para Chamar De Seu: Integração, participação cívica e política e cidadania ativa de alunos estrangeiros numa escola de educação básica em Portugal* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/137663>

Graça, E. (2013). *Um Olhar Positivo Sobre A Inserção De Jovens Imigrantes No Tecido Social E Escolar Português: O Caso Dos Filhos Da Segunda Geração De Imigrantes Cabo-Verdianos.* [Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL]. Repositório do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8357>

Guerra, R., Rodrigues, R., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J. & Costa-Lopes, R. (2019). Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: o papel das dinâmicas de aculturação. Observatório das Migrações. [937fc2bd-88e2-43c8-b872-3b257213bc41 \(acm.gov.pt\)](https://doi.org/10.1111/acm.2019.937fc2bd-88e2-43c8-b872-3b257213bc41)

Ham, Seung-Hwan, & Yang, Kyung-Eun. (2022). Does multiculturalism help immigrant youth engage in school? Multicultural paradox in the welfare state. *Social Policy & Administration*. 57(1). 34-50. <https://doi.org/10.1111/spol.12867>

Huxtable, M. (2022). A Global Picture of School Social Work in 2021. *International Journal of School Social Work*. 7. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1090>

Isaksson, C., & Sjöström, S. (2017). Looking for ‘social work’ in school social work. *European Journal of Social Work*. 20(2). 191-202. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188775>

ISCTE-IUL (2020). Código de Conduta Ética na Investigação do ISCTE-IUL. [1643044824553_Código_de_Conduta_E_tica_na_Investigac_a_o_ISCTE.pdf](https://repositorio-iscte-iul-pt.handle/1643044824553)

Kayama, M. & Haight, W. (2023). Japanese parents’ experiences supporting their school-aged children’s acculturation to the U.S. *Qualitative Social Work*. 22(5). 992–1009. <https://doi.org/10.1177/14733250221114395>

Kelly, M., Raines, J., Stone, S., & Frey, A. (2010). *School Social Work - An Evidence-Informed Framework for Practice*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195373905.001.0001>

Lameiras, A. (2015). *Modelos de Intervenção em Serviço Social*. Serviço Social. <https://servicosocial.pt/modelos-de-intervencao-do-servico-social/>

Martins, E. (2012). Perspectivas do serviço social no âmbito da política de educação. In Martins, E. Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania (pp. 209-252). UNESP. <http://books.scielo.org>

Martins, I. (2015). 1985- Políticas de imigração e integração: intervenção do Serviço Social. *Intervenção Social*. (46), 57-75. <http://repositorio.ulushiada.pt/handle/11067/4317>

Matela, T. (2022). *Estratégias de intervenção social em crianças e jovens imigrantes em risco*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusíada de Lisboa]. Repositório das Universidades Lusíada. <http://hdl.handle.net/11067/6633>

Minayo, M. C. S. (2002). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo, S. F. Deslandes, O. C. Neto, & R. Gomes (Eds.), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (21.ª ed., pp. 9-29). Editora Vozes. <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

Morais, M. L. (2018). *As políticas públicas de prevenção do abandono escolar em Portugal: análise do programa TEIP* [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/17709>

Oliveira, A. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção* (14.ª ed.). Alto-Comissariado para a imigração e minorias étnicas. [Estudo014.indd \(acm.gov.pt\)](http://hdl.handle.net/10071/17709)

Ortega, S., Shen, M., & Perales, M. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*. 49(1). 151–163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>

Ortuño, I., & Muñoz, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*. 31(2). 381-392. <https://doi.org/10.5209/CUTS.53374>

Padilla, B., & Azevedo, J. (2012). Territórios de diversidade e convivência cultural: considerações teóricas. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*. 43-67. <http://hdl.handle.net/10071/5869>

Punch, K.F. (1998) *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage.

Rampazo, G. (2019). *Ser Criança E Ser Refugiada: Vivências, Identidades E Culturas Infantis Em Um Jardim Da Infância - O Ponto De Vista Das Crianças*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL]. Repositório do ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19854>

Rodriguez, S., Roth, B., & Sosa, L. (2020). School Social Workers as Nepantleras in Equity Work for Immigrant Students: A Conceptual Exploration. *Social Service Review*. 94(4). <https://doi.org/10.1086/712044>

Ruslin, Mashuri, S., Rasak, M., Alhabisy, F. & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational

Studies. *Journal of Research & Method in Education*, 12(1). <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-12%20Issue-1/Ser-5/E1201052229.pdf>

Santos, S. (2015). *O Serviço Social no Sistema Educativo*. [Dissertação de mestrado, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <https://www.iscte-iul.pt/tese/5201>

Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S. (2020). Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspetivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. *Indagatio Didactica*. 12(5). 99-118. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23445>

Seabra, T, Carvalho, H, & Ávila, P. (2019). The effect of school's ethnic composition on Mathematics results of students with immigrant origin in primary school. *Portuguese Journal of Social Science*. 8(1). 9-26. <http://hdl.handle.net/10071/19830>

Shaffer, G., & Fisher, R. (2017). History Of School Social Work. In Sosa, L., Cox, T., & Alvarez, M. (Coords), *School Social Work* (pp. 7-26). Oxford University Press. [School social work : national perspectives on practice in schools in SearchWorks catalog \(stanford.edu\)](#)

Sitaprasertnand, N. (2021). *School Social Work in Immigrant-Dense Areas of Amadora, Portugal and Gothenburg, Sweden: Challenges of Students from Immigrant Backgrounds and Perspectives of Social Work Practice*. [Dissertação de mestrado, Iscte- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/24255>

Tartakovsky, E, & Baltiansky, G. (2023). A bicultural model of social work with immigrants: Professional interventions, acculturation orientations, and burnout of social workers. *Journal of Social Work*. 23(3). 443–462. <https://doi.org/10.1177/14680173221144410>

Tavares, A. (2022). *Modelo Ecológico de Avaliação e Intervenção nas situações de Risco e Perigo na CPCJ Gaia Norte*. [Relatório de estágio de mestrado, Instituto Superior de Serviço Social do Porto]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42714>

Thompson, A., Frey, A., & Kelly. M. (2019). Factors Influencing School Social Work Practice: A Latent Profile Analysis. *School Mental Health*. 11. 129–140. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9279-y>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 30(6). 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*. 42(1). 125-139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>

Vieira, R., & Vieira, A. (2018). Serviço Social e mediação intercultural em contexto escolar. In Almeida, J., & Sousa, P. (Coords), *Serviço Social na Escola – Contributos para o Campo Profissional* (pp. 223-241). Edições Húmus.

Vilarinho, S., & Carvalho, C. (2023). Inclusion and diversity: A look at portuguese schools. Holos. 2(39).<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15>

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento* (3^a ed.). Edições Sílabo.

Anexo A - Guião de entrevista semiestruturada



Guião de Entrevista

Caracterização sociodemográfica:

- Sexo
- Idade
- Formação Académica e complementar, nomeadamente na área da diversidade cultural/interculturalidade
- Anos de experiência profissional
- Tempo de serviço no cargo atual
- Distrito onde exerce o cargo atual

Questões:

- 1 - Através de que programa ou projeto foi integrado na escola, e como a prática do Serviço Social é integrada no mesmo?
- 2 - Na sua prática profissional, como aborda a questão da diversidade cultural no acolhimento dos alunos imigrantes?
- 3 - Que tipo de iniciativas o agrupamento escolar onde está inserido criou/adotou por forma a responder à interculturalidade e facilitar a inclusão e aprendizagem dos alunos imigrantes?
- 4 - Pensando no desempenho dos alunos imigrantes, quais são os aspetos que identifica como característicos do seu percurso escolar?
- 5 - De que maneira a equipa multidisciplinar com a qual trabalha no projeto/programa colabora para promover a inclusão social dos alunos imigrantes?
- 6 - Como é desenvolvido o trabalho em rede com a comunidade onde se insere o seu projeto/programa na intervenção para a inclusão de alunos imigrantes?
- 7 - Que estratégias e métodos de intervenção revelam resultados positivos na promoção da inclusão dos alunos imigrantes no contexto escolar?
- 8 - Na intervenção com alunos imigrantes no projeto/programa onde está inserido promovem-se atividades em grupo? Em que contexto e com que objetivo?
- 9 - De que forma o envolvimento das famílias influencia o desempenho escolar dos alunos imigrantes, o ambiente escolar e a sua inclusão?
- 10 - Como perceciona a relação entre os diferentes atores (escola, família, comunidade) no processo de acompanhamento e apoio aos alunos imigrantes?
- 11 - Que nacionalidades identifica na escola onde está inserido? Tendo em vista a inclusão social, quais são os traços culturais mais comuns destas nacionalidades que podem, por um lado, favorecer, e, por outro, dificultar esse processo?
- 12 - De que forma adapta a sua intervenção para a inclusão tendo em consideração os traços culturais dos alunos imigrantes?
- 13 - Qual é a sua prática quando identifica a existência de barreiras culturais entre a escola e os alunos imigrantes?

Anexo B – Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito de um projeto de investigação a decorrer no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, tendo por objetivo analisar e compreender a prática do Serviço Social com alunos imigrantes [contexto escolar]. A sua participação irá contribuir para as conclusões do presente estudo e aprofundamento da temática, consistindo na realização de uma entrevista, através da resposta a 13 questões semiestruturadas, prevendo-se a duração de cerca de 45 minutos para a sua concretização. A entrevista será gravada, para garantir que a informação transmitida não se perde, sendo a gravação utilizada apenas para esse fim. Os seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, têm como base legal o seu consentimento, em conformidade com a alínea a), do nº1, do art. 6º do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

O estudo é realizado por mim, Jéssica Godinho de Jesus Pacheco (jgino@iscte-iul.pt), sob a orientação do Professor Doutor Pablo Álvarez Pérez, podendo contactar-me caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais.

A participação neste estudo é **confidencial**. Os seus dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A participação é **anónima**, pelo que em nenhum momento do estudo necessita de se identificar e/ou ao local onde exerce a sua prática profissional. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo.

O Iscte tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email dpo@iscte-iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade de controlo competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela investigadora, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. **Aceito** participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Sim Não

Nome: _____

Assinatura: _____

Quinta do Conde, ____/____/____

Anexo C – Quadro conceptual

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Categoría Teórica	Dimensões	Subdimensões	Indicador	Pergunta			
Analizar a prática do Serviço Social com alunos imigrantes (contexto escolar)	Compreender a aplicabilidade das Políticas Educativas da Educação Inclusiva na perspetiva dos profissionais; Compreender os fatores que influenciam a inclusão dos alunos imigrantes e o seu desempenho escolar; Identificar a abordagem do serviço social para a interculturalidade no contexto escolar e para a promoção da inclusão dos alunos imigrantes.	Política Educativa	Educação Inclusiva	Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Formação dos Profissionais - Assimilação cultural - Criação de programas - Português Língua não materna 	<p>1 - Na sua prática profissional, como aborda a questão da diversidade cultural no acolhimento dos alunos imigrantes com vista a promover a sua inclusão?</p> <p>2 – Considera que os alunos imigrantes, no processo de adaptação ao país de acolhimento e contexto escolar mantêm os traços culturais de origem?</p> <p>3 – Que tipo de iniciativas o agrupamento escolar onde está inserido criou/adotou por forma a responder à interculturalidade e facilitar a inclusão e aprendizagem dos alunos imigrantes?</p>			
				Programas de apoio à Inclusão Social no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Equipas multidisciplinares - Constituição de redes/partnerias comunitárias 	<p>4 - Através de que programa ou projeto foi integrado na escola, e como o mesmo se relaciona com a prática do Serviço Social no contexto escolar?</p> <p>5 - De que maneira a equipa multidisciplinar com a qual trabalha no projeto/programa colabora para promover a inclusão social dos alunos imigrantes?</p> <p>6 - Como é desenvolvido o trabalho em rede com a comunidade onde se insere o seu projeto/programa na intervenção para a inclusão de alunos imigrantes?</p>			
		Serviço Social no contexto escolar - diversidade	Aluno	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Intervenção individual</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Intervenção grupal</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Intervenção comunitária</td> </tr> </table>	Intervenção individual	Intervenção grupal	Intervenção comunitária	<ul style="list-style-type: none"> - Problemáticas escolares - Empoderamento - Participação social - Educação Inclusiva 	<p>7 - Pensando no desempenho dos alunos imigrantes, identifica aspectos que caracterizem o seu percurso escolar?</p> <p>8 - Que estratégias e métodos de intervenção revelam resultados positivos na promoção da inclusão dos alunos imigrantes no contexto escolar?</p>
Intervenção individual									
Intervenção grupal									
Intervenção comunitária									

						9 – No projeto/programa onde está inserido, na intervenção com alunos imigrantes, promovem-se atividades em grupo? Em que contexto?
						10 – No âmbito da diversidade cultural, a intervenção comunitária apresenta-se como um recurso no projeto/programa onde está inserido? Em que contexto e quais os benefícios?
		Familia	Envolvimento dos Encarregados de Educação	- Mediação escola-família - Crenças da família e cultura escolar - Classe social – resultados escolares	11 – De que forma o envolvimento das famílias influencia o ambiente escolar e a inclusão dos alunos imigrantes?	
			Contexto socioeconómico		12 - Da sua experiência, de que forma a cultura familiar influencia o desempenho escolar dos alunos imigrantes?	
		Comunidade	Contexto interno	- Programas de prevenção das problemáticas	13 - Como perceciona a relação entre os diferentes atores (escola, família, comunidade) no processo de acompanhamento e apoio aos alunos imigrantes?	
			Contexto externo	- Articulação com as redes da comunidade - Programas de consciencialização das redes	14 - Quando as situações exigem um apoio adicional ao que é oferecido pela escola, como costuma ser feita a articulação com outras instituições ou recursos da comunidade?	
		Competência Cultural do profissional	Cognitiva	- Conhecimento dos grupos culturais da comunidade	15 - Que nacionalidades identifica na escola onde está inserido? Tendo em vista a inclusão social, quais são os traços culturais mais comuns destas nacionalidades que podem, por um lado, favorecer, e, por outro, dificultar esse processo?	
			Afetiva	- Empatia e compreensão pelo outro	16 - De que forma adapta a sua intervenção para a inclusão tendo em consideração os traços culturais dos alunos imigrantes?	
			Comportamental	- Intervenção adaptada ao contexto cultural	17 – Qual é a sua prática quando identifica a existência de barreiras culturais entre a escola e os alunos imigrantes?	

Anexo D – Dimensões e Subdimensões definidas no software MAXQDA

Categoría	Dimensão	Subdimensão	Indicador	Indicador 2
Política Educativa	Educação Inclusiva (Decreto-Lei 54/2018)	Interculturalidade	Formação dos Profissionais (Cavalheiro, 2022)	-
			Criação de Programas	-
		Perceção Educação Inclusiva (E) Programas de apoio à Inclusão Social no contexto escolar	Limitações Estruturais (E)	-
			Tipologias (E)	-
			Funções (E)	-
			Equipas Multidisciplinares (Legislação vigente)	-
			Constituição de redes/partenários comunitárias (Legislação vigente)	-
Serviço Social no contexto escolar - diversidade	Aluno (Amaro & Pena, 2018)	Necessidades/problemas	Barreiras culturais (E)	-
			Absentismo (E)	-
			Insucesso escolar (E)	-
			Negligência (E)	-
			Abandono escolar (E)	-
			Punição física (E)	-
		Modelos/abordagem para a prática	Intervenção individual (Amaro & Pena, 2018)	Modelo sistémico e ecológico (E)
				Modelo de intervenção em rede (E)
				Teoria das forças (E)
			Intervenção grupal (Amaro & Pena, 2018)	Modelo de interação de grupos dirigidos (E)
				Modelo de resolução de problemas (E)
				Modelo de ajuda mútua (E)
			Intervenção comunitária (Amaro & Pena, 2018)	Modelo de desenvolvimento comunitário (E)
Família	(Amaro & Pena, 2018)	Envolvimento dos Encarregados de Educação	Mediação escola-família (Baginsky, 2018)	-
			Crenças da família e cultura escolar (Graça, 2013)	-
		Contexto socioeconómico	Classe social – resultados escolares (Sitaprasertnand, 2021)	-

Competência Cultural do profissional (Alsina, 1977)	Cognitiva (Alsina, 1977)	Conhecimento dos grupos culturais da comunidade	-
	Afetiva (Alsina, 1977)	Empatia e compreensão pelo outro	-
	Comportamental (Alsina, 1977)	Intervenção adaptada ao contexto cultural	-

Fonte: Elaboração própria, 2025

Legenda: (E) – subdimensões emergentes do conteúdo das entrevistas