

O Serviço Social, no decurso da sua história, tem sido atravessado por vários paradigmas concorrentes entre si, sendo que alguns deles são mesmo antagónicos, traduzindo-se em situações de claro conflito interno. Esses conflitos, segundo Myrian Baptista, *“decorrem da estreita vinculação das suas propostas aos postulados ideológicos, visões do mundo e às complexas articulações – integradas no conjunto das situações histórico - institucionais - com os conflitos de interesses de diferentes grupos sociais com as quais se depara na sua prática”* (2001:72).

Inserido, assim, num mundo de relações globais e globalizadoras, o Serviço Social tem conhecido, igualmente, diferentes desafios externos consoante a configuração de épocas históricas muito concretas que se exprimem muitas vezes nas relações ora coniventes ora conflituosas que mantém com o poder hegemónico do Estado, por um lado. Por outro lado, outros desafios advêm da vinculação do Serviço Social a um ou vários paradigmas teóricos da área do saber (das ciências sociais e humanas).

É neste sentido que, segundo Yazbek (2001), hoje a actividade profissional enfrenta duas questões essenciais: a emergência das políticas neoliberais de mercado e a mudança de paradigmas teórico científico. E acrescentaríamos, o impacto que essas questões conhecem no contexto particular de cada Estado nação que colocam por sua vez novos desafios às práticas quotidianas dos assistentes sociais aí inseridos.

No caso em apreço, em que situamos a análise do Serviço Social na educação ao nível do contexto nacional, a primeira questão remete-nos directamente para a conjuntura sócio política do contexto europeu e nacional que precedeu e concorreu para a definição das políticas sociais em geral e em particular para aquelas dirigidas ao universo educativo no período analisado (anos 80 e 90).

A segunda questão, ainda neste contexto particular, aponta para as diferentes posturas teórico metodológicas da Sociologia da Educação, Sociologia das Profissões e do Serviço Social que têm sustentado as práticas educativas em geral e em particular as práticas da actividade profissional.

Por último, a última questão aponta para as características essenciais do perfil profissional que foi e é requisitado pelas demandas do poder político no âmbito das políticas educativas e, mais especificamente, no que se refere às práticas do quotidiano dos profissionais de Serviço Social no seio dos Serviços de Psicologia e Orientação.

Ao longo deste trabalho tentamos dar conta destas três dimensões de análise para compreender aquilo que constitui o nosso objecto de estudo: a análise do significado político e profissional da inserção do Serviço Social nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) do Ministério da Educação.

Começando pelo contexto nacional, recordamos que Portugal viveu mudanças nos últimos 30 anos que correspondem às mudanças operadas nos restantes países europeus decorridas no espaço de 50 ou 60 anos. Ou seja, apesar dos atrasos persistentes, trata-se de um país tal como assinala António Reis, *“que viveu num prazo inferior ao de uma geração o que a generalidade dos seus parceiros da União Europeia viveu em mais de meio século”* (2000:9). Transitando dentro desse espaço de tempo, entre um regime autoritário corporativo e autocrático – que deteve o poder tempo demasiado – para um regime democrático parlamentarista que só foi permitido pela revolução do 25 de Abril. Após a implementação do regime democrático, o país enceta e encara novas mudanças com a integração na, então, Comunidade Económica Europeia.

Inserido nesse espaço político e económico europeu, o Espaço nação passou a ser “comandado” pelas mudanças aí em curso e que ao nível das políticas sociais se traduzem na aposta dos modelos neoliberais que se impõem ao nível global e que impediu de concretizar uma das promessas da revolução: a construção de um Estado Social de Bem Estar ou Estado

Providência. Estas mudanças de contexto político, social, económico e cultural conhecerão impactos na actividade profissional de Serviço Social em geral e no Serviço Social na Educação, em particular.

Daí a importância em “*conhecer os delineamentos políticos, o normativo existente, a análise conjuntural, domínio tecnológico etc.* O que poderá permitir a influência na *reorientação das políticas institucionais, sensibilizando-as para a procura reais e potenciais e para o exercício dos direitos dos sujeitos*” (Molina e Romero, 1999). Dito de outro modo, sugere-se aqui a importância de proceder à análise das políticas sociais, no caso, das políticas educativas.

Recordamos que na análise das políticas educativas se podem enquadrar dois grandes objectivos: *proporcionar uma base de informação sobre a qual as políticas educativas são construídas* ou *desenvolver uma apreciação crítica das políticas existentes*. O primeiro objectivo permite desenvolver uma análise das políticas no sentido de contribuir para a sua (re)elaboração. O segundo contribui para uma análise das políticas e ou para examinar os processos que influenciam/determinam a construção das políticas e os seus efeitos sobre grupos diferentes (Antunes, 1998:9)

Mas na construção desta análise existe um apelo directo à preparação teórica, à compreensão do horizonte político e à capacidade para ler a trama da complexidade social, ou seja as relações, os actores e seus interesses. Por outras palavras, na análise que se faz do Serviço Social e sua relação com as várias dimensões da realidade social é preciso convocar a questão do saber. O que nos remete para a segunda dimensão de análise.

Na óptica de Paulo Netto, como vimos, o Serviço Social não possuindo um objecto de conhecimento próprio não produz teoria própria, logo terá que se socorrer da Teoria Social construída pelo avulso dos conhecimentos derivados das correntes sociais críticas por oposição às

ciências sociais clássicas (positivistas), estando assim capacitado para produzir conhecimentos que irão alimentar o grosso dessa Teoria Social.

Tivemos oportunidade de perceber a importância dos diversos contributos das diversas correntes teóricas para a construção da nossa análise desenvolvida no âmbito do Serviço Social na Educação, e delas já fizemos referência, pois que percebemos que as fronteiras entre as denominadas ciências sociais cada vez mais se esbatem ao nível do campo de análise e ao nível das metodologias.

A questão que nos colocamos e com a qual confrontamos esta leitura de Netto, é a de - sem querer entrar no debate epistemológico em presença- e apesar do esbatimento dessas fronteiras será que a forma de abordar esse objecto não é diferente em cada área disciplinar? A visão do mundo não é ela influenciada, para além de outros aspectos, pela formação e perfil profissional, imprimindo deste modo uma leitura muito particular aos objectos analíticos que adoptamos? No limite somos todos psicólogos, sociólogos, economistas etc? No limite, não estamos a substituir um mito (ciências exactas universais) por outro (a teoria social crítica)?

Por outro lado, com esta perspectiva não haverá o perigo, ainda, de reduzir o serviço social a um exercício profissional técnico e operativo? E ainda, como se concebe a separação entre concepção de conhecimentos e produção de conhecimentos? Porque embora diferentes estas dimensões encontram-se fortemente imbricadas.

Sem termos resposta para nenhuma destas questões, elas colocam-se-nos imediatamente e não quisemos deixar de as partilhar aqui como forma de lançar o repto ao autor em análise, coisa que outros autores de Serviço Social têm vindo igualmente a fazer.

As questões do saber estão intimamente articuladas com a nossa terceira dimensão analítica: as características essenciais do perfil profissional que foi e é requisitado pelas demandas do poder político, pois que solicitam as questões ligadas às competências profissionais (poder) reconhecidas e legitimadas pelo Estado. O conhecimento sendo o principal

recurso do poder profissional, é importante no papel que desempenha em relação à negociação e conquista ou fortalecimento da posição no mercado de trabalho. A forma como este conhecimento é transmitido (pelas entidades formadoras) e a forma como ele é concebido e aplicado para resolver problemas concretos com que se confrontam o Estado e os destinatários finais (utentes) condiciona a certificação (reconhecimento) que é feita pelo Estado, ele próprio.

Desta certificação estatal, imprescindível e condição necessária, depende a afirmação das diversas categorias profissionais, sendo que aquelas que melhor respondem às solicitações do poder hegemónico do Estado ou, segundo Johnson e Faleiros, às *funções globais do capital e à reprodução das relações sociais que asseguram o modo de produção capitalista*, são aquelas que mais facilmente serão patrocinadas pelo poder político (pelo Estado, ele próprio). Assim, estabelecem-se processos de negociação e de conflito pela conquista de espaço no mercado de trabalho entre os diferentes grupos profissionais que concorrem entre si.

Na conquista deste espaço profissional e suas mediações, joga um papel central a compreensão da política social e *”a construção de estratégias de acção no sistema organizacional, a partir de quatro fontes de poder: saber e perícia/ análise conjuntural/ domínio do normativo e dos mecanismos de protecção/ leitura estratégica do meio envolvente: relações de igualdade/desigualdade/equidade social/discriminação entre Estado e Sociedade civil e dentro dos grupos diferenciados que reproduzem a relação macroestrutural “*(Molina e Romero, 1999).

Foi a partir das reflexões elencadas acima e que de certa forma traduzem os nossos pressupostos teóricos que construímos um modelo analítico baseado em questões – prescindindo da elaboração de hipóteses, atendendo aos objectivos deste trabalho que lhe imprimiram um carácter exploratório – que sintetizadas concorrem para a formulação de uma questão central: porque é que a profissão de Serviço Social conhece uma desvalorização gradual na área da educação, nomeadamente no seio dos

serviços de apoio socioeducativo (nos SPO e outros)? Esta questão remete-nos especificamente para uma outra que tem como objectivo o de compreender o significado da inserção da profissão de Serviço Social no campo da educação em geral e em particular em serviços de apoio sócioeducativo, mais especificamente nos Serviços de Psicologia e Orientação criados para o apoio individualizado aos alunos contrariando, à partida, os pressupostos sociológicos da profissão.

Ao tentar responder a estas interrogações depressa elas se desdobraram em outras: porquê e como é que o Serviço Social é inserido nos SPO? Qual o lugar aí atribuído ao Serviço Social enquanto profissão? Que impactos é que isso teve ou tem na actividade profissional no âmbito da educação? Que relação é que se instituiu com as outras áreas disciplinares?

A partir daqui sentiu-se necessidade de explorar e reconstruir o percurso da filosofia das medidas políticas educativas, particularmente ao nível das medidas de compensação educativa dos anos 90; analisar os objectivos, funções e competências atribuídas ao Serviço Social nas escolas, pelo poder político; analisar as relações / negociações de poder e de conflito que se estabelecem entre as diferentes categorias profissionais presentes na escola, que partilham o mesmo espaço de trabalho (mercado) e entre estas e o Estado. Em suma, confrontar o poder decisório, logo político, na análise dos processos de afirmação/desvalorização da profissão de Serviço Social no campo da educação.

Fomos procurar e encontrámos algumas respostas a estas questões – que adiantamos de forma muito sintética – nas transformações ocorridas nos anos 80 e 90 nos contextos nacional e europeu. Isto é, na emergência de políticas neoliberais que proclamam a redução de encargos para o Estado, de entre eles, os encargos destinados às políticas sociais, nomeadamente na educação. Esta redução passou pela restrição de políticas colectivas e universais substituídas por políticas fragmentadas destinadas a determinadas categorias específicas da população atendendo

a situações individuais (caso a caso), reduzindo-se assim o espaço destinado à profissão de Serviço Social.

Por outro lado, ao nível dos paradigmas teóricos da educação, parece existir uma recuperação por parte do poder político, de uma concepção de educação e sucesso escolar assente em pressupostos individuais (capacidades individuais) negligenciando-se os aspectos sócio culturais, para os quais os assistentes sociais estariam mais sensibilizados.

A conjugação destas duas tendências, aliadas a outras, como seja a institucionalização e a conquista do espaço, tradicionalmente reservado aos assistentes sociais, pela área disciplinar e profissional da psicologia - com tal visibilidade que se pode falar em monopólio psicológico em termos de campo de trabalho - permitem compreender e explicar em parte esta perda de espaço e poder do Serviço Social na área da educação.

Esta desvalorização da actividade profissional neste campo de intervenção insere-se, assim numa trama de relações, cujo significado se pretendeu esclarecer ao longo deste trabalho e que tentamos recordar sinteticamente, de seguida, salientando desta vez as relações que se estabeleceram e estabelecem entre o Serviço Social e o campo da educação naqueles aspectos que têm sido mais pertinentes para o desenvolvimento do SSNE: o campo da educação pública na sua tentativa de construir a escola democrática.

A escola de massas e democrática foi uma aposta dos governos resultante das tendências do desenvolvimento do sistema capitalista (globalizado), sobretudo após a Segunda Grande Guerra. Nessa altura os governos procuraram (e procuram) usar a educação com diversos fins, uns mais específicos que outros ora, como meio, inicialmente, de ultrapassar reprodução das desigualdades e persistência de formações sociais conservadoras, ora como meio de melhoramento da produtividade económica, como treino de mão-de-obra, mecanismo de escolha e selecção para as oportunidades existentes etc.

Foi neste quadro que nasceu e se expandiu o modelo de escola de tipo *fordista*, no sentido de corresponder às novas exigências do mercado de trabalho. Este tipo de escola vocacionalista que até hoje constitui o modelo maioritário implementado nos países ocidentais capitalistas, conheceu o seu apogeu na década de 60 e 70 correspondendo ao apogeu do Estado de Bem estar social assente nas, ainda possíveis, políticas do pleno emprego.

Esta visão da educação será sustentada pela produção teórica de alguns paradigmas da educação. Numa altura em que aposta na tecnologia constituía o argumento principal para sustentar o desenvolvimento económico, as Teorias Tecnológicas da educação encontraram terreno fértil para se expandir.

Estas teorias entraram na definição das políticas educativas por via da Pedagogia e tiveram maior repercussão nos Estados Unidos, cujo expoente teórico argumentativo é traduzido num relatório de 1971 (Tickton), elaborado por uma comissão cuja designação: “The Commission on Instructional Technology” é bem elucidativa das suas teses.

Anuncia-se aí uma revolução na educação através da tecnologia, cujo primado principal consiste em defender que *“os objectivos da educação não podem ter a ver com princípios cósmicos ou valores absolutos encontrados num universo platónico. Nada têm a ver com considerações metafísicas ou filosóficas que, de qualquer modo, nunca fizeram progredir a educação! O importante é melhorar os métodos de ensino”* (Tickton cit. por Bertrand, 2001:89).

Nesta perspectiva tecnocrática da educação pretendia-se a aplicação de conhecimentos científicos à resolução de problemas práticos. Defende-se ao extremo o pragmatismo e a organização da comunicação pedagógica, sendo que alguns a designam como *tecnologia da instrução* (Bertrand, 2001).

Segundo Bertrand, esta perspectiva é recuperada pelas teorias sistémicas da pedagogia e aponta-lhe algumas características essenciais tais como: a utilização de terminologia que inclui termos como engenharia, comunicação, formação, tecnologia, técnicas, programação, sistema, ensino individualizado, etc; preocupam-se igualmente em falar em formação, ensino ou mesmo instrução em vez de educação; traduzem ainda um grande interesse, que é mesmo dominante, pela planificação e pela organização dos processos de formação e insistem na importância dos componentes da comunicação como seja a *retroacção* no processo de transmissão do conhecimento.

A nível da pedagogia e do currículo defendem a “*insistência na necessidade de identificar os comportamentos observáveis no estudante; vontade de sistematizar as diferentes etapas de formação numa perspectiva geral de ciência aplicada; o desejo de utilizar rotinas sistemáticas*” (Bertrand, 2001:92).

Esta abordagem desenvolve naturalmente, observações críticas e negativas em relação às *visões românticas* e humanistas da educação que não valorizem a planificação e a organização.

A concepção tecnocrática da educação e do desenvolvimento será, igualmente apropriada e difundida por algumas abordagens do Serviço Social naquilo que se irá traduzir na perspectiva modernizadora do Serviço Social ou paradigma das relações interpessoais para Faleiros.

Aplicada ao meio escolar e em consonância com esse modelo de escola tecnocrática, “*a questão central é a promoção do desenvolvimento do aluno para o desenvolvimento económico enfatizando a relação família - escola como meio de concretizar esse projecto*” (Oliva, 1987:46)

É assim que a definição das funções do que designámos por Serviço Social Escolar, tende a resumir-se à racionalização de acções de planeamento, como sejam: estudo e diagnóstico e tratamento de casos; cooperação e incentivo às actividades de grupo, contribuição para a organização social da comunidade envolvente; pesquisa das condições

económicas dos alunos e orientação do trabalho dos funcionários do universo escolar.

Foi possível verificar que esta tendência foi predominante no nosso país com a implementação e institucionalização do Serviço Social Escolar, a qual deixou marcas que perduram na actividade profissional nos dias de hoje. Esta “actualidade” aí presente não é de estranhar quando muitos destes princípios, eles próprios têm sido recuperados pela concepção política dos problemas escolares. É nesse sentido que defendemos que à escola de tipo funcionalista de mercado corresponde uma abordagem individualizada dos problemas escolares recuperando-se, parece-nos, alguns dos princípios da Teoria dos dons ou dos dotes tão próxima desta perspectiva tecnocrática da educação. É o que nos parece estar a acontecer (de novo) em Portugal e no resto do contexto europeu.

Esta escola neutra virada para o mercado vai ser posta em causa pelas teorias culturalistas que emergem durante a crise do modelo de Estado Provedor de Bem Estar (anos 60 e 70) como resposta à visão idílica desta *escola igual para todos*.

Por oposição à primeira perspectiva tecnocrática, as teorias sociais da pedagogia crítica defendem, então, uma educação que desempenhe um papel importante na reconstrução da sociedade, denunciando o carácter falacioso do conceito de igualdade de oportunidades veiculado pela educação tecnocrática e pelos discursos oficiais.

De forma a resistir e contrariar o carácter reprodutor da escola, defende-se que o estudante deve adquirir ferramentas afectivas intelectuais, imaginativas que lhes permita intervir numa situação e por consequência transformar a realidade do dia a dia. Incluem-se nesta perspectiva as correntes *da nova sociologia da educação* (Giroux; Toffler), e *teoria crítica da educação* (Bourdieu; Dale, Lenhardt, Morrow etc.).

Recorde-se que os pensadores deste movimento aceitam a ideia de reprodução mas utilizam-na sobretudo nos sectores culturais *negligenciando a perspectiva marxista clássica e sua incidência nos problemas económicos* (Bertrand, 2001:171).

Ou seja, inspiraram-se mais nas reflexões socioculturais como a antropologia, estudos feministas, a fenomenologia, a Escola de Francoforte (Habermas, Marcuse) e em autores como Baudrillard, Deleuze, Foucault, analisando os mecanismos sociais na construção de culturas e sua reprodução, introduzindo-lhe agora o conceito de acção /resistência ausente nas propostas dos marxistas e estruturalistas clássicos como Althusser.

Denunciam, ainda, o discurso da legitimação das desigualdades sociais, que encontra no discurso da igualdade de oportunidades a sua “validade”, e defendem que *para alcançar o princípio da igualdade há que considerar as diferenças e compensá-las através de equidade que permita alcançar uma real justiça educativa.*

Também no contexto nacional houve influências destes paradigmas críticos da educação aplicados à educação no período pós 25 de Abril, e dessa forma o impacto estendeu-se à concepção de novas metodologias de intervenção ao nível do Serviço Social na Educação, embora com pouco tempo para se instituírem em práticas novas.

Isto porque depressa se assistiu ao início do processo de desvalorização profissional nesta área de trabalho que ocorreu paralelamente ao processo que designámos de normalização profissional e que, na nossa opinião, resultou de dois factores fundamentais: um resultante da acção directa do Estado e que passou pela extinção da Divisão do Serviço Social no seio do IASE e outro fruto da conjuntura política que interrompe experiências de carácter popular onde se ensaiaram novas metodologias de intervenção social por parte dos assistentes sociais que nelas colaboravam.

O primeiro factor resultou na perda de poder e autonomia dos assistentes sociais nos serviços do ME; o segundo impediu que se

implementassem no imaginário profissional as metodologias mais inovadoras e criativas entretanto ensaiadas no âmbito das experiências referidas com a colaboração da população destinatária envolvida nesses processos.

Mais tarde, com a criação dos SPO e respectiva integração dos assistentes sociais (anos 90) paralela à integração de outros técnicos quer da área da psicologia, quer da área da docência pela via da orientação vocacional, conheceremos um terceiro factor senão decisivo pelo menos importante que contribui para reforçar este processo de desvalorização profissional. Factor que diz respeito à conquista, em termos de espaço e de poder, pela área da psicologia que se tornou hegemónica na concepção e na intervenção das problemáticas educativas, tendo sido sustentada e dando resposta às solicitações particulares do poder político. É deste processo que nasce o quase monopólio do grupo dos psicólogos no âmbito dos serviços de apoio sócio educativo, mais concretamente nos SPO.

Paralelamente, o poder político na figura do Estado ignora ostensivamente os contributos do Serviço Social, inclusive o seu passado recente neste campo de trabalho, não tendo solicitado a área disciplinar de Serviço Social para participar na construção das respostas a implementar no âmbito destas medidas de política educativa. A inserção dos assistentes sociais nestes serviços é feita, assim, por acréscimo dos recursos humanos existentes.

Recordamos que os assistentes sociais inseridos nos aparelhos públicos de educação, durante a sua trajectória profissional, foram responsáveis pela concepção e organização de serviços e de respostas específicas de natureza social e educativa no período que correspondeu à institucionalização e desenvolvimento da profissão na educação.

Vimos como as questões do saber estão interligadas com as questões do poder e como o Estado convocava estas questões consoante

os seus interesses particulares, sendo que os projectos profissionais tendem a encontrar correspondência nos projectos societários.

Por outras palavras, dificilmente um projecto profissional crítico se impõe numa sociedade conservadora assente nos modelos neoliberais do mercado capitalista. Este foi um dos desafios com que o Serviço Social na educação se confrontou e continua a confrontar-se perante o desenvolvimento de uma escola pública direccionada para o mercado e focalizada no individual recuperando noções como o mérito, desempenho, capacidades individuais etc. Noções que apelam directamente à concepção de serviços e de projectos profissionais vocacionados para intervir no mesmo sentido: no sentido de modificar comportamentos ao invés de transformar as práticas e os mecanismos inerentes à escola.

À escola de tipo democrático e perspectivas teóricas subjacentes, a que atrás fizemos referência, poderemos encontrar correspondência nas abordagens do Serviço Social Crítico, que assumindo-se como próximas do pensamento marxista (marxiano) rejeitam a perspectiva clássica de tudo explicar pela teoria económica ou do valor, introduzindo nesta análise conceitos como o de poder / resistência.

Para alguns autores isto significa que há que *recuperar uma definição emancipadora* (do Serviço Social) *no campo da educação, sobretudo em tempos de expansão do neoliberalismo*, que permita que as instituições educativas cumpram a sua função primordial de assegurar a mudança social em termos de mobilidade social, no fundo o da democratização real da sociedade (Molina e Romero, 1999).

É esta questão que se põe actualmente no mundo da educação, a promessa não cumprida de a educação contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva.

Hoje, vivemos numa época em que de toda a parte surgem interrogações ao nível da orientação da educação, já não só da parte dos políticos e dos especialistas da área mas também da parte de grupos

organizados da sociedade civil. O campo da educação, dado o seu grau de familiarização é terreno fértil para a emergência de discursos muitas vezes de carácter populista e enformados em ideologias frequentemente conservadoras.

Por parte da sociedade civil e no discurso de alguns políticos já é comum ouvir recriminações ao papel do Estado na construção do ensino e da escola para apontar ao Estado as causas da crise da educação pública, que derivado do seu monopólio estatal impediria a concorrência salutar de outros promotores da escolarização (entidades privadas).

Neste sentido é assim frequente convocar a liberdade de ensinar e de aprender por parte de alguns grupos da sociedade civil, nomeadamente de grupos de pais mais organizados.

Também é comum defender modelos de gestão empresarial a aplicar nas escolas públicas, assim como, acusar a escola pública de não preparar convenientemente para o mercado de trabalho ou acusá-la de facilitismo exigindo critérios de excelência e a reintrodução dos exames nacionais (encarados como únicos instrumentos objectivos de avaliação e consequentemente, mais justos). Também a avaliação do mérito e do desempenho dos professores se torna uma exigência cada vez mais assumida.

É neste quadro que se sugerem várias soluções educativas e quase todas elas passam pelo questionamento do papel do Estado, cuja acção é posta em causa perante as suas soluções que têm falhado na construção de uma Escola de massas de tipo democrático e na sua proposta de mudança social.

Algumas dessas soluções apontam para a mercantilização da escola pública e para a transferência das competências até aqui assumidas pelo Estado para as famílias, sociedade civil e ou poderes regionais e locais; atribuindo ao Estado apenas funções reguladoras.

Outras soluções defendem a redefinição do papel do estado sem, contudo, prescindir da sua acção promotora. O facto é que o modelo de

escola vigente, virada para as solicitações do mercado, se inicialmente parecia corresponder às aspirações do poder político e do poder económico, hoje parece ter falhado os seus desígnios.

Este falhanço do Estado é ironicamente encontrado nas suas respostas para tentar a inclusão e é dessa forma que alguns autores justificam a necessidade de reconfigurar a acção do estado porque a inclusão *com base naquilo que as pessoas partilham, no que têm em comum* (por exemplo o sistema educativo) *conduziu inevitavelmente a diferentes formas de exclusão económica, social, política, social e cultural* (Stoer e Magalhães, 2003). A partir daqui apelam-se aos modelos baseados na equidade em alternativa aqueles baseados na igualdade.

Demos conta do que pensávamos da aposta no conceito de equidade, quanto a nós excessiva e algo ingénua por parte dos seus defensores. Na nossa opinião, é aqui que começa a erosão do conceito do Estado de Providência porque permite excepções no acesso aos direitos, a partir do critério da discriminação de situações, logo abre caminho a selecções que poderão ser arbitrárias.

É com estes novos cenários que a actividade profissional na educação se confronta e se irá confrontar nos tempos mais próximos: a **desvalorização do espaço público da educação**; por consequência, a emergência e institucionalização de **respostas localizadas e territorializadas** quer através de projectos quer através da transferência das atribuições de competências do Estado para o poder local; a **privatização da escola** a partir do reconhecimento público do papel das escolas privadas inclusive das escolas confessionais inseridas na rede pública do ensino e ainda daquilo a que hoje se designa por **escola reclamada**. O tipo de escola que começa a emergir configurando os princípios das correntes pós modernas que tal como as correntes críticas da educação, denunciam o inevitável o falhanço da escola funcionalista de mercado e universal e que nesse sentido defendem um novo tipo de escola.

Apela-se agora a uma escola que corresponda às aspirações particulares de cada minoria étnica, cultural, comportamental, etc. É neste quadro das perspectivas pós modernistas que assistimos muito recentemente ao anúncio da abertura de uma escola para gays /homossexuais nos EUA. Aquilo que parece um *fait divers*, é hoje encarado com muita seriedade por alguns especialistas na educação e insere-se no conceito supra referido de *escola reclamada*.

Relativamente ao Serviço Social e sua participação no mundo das respostas sociais educativas vimos que se encontra praticamente invisível e como referimos esta invisibilidade resulta do uma indefinição da carreira de Serviço Social e da impossibilidade de construir uma identidade profissional perante o número de profissionais activos e atendendo à designação assumida pelos serviços onde estes estão inseridos.

Também com o advento da sociedade de conhecimento os trabalhadores são cada vez menos definidos pelos os seus empregos e mais pelos conhecimentos que conseguem acumular. Neste sentido mais um desafio se coloca às várias actividades profissionais nesta e noutras áreas de trabalho: o investimento na formação e nas actividades de pesquisa.

Por outro lado, os Assistentes Sociais também podem ser, eles próprios, construtores de política na medida em que influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas, se bem que indirectamente, – quer ao nível nacional das directivas formais, quer ao nível informal – na arena das relações assistente social e utente.

Neste sentido terá que haver preocupações em investigar e avaliar as suas práticas e em fazer uso das conclusões como suporte e orientação do seu trabalho.

O grande problema é que não têm tido, como vimos, um papel no escrutínio das políticas, e há que reflectir em como é que tal papel pode ser encorajado e desenvolvido. Isto porque a possibilidade de se investigar as políticas educativas contribui para um projecto que reflecta sobre a própria identidade profissional podendo oferecer alternativas ao conhecimento que dela têm as entidades oficiais. Isto porque“ (...) *a investigação depende e sustenta a reflexão na prática. A Investigação sobre política educacional requer uma reflexão sobre as construções formais da prática (e da profissão em si) baseada em ideologias políticas*” (Ozga, 2000:79).

Ao nível profissional em geral, através do exame das directrizes políticas dirigidas aos assistentes sociais, poderemos entrar mais profundamente no debate sobre a natureza da relação dos AS, investigadores e política, nesta ou em qualquer outra área de trabalho, questionando o que é que as directrizes políticas para os profissionais de serviço social revelam dessa relação, no fundo, sobre as ideias dos políticos relativamente à relação entre o Serviço Social concepção de respostas e educação: que tipo de investigação nesta área é que os políticos esperam que estes façam? que recursos estão disponíveis?

Contudo estes estudos devem ser enquadrados no quadro mais amplo dos sistemas de educação e sua evolução no que diz respeito a cada país, apesar de se detectarem algumas tendências “universais” no que aos países da Europa ocidental diz respeito.

Entretanto e para terminarmos, resta-nos deixar as últimas “novidades” que se verificaram na última legislatura do governo socialista e que foram entretanto assumidas pelo novo governo do Partido Social Democrata.

Desde 2001, com a nova lei orgânica do Ministério da Educação que se prevê nova reformulação dos serviços de apoio de compensação sócioeducativa. Desde dessa data que se anuncia ou a reformulação ou a extinção dos SPO para se implementarem novos serviços configurados nos CASE (Centros de Apoio Sócio Escolar). À partida parecem corresponder à

institucionalização dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) já que estão previstos funcionar fora das escolas, concentrando-se em zonas ou a em agrupamentos de escolas mais desprovidas de meios e cuja população escolar esteja social e economicamente mais desprotegida.

Mais recentemente na aprovação dos conteúdos funcionais das carreiras do pessoal não docente do ensino não superior (Portaria n.º63/2003), verificamos a introdução de uma nova carreira (técnico superior de educação) e a eliminação de outra, a do perito orientador.

Como estas alterações são muito recentes e porque entretanto assistimos à alteração do Governo, não podemos adiantar muito acerca desta matéria a não ser ao nível das suposições que nos abstermos de fazer. No entanto não deixaremos de avançar com algumas preocupações perante aquilo que já conhecemos.

Pela experiência a que nos habituaram os diversos governos, não é previsível que tão depressa estes serviços saiam do papel, considerando mesmo os ventos de contenção orçamental que prevêem o congelamento de novas admissões na administração pública.

Temos como convicção, atendendo a toda reflexão que foi feita, que a carreira de Serviço Social na educação, em termos de administração central, se encontra próxima da extinção. Acreditamos, porém que esta conhece potencialidades ao nível do poder local, quer porque para aqui têm sido transferidas competências nessa matéria, quer através de projectos de intervenção local, directa ou indirectamente relacionados com a escolarização e com a problemática analisada. A questão é agora saber e esperar que as entidades locais tenham sensibilidade para estas matérias e nelas investiam. Estas questões por sua vez dariam matéria para outra pesquisa.

Bibliografia

ABREU da SILVA , António Joaquim (2002), *Pedagogia Crítica e Contra - Educação*, Coimbra: Quarteto.

ALMEIDA, Helena Neves (2000), “ Educação Parental, um Domínio de estudo e intervenção no Contexto Educativo”, *Investigação e Debate*, nº 10, Ano VI, Julho, Revista da Associação de Investigação e Debate em Serviço Social, Porto: AIDSS

ALMEIDA, Ney Luís Teixeira (2000), “O Serviço Social na Educação”, *Inscrita*, 6, Revista do Conselho Federal de Serviço Social: Brasília

ALMEIDA, Sidalina (1998): “ Representações e práticas do Serviço Social em Contexto Educativo”, *Investigação e Debate*, nº 7, Dez., Revista da Associação de Investigação e Debate em Serviço Social, Porto: AIDSS

ALVES PINTO, Conceição (1995), *Sociologia da Educação*, Lisboa: Mc Graw-Hill de Portugal

ANDERSON, Pierre (1995), “Balanço do Neoliberalismo” in SADER, Emir (org.) (1995), *Pós- Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra

ANTUNES, Fátima (1998) *Políticas Educativas para Portugal, anos 80 e 90*, Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ARAÚJO, António (1997):” A síntese: o esboço de um novo modelo. A educação intercultural no trabalho social”, *Investigação e Debate*, nº 5, Nov., Revista da Associação de Investigação e Debate em Serviço Social, Porto: AIDSS

AZEVEDO, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa*, Porto: Edições ASA.

BACKHANS, Berenice (1992), “Serviço Social Escolar”, Revista *Serviço Social e Sociedade*, nº 38, S. Paulo: Cortez

BAPTISTA, Myrian Veras (Org.) (1996), *O Cotidiano: Aproximações Analíticas*, S/ local. policopiado

BAPTISTA, Myrian Veras (2001), *A Investigação em Serviço Social*, Lisboa- S.Paulo, CPIHTS : Veras.

BAPTISTA, Myrian Veras (2001), Apontamentos da disciplina Prática Profissional no Quotidiano, leccionada no âmbito do Mestrado em Serviço Social, Coimbra, ISMT.

BARRETO, António (1995) “ Centralização e descentralização no sistema educativo”, *Análise Social*, XXX, (130), 159-173pp.

BARRETO, António (org.) (2000) *A Situação Social em Portugal 1960-1999*, Vol.II, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: ICSUL

BARROSO, João (Org.) (1996), *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora.

BENAVENTE, Ana (1990) “Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens concepções e políticas”, *Análise Social*, Vol. XXV, 1990

BENAVENTE, Ana Et AL (1992), *Decisões nas políticas e Práticas Educativas*, nº 4, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Porto.

BERTRAND, Yves (2001), *Teorias Contemporâneas da Educação*, col. Horizontes Pedagógicos, Bobadela/ Lisboa: Instituto Piaget

BOURDIEU, Pierre (1989), *La Noblesse d’État Grandes Écoles et Esprit de Corps*, Paris:Minuit.

BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean Claude (1970), *La Reproduction*, Paris: Minuit.

BRUTO DA COSTA, Alfredo (1998) *Exclusões Sociais*, Lisboa: Fundação Mário Soares/ Gradiva

CAMPOS, B.P. (1987), *Questões da Política Educativa*, Porto: Edições ASA

CARDOSO, Maria Antonieta (1990), Alguns conceitos do Serviço Social Escolar, sua evolução histórica, objectivos e prática”, *Revista Saúde e Escola*, n.º7, Lisboa: IASE/ Ministério da Educação.

CARDOSO, Maria Antonieta (1995): “Educação numa Perspectiva Sistémica”, *Investigação e Debate*, nº 1, Maio., Revista da Associação de Investigação e Debate em Serviço Social, Porto: AIDSS

CASTEL, Robert (1999), *As metamorfoses da Questão Social. uma crónica do salário.*, Petrópolis: Vozes

CASTELLS, Manuel (1998), *La Era de la Información*.(3Vols.) Alianza: Madrid.

CASTELLS, Manuel (2002), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (2 Vols.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CELATS, (1985) *Serviço Social Crítico. Problemas e Perspectivas*, S. Paulo: Cortez.

CFESS (2001), *Serviço Social na Educação*, Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação, Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, (Policopiado).

CHERKAoui, Moamed (1994), *Sociologia da Educação*, 2ª edição, Portugal; Mem Martins: Europa América

COMMISSION EUROPÉENNE, (1995), *Structures des Systèmes d'enseignement et de formation initiale dans L'Union Européenne*. Luxembourg, Office des publications des communautés européennes.

COMMISSION EUROPÉENNE, (1997), *Les Chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne*. Luxembourg, Office des publications des communautés européennes.

CPIHTS, (2000) *Estudos & Documentos*, nº 4/5, Dezembro de 2000, Lisboa: CPIHTS

CRRSIA – Coordenação Regional do Rendimento Social de Inserção dos Açores (2003), *Percurso Escolar dos Filhos dos beneficiários do RMG*, Ponta Delgada: CRRSI dos Açores.

DALE, Roger (1988), “A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições”, *Educação e Realidade* 13 (1), Porto Alegre.

DUARTE, Maria Palmira Pinto, (1973), *Projecto de Estruturação da Divisão de Serviço Social Escolar*, (policopiado), IASE, Ministério da Educação Nacional (36 pp.).

ECO, Umberto (s/ data), *Como se Faz Uma Tese Em Ciências Humanas*, 2ª edição, Lisboa: Presença.

EURYDICE, (1997): "Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans L'Union Européenne (1984-1994)", *Eurydice: Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*, Bruxelles, Unité Européenne D'Eurydice/Commission Européenne.

FALCÃO, Maria Norberta (2000), *Parcerias e poderes na organização escolar*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação.

FALEIROS, Vicente (1981), *Metodologia e ideologia do Trabalho Social*, S. Paulo: Cortez.

FALEIROS, Vicente (1985), *Saber Profissional e Poder Institucional* S. Paulo: Cortez.

FALEIROS, Vicente (1996), " Serviço Social: questões presentes para o Futuro", *Serviço Social e Sociedade*, nº 50-anoXVII, Abril, S. Paulo: Cortez

FALEIROS, Vicente (1997), *Estratégias em Serviço Social*, S. Paulo: Cortez.

FALEIROS, Vicente (2000), " As Reformas da Segurança Social: o Contexto Mundial e o Caso Canadano", *Estudos & Documentos*, nº 4/5, Série II, Dez., Lisboa: CPIHTS.

FERRERA, HEMERIJCK, RHODES (2000) *o Futuro Da Europa Social*, Oeiras: Celta

FORMOSINHO, João et al (2000), *As Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto : ASA

FORQUIN, J.C. (1989), *École e Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: De Boeck Université.

FOULCAUT, Michel (1977), *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*, Petrópolis: Vozes

GARCIA, Maria Adelina (1994), *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa As Escolas, Os Projectos e as Equipas*, Porto, Edições ASA

GOMEZ, A. Pérez (1999), *La cultura escolar en la Sociedad neoliberal*. Morata: Madrid.

HENRIQUEZ, Alfredo (1998), "O Serviço Social e a Doutrina das Profissões, os contributos do funcionalismo na (des) construção da identidade", *Estudos e Documentos* , nº 13 Série I. Lisboa: CPIHTS.

HENRIQUEZ, Alfredo (1999), *A Construção da Profissão de Serviço Social e o Estado de mal-estar Social Salazarista*. Dissertação de Mestrado apresentada no ISSS de Lisboa (policopiado).

IAMAMOTO, Marilda V.(1992), *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. Ensaio crítico* S. Paulo: Cortez

IAMAMOTO, Marilda V.(1998), *O Serviço Social na Contemporaneidade, trabalho e formação profissional*, S. Paulo: Cortez

KARSCH, Ursula (1987) e (1998) *O serviço Social Na Era dos Serviços*, 1ª e 3ª edições, S. Paulo: Cortez.

LENHARDT, Gero (1985), "From Contact to Status: the educational system in weber's Theory of Bureaucratic Rationalization". S/local, policopiado.

LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo (2002), *Reformas da Educação pública, democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto: Afrontamento.

MARQUES, Jacqueline (2003), *Poder Normalizador a "Sombra" da Intervenção Social – uma leitura foucaultiana do poder na prática profissional do Assistente social na aplicação do Rendimento Mínimo Garantido*, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Coimbra, Instituto Superior Miguel Torga: Escola superior de Altos Estudos (policopiado)

MARQUES, Ramiro (1997), *Professores, Famílias e Projecto Educativo*, Lisboa: Asa

MARTINS, Alcina (1997) "A importância da investigação em Serviço Social", *Estudos & Documentos*, Série I, Lisboa: CPIHTS

MARTINS, Alcina et Al (1999), *Serviço Social, Profissão & Identidade, que Trajectória?* Lisboa/S. Paulo: Veras Editora.

MARTINS, Alcina **a)**(1999), *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*, Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian.

MARTINS, Alcina (2001) Aportamentos da disciplina História e Tendências do Serviço Social, leccionada no âmbito do Mestrado em Serviço Social, Coimbra, ISMT.

MOLINA, Maria Lorena e ROMERO, Maria Cristina (1999), “Contribuciones Al Debate sobre El Objeto y La Identidad en Trabajo Social”, *Revista de Servicio Social*, vol.1,nº3, Junho/Dezembro, Costa Rica.(11pg.)

MOURO, Helena e SIMÕES Dulce (2001), *Cem anos de serviço Social*, Coimbra: Quarteto

MOZZICAFREDDO, J.(1984), “ A questão do Estado em Portugal 1974/1976”, *Cadernos de Ciências Sociais*, (Ano I), nº2, Lisboa, Afrontamento, Dez. de 1984.

NEGREIROS, Augusta (1995), *As Representações Sociais da Profissão de Serviço Social*, Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.

NETTO, Paulo José, (1981) “A crítica conservadora à reconceptualização”, *Revista Serviço Social e Sociedade*. Nº5, S. Paulo: Cortez.

NETTO, Paulo José (1996), *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*, S.Paulo: Cortez

NETTO, Paulo José (1998), *Ditadura e Serviço Social*, S.Paulo: Cortez Editora

NETTO, Paulo José (1999), “ A construção do projeto ético- político do Serviço Social frente à crise contemporânea”, in *Crise contemporânea, questão Social e Serviço Social*, col. Capacitação em Serviço Social e política social, módulo 01, Brasília: CEAD - Universidade de Brasília.

OCDE, (1983): *L'enseignement Obligatoire face à L'évolution de la Société*, Paris : OCDE.

OCDE, (1995): *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris: OCDE.

OCDE, (1996): *Examens des politiques nationales de l'Education*, Paris: OCDE.

OFFE, Claus (1984), *Contradictions of the welfare State*, ed. John Keane. London: Hutchinson.

OLIVA, Maria Herlinda Borges (1987), *Política de Estado e Prática Social*, S.Paulo: Cortez

OZGA, Jenny (2000), *Investigação sobre Políticas Educacionais*, Porto: Porto Editora.

PAYNE, Malcolm (1995), *Teorias contemporâneas del trabajo social. Una introducción crítica*. Barcelona: Paidós

PIRES, Eurico Lemos (1987), *A Lei de Bases do Sistema Educativo*, Porto: ASA

PIRES, Eurico Lemos et al (1997), *Nos 10 Anos da Lei de Bases-memórias e projectos*. Porto: Asa

PORTUGAL, Direcção Regional de Educação do Centro / Centro Área Educativa de Coimbra (2002), *Índices de Realização dos Serviços de Psicologia e Orientação - 2001/2002*, Coimbra: DREC/CAE. (policopiado).

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992), *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo 1986- 1996*, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa Da Moeda

PORTUGAL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCACÃO (1990), *Serviços de Orientação e Psicologia Educacional - Parecer nº3/90*.

REIS, António (coord.) (1994), *Portugal 20 anos de democracia*, Lisboa: Circulo de Leitores.

REIS, António (coord.) (2000), *Portugal anos 2000-Retrato de um país em mudança*, Lisboa: Círculo de Leitores.

RODRIGUES, Fernanda, STOER, S.(1998) *Entre Parceria e o Partenariado, amigos amigos, negócios à parte*, Oeiras: Celta

RODRIGUES, Fernanda (1999), *Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal*, Lisboa: CPIHTS/ISSSL

RODRIGUES, Fernanda (2001) Apontamentos da disciplina Políticas Sociais, leccionada no âmbito do Mestrado em Serviço Social, Coimbra, ISMT.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. (2002), *Sociologia das Profissões*, 2.^a edição, Oeiras: Celta

SAMPAIO, José Salvado (1988), *Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*, s/ local, FENPROF.

SANTOMÉ, J. Torres (2001), *La escuela en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

SANTOS Sónia, FREITAS, Lorena (1998) “A Influência do Movimento de Reconceptualização Latino Americano em Portugal na Década de 70: os discursos e as práticas antes e após o 25 de Abril”, *Estudos e Documentos*, nº 12 Série I. Lisboa: CPIHTS.

SANTOS, Sónia (1994), *Uma Experiência em Serviço Social, Uma Escola, Uma Turma*, Relatório Final Estágio/4ºano, Coimbra: ISSSC.

SEMBLANO, Maria Ivone (2003), *Serviço Social Escolar em Portugal, trajectórias e dinâmicas nos anos 60 e 70*, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga: Escola Superior de Altos Estudos (policopiado).

SIERRA BRAVO, Restituto (1986), *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología General de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.

SPOSATI, Aldaíza (1992), “Serviço Social em Tempos de democracia”, *Serviço Social & Sociedade*, 39, Ano XIII, Agosto, S. Paulo: Cortez

SPOSATI, Aldaíza (2002), “Conferência sobre as políticas de Inclusão” in *A Nova Era das Políticas Sociais Activas*, Revista *Pretextos*, nº 9, Fevereiro, Lisboa: Instituto Para o Desenvolvimento Social / Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

SPOSATI, Aldaíza (s/d.), “Globalização da economia e processos de exclusão social”, *Capacitação em Serviço Social e Política Social*, (Módulo1), Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, Brasília : CFESS-ABEPSS-CEAD-UNB

STEPHEN Stoer, STOLEROFF e, CORREIA (1990) “ o Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da lógica de Acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, Fevereiro de 1990

STEPHEN, R. Stoer (1989), *Educação e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Afrontamento

STEPHEN, R. Stoer (1998), “Educação e exclusão social”, *A Página da Educação*, Jornal da FRENPROF, n.º 65, Ano 7, Fevereiro de 1998

STEPHEN, R. Stoer e CORTESÃO, Luísa (1999), *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Afrontamento

STEPHEN, R. Stoer e CORTESÃO, Luísa e CORREIA, José A.(orgs), (2001) *Transnacionalização da educação, da crise educação à “educação” da crise*, col. A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização, Porto: Afrontamento

STEPHEN, R. Stoer, MAGALHAES, António (2003), “O mercado e a inclusão social”, *A Página da Educação*, Jornal da FRENPROF, n.º 125, Ano 12, Julho de 2003

TEODORO, António (2001), *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto: Afrontamento.

TORRES, Carlos Alberto e MORROW, Raymond (1997), *Teoria Social e Educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*, Porto: Afrontamento

TORRES, Carlos Alberto (1999) “Carlos Alberto Torres em entrevista”, *A Página da Educação*, Jornal da FRENPROF, n.º 76, Ano 8, Janeiro de 1999.

TOURAINÉ, Alain (1970), *A Sociedade Pós-industrial*, Lisboa: Moraes Editores

TOURAINÉ, Alain (1980), *L'Après Socialisme*, Paris: Gasset.

UNESCO (1996), *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão internacional sobre educação para o século XXI, Porto: ASA.

VAN CAMPENHOUDT, Luc (2003), *Introdução à análise dos Fenómenos Sociais*, Lisboa: Gradiva.

VVAA (1988), *Primeira Mostra, o Serviço Social nos Anos 80* (Reunião das comunicações de um encontro realizado no Porto), Porto: s/ editora.

VVAA (1997), *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*, Lisboa: Ministério da Educação / Comunidade Europeia.

YASBEK, Maria Carmelita (org.) (1984), “Projeto de revisão curricular da faculdade de Serviço Social da PUC/SP”, in Revista *Serviço Social & Sociedade*, nº14, S.Paulo: Cortez.

YASBEK, Maria Carmelita (1999), O Serviço Social como especialização do trabalho colectivo”, *Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social* (Módulo I), Brasília: CEAD/UNB.

YASBEK, Maria Carmelita (2001) “Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade”, policopiado.

YASBEK (2001) Apostilas da disciplina Serviço Social e Políticas de Inserção, leccionada no âmbito do Mestrado em Serviço Social, Coimbra, ISMT.

Artigos de Jornais

COSTA E SILVA, Elsa (2002), “pobreza expõe fragilidades” in Balanço, uma década de educação, (suplemento Sociedade), Jornal *Diário de Notícias* de 19 – 12-2002.pp17

CONTRERAS, Mónica e EIRAS, Ruben (2003) “No Fim da linha”, Jornal *Expresso*, 1º Caderno, Lisboa, de 20 -9 2003 pp. 12

MARGARIDO, Maria José (2002), “ Um retrato parado no tempo”, in Balanço, uma década de educação, (suplemento Sociedade), Jornal *Diário de Notícias*, Lisboa, de 19-12- 2002, pg.16.

WONG, Bárbara (1998) “Duas Vias no Secundário” Jornal *Público* (suplemento Educação), Lisboa, de 6 – 11 – 1998, pp. 32.

**Legislação essencial da educação e dos serviços de apoio
educativo: diplomas aprovados, recomendações e pareceres (de
1986 a 2001)**

- **Lei 46/86 de 14 de Outubro** – Lei de Bases do Sistema Educativo
 - Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 de 22 de Janeiro- Cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo
 - **Decreto-Lei n.º 107/86 de 21 de Maio** – Reestrutura os Centros Medicina Pedagógica de Lisboa, Porto e Coimbra (CMP).
 - Decreto -Lei n.º 3/87 de 3 de Janeiro – Cria as Direcções Regionais de Educação (DRE's)
 - Decreto – Lei nº286 /89, de 29 de Agosto- Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na lei de Bases do Sistema Educativo.
 - **Decreto – Lei n.º 361 /89 de Outubro** – Transfere para as DRE's a parte da responsabilidade pela Acção Social Escolar (repartida com o IASE) e pela coordenação dos CMP. (Só se vem a efectivar verdadeiramente em 1993)
 - Decreto – Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro – Declara a gratuidade da escolaridade obrigatória e dos apoios sócio-educativos. Altera a designação do IASE (Instituto de Acção Social Escolar)para Instituto de Apoio Sócio –Educativo (IASE)
 - **Parecer n.º3/90 do Conselho Nacional de Educação-** sobre a criação dos Serviços de Orientação e Psicologia Educacional (projecto do M.E.) - Serviços de Psicologia e Orientação no parecer do CNE
 - Decreto-Lei n.º 82/91 de 19 Fevereiro- Cria o Instituto dos Assuntos Sociais da Educação (IASE) em substituição Do Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE).(Procede-se a mais uma alteração da designação do IASE)

- **Decreto- Lei nº 190/91 de 17 de Maio**- Cria e Regulamenta os Serviços de Psicologia e Orientação
- Resolução Conselho de Ministros 29/91 de 9 de Agosto – criação do PEPT.
- Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto – Estabelece o regime educativo especial para alunos com necessidades educativas especiais (NEE)
- **Portaria n.º 1135/92 de 11 de Dezembro** – criação da carreira técnica superior do serviço social nos serviços do Ministério da Educação por efeitos do Decreto-Lei n.º 296/91 de 16 de Agosto que cria e regulamenta a carreira de técnico superior de Serviço Social.
- Despacho nº 178-A/ME/93 de 30 de Julho – Enuncia as modalidades e as estratégias de apoio pedagógico para os alunos do Ensino Básico
- Despacho nº 172/ME/93 de 13 de Agosto – Criação do PES
- **Decreto - Lei n.º 133/93 de 26 de Abril** - Extingue o IASE e por consequência os CMP são extintos na mesma data pelo **Decreto Lei n.º 141/ 93 de 26 de abril**
- **Decreto – Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto** – Estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória (9 anos) de acordo com a LBSE de 1986.
- **Despacho conjunto n.º 196-B MF/ME/93 de 16 de Setembro** – Cria e estabelece a rede dos Serviços de Psicologia e Orientação.
- Decreto -Lei n.º 141/93 de 26 de Abril- Regulamentação das Direcções Regionais de Educação por efeito da reestruturação do Ministério da Educação (Dec.Lei 137 e 138/93 de 26 de Abril)
- **-Decreto Lei n.º 241/96 de 17 de Dezembro** – Altera a composição do Conselho Nacional de Educação e republica em anexo a Lei Orgânica do CNE.

- Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho- Cria as turmas com Currículos Alternativos aos do ensino básico regulamentar.
- Despacho nº 147- B/ME/96 de 1 de Agosto- Criação dos TEIP
- Despacho conjunto n.º 105/97 de 30 de Maio – Estabelece o regime de prestação de serviços de apoio educativo e cria a Equipa Coordenadora dos Apoios Educativos (ECAE)
- **Despacho conjunto MF/ME n.º 290/97 de 4 de Setembro-** Reformula e actualiza a rede dos SPO (1ª vez).
- **Decreto – Lei n.º 300/97 de 31 de Outubro-** Estabelece o regime jurídico da carreira de psicólogo no âmbito do Ministério da Educação (nos SPO)
- Recomendação n.º 1/97 Do Conselho Nacional de Educação, Contributo *para a definição de políticas nacionais de educação e formação ao longo da vida*: a) a relação entre educação e o trabalho; b) o papel da escola no combate à exclusão social; c) a educação para a cidadania europeia.
- Despacho nº 9921/98 (2.ª Série) de 12 de Junho – Regulamenta a atribuição de bolsas de mérito a alunos carenciados do Ensino Secundário.
- Recomendação n.º3/98 do Conselho Nacional de Educação – O Ensino Secundário em Portugal
- Decreto- Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio- Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário
- **Despacho n.º9922/99 (2ªSérie), (Diário da Republica II, nº105 de 6 de Maio)** – Reformula e actualiza a rede dos Serviços de Psicologia e Orientação (segunda e última vez)
- **Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho –** Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e o regime de exercícios de funções de coordenação das estruturas referidas.

- Decreto-Lei n.º6 /2001 de 18 de Janeiro- Regulamenta a organização e gestão curricular do Ensino básico. Reformula /reorganiza os princípios constantes no Decreto –Lei nº286 /89, de 29 de Agosto.

- **Portaria n.º63/2001 de 11 de Janeiro do Ministério da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública** (Diário da República, I SérieB, n.º25 de 30 de Janeiro de 2001).- Revê os conteúdos funcionais das carreiras e categorias do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação do ensino não superior previstos no Decreto –Lei n.º223/87 de 30 de Maio. Tem efeitos na carreira do Psicólogo (criada pelo Decreto Lei n.º 300/97) e do Assistente Social (1ª regulamentação da carreira no âmbito dos SPO).