



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Dissertação de Mestrado

Políticas Educativas e Desigualdades Escolares: Um Estudo de Caso nas Escolas TEIP do Distrito de Castelo Branco

Ricardo João Seragoila Romão

N.º 20140401

Orientador: Professor Doutor Valter Lemos

Coorientadora: Professora Catarina Louro

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizado sob orientação do Professor Doutor Valter Lemos e coorientação da Professora Catarina Louro, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2019

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Ernesto Candeias Martins

Professor Adjunto com agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor Luís Manuel Antunes Capucha

Professor Associado do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Professor Doutor Valter Victorino Lemos

Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Ao longo deste percurso acadêmico que tenho vindo a realizar, muitos são aqueles que me apoiaram e incentivaram para que todo este trabalho fosse possível de concretizar. Muitas horas foram passadas neste caminho, que muitos me ajudaram conquistar. Tornase difícil agradecer nesta fase a tantas pessoas que contribuíram para este sucesso, mas agradeço desta forma:

Aos meus pais por toda a ajuda que deram em todo este processo, assim como toda a compreensão e incentivo mesmo nos momentos mais difíceis, foram eles que sempre estiveram lá para me ajudar e incitar a continuar a realizar este trabalho. Sem eles nada deste trabalho seria possível. Agradeço ainda aos meus avôs e restante família que sempre estiveram ao meu lado.

A todos e todas os (as) professores (as) da Escola Superior de Educação pela ajuda e por todos os conhecimentos transmitidos ao longo destes cinco anos foi sem dúvida uma aprendizagem rica que levo para a vida. Agradeço em especial aos meus orientadores, ao professor Doutor Valter Lemos e à Professora Catarina Louro, por aceitarem este desafio que nem sempre foi fácil de trabalhar neste tema que muito me agrada. Agradeço imenso a vossa ajuda e orientação em todos os momentos do trabalho.

Não poderia ainda deixar de agradecer a todos os funcionários não docentes das Escola Superior de Educação por todo o apoio e o carinho que sempre me trataram na escola. A vossa disponibilidade e simpatia foi sempre fundamental para continuar nesta caminhada.

Agradeço ainda aos dois agrupamentos de escolas que abriram as suas portas para realizar esta investigação, assim como, recolher os dados necessários. Assim agradeço em especial às direções das escolas, aos coordenadores do programa TEIP, aos técnicos na área da psicologia, e ainda a todos os alunos que perderam um pouco do seu tempo, para contribuir para a minha investigação.

Agradeço à Direção da Associação EcoGerminar em especial ao seu Presidente Marco Domingues, pela disponibilidade e flexibilidade dada no meu horário de trabalho, de modo a realizar todo este trabalho.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todos os meus amigos pelo apoio que me deram nesta fase de concretização deste projeto e pelas palavras de incentivo e amizade. Um profundo bem-haja a todos aqueles que contribuíram para o meu percurso.

Resumo

A interação entre as desigualdades sociais e escolares, adquire visibilidade nas escolas após a massificação e democratização do sistema de ensino. A diversidade de características dos alunos veio colocar novos constrangimentos e desafios. As desigualdades escolares tornam-se mais evidentes e a sociologia da educação começa a estudar as suas relações com as desigualdades sociais. Numa sociedade em que muitos dos que entram na escola vêm de contextos diferentes, quer familiares quer sociais, torna-se fundamental definir e implementar políticas que diminuam estas desigualdades, de forma a promover o sucesso educativo de todos os alunos, assim como, o seu bem-estar na escola. Assim, os sucessivos governos criaram, ao longo do tempo, diversas medidas de política, como é o caso da Ação Social Escolar, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e diversos programas e projetos de combate ao insucesso escolar como o Turma Mais, o Fénix e outros.

O presente trabalho investiga através da perceção dos atores escolares se as medidas de política educativa atualmente aplicadas nas escolas contribuem para minimizar ou exponenciar as desigualdades escolares dos alunos. Para tal foram recolhidas e analisadas as opiniões de professores, técnicos e alunos das escolas inseridas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária do distrito de Castelo Branco. Assim este trabalho realizou-se nas duas escolas TEIP desse distrito, recolhendo dados através de entrevistas a coordenadores do Programa TEIP, técnicos especializados e ainda aos alunos por meio de inquéritos por questionário.

Desta investigação é possível concluir que as medidas de política estudadas apresentam, na opinião dos atores, efeitos positivos na redução das desigualdades e na melhoria dos resultados, apresentando também um impacto positivo na resolução ou minimização dos problemas das escolas. No entanto, a relação evidenciada entre o insucesso e o estatuto socioeconómico dos alunos (através da Ação Social Escolar) mostra que, apesar da perceção dos atores, a reprodução das desigualdades continua presente. Também foi possível concluir que o Programa TEIP é positivamente valorizado especialmente pela possibilidade de adaptação à especificidade do território. Por fim, os dados mostram ainda uma associação entre o insucesso dos alunos e a desvalorização da sua opinião, percecionada pelos próprios.

Palavras-Chave: Desigualdades, Escola, Políticas Educativas, TEIP.

Abstract

The interaction between social and school inequalities acquires visibility in schools after the massification and democratization of the education system. The diversity of student characteristics has created new constraints and challenges. School inequalities become more evident and sociology of education begins to study its relationship with social inequalities. In a society where many of the students comes from different contexts, whether family or social, it is essential to define and implement policies that reduce these inequalities, in order to promote the educational success of all students, as well as their well-being at school. So, the successive governments have, over time, created several policy measures such as “Ação Social Escolar”, “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)” and several programs and projects to combat school failure such as Turma Mais and Fénix, among others.

The present work investigates through the perception of school actors whether the educational policy measures currently applied in schools contribute to minimize or exponentiate students school inequalities. To this end, the opinions of teachers, technicians and students from schools, were collected and analyzed, insered in the Educational Territories of Priority Intervention in the district of Castelo Branco. So, this work tooked place in the two TEIP schools in that district, collecting data through interviews with coordinators of the TEIP Program, specialized technicians and also with students through questionnaire surveys.

From this investigation it is possible to conclude that the studied policy measures have, in the opinion of the actors, positive effects in reducing inequalities and improving results, also presenting a positive impact in solving or minimizing the problems of schools. However, the relationship between the failure and the socioeconomic status of the students (through the Social Action School) shows that, despite the perception of the actors, the reproduction of inequalities is still present. It was also possible to conclude that the TEIP Program is positively valued especially for the possibility of adapting to the specificity of the territory. Finally, the data still shows an association between the students failure and the devaluation of their opinion, perceived by the students themselves.

Keywords: Differences, School, Educational Policies, TEIP.

Índice

Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	5
1- Evolução da escola e das desigualdades escolares	5
2-Primeiras medidas de política aplicadas	8
3- Desigualdades Sociais e Escolares	10
4- Políticas Educativas Aplicadas nas Escolas	14
4.1- Programa TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária	14
4.2- Percurso Curricular Alternativo.....	15
4.3 - Ação Social Escolar	17
4.4- Projeto Turma Mais.....	17
4.5 – Projeto Fénix.....	18
4.6- Serviço de Psicologia e Orientação	20
4.7- Gabinete de Apoio ao Aluno e Família	21
5- Relação Escola Família Comunidade	22
5.1 - Relação entre a Família e a Escola: Dificuldades de ambas as partes.....	23
5.2- Formas de participação da família nas escolas	24
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	27
1- Objetivos do estudo e questões de investigação	27
2- Caracterização do contexto escolar	28
2.1- Caracterização da Cidade de Castelo Branco	28
2.2- Caracterização da Escola Faria de Vasconcelos	29
2.3- Caracterização do território de Idanha –a- Nova.....	29
2.4- Caracterização da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro	30
3- Metodologia de Investigação	31
4- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	32
4.1- Entrevista semiestruturada.....	33
4.1.1- Descrição da Entrevista aplicada.....	35
4.2- Inquérito por questionário	35
4.2.1- Descrição do Inquérito por Questionário Aplicado.....	36
5- Procedimentos Éticos.....	36
Capítulo III – Resultados e Conclusões	39
1- Caracterização dos sujeitos do estudo	39
2- Análise dos Dados/Resultados	40
3- Conclusões.....	68
Referências Bibliográficas	71

Índice de Tabelas

Tabela 1- Cruzamento da educação pré-escolar com a escola que frequenta.....	41
Tabela 2- Profissão do Pai	44
Tabela 3- Profissão da Mãe.....	45
Tabela 4- Cruzamento do meio de transporte para a escola com a escola que frequenta	49
Tabela 5- Cruzamento do tempo despendido entre a casa e a escola e a escola que frequenta	49
Tabela 6- Cruzamento da pergunta a que horas te levantas para ir para a escola e a escola que frequenta.....	49
Tabela 7- Cruzamento da pergunta os pais ajudam-te a realizar tarefas da escola com a escola que frequenta.....	52
Tabela 8 – Número de reprovações.....	55
Tabela 9- Sentimento de valorização da opinião por parte do aluno.....	55
Tabela 10- Beneficiários da Ação Social Escolar	57
Tabela 11 - Projeto Fénix	59
Tabela 12 – Projeto Turma Mais	60
Tabela 13- Cruzamento da Ação Social Escolar com a escola de frequência	61
Tabela 14 – Percorso Curricular Alternativo	62

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

E- Entrevistado

GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

PCA- Percorso Curricular Alternativo

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPO- Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

Introdução

No âmbito da conclusão do mestrado de Intervenção Social Escolar elaborou-se a presente dissertação, que tem como tema Políticas Educativas e Desigualdades Escolares: Um estudo de Caso nas Escolas TEIP do distrito de Castelo Branco. Este tema traduz-se num fenómeno bastante atual que deve ser estudado, compreendendo o impacto das políticas educativas, na dinâmica das desigualdades escolares.

As desigualdades sociais e as desigualdades escolares foram o ponto de partida para todo este trabalho. Conhecer em profundidade estes conceitos cruzando com as políticas educativas aplicadas e tendo em conta a sua interligação foi o que me despertou a concretizar este trabalho na área das desigualdades. A sociologia da educação começou a estudar esta problemática que continua a marcar o dia -a- dia das escolas.

Seabra (2010), afirma que na relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais a investigação na área da sociologia foi criando quadros teóricos que procuram explicar e compreender as relações existentes entre estes dois conceitos. A investigação tem sido bastante exaustiva, incluindo uma diversidade de referências que tem construindo um modelo analítico bastante enriquecido. De uma forma global, é possível afirmar que existe um modelo que explica as diferentes trajetórias escolares e diferentes análises. Nesta linha existem algumas variáveis que são tidas em conta como a estrutura social, as condições familiares e do mercado de trabalho. A investigação nesta área tem influenciado as políticas públicas.

Ballenato (2009) citado por Sousa e Sarmiento (2010), refere que a educação é o ponto de partida para a construção da sociedade, considerando-se este aspeto como a base da convivência, do bem-estar e do progresso social.

Noutros tempos a escola assumia-se como um espaço fechado e fora da comunidade, sendo vista com uma única função, a de instruir os seus alunos, o que lhe possibilitava ter um comportamento como uma sociedade, dentro da sociedade global (Sousa & Sarmiento, 2010).

Como consequência deste facto, a relação entre a escola e a comunidade desenvolveu-se com uma dimensão negativa, visto que os familiares só eram chamados à escola quando havia algum problema com os seus educandos e só eram convidados para as atividades escolares para observarem as suas crianças (Marujo et al., 2005 citado por Sousa & Sarmiento, 2010).

Hoje esta realidade tem vindo a mudar e a escola esta mais aberta à relação escola família e comunidade.

Por outro lado, existem ainda outros problemas que surgem indiretamente nas escolas. É o caso do insucesso escolar que se constitui como um tema que está na ordem do dia. Esta problemática deixou de ser encarado como um problema com implicações apenas ao nível do indivíduo e é hoje considerado um fenómeno com diversas implicações, quer a nível social, quer a nível económico. Este problema encontra-se espalhado pelos diversos ciclos de ensino. É possível explicar o insucesso escolar pela dificuldade de um aluno corresponder às metas que a escola impõe (Varelas, 2010).

Segundo Rosa (2013), o insucesso escolar ao contrário do que por vezes se pensa, não é um fenómeno recente, embora nestes últimos anos tenha sido um assunto bastante discutido. De acordo com Justino e Rosa (2009), o abandono escolar pode ser entendido como um fenómeno que também possui diversas causas. Este define-se por um longo período de tempo em que o aluno se vê afastado da escola.

É fundamental equacionar soluções e medidas para travar estes problemas que se vieram a manifestar a partir da democratização do ensino e da massificação escolar. É do conhecimento geral, que os problemas na escola, podem acontecer devido à pouca predisposição para a escola por parte dos alunos e também pela falta de apoio parental. A relação escola, família e comunidade, deverá andar de mãos dadas, visto que o aluno terá um melhor sucesso se obtiver um apoio em casa dado pelos seus progenitores, assim é fundamental que a família se envolva nestes casos.

São vários os aspetos aqui equacionados ligados às desigualdades escolares e alguns exemplos dos problemas que acontecem nas escolas. Por isso, este trabalho quis perceber a forma como estes problemas podem ser minimizados, percebendo ainda como as soluções são equacionadas nas escolas. As soluções aqui apresentadas são as medidas de política aplicadas, que pretendem combater todos estes problemas aqui referenciados: como o insucesso, abandono e as desigualdades escolares, este sim o ponto crucial deste trabalho. A presente investigação tem como o seu grande objetivo perceber o impacto das políticas educativas na dinâmica das desigualdades escolares. Quando se refere medidas de/ou políticas educativas tem-se presente a medida TEIP, os Percursos Curriculares Alternativos, o Projeto Turma Mais, a ação Social Escolar, entre outros aplicados nas escolas.

Com este estudo pretende-se perceber a relevância que estas medidas têm na ótica dos atores e na minimização das desigualdades escolares sentidas pelos alunos. Torna-se assim fundamental analisar, perceber e conhecer na primeira pessoa as perceções que os profissionais têm nesta área. Este trabalho foi desenvolvido em duas escolas incluídas no programa TEIP Territórios Educativos de Intervenção Prioritária do distrito de Castelo Branco. Esta investigação abrangeu técnicos especializados, coordenadores do programa TEIP e os próprios alunos. É importante referir que o programa TEIP foi uma base importante para este trabalho, pois as escolas que estão incluídas nesta medida, têm já um diagnóstico de necessidades, apresentado problemas na área da desigualdade escolar, assim como outros, que os profissionais tentam combater todos os dias.

O presente estudo encontra-se dividido em três capítulos, sendo eles o enquadramento teórico, enquadramento metodológico do estudo e por último a apresentação/discussão de dados e ainda as conclusões deste trabalho. No primeiro capítulo é possível encontrar referência às áreas principais desta investigação, a educação, a escola como instituição, as desigualdades sociais e escolares, a relação escola, família e comunidade, assim como todas as medidas de política educativa aplicadas nas escolas alvo de estudo. No segundo capítulo denominado de enquadramento metodológico, é apresentado todo o processo metodológico da tese e recolha de dados. No último capítulo é apresentada a análise dos dados da investigação, assim como as

principais conclusões do estudo e a discussão dos dados recolhidos em consonância com as referências teóricas.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1- Evolução da escola e das desigualdades escolares

Importa iniciar este ponto com uma análise à juventude, visto que é esta faixa etária que se vai analisar. Ainda neste ponto ira ser abordado o tema das desigualdades referindo algumas teorias desta temática. Neste ponto também se pretende analisar algumas políticas educativas que estão a ser aplicadas nas escolas TEIP do Distrito de Castelo Branco.

Segundo Abrantes (2003) citado por Aguiar (2016), a geração juvenil caracteriza-se por posições e arranjos culturais desviantes em relação às normas que prevalecem na sociedade. Existem diversos autores que afirmam que a teoria geracional, teve o seu auge nos anos 50 e 60 e que a juventude é uma fase da vida, ou seja, um grupo com idades iguais. Contrapondo esta posição de que a juventude é um grupo homogéneo a partir da década de 70 aparecem as teorias classicistas. A escola torna-se fundamental na maneira como forma as juventudes, pois é uma instituição comum a todos visto que é obrigatória.

O sistema escolar na década de 70 sofreu fortes mudanças, este facto deveu-se ao fim da ditadura em 1974, que abriu novos horizontes à escola e ao sistema educativo. Foi nesta década de 70 que nasceu em Portugal a reforma do ensino que abrangeu diversos campos e não só as escolas. O primeiro-ministro da época Marcelo Caetano, apresentou esta reforma através da radio a 17 de janeiro deste ano de 1970. Esta reforma ficou bastante clara numa comunicação realizada pelo ministro da Educação Prof. José Veiga Simão (Stoer, 1983).

Esta reforma encontra-se ligada com a importância atribuída à educação nesta época, não deixa de ser um assunto que surpreendeu o país, visto que existiam taxas elevadas de analfabetismo e um atraso considerável no sistema de ensino em Portugal. A importância desta reforma encontra se ligada por duas razões, *por um lado, a forte confiança que os governantes portugueses depositavam na educação e, de um modo mais geral, na ideologia como forma de resolver dificuldades e tensões num regime que publicamente proclamava a «harmonização das classes», mas que, contrariamente, se baseava em conflitos de classe (Schmitter, 1972; Wiarda, 1977), e, por outro lado, a proeminência histórica do papel do ensino em Portugal, sua ligação com o catolicismo e sua função específica na mudança social. A incapacidade do Estado Português de resolver as tensões e crises através da produção e distribuição de bens económicos em escala comparável à das nações industrialmente avançadas (capacidade de elevar o nível geral de vida e de promover medidas de segurança social, por exemplo) tornou-o fortemente dependente da produção e distribuição de bens simbólicos, tidos como passíveis de substituir os económicos. Aqui, o sistema de ensino era vital.* (Stoer , 1983 p. 794)

Após estes factos, houve uma entrada massiva de alunos para o meio escolar e a implementação de uma escolaridade obrigatória que trouxe para a escola diversos problemas. Se antes existia um problema de exclusão, visto que nem todas as crianças

frequentavam a escola, neste momento temos problemas de como lidar com a diversidade das crianças no meio escolar. Deste modo, aumentaram as desigualdades entre alunos, sendo que é necessário estudar esta problemática no meio escolar, assim como analisar, algumas políticas educativas que permitem minimizar estas desigualdades.

De acordo com Diogo e Silva (2010), a sociologia da educação esteve de alguma forma ligada permanentemente à escola-família, sendo que numa primeira fase encontrou-se ligada às desigualdades sociais na educação. O problema das desigualdades sociais na relação escola encontra-se ligado ao progresso dos sistemas educativos que surgem com a transição para a modernidade. A escola é uma instituição fundamental nas sociedades modernas que após as revoluções liberais caracterizou-se por uma instituição formalmente igualitária, que começou a reger-se por estatutos sociais adquiridos por mérito próprio e não por estatutos sociais herdados como era habitual, estatutos/estratos sociais estes, marcados pela família de pertença.

Segundo White, (1982) e Sirin (2005) citados por Justino (2013), desde que foi conhecido o relatório de Coleman (1966) a sociologia veio confirmar a importância do estatuto socioeconómico dos alunos, assim como a relação com o percurso do próprio aluno na escola. Este estatuto encontra-se relacionado com a origem social através da posição social dos pais e nomeadamente identifica-se por três níveis, a nível do rendimento, a nível da escolarização e também a ocupação profissional.

A pesquisa que tem sido realizada nos últimos quarenta anos, relacionando os pais e o desempenho dos filhos, é de referir que esta relação não acontece linearmente, pois outros fatores podem interferir nas trajetórias escolares. De acordo com Carbonato (2004), citado por Justino (2013), na investigação realizada sobre as dinâmicas familiares e o papel desenvolvido pelos pais no que toca ao acompanhamento das aprendizagens, bem como o desempenho escolar dos alunos de comunidades migrantes, mostram diferentes perspetivas para o esforço nas aprendizagens.

Mas perante isto, Justino (2013) apresenta dois factos bastantes marcantes sendo que, evidencia que as escolas, na forma como são lideradas e os professores tendo em conta a sua qualidade e experiência na profissão, permitem uma margem de influência sobre o percurso escolar dos alunos. Para além disto Justino (2013), refere que a maior parte da literatura anglo-saxónica evidencia excessivamente a relação entre o estatuto socioeconómico dos alunos e os seus resultados escolares, ignorando assim outros fatores importantes, como a organização do sistema de ensino, o investimento na educação, mas também o papel do mercado de trabalho e também na oportunidade que os alunos tem para escolher o seu futuro, tendo em conta a forma como se potenciam ou não as aprendizagens.

A partir dos anos 50/60 do século XX as desigualdades escolares começaram a ser estudados pela sociologia, e ao mesmo tempo existiu alargamento dos sistemas educativos. Nestes anos existiu um grande investimento quer público quer particular na educação e este investimento caracterizou a globalidade dos países ocidentais industrializados, criando assim a massificação dos ensinos secundários e superiores (Boudon, 1973 & Petitat 1982, citados por Diogo & Silva, 2010). Este facto da expansão da escolarização, enquadrava-se numa panóplia de mudanças no âmbito da valorização

escolar, sobre o investimento no capital humano e sobre a igualdade de oportunidades (Azevedo, 2000 & Delcourt, 1984, citados por Diogo & Silva, 2010). Nestes anos criou-se um cenário otimista a nível de crescimento económico e também na melhoria de oportunidades, mas a sociologia da educação veio desmentir esta conceção otimista através de pesquisas e teorias que pretendem explicar este fenómeno (Diogo & Silva, 2010).

De acordo com Forquin (1997), citado por Diogo e Silva (2010), nos anos 50 e 60 foram realizados e aplicados inquéritos nos Estados Unidos da América e na Europa. Os resultados destes inquéritos evidenciavam o peso dos fatores sociais na escolarização, contrariando a teoria de Passeron que referia que se estava a criar uma sociedade mais hierarquizada na qual os estatutos sociais teriam como base, o mérito de cada um e não a condição de origem. De acordo com Diogo e Silva (2010), nos anos 60 e 70 ganharam força as teorias de Bourdieu e Passeron (1970). Em Portugal o estudo das desigualdades escolares só começou a ganhar relevo após a revolução do 25 de abril de 1974 em simultâneo com o desenvolvimento da sociologia da educação.

Ao longo deste trabalho tem-se vindo a referir as desigualdades escolares, mas importa aqui referir o que são desigualdades escolares. É este conceito segundo Diogo e Silva (2010), tem sido visto como desigualdades de carreira (acesso a um determinado nível de ensino) e de sucesso escolar, tendo em conta a origem social dos sujeitos. Estes autores enunciam várias dimensões que interferem com as desigualdades escolares, sendo elas, as políticas educativas, as trajetórias escolares, a origem social, o género/etnia, entre outras. Apesar deste trabalho se centrar um pouco nas desigualdades escolares importa perceber as desigualdades num sentido mais abrangente e segundo Costa (2012), as desigualdades são um fenómeno implícito e transversal na sociedade. Desta forma, as desigualdades convivem com as pessoas diariamente, sendo uma questão bastante complexa. Assim, este fenómeno nomeadamente as desigualdades sociais estão no centro de muitas questões e lideram diversos debates.

É possível afirmar no contexto deste trabalho que aqui se realizou e de acordo com Costa (2012), que as desigualdades constituem um dos aspetos de pesquisa e estudo das ciências sociais. Devido a este facto, pretendeu-se neste trabalho verificar a relação entre as desigualdades escolares e as políticas educativas aplicadas nas escolas. É de realçar que o sistema escolar aumenta e demonstra as desigualdades que os alunos possuem, quando entram na escola, por isso Bourdieu e Passeron (1970), referem várias vezes os aspetos que diferenciam os alunos e estes autores afirmam que frequentemente se ignoram as categorias onde os estudantes estão inseridos, sendo estes a origem social, sexo e uma certa característica do percurso escolar. É de referir que os resultados obtidos numa prova de linguagem não variam apenas pela formação anterior, a origem social, o sexo ou mesmo outros critérios estão na base desse resultado (Bourdieu & Passeron, 1970). Em Portugal existem também dois estudos que partilham desta teoria, sendo eles realizados por Alice Mendonça (2009) e Teresa Seabra (2010). Segundo Lemos (2013), os números existentes do insucesso escolar são um indicador da desigualdade e da iniquidade existente nos sistemas escolares, por isso neste estudo pretendeu-se verificar se as políticas educativas reduzem ou não esta desigualdade, criada pelo próprio sistema

escolar. É de realçar ainda que esta desigualdade escolar acarreta custos quer económicos quer sociais.

De acordo com Justino (2013), é fundamental perceber se as ações são socialmente determinadas ou socialmente orientadas, quer pelas disposições, mas também pela fusão de expectativas e oportunidades criadas em meios sociais diferentes, ou seja, é fundamental perceber a ação dos indivíduos quer pelos factos adquiridos, mas também pelas suas projeções. Deste modo é de referir que estes factos devem ser melhor exemplificados e assim de acordo com Justino (2013), para começar a análise da produção e reprodução das desigualdades educativas e as suas consequências sobre as desigualdades sociais, deve-se focar nas relações entre as oportunidades, as expectativas e as capacidades. Estas orientações são defendidas por Lahire (2002) citado por Justino (2013), para observar o social individualizado. É de referir que para se analisar a reprodução das desigualdades, não se deve ignorar o sistema de oportunidades e as expectativas que os sujeitos possuem.

Por outro lado, a importância do capital familiar na construção do indivíduo não deveria deixar de ter em atenção os efeitos do capital social, ou seja, a capacidade de recolher recursos sociais tais como a ajuda, entre outros. Outro fator a ter em conta nas desigualdades escolares e sociais e a sua reprodução e interligação é o valor da escola e também o valor do sistema de ensino. É de salientar que, dentro do sistema de ensino, existem escolas que reproduzem mecanismos de discriminação. As dinâmicas da organização, a qualidade dos docentes e os ambientes, tendem a potenciar ou minimizar as desigualdades educativas em comparação com outros fatores. Os sistemas educativos estão ligados com a reprodução das desigualdades e com a forma como se estruturam em função das intenções sociais ou culturais dominantes, estes permitem afirmar que pode demonstrar uma inclusão e concretização da igualdade (Justino 2013).

Como se tem vindo a referir é fundamental reforçar que as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades escolares quando os alunos entram para a escola. Assim importa aqui realizar uma breve análise à escola, ao sistema de ensino e à política educativa em Portugal.

2-Primeiras medidas de política aplicadas

Já nos anos 50/70 é de salientar que, as taxas de analfabetismo demonstravam um decréscimo entre géneros, dado que esta taxa era muito elevada principalmente no género feminino. É possível concluir que em comparação com a Europa, Portugal esteve muito aquém nesta matéria muito pela vontade do regime político (Mendonça, 2009).

Nos anos 60 foram várias as medidas tomadas nesta área, como o alargamento da escolaridade obrigatória até ao atual 2º ciclo. Em 1964 foi criada a telescola de modo a colmatar as desigualdades de acesso no ensino preparatório e técnico, visto que sem a telescola milhares de alunos dos meios rurais não conseguiam realizar o ensino preparatório, especialmente nas zonas rurais do interior (*idem*).

A expressão ação social escolar começava a ser ouvida no discurso político e pedagógico, mas em 1964 surge associado a duas ideias a igualdade de oportunidades e o acesso e criação de condições para o aproveitamento escolar. É de salientar que, a escola ainda não tinha qualquer auxílio aos alunos, de modo a possibilitar uma escola para todos. Na década de 70 no Ministério de Veiga Simão tomou-se consciência da importância dos apoios sociais na escolaridade básica, onde se criou o IASE Instituto de Ação Social Escolar em 1971. Este instituto tinha como objetivo possibilitar os estudos para além da escolaridade obrigatória para aqueles alunos que tivessem capacidades para continuar os seus estudos criando-lhes condições para um bom desempenho escolar. Neste âmbito e segundo Cabral (1981) citado por Mendonça (2013) este instituto e a sua criação tinha por detrás duas ideias, o princípio de igualdade de oportunidades e promoção do bem-estar do estudante, proporcionando assim, o seu pleno desempenho escolar. O IASE pretendia assim coordenar todas as atividades de apoio social, dando assim apoio aos problemas que advinham do prolongamento da escolaridade obrigatória. No início o IASE ajudava em livros, refeição e depois mais tarde, começou a atribuir subsídios para óculos próteses e suplementos alimentares.

Contudo isto é possível afirmar que as reformas realizadas por Veiga Simão ligadas à educação e democracia, com o intuito de privilegiar a democratização do ensino para promover a modernização da escola, foram ao encontro das políticas dos países da Europa ocidental. Assim, a junção da democracia e educação conseguiram implementar o princípio de igualdade de oportunidades, criando assim, uma justiça educativa (Mendonça, 2013).

Após estas mudanças é fundamental destacar alguns factos que se passaram ao longo dos anos, assim é possível verificar que na constituição de 1976 onde se declarava que a execução de política de ensino pertence ao estado, sendo responsabilidade deste, garantir o ensino básico universal obrigatório e gratuito criando a gratuitidade de todos os graus de ensino. Outro facto que se pode referir é que em 1978, termina a separação entre o ensino técnico e ensino geral, com o intuito de minimizar as desigualdades sociais e de forma a promover a igualdade de oportunidades. Assim, criou-se o ensino secundário unificado, incluindo este o 7º, 8º e 9º ano. É de realçar ainda que a utilidade económica da educação passou a intercalar-se com a utilidade social, destacando a utilidade da educação para a própria gestão de questões sociais nomeadamente no combate à exclusão social. Assim, a ideia de inclusão e os problemas sociais que advêm de uma escolarização deficiente, foram ideias que passaram a fazer parte das preocupações educativas, assim sendo, procuraram respostas adequadas à adversidade dos sujeitos alvo (Mendonça 2013).

Embora se tenha vindo a abordar aqui as mudanças que existiram ao longo dos tempos nesta área do sistema educativo e da política educativa é de salientar que Mendonça (2013), refere que as desigualdades sociais na escola continuam a ser notórias, visto que os currículos e as suas funções mantêm-se as mesmas, tanto a nível da avaliação dos alunos como na hierarquização social dos conhecimentos escolares. Assim algumas medidas que se inserem numa lógica de respeito pela inclusão social transformaram-se também em potenciadoras de exclusão social visto que, escondem as diferenças existentes entre os alunos, criando assim novamente mais desigualdades sociais.

3- Desigualdades Sociais e Escolares

Nesta lógica de desigualdades sociais e escolares importa agora referir e abordar um pouco estes conceitos e as suas vertentes ligadas à escola e à educação. Segundo Seabra (2010), a igualdade define-se como um movimento, sendo que através deste, a sociedade procura libertar os sujeitos para enfrentar melhor o futuro, abrindo diversas escolhas que anteriormente estavam restringidas. Este princípio começou por ser um dos regedores da educação em Portugal. O poder político começou por garantir o acesso e frequência na escola pública, garantindo a gratuidade do ensino e a sua obrigatoriedade. Uma das primeiras inquietações foi mesmo assegurar a frequência na escola a todos. É de salientar que segundo Crahayn (2000), citado por Seabra (2010), a origem social dos sujeitos, o sexo, nacionalidade, origem étnica ou até os rendimentos dos pais não podem ser vistos como obstáculos. Nesta lógica Lahire (2003) citado por Seabra (2010), refere que só importa relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando existe uma igualdade na pesquisa e valorização da própria escolaridade por parte dos mais diversos grupos sociais e nem todos alcançam os níveis de escolaridade ou o tipo de formação desejado.

A noção mais conhecida de igualdade passa por assegurar o acesso de todos à escola, mas também garantir a igualdade na forma de aprender e perceber as matérias e até as condições de ensino, ou seja, tudo igual para todos. Porém segundo Coleman (1975) citado por Seabra (2010), refere que é obrigação do próprio estado dar condições e também é obrigação das famílias das crianças agarrarem a oportunidade que lhes é proporcionada.

Esta definição de igualdade de oportunidades foi destacada no período do segundo pós-guerra, com o objetivo de a escola dar as ferramentas essenciais, para a reconstrução e para a expansão económica. É de destacar que em meados dos anos 60 foram publicados os resultados de estudos com a finalidade de avaliar o grau de igualdade de oportunidades, fala-se assim em estudos como o Relatório de Coleman (1966) e o relatório de Plowden (1967) que demonstraram a fragilidade das medidas tomadas nesta área, assim como na igualdade de oportunidades. Estes estudos realizados em países que se pautavam pela modernidade permitiram perceber que a igualdade de oportunidades não era suficiente e que tinha um efeito controversos, sendo este potenciar a desigualdade de oportunidades. A partir daqui os governos abandonam a lógica de igualdade e começam por optar por uma lógica de equidade, assim a distribuição de materiais deve ser vista em função das necessidades, dado que estas também não são transversais. Se quando os alunos entram na escola têm diferenças entre eles, na forma de aprendizagem, deve ser dado mais aos alunos que estão mais aquém das exigências escolares, assim conseguir-se-ia mais facilmente igualar as condições para todos concretizarem o seu mérito individual (Seabra, 2010). De acordo com Fitoussi e Rosanvallon (1997) citados por Seabra (2010), pode se referir que estamos perante uma desigualdade corretora com o objetivo de reduzir ou compensar uma desigualdade anterior. Estes dois autores referem ainda que a igualdade pode muito bem conciliar-se com desigualdade de grandes dimensões.

Esta política de discriminação positiva difundiu-se de diferentes maneiras e por vários países ocidentais e também em momentos distintos. Existem diversos exemplos como os Estados Unidos nos anos 60 onde se realizou uma forte campanha de educação compensatória, a Grã-Bretanha que criou em 1968 as Áreas de Educação Prioritária e França em 1981 introduz as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) e finalmente Portugal sensivelmente em 1996 cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com bastantes semelhanças à política francesa (ZEP). Estas medidas tiveram um princípio básico que era de garantir que os alunos dos diversos grupos sociais independentemente da sua condição tivessem a mesma probabilidade de ter sucesso escolar. Foram surgindo modalidades distintas e com crescentes níveis de exigência que correspondiam a diferentes tipos de desigualdades escolares. Assim Coleman (1975) citado por Seabra (2010), refere que existem aqui duas hipóteses presentes: verificar se os mesmos alunos teriam os mesmos resultados em escolas distintas e verificar se existe igualdade nos resultados dadas as condições individuais, o que pretende avaliar se a escola conseguiu ou não ensinar todos os alunos sem ter em conta a sua condição social. É de salientar que, esta igualdade de resultados, não pressupõem que os alunos possuam resultados idênticos, mas que as medias para as duas populações partam de níveis diferentes e que acabem de forma idêntica entre si.

Embora as tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades, quer nas condições de entrada quer nas condições de acesso, assim como, nas condições escolares de modo a garantir a igualdade de oportunidades no que toca aos resultados escolares, a segregação escolar continua no próprio sistema de ensino. É de referir que segundo Van Zanten (1996) citado por Seabra (2010), tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, países onde o liberalismo e a diferenciação marcaram estes povos existem dois mercados educativos, um deles mais virado para os públicos desfavorecidos e para os imigrantes e outro aberto a todos aqueles que podem participar na competição escolar onde se encontram as estratégias parentais da instituição escola e criam equilíbrios pouco estáveis.

É de referir que países como Portugal e França onde o estado tentou uniformizar o sistema de ensino e a sua oferta formativa, a segregação escolar transformou-se em processos de diferenciação interna (Seabra 2010).

Os alunos vindos de meios sociais menos favorecidos apenas nas últimas décadas conseguiram ter acesso á oferta que o sistema lhes propõe. É de realçar que a escola conquista-se e perde-se. Segundo Bourdieu e Champagne (1992) citados por Seabra (2010) a escola quando guarda aqueles alunos que segrega, ganha excluídos no seu próprio meio. De acordo com estes autores citados por Seabra (2010) a escola exclui, mas hoje em dia, exclui de uma forma permanente e ao de leve, por meio de uma seleção realizada cada vez mais cedo, com processos com duplos sentidos tanto para os que exercem como para as vítimas.

É também de realçar que a constante verificação das desigualdades sociais nas escolas a par com os processos de seletividade nas escolas, criando uma forte concentração em certas escolas de alunos vindos de grupos sociais desfavorecidos têm posto em causa o papel desta instituição e a própria escola única. De acordo com Crahay (2000) citado por

Seabra (2010), é essencial colocar em consonância o ensino com a futura atividade profissional e social dos próprios alunos, ou pelo menos devem se manter os objetivos comuns e diferenciar sim, os modos de os atingir, tendo em conta a diversidade de cada um. Nos últimos anos tem-se vindo a defender esta ideia, que pressupõe que na escola são dadas as ferramentas para o domínio de um conjunto de conhecimentos normas e valores essenciais para a integração social e exercício pleno de cidadania. É ainda de referir que perante o último século os sistemas educativos têm vivido entre a homogeneização e a diferenciação, sendo estas vividas em conjunto.

De acordo com Duru-Bellat (2003) citado por Seabra (2010), é bastante difícil conceber um sistema educativo capaz de avaliar o mérito de cada um, não tendo em conta a sua origem social, ou até hierarquizar sem ter em relação o mérito.

Segundo Seabra (2010), no que toca às desigualdades sociais na escola, existem diferentes linhas de pesquisa nesta área, tanto nos países francófonos como anglo-saxónicos. Os países francófonos centram-se mais nos aspetos de ordem macrosociológica, ou seja, a análise das desigualdades sociais na escola e a sua evolução no decorrer do século XX. Nos países anglo-saxónicos sobrepõem-se as ideias dos investigadores com os políticos. Estes dão mais importância participando nos estudos dos processos que acontecem na escola, assim como na organização e funcionamento da própria escola, potenciando ou não a eficácia e a análise de processos na escola e na sala de aula.

É de realçar que o insucesso escolar, visto como uma matéria de estudo advém da necessidade das sociedades democráticas proporcionarem o melhor nível de igualdade de oportunidades aos seus indivíduos. O insucesso é realmente visto como um problema nos anos 60. A verificação da igualdade de oportunidades realiza-se na igualdade dos resultados, assim seria ideal que os resultados escolares não fossem afetados pelas condições sociais dos alunos. Esta ideia iria transmitir a eficácia da escola no que respeita ao bem social, uma vez que iria proporcionar a cada sujeito as condições necessárias para que os resultados escolares pudessem apenas variar pelo mérito pessoal de cada aluno (Seabra 2010).

Segundo Seabra (2010), as diferenças sociais interligadas com a desigualdade de trajetórias escolares dos alunos estão ligadas com: a origem étnico-nacional dos alunos e progenitores, o local de residência (rural urbano e também o próprio género dos alunos. Tendo em conta estes aspetos, é de referir que a escola tem penalizado os alunos que pertencem a famílias pouco escolarizadas e que têm profissões consideradas de menos importância, assim como alunos negros, ou que vivem no interior rural ou em casas degradadas.

Os primeiros estudos nesta área e na análise da diversidade de trajetórias escolares remontam a 1950, nomeadamente nos países onde começou o desenvolvimento do sistema educativo, na Inglaterra e em França. Os investigadores que estiveram na base destes estudos foram da área da sociologia da educação nomeadamente Floud, Halsey e Martin. Nestes estudos evidenciam-se várias conclusões tais como, a relação entre o sucesso escolar e os níveis elevados de habilitações dos pais, que acabam por concluir, que as condições culturais têm mais influência nos resultados dos alunos do que as

condições económicas. É importante referir que segundo Seabra (2010), não existe qualquer investigação que contradiz os factos. Bourdieu na sua investigação estudou também as desigualdades no ensino superior recorrendo a alunos filhos de operários, mas também a alunos filhos de pais com profissões do quadro médio.

Nesta lógica e de acordo com Sebastião (2009) citado por Capucha (2010), existem poucos estudos em Portugal, sobre a relação entre o insucesso e o meio de origem dos sujeitos. Investigações efetuadas junto de alunos do ensino superior revelam que a probabilidade de um aluno filho de uma família de operários chegar ao meio universitário é seis vezes menor do que um aluno filho de pais de categoria técnica/enquadramento. É de acrescentar ainda que é, cinco vezes menor de um aluno de família de empresários ou dirigentes e quatro vezes menor relativo a um aluno oriundo de famílias de trabalhadores independentes.

Seabra (2010), defende que tem havido uma democratização do sistema de ensino, de forma a dar maior acesso a diferentes níveis de ensino por parte do público mais desfavorecido, ou seja, pode-se concluir que as distâncias sociais reduziram-se. Segundo Duru-Bellat e Kieffer citados por Seabra (2010), estes autores estudaram a probabilidade dos filhos de pais do quadro médio acederem a um nível de ensino e compararam com a dos filhos dos operários onde estes constataram que essa probabilidade diminuiu ao longo do tempo, ou seja as desigualdades sociais vão reduzindo-se.

De acordo com Seabra (2010), é de realçar que com o alargamento da escolaridade apenas uma alteração no sentido de democratizar o ensino é realmente visível, isto porque as raparigas até meados do século XX tinham menos anos de escolaridade que os rapazes, conseguindo estes subir a patamares superiores. Esta pode-se afirmar como uma mudança que revolucionou os tempos e que trouxe também alguma igualdade de oportunidades para ambos os géneros. Quando se fala em desigualdades escolares importa também referir que quanto às diferenças territoriais existe maior probabilidade que os alunos que residam em meios rurais, afastados dos centros urbanos ou no interior estejam mais sujeitos a um desempenho escolar mais fraco dos que os alunos que residem nos grandes meios ou centros urbanos.

É ainda de destacar que Seabra (2010), refere que no caso de Portugal a informação disponível entre as desigualdades escolares e desigualdades sociais é bastante reduzida o que não permite avaliar a evolução das desigualdades escolares, ou no acesso aos mais distintos níveis de ensino, visto que o país nunca realizou uma recolha e um tratamento de informação sistemático.

Segundo Seabra (2010), o corpo teórico de destaque nas desigualdades sociais no contexto escolar são as chamadas teorias da reprodução, que agrupam um número de autores que possibilitam analisar e esclarecer, a forma como a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais que já existem. Embora os autores desta teoria sejam Pierre Bourdieu e Jaen-Claude Passeron, muitos outros analisaram nos anos 60 e 70, a relação entre a escola e a sociedade, concluindo a função reprodutora da escola. Estes autores e também o inglês Basil Bernstein criaram modelos analíticos com alguma consistência teórica em torno de que as diferenças culturais dos indivíduos, com mais dificuldades a nível socioeconómico que explicam o seu insucesso escolar. É possível referir que a escola

ao ser feita por uma cultura dominante não reconhecendo valor a modelos de cultura diferentes, coloca em desvantagem os alunos que tem essa cultura diferente, cultura essa que é distinta da escolar. Assim pode-se concluir que os alunos que tem a cultura dominante ao meio escolar tem maior acesso à escola e ao sucesso, enquanto que os outros alunos de culturas diferentes estão mais expostos ao insucesso escolar. Bernstein (1990) citado por Seabra (2010), não fala em cultura, mas sim em formas de comunicação na mesma lógica dos autores anteriores.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1970) citados por Seabra (2010), o sucesso das classes médias e pelo contrário o insucesso das classes populares, deve-se a que as classes médias estão mais dispostas a adquirir a cultura escolar que as classes populares quer pela própria família, mas também pelas características intrínsecas. Na explicação desta diferença existe uma polémica entre Bourdieu e Boudon, dado que para este autor as desigualdades sociais, o investimento das famílias na escola faz-se pelo cálculo entre os custos e os benefícios.

4- Políticas Educativas Aplicadas nas Escolas

É fundamental referenciar aqui as políticas que se encontram aplicadas nas duas escolas TEIP que se pretendem estudar, definidas pelas seguintes medidas: a Ação Social Escolar, os Percursos Curriculares Alternativos, Projeto Turma Mais, Gabinete de Apoio ao Aluno e Família, Serviço de Psicologia e Orientação e o Projeto Fénix. Desta forma, irá se explicar de forma breve cada política começando pelos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

4.1- Programa TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

Em Portugal, de forma a combater as desigualdades sociais sentidas nas escolas do ensino básico foi criado o Programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Este programa foi implementado em 1996 em escolas com insucesso escolar, ou com situações sociais com algum grau de complexidade. Este programa é uma medida de discriminação positiva centrado na escola e nas comunidades que fazem parte do meio escolar.

De acordo com Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex (2008) citado por Mouraz (2017), a medida de política que os TEIP corporizam segue uma tendência europeia, com mais de 20 anos. Segundo o Despacho Normativo nº 55/2008 e o Despacho normativo nº 20/2012, as escolas TEIP tem de realizar um conjunto de tarefas e atividades, que tenham como principal objetivo intervir nos problemas que levaram a escola a incluir esta medida, mais precisamente ligadas a temáticas como o insucesso e abandono escolar.

Segundo Mouraz (2017), o Programa TEIP inclui na sua designação alguns conceitos tais como o território educativo, a intervenção prioritária e ainda o de territorialização curricular. Na ótica de Leite (2005) citado por Mouraz (2017), este conceito de territorialização curricular, introduz a possibilidade de tomar decisões locais e com um caráter curricular, capaz de constituir um currículo articulado e coerente. Esta definição demonstra a possibilidade que os territórios locais e os seus atores têm de decidir sobre

temas como a educação, tendo em conta os princípios e interesses relevantes, a nível local. A territorialização da educação permite assim, a existência de parcerias locais que desempenhem um trabalho em rede ao nível da educação local.

O programa TEIP foi inicialmente criado em 1996 sendo este designado de primeira geração TEIP de acordo com o (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto) citado por Mouraz (2017). Em 2006 foi lançado novamente com a designação de TEIP 2 segundo o (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro de 2008) citado por Mouraz (2017) e foi implementado em 3 fases sendo que a primeira, abrangeu 35 escolas ou agrupamentos de escolas da Área Metropolitana de Lisboa e do Porto durante os anos letivos de 2006/07 a 2008/09. Numa segunda fase este Programa foi alargado a mais 24 escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo assim, todo o território nacional e que apresentaram projetos para os anos de 2008-2011. Na terceira fase deste Programa foram incluídas mais 47 escolas/agrupamentos.

O Programa TEIP é uma iniciativa do governo de Portugal que está implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios com dificuldades a nível económico e social. Estes territórios são fortemente assinalados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar são problemas bastante presentes (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Segundo o Despacho normativo n.º 20/2012 existiu a criação do programa TEIP 3 sendo que este programa, teve como objetivos (apesar de este programa continuar ativo) a melhoria da qualidade da aprendizagem, que resulta no sucesso escolar da criança/jovem. Pretende-se desenvolver nestes programas, atividades que tenham por base o combate ao abandono escolar, a criação de circunstâncias que possibilitem a orientação educativa e a transição dos conhecimentos para a vida adulta e como último objetivo, o fomento da articulação da escola com os parceiros dos territórios onde esta esteja inserida, sendo eles câmaras municipais, associações, instituições ligadas à área da saúde, entre outras.

4.2- Percurso Curricular Alternativo

Após esta análise ao programa TEIP é fundamental referir os Percursos Curriculares Alternativos. Segundo as informações reveladas no documento Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos, a universalização de uma escolaridade com a duração de 12 anos e a importância de um currículo comum de 9 anos, são duas prioridades essenciais à formação dos jovens, sendo por isso, desafios que comprometem toda a comunidade e de um modo especial, a instituição escola.

Os PCA são uma das medidas de incentivo ao sucesso educativo, a por em prática, visto que existem diversas informações de avaliação que demonstram desigualdades significativas perante os resultados esperados para o ano de frequência. Os PCA destinam-se a grupos sensíveis de alunos que, até aos 18 anos de idade, se encontrem em simultâneo nas seguintes condições: Alunos em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar e alunos com pelo menos uma retenção no mesmo ciclo. As turmas desta medida

podem ser formadas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, tendo no mínimo 15 alunos por turma (Orientações para a constituição, Funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos).

De acordo com Brilha (2008), o programa do Percurso Curricular Alternativo, é concebido com base na caracterização dos alunos que vão frequentar esta medida, assim como, de acordo com o diagnóstico de competências que se pretende desenvolver, com o objetivo de cumprir o ciclo de escolaridade do ensino básico. Os conteúdos programáticos desta medida, devem assegurar a aquisição de competências determinadas anteriormente, para o ciclo de ensino a que equivale o percurso curricular alternativos. Pretende-se abranger áreas como a Língua Portuguesa e a Matemática, possibilitando a frequência nestes percursos e a futura transição para outras modalidades de formação, assim como, a continuidade dos estudos.

É fundamental referir que segundo Pereira (2012), a medida de Percurso Curricular Alternativo, rege-se por indicações próprias de cada ciclo de ensino apoiando-se nos planos curriculares do Decreto-Lei n.º 6/2001, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, nos quais está inserido uma formação artística, vocacional, pré-profissional, possibilitando desta forma, a aprendizagem de competências para a vida. O desenvolvimento de um Percurso Curricular Alternativo, pode se considerar uma adaptação do currículo ao nível de métodos, estratégias e conteúdos programáticos e na própria avaliação.

De acordo com Ainscow & César (2006) citado por Pereira (2012), a criação de um percurso curricular alternativo, pretende criar uma educação para todos onde se privilegie a equidade de oportunidades de acesso e sucesso. Na ótica de Pereira (2012), esta medida pretende combater o insucesso e abandono escolar em duas vertentes na sua origem e na prevenção, dado que se pode aplicar no 1º e 2º ciclo prevenindo estes problemas. Este percurso pretende responder às necessidades de alunos em risco, alunos estes, que podem ser de camadas sociais mais carenciadas socialmente e economicamente, ou de cultura diferente, que poderá ser um entrave à aprendizagem. Assim, é possível que integrem esta medida, alunos de outras culturas como cigana, africana, entre outras.

Por vezes, as expectativas em relação ao desempenho não são muito positivas e a escola intimida estes alunos por não criar espaços onde estes tenham a oportunidade de transmitir as suas vivências, e hábitos sociais e culturais, assim como o seu percurso escolar no país de origem. É de realçar que a escola tem a função de garantir a flexibilização do currículo. A possibilidade de implementar percursos curriculares alternativos transmite às escolas competências vastas no desenvolvimento do próprio currículo escolar. De acordo com Pereira (2012), nasce assim uma nova lógica, focada na escola de forma a permitir mais autonomia localmente, ficando o nível central com uma função mais de regulação. Ainda na ótica deste autor a autonomia dos professores e da própria escola são bastante reforçados por esta medida.

4.3 - Ação Social Escolar

Posto isto, é de realçar a política da Ação Social Escolar. Esta política pretende minimizar problemas socioeconómicos e tem como objetivo a igualdade de oportunidades e o auxílio às famílias para que os alunos tenham um perfeito desempenho escolar. A ação social escolar incide na educação pré-escolar e na educação escolar, nos serviços de ação social escolar, realizado pela instauração de critérios de discriminação positiva, que pretende a retribuição social e educativa dos alunos mais carenciados. Os serviços de ação social escolar concretizam-se em ações que resultam na comparticipação de refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar resultado de bolsas de estudo e bolsas de mérito (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2009 a ação social escolar, no que respeita ao seu funcionamento é posta em prática tendo por base os princípios da equidade, da discriminação positiva e da solidariedade social, na forma de proporcionar o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso, no que respeita ao êxito escolar. É de realçar que os objetivos dos apoios realizados no âmbito da ação social escolar são: a prevenção da exclusão social e do abandono escolar, a promoção do sucesso escolar e educativo, sem ter em conta as suas condições sociais, económicas, culturais e familiares, para que assim cumpram a escolaridade obrigatória e concluam com sucesso o ensino secundário. Neste contexto é de referir ainda que o acesso aos apoios da ação social escolar quer sejam permanentes ou parciais/comparticipação ou na totalidade gratuitos, são atribuídos em função da situação dos alunos e dos agregados familiares, assim como da sua condição socioeconómica.

De acordo com o despacho n.º 7255/2018 este documento mais recente pretende renovar o papel da ação social escolar como forma de combater as desigualdades sociais, assim como promover o sucesso escolar de todos os alunos fortificando as condições para que este sucesso se verifique. Desta forma, foi aumentado a frequência na distribuição gratuita de fruta na escola as crianças que frequentam os estabelecimentos de ensino público. Neste decreto estabelece-se ainda a gratuidade de manuais escolares no início do ano letivo 2018-2019 aos alunos do 2º ciclo de ensino básico, em concordância com o orçamento de estado de 2018. Assim, foram retirados os auxílios económicos e apoios relativos à aquisição destes manuais. Em todas as vertentes de apoio este decreto veio alargar a oferta de refeições escolares para os beneficiários da ação social escolar no período de férias Natal e Pascoa, para todos os estabelecimentos de ensino e não só, para as escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

4.4- Projeto Turma Mais

O Projeto Turma Mais que é um projeto que utiliza pedagogias distintas e formas diversificadas de organização do grupo de turma, conseguindo um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas. Este projeto pode ser encarado como medida preventiva, interventora ou compensadora, que depende de aluno para aluno (Projeto Turma Mais).

De acordo com o documento (Turma Mais) é de referir que este programa tem como objetivos a melhoria do desempenho escolar dos alunos, incentivar a integração social e

escolar incrementar o acompanhamento dos resultados das aprendizagens. É possível ainda, enunciar mais dois objetivos desta medida tais como: impulsionar o trabalho pedagógico na avaliação e aprofundar a reflexividade e intervenção da escola.

Esta medida rege-se por uma forma organizativa que cria uma turma sem alunos fixos e que junta por um curto período de tempo, (que ronda as seis semanas) alunos que veem de duas ou três turmas, todas do mesmo ano de escolaridade e com características que possibilitem um bom ambiente para se aprender. É de referir que cada aluno fica com um horário parecido ao da sua turma em que estava integrado e na maioria das vezes, é o mesmo professor que tinha na sua turma original (Turma Mais).

O projeto Turma Mais prevê ainda na sua génese a criação de seis grupos de trabalho durante o ano letivo. É de referir que as disciplinas que são alvo de intervenção podem até cobrir todo o currículo ou apenas as mais complicadas, em termos de resultados escolares dos próprios alunos, nomeadamente Português e Matemática, ou outras que tenham níveis de insucesso que a escola considere prioritário. O projeto Turma Mais é uma das medidas mais adequadas para os alunos desenvolverem competências essenciais à aprendizagem.

Como vantagens desta medida é possível enunciar, as condições que esta medida proporciona para a criação das mais diversas estratégias de ensino, dando a total liberdade para que grupos de trabalho criem ou adaptem os mesmos conteúdos que são lecionados nas outras turmas. Outras vantagens do Projeto Turma Mais são: o menor número de alunos por turma, ser uma medida inclusiva que prioriza a aprendizagem ao ritmo de cada aluno e como última vantagem, pode-se destacar as equipas que são criadas com este propósito incentivando a articulação do currículo, assim como, incentiva o trabalho pedagógico (Turma Mais).

De acordo com o Documento Turma Mais, é necessário ter alguns cuidados na implementação desta medida tais como: a articulação entre a direção de cada escola, o seu conselho pedagógico e as restantes unidades, trabalhar numa lógica de prevenção e auxiliar os alunos, definir as metas de uma forma clara, assim como, proporcionar uma taxa de sucesso com maior destaque. É de evidenciar ainda que é necessário, capacitar todos os professores para a implementação desta medida, de modo a fomentar nestes atores práticas pedagógicas e diferentes formas de avaliação.

Por último nesta medida é de destacar os resultados que se espera com a implementação do Projeto Turma Mais, sendo estes, a melhoria do sucesso dos alunos, o desenvolvimento da sua autonomia, incentivar as escolas a terem práticas reflexivas, no que toca a própria organização da escola e aumentar a responsabilidade dos professores.

4.5 - Projeto Fénix

O Projeto Fénix surgiu da criação do Programa Mais Sucesso Escolar no ano letivo 2009/2010 pelo Ministério da Educação, que pretendia a criação de apoios a projetos escolares com o objetivo de melhorar os resultados e o sucesso escolar. Estes projetos têm como missão reduzir o abandono no ensino básico. Assim, o projeto Fénix foi criado em 2008 no Agrupamento de Escolas Campo Aberto Beiriz na localidade de Povia de Varzim, dirigido ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. Este projeto surgiu com o objetivo de criar

condições para que os alunos possam realizar as suas aprendizagens e fortalecer os seus saberes. Para além de combater o insucesso escolar, é objetivo do projeto dar qualidade ao sucesso, dando a estes, novas formas de sustentabilidade. É possível considerar este projeto um grande desafio que tem de conter bastante rigor e trabalho de equipa entre alunos professores e encarregados de educação (Azevedo et.al, 2014).

É de referir que segundo Moreira (2009), Azevedo & Alves (2010); Alves & Moreira (2011) citado por Azevedo et.al (2014), o projeto Fénix tem apoiado as escolas incluindo diretores, pais e professores, neste percurso principalmente, nas escolas que acolhem alunos mais desfavorecidos prevendo que entrem numa situação negativa na escola.

O projeto tem fomentado dinâmicas de ensino bastante positivas e eficazes, assim como, processos que põem a tónica na sala de aula e nos ambientes de aprendizagem, tendo incidido no trabalho cooperativo entre professores. A escola de Beiriz situada na Povia do Varzim pretendia responder ao impacto negativo que os diferentes ritmos de aprendizagem traziam aos alunos e criou o Projeto Fénix. Este projeto é caracterizado por respeitar os ritmos de aprendizagem de todos os alunos, auxiliar na eliminação das dificuldades sentidas, dar mais qualificação às próprias aprendizagens e evitar a retenção de alunos, assim como todas as suas consequências. Desta forma, e tendo em conta o desempenho de cada aluno é necessário criar a oportunidade de desenvolver o seu ensino na turma Fénix ou na turma Ninho (Azevedo et. al, 2014).

De acordo com Moreira (2014) citado por Azevedo et. al (2014) o projeto Fénix define-se por uma medida pedagógica que pressupõe que cada aluno tenha a oportunidade de aumentar o seu sucesso. O projeto Fénix é definido por 3 princípios, sendo eles o princípio da homogeneidade relativa, o princípio do sucesso multidimensional e o princípio da flexibilidade da organização escolar. Importa desta forma explicar cada princípio. O princípio da homogeneidade relativa encontra-se ligado com a integração de turmas por um espaço de tempo com os alunos que sentem dificuldades nas disciplinas de português e matemática ou com ritmos de aprendizagem lentos. É de referir que para os nichos os alunos só vão por uma avaliação diagnóstica. No que toca ao princípio do sucesso multidimensional, refere-se que não existe apenas um sucesso, é possível identificar para além do sucesso escolar, o sucesso individual, socio-emocional relacional e comportamental. Assim, a aprendizagem na escola só é eficaz tocando em todas estas áreas por todos os atores envolvidos na escola, sem ter em conta a sua área de formação. Por último o princípio da flexibilidade prende-se pela flexibilização do currículo, a gestão dos recursos humanos flexível e ainda ter sempre em conta os mais diversos ritmos de aprendizagem.

Segundo o documento (Projeto Fénix) este projeto assenta em 2 eixos. O eixo I concretiza-se na criação de um ninho de aprendizagem. É de referir que no caso do 1º ciclo está medida não deve ultrapassar as 6 horas semanais no apoio às disciplinas de português e matemática. Estes alunos têm um acompanhamento que é dado pelo professor titular num ambiente mais restrito à sala de aula, chamado o ninho, que permite fazer trabalhos mais específicos ao diagnosticar necessidades e conteúdos de forma mais personalizada. No 2º e 3º ciclo a turma original e o ninho estão a funcionar simultaneamente, em termos de horário, nas disciplinas que é necessário realizar a

intervenção. O ninho do eixo I funciona com alunos de baixo rendimento escolar ajudando nos processos de aprendizagem. Funciona também com alunos com alto rendimento escolar, neste caso com o objetivo de promover a excelência e desenvolver o potencial do próprio aluno.

Por outro lado, o eixo II desta medida não tem qualquer outro recurso para além do habitual na escola/turma, sendo feito apenas, uma reorganização pedagógica e distinta quanto a sua funcionalidade. Este eixo coloca-se na prática criando grupos de alunos oriundos de turmas distintas, organizando-se por conteúdos e objetivos de aprendizagem. É possível juntar alunos de anos de ensino diferente estando estes num género de inter turma visto que, provêm de turmas diferentes (Projeto Fénix).

Com este projeto Fénix pretende-se como objetivos finais da sua implementação uma melhor qualidade das aprendizagens reduzir as taxas de abandono, implementar uma logica de trabalho colaborativo com práticas reflexivas, desenvolvimento do aluno e por último o aumento do profissionalismo por parte do corpo docente (*idem*).

Depois de se ter feito referência ao projeto Fénix é de referir ainda como medida de combate à desigualdade o Serviço de Psicologia e Orientação.

4.6- Serviço de Psicologia e Orientação

O Serviço de Psicologia e Orientação está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo criado pelo Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio que no seu preambulo refere que o aumento da qualidade da educação é um objetivo da reforma do sistema de ensino. Esta efetivação tem de conjugar diversos fatores ligados ao sistema de ensino, tais como recursos humanos, técnicos e recursos especializados. Desta forma, a orientação educativa é um ponto essencial no processo educativo. O papel que aqui se propõe é acompanhar o aluno no seu percurso escolar, auxiliando a diagnosticar os seus interesses e aptidões, realizando uma intervenção em áreas que os alunos sintam dificuldade e que pode por em perigo a sua própria aprendizagem. Desta forma, pretende-se facilitar o desenvolvimento da sua identidade e contribuir o projeto de vida do aluno. A criação do documento que aqui se referencia referente à implementação dos Serviços de Psicologia e Orientação pretende-se criar as estruturas necessárias para assegurar o apoio psicológico e a orientação escolar, ações estas consagradas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio).

Esta medida distingue-se nos diferentes ciclos de ensino, desta forma existem dois modelos de organização do serviço. O primeiro modelo mais global que abrange a educação pré-escolar e do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico que tem um modelo maioritariamente psicopedagógico e o segundo modelo, dirigido ao 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário direciona a sua intervenção incluindo a orientação escolar e profissional (Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio).

Segundo o Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio a eficiência dos serviços de psicologia e orientação esta sujeita a própria equipa e as suas dinâmicas. Pretende-se que os técnicos sejam capazes de realizar uma interligação e escola e com as entidades locais de forma a auxiliar com este trabalho a dinâmica da escola em diversas vertentes. Em Portugal à

semelhança de outros países os psicólogos trabalham em consonância com os professores neste serviço.

Por outro lado, Semblano (2003), defende que segundo o documento em vigor que regula este Serviço tem presente na sua composição de equipa um psicólogo, um assistente social e um professor do primeiro ciclo ou um perito do 2º, 3º ciclo e ensino secundário. Este serviço está incluído na rede escolar que por sua vez está dividida em agrupamentos o que faz com que o serviço esteja sediado numa escola sede e depois abrange as escolas que estão incluídas no agrupamento.

Numa perspetiva mais histórica Semblano (2003), refere que os Serviços de Psicologia e Orientação começaram por uma rede com um total de 472 técnicos especializados espalhados pela rede de ensino. No início estava previsto que as equipas ligadas a este serviço fossem instaladas na escola sede de cada agrupamento, fazendo com que cada agrupamento de escolas tivesse um SPO. Esta ideia não foi totalmente concretizada, visto que nem todos os agrupamentos tiveram uma equipa desta natureza. Outro aspeto que não se verifica é a composição total das equipas, ou seja, estas equipas nas escolas não estão completas faltando alguns técnicos, ou estando apenas um técnico apenas (psicólogo) a gerir este serviço de grande importância para a comunidade escolar.

Como último aspeto dos SPO é de referir aqui que existiram dois critérios para a distribuição destes serviços, sendo eles a proporção entre técnicos e alunos e ainda a dispersão geográfica das escolas. Previa-se que fosse criada uma equipa de SPO para cada 1000 alunos. Estes serviços foram ainda atribuídos as escolas em função das próprias características das escolas, a nível de espaço físico e condições de trabalho (*idem*).

4.7- Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

No que respeita ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família este teve origem pelas mãos do Instituto de Apoio à Criança. No decorrer dos tempos este instituto criou o projeto SOS Criança, fundado em 1988 que mais tarde deu origem à Mediação Escolar e a criação e supervisão do próprio Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família em estabelecimentos de ensino que apresentavam problemas ligados ao insucesso, absentismo e abandono escolar (Simões, 2016).

De acordo o Site (Instituto de Apoio à Criança) os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família distinguem-se pela sua abordagem individualizada, sustentada num clima de confiança entre o técnico e o próprio aluno, assim como, num trabalho em rede com os mais distintos serviços de apoio localizados na escola e na comunidade em geral.

O GAAF desempenha um papel importantíssimo nas escolas, entre eles a promoção e acompanhamento das próprias equipas. A juntar a este trabalho encontra-se a mediação familiar que tem como finalidade dar resposta a pedidos que venham de outras escolas ou instituições. A mediação escolar nesta vertente promove ações sobre diversos temas tais como Bullying, Gestão de Conflitos, entre outros (Instituto de Apoio à Criança).

A juntar a todo este trabalho desenvolvido pelo GAAF, destaque-se a parceria existente com o Serviço Jurídico em temas ligados à educação, que pretende realizar uma intervenção para garantir a proteção da criança, a igualdade de oportunidades, o direito

à participação. São objetivos do GAAF, contribuir para o crescimento integrado da criança/jovem, fomentando um ambiente que facilite a integração do indivíduo. Como último objetivo, o GAAF deve ser um observatório das vivências na escola, percebendo os principais problemas que afetam a escola, as famílias e os alunos. São também objetivos do GAAF, a diminuição de situações de abandono, absentismo, violência escolar, diminuição ainda de situações que ponham em causa a integridade física dos alunos. Este gabinete pretende ainda contribuir para a reflexão da vida futura da criança/jovem, auxiliar no desenvolvimento equilibrado relações familiares, promover a relação escola/família, e ainda realizar intervenções em consonância com os apoios que a escola dispõem. No que respeita à metodologia desta medida é possível destacar a abordagem e acompanhamento que é realizado à criança e à sua família, criando uma relação de confiança e empatia, a articulação direta com os agentes educativos e ainda o trabalho em parceria com entidades externas à escola (Instituto de Apoio à Criança).

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família realiza diversas ações com diferentes públicos, estas ações podem ser dirigidas a alunos, à família, escola e à própria comunidade. Nas ações dirigidas aos alunos podemos encontrar o acompanhamento individualizado, o atendimento e o apoio psicossociopedagógico. Na família, o GAAF realiza o atendimento ao encarregado de educação, encaminhamento de situações diversas para outros parceiros locais e ainda visitas domiciliárias. Em contexto escolar o GAAF trabalha diretamente com os diretores de turma e professores em geral, reúne com os delegados e subdelegados de turma e realiza um acompanhamento de turma. Por último nível este gabinete trabalha para a comunidade recorrendo a parcerias locais e está presente em reuniões de trabalho quando solicitado pela própria comunidade (idem).

5- Relação Escola Família Comunidade

A família pode ser vista como um grupo autoidentificado de dois ou mais sujeitos. Estes sujeitos podem estar ligados por laços de sangue ou não, exemplo disso são os indivíduos que são adotados, mas que se integram e são considerados uma família (Ângelo, 1997, citado por Wernet & Margareth, 2003).

Quando se fala que a família é uma comunhão interpessoal de amor, segundo Ângelo (1997), citado por Wernet e Margareth, (2003) pode-se verificar algumas características, como no termo interpessoal, que contem a ideia, que as pessoas vão interagindo, no conceito de comunhão está presente o comprometimento mútuo entre duas pessoas, por fim o amor que para a autora é a base da associação da família.

Estes conceitos aplicam-se dentro das perspetivas sistémica e interacionista da família, que defende que todas as vivências podem prejudicar e modificar o funcionamento normal da família. Esta encontra-se em constante procura de se reorganizar e se ajustar para não perder os seus ideais. Pode-se ainda afirmar que a família tem capacidade de se adaptar e continuar a funcionar de modo a que exista um bem-estar geral (Wernet & Margareth, 2003).

Segundo a análise sistémica realizada à família, esta não passa pela compreensão da mesma a partir do número de elementos do agregado familiar, mas sim, pelas interações

que têm entre si, compondo-se a família como um todo orgânico e um sistema de interações (Andolfi, 1980, citado por Camacho, 2000).

A família não se fecha em si própria, mas tem interações com a sociedade, pode-se dizer que a família é um sistema aberto. Para o modelo sistémico, a família desempenha a função de garantir o desenvolvimento físico e psíquico dos seus constituintes (Camacho, 2000).

É necessário ajustar as diversas fases que terminam o ciclo da vida, com o propósito de assegurar o seguimento e possibilitar que cada fase possa expressar um estado de equilíbrio. A família obtém este estado de equilíbrio, devido à existência de uma ligação, entre respostas positivas que têm como função a capacidade adaptativa para a mudança e as respostas negativas que contribuem para a preservação da família (*idem*).

A escola em Portugal tem passado por diversas fases como se referiu anteriormente, quer ao nível do seu crescimento, quer da sua valorização. O nível de escolaridade dos portugueses ao longo de mais dois terços do século vinte, em média, era correspondente ao 4º ano de escolaridade o que demonstrava uma fraca escolarização da população (Alves, Centeno & Novo, 2010).

Esta fraca escolarização devia-se à própria imposição da sociedade e à visão de que os jovens eram considerados como força de trabalho. Apesar de o processo de escolarização em Portugal ter sido lento, a democratização e massificação da escola alterou o nível de escolaridade da população. Assim com esta democratização, a escola passou a ser o único território para a vivência da grande parte da juventude, encontrando-se deste modo vedado o acesso ao trabalho assalariado no período em que dura a escolaridade obrigatória (Pappámikail, 2010).

Hoje esta realidade é bem diferente, a escola assume um papel importantíssimo na vida das crianças, inculcando valores, hábitos, saberes científicos e valores de cidadania, preparando os alunos para o seu futuro e para o futuro da sociedade em geral (Coimbra, 1989).

A aposta na Educação é hoje um fator muito importante na sociedade contemporânea – *“...o conhecimento constitui a “arma” que permite fazer face aos novos desafios”* (Camacho, 2000, p.100). Essa mesma aposta conduz a um maior desenvolvimento da sociedade devido a sua instrução. Portugal realizou um trabalho excelente no que respeita à redução taxa de analfabetismo da população, prova disso é que segundo o site PORDATA existe 5.2 % de indivíduos analfabetos no ano de 2011 a contrastar com dados de 1970 em que existia 25,7 % da população que não sabia ler nem escrever.

Existem diversos atores na educação salienta-se aqui dois deles. A tarefa da educação é primeiramente realizada pelos pais, mesmo ao longo do percurso escolar dos seus filhos, os professores aparecem como parceiros dos pais nesta tarefa da educação (Picanço, 2012).

5.1 - Relação entre a Família e a Escola: Dificuldades de ambas as partes

Uma das várias dificuldades da relação escola\família passa por uma questão social. Segundo Davies (1989) citado por Tavares (2006, p.55) *“um dos problemas é que a escola*

e as famílias são estruturas diferentes e com algumas funções diferenciadas”, pois na família as crianças são tratadas de forma individual, porém nas escolas são tratadas como um todo.

Pode-se considerar a relação entre a escola e a família como um problema. A ausência dos pais na vida escolar dos seus filhos é consequência dos difíceis e preenchidos horários de trabalho, o que faz com que se torne complicado o acompanhamento deste percurso. A falta de atenção de que os alunos são sujeitos em casa, leva a que estes acabem por ignorar novas informações, o que origina indisciplina, violência, abandono, entre outros problemas (Tavares, 2006).

Davies (1989) citado por Tavares (2006), aponta algumas falhas da escola para com a família, o que torna difícil esta relação, como: a falta de espaço para as famílias nas escolas, as horas para receber as famílias não são as mais adequadas, por vezes os profissionais usam um vocabulário muito técnico e profissional, o que faz com que não seja claro para todos os encarregados de educação e a formação de professores não inclui o conhecimento de estratégias de colaboração entre as escolas e as famílias.

5.2- Formas de participação da família nas escolas

É de referir que as famílias têm o direito e o dever de participar e envolver-se no processo de aprendizagem. É muito importante que as famílias tomem decisões em conjunto com a escola. As famílias devem promover uma participação ativa nas atividades escolares.

Segundo Pereira (2008) citado por Picanço (2012) a participação da família na escola tem por base a obrigação natural que os pais sentem no que podem fazer pelos seus filhos, de forma a promover um aumento do aproveitamento escolar dos seus educandos.

A participação dos pais e professores simultaneamente na escola depende da relação que estes possuem ou criam, o que se estabelece como essencial para o desenvolvimento do aluno. Esta participação tem dado provas de um papel importantíssimo no grau de desempenho escolar. A intervenção por parte dos pais deve favorecer uma análise de distintos aspetos, como pedagógicos e psicológicos dos alunos com a finalidade de melhorar o desempenho escolar. O envolvimento das famílias tem levado a diversas análises e estudos, tendo em conta aspetos como o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação sentidos pelos mesmos (Picanço, 2012).

De acordo com Picanço (2012), a participação dos pais na escola é essencial visto que, esta participação é a base para o desenvolvimento do aluno o que contribui para o seu sucesso escolar. Uma das formas de as famílias participarem nas escolas é através da Associação de Pais que segundo (Davies, 1993, citado por Tavares, 2006, p.45) “...abriu uma brecha no muro (...)”.

Normalmente a participação das famílias na escola é feita por reuniões de pais, conversas sobre a escola e organização de festas. São mencionadas outras formas das famílias participarem mais ativamente começando a “*prestar atenção ao trabalho de casa, ser tutor em casa, aprender ao mesmo tempo que os filhos, reforçar os programas escolares,*

ser representante nos conselhos de turma (...) ou exercer trabalho voluntario na escola”. (Musitu, 2003, citado por Silva, 2014, p.30).

Segundo Picanço (2012) a participação da família na escola ainda não é bem vista, o que leva a que ao aumentar o grau de ensino, os pais reduzam o nível de participação no meio escolar. É de salientar que, a característica que mais se evidencia nesta relação é o distanciamento existente entre a escola e a família, como consequências desse distanciamento é notório o desinteresse por parte dos encarregados de educação pela vida escolar dos seus educandos e ainda a falta de dinamismo por parte das escolas para a promoção do envolvimento das famílias nas mesmas.

Segundo Matos (1994), a cooperação entre a escola e a família é essencial para alcançar um ensino e uma aprendizagem de qualidade. *Para uma cooperação eficaz é necessário aproveitar e rentabilizar todos os recursos disponíveis, tanto na comunidade como na família. A concretização de formas de relacionamento só será possível e eficaz se implicar pais, professores, alunos e outras entidades da comunidade, direta ou indiretamente ligados ao problema da educação”* (Matos, 1994 p.33).

Para que verdadeiramente ocorra um maior envolvimento entre a escola, família e a comunidade é necessário que desenvolvam intervenções nesse âmbito, assim as escolas deveriam oferecer um conjunto de ações variadas para alcançar todos os pais/encarregados de educação. É fundamental ainda para os pais que não se envolvem na escola, elaborar programas específicos que levem a escola até às suas casas. (Matos, 1994).

É também imprescindível que se adquira conhecimento acerca do território em que a escola se encontra inserida, e ter esse conhecimento bem presente, para que se proporcione uma articulação de conhecimentos, entre os que são transmitidos pelas escolas e as experiências de vida dos cidadãos que constituem esse mesmo território. Uma posição deste género poderá levar a um maior envolvimento da comunidade com a escola, pois passa a existir uma fusão de interesses (*idem*).

Marques (1993) citado por Camacho (2000), refere três abordagens potencializadoras de uma maior articulação, ou seja, um modelo que se pode seguir nesta tarefa importante, sendo elas a Comunicação Escola-Casa, a Abordagem Interativa, e a Abordagem em Parceria.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

1- Objetivos do estudo e questões de investigação

Como se tem vindo a referir o problema em estudo pretende perceber o impacto que a implementação de determinadas medidas de política educativa, implementadas em duas escolas TEIP do Distrito de Castelo Branco, têm sobre as desigualdades escolares existentes entre os alunos do segundo ciclo do ensino básico. O meio escolar pode ser uma oportunidade para a redução dessas desigualdades, mas também pode funcionar como um fator potenciador das mesmas por isso, é fundamental pensar na perspetiva de redução das desigualdades. Os sucessivos governos têm criado medidas de política educativa, de forma a reduzir essas desigualdades escolares. Assim é fundamental perceber se um aluno abrangido por uma medida de política educativa estará mais sujeito a encontrar-se numa situação de desigualdades perante os seus colegas, ou se as suas desigualdades são minimizadas com a aplicação da medida. Os eixos de análise que se pretendem abordar são: as desigualdades escolares existentes entre os alunos e a forma como as medidas de política educativa agem sobre as desigualdades.

De acordo Serrano (2008), citado por Aguiar (2016), a delimitação dos objetivos de um estudo é fulcral, visto que estes influenciam diretamente as ações e as metodologias a desenvolver.

O estudo que se realizou tem como objetivo global, compreender o impacto das políticas educativas na dinâmica das desigualdades escolares. Para conseguir concretizar este objetivo, realizou-se um estudo em duas escolas TEIP do distrito de Castelo Branco, abrangendo neste trabalho professores, coordenadores do programa TEIP e técnicos especializados que lidam diariamente nestas temáticas, mas também os próprios alunos.

Como objetivos mais específicos do estudo é possível apontar alguns deles como, contribuir para a análise e demonstração de resultados das medidas aplicadas nesta área, estudar de uma forma aprofundada as políticas/medidas que têm como objetivo combater as desigualdades existentes entre os alunos, conhecer quais são as políticas/medidas mais usadas nas escolas que são alvo deste estudo, no distrito de Castelo Branco e perceber a perceção dos atores sobre estas medidas de política educativa, em relação com as desigualdades.

É fundamental iniciar este ponto indicando aqui as questões de investigação:

- 1- Será que as medidas de política educativa analisadas, contribuem para uma lógica de diminuição das desigualdades escolares entre os alunos?
- 2- Quais são as políticas educativas aplicadas nas duas escolas TEIP do Distrito de Castelo Branco?
- 3- Qual a perceção dos atores sobre as políticas educativas?
- 3.1- Quais os objetivos das políticas educativas vigentes na escola segundo os atores?

3.2- Qual é a perceção dos atores sobre a progressão dos alunos submetidos às políticas educativas?

3.3- Como é que os atores relacionam as desigualdades dos alunos com as políticas educativas aplicadas?

Após esta indicação das questões de investigação, para as quais se procura a resposta nesta investigação, é essencial ainda refletir sobre a forma como se realizou o estudo, tendo em conta a metodologia, os instrumentos e as técnicas. Neste trabalho pretendeu-se estudar em duas escolas TEIP do distrito de Castelo Branco, a forma como as desigualdades educativas dos alunos são minimizadas ou potenciadas pelas medidas de política educativa, percebendo assim a sua influência. É fundamental perceber a perspetiva dos mais distintos atores que intervêm na escola, considerando os alunos, professores e técnicos especializados. Desta forma, pretende-se apresentar ao longo deste capítulo o processo de investigação descrevendo as metodologias, instrumentos e técnicas que se realizaram, assim como a sua aplicabilidade na prática.

2- Caracterização do contexto escolar

2.1- Caracterização da Cidade de Castelo Branco

No que respeita à caracterização do território de Castelo Branco é de referir que este situa-se na Região Centro (Beira Baixa) e sub-região da Beira Interior Sul. Este concelho localiza-se no interior de Portugal. O município é limitado a Norte pelo município do Fundão, a Leste por Idanha-a-Nova, a Sul pela Espanha, por outro lado, a Sudoeste por Vila Velha de Ródão e a Oeste por Proença-a-Nova e Oleiros. É possível ainda referir que o concelho de Castelo Branco é dividido por 19 freguesias (Câmara Municipal de Castelo Branco).

É de referir que em relação à densidade populacional o Município de Castelo Branco possui uma densidade populacional de 38.0 por km², um dado bastante inferior ao da generalidade do território do país. Este dado explica-se pela localização geográfica, mas também pelas emigrações que tem marcado a história deste território (Diagnóstico Social de Castelo Branco).

No que toca à população residente no concelho de Castelo Branco, esta é de 54.707 indivíduos, sendo que destes, 25.395 são do sexo masculino e 28.772 são do sexo feminino. No que respeita à população jovem e de acordo com o índice de dependência dos jovens verificamos que o concelho de Castelo Branco possui um rácio de 20,0 sendo este inferior em relação ao rácio apresentado para o território de Portugal que é de 22.4 (Diagnóstico Social de Castelo Branco).

Por outro lado, nesta caracterização torna-se importante destacar a parte das Crianças e Jovens. Na cidade de Castelo Branco os estabelecimentos de ensino público, encontra-se divididos por 3 agrupamentos de escolas e no concelho existem 4 agrupamentos de escolas na sua totalidade. No que respeita à população escolar dos agrupamentos escolares verifica-se que a comunidade escolar está dividida como: Agrupamento das Escolas Amato Lusitano com a totalidade de 1.778 alunos; no Agrupamento de Escolas

Nuno Alvares com 2.585 alunos; o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva com 1.140 alunos e por último o agrupamento Escolas José Sanches e São Vicente da Beira com 1.051 alunos, representando uma comunidade educativa no ensino público de 6554 alunos. Estes dados do ano letivo 2013/2014 presentes no Diagnostico Social de Castelo Branco podem ser enquadrados com dados presentes no Site PORDATA – Distribuição de Alunos Castelo Branco, que refere que em 2018 existiam 1141 crianças a frequentar o ensino pré-escolar, 1.790 a frequentar o 1º ciclo, 1.004 a frequentar o 2º ciclo e por último 1.660 jovens a frequentar o 3º ciclo do ensino básico.

2.2- Caracterização da Escola Faria de Vasconcelos

De modo a iniciar este ponto, importa perceber a realidade da Escola Faria de Vasconcelos designada de escola A. Esta escola está inserida, no Agrupamento de Escolas Nuno Alvares constituído por 10 escolas, inclusive a Faria de Vasconcelos que apresenta como níveis de educação o 1º, 2º. e 3º. Ciclo.

Trata-se, portanto, de um Agrupamento com um número significativo de estabelecimentos, no qual se verifica a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sem esquecer o ensino profissional e o ensino vocacionado para adultos. É de salientar, o facto de três destas unidades se situarem em outras freguesias como: Escalos de Baixo, Mata e Malpica do Tejo.

O Agrupamento já integrou o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II (TEIP II – 2009-2011), e atualmente, o III (TEIP 2015/2016).

O corpo docente compreende 110 educadores e professores, dos quais 78,4% pertencem aos quadros do Ministério da Educação, sendo que 58,6% lecionam no Agrupamento há mais de três anos.

Esta escola possui na sua totalidade cerca de 419 alunos sendo que, 112 alunos frequentam o 1º ciclo, 180 frequentam o 2º Ciclo e 180 são alunos do 3º Ciclo.

2.3- Caracterização do território de Idanha -a- Nova

O concelho de Idanha-a-Nova, possui uma área de 1412,7 Km, sendo que está integrado no distrito de Castelo Branco. Este concelho localiza-se na região centro de Portugal na sub-região da Beira Interior Sul ex. província da Beira Baixa. Este concelho confina a norte com o concelho de Penamacor, a oeste com os concelhos do Fundão e de Castelo Branco, a leste e sul faz fronteira com a Estremadura Espanhola. O concelho de Idanha-a-Nova é constituído por 13 freguesias e muitas destas freguesias possuem lugares anexos (Projeto Educativo 2017-2020).

A perda de população e a fraca densidade populacional colocam Idanha-a-Nova num dos concelhos menos povoados do país, possuindo uma elevada taxa de população idosa. Neste concelho existe ainda, um número vasto de famílias destruturadas, mas existe também muitos alunos que repetem os modelos familiares no que toca à pouca disponibilidade e à formação escolar/educação, não a considerando como um aspeto prioritário na vida dos seus filhos (Projeto Educativo 2017-2020).

No que toca ao perfil social deste concelho é possível afirmar que Idanha-a-Nova possui um envelhecimento elevado da população, possui um êxodo rural considerável e baixa natalidade, o que conduzem à existência de poucos jovens em idades compreendidas entre os 0 e os 24 anos. No que respeita à área da educação e emprego existe neste concelho baixas habilitações literárias que em termos geracionais alimenta uma desqualificação geral, desta forma este facto resulta numa só atividade económica principal, ou seja, no setor primário, com a agricultura, a construção civil e por fim os serviços. O concelho de Idanha-a-Nova tem uma preocupação geral nesta área, visto que necessita de uma intervenção urgente que passa por estratégias que promovam a empregabilidade e o aumento das habilitações literárias. É possível afirmar nesta área das habilitações, que o abandono escolar se reproduz ciclicamente criando mão-de-obra desqualificada. O concelho de Idanha-a-Nova possui um sector industrial muito débil apesar de haver alguma aposta na criação de associações de produtores de modo a promover os seus produtos numa lógica de mercado competitivo (Diagnostico Social de Idanha-a-Nova).

Segundo o Diagnóstico Social de Idanha-a-Nova, 40.76% da sua população tem mais de sessenta e cinco anos e os equipamentos sociais nesta área tem um importante papel na comunidade, visto que, estão presentes em todas as freguesias dinamizando e apoiando diretamente esta população. No que toca a problemáticas de grupos marginalizados ou vulneráveis podem se considerar os problemas de alcoolismo, toxicodependência e pessoas portadoras de deficiência. É referido no diagnóstico social do concelho, que não existe um diagnóstico específico desta situação em termos concretos. No entanto é possível referir que este concelho é o segundo concelho do distrito de Castelo Branco com mais casos de toxicodependência. Tendo em conta outros grupos específicos da população é possível destacar a comunidade cigana, com cerca de 317 pessoas, sendo que 25% destes indivíduos residem na freguesia de Zebreira.

2.4- Caracterização da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro

Neste trabalho analisou-se também a Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro que se irá designar de escola B. Como se referiu anteriormente o agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, inclui a educação pré-escolar, o primeiro, o segundo e o terceiro ciclo do ensino básico, assim como o ensino secundário, num total de 12 escolas, para além de integrar o Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Este agrupamento possui alunos de diferentes nacionalidades como italiana, chinesa, holandesa, inglesa, belga, indiana, suíça, romena, ucraniana e brasileira, sendo que a nacionalidade que mais se destaca é a indiana. Perante esta diversidade muitos destes alunos chegam a Portugal com dificuldades na língua portuguesa. Desta forma, a escola tem feito diversos esforços para colmatar esta necessidade, que se reflete no processo de aprendizagem. Noutro âmbito, a educação especial tem sido uma dimensão bastante valorizada, com um trabalho especializado com uma elevada qualidade. Deste modo, e de forma a possuir respostas específicas para os diversos alunos com multideficiência o agrupamento criou uma Unidade de Apoio à Multideficiência a funcionar na escola sede deste agrupamento. Esta escola apresenta ainda alguns casos de insucesso escolar tornando-se urgente intervir (Projeto Educativo 2017-2020).

Nesta lógica de caracterização da Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro importa referir que esta escola é a sede do agrupamento e inclui desde o 5º ano de escolaridade até ao 12º ano. De acordo com o site PORDATA- Distribuição dos Alunos em Idanha –a- Nova é possível referir que existem nesta escola 135 alunos no 2º ciclo, 216 no 3º ciclo e 304 alunos a frequentar o ensino secundário.

3- Metodologia de Investigação

De modo a que exista uma correta investigação, é fundamental conhecer o contexto de investigação, assim como as referências teóricas mais adequadas para cada estudo, desta forma é possível afirmar que é fundamental conhecer o contexto, onde se está a estudar um dado fenómeno. Nesta linha é fundamental referir o processo metodológico que se realizou. A metodologia que se utiliza nesta investigação é uma metodologia mista, tratando dados qualitativos e quantitativos. De acordo com o referido anteriormente, é importante enunciar aqui a diferença entre métodos quantitativos e qualitativos. Os métodos quantitativos são frequentemente utilizados para descrever dados, no que respeita à dispersão de dados, à análise da moda, mediana, desvio padrão, entre outras. Esta metodologia pode também separar os dados em categorias, assim como enunciar frequência de algum fenómeno ou representa-lo numa taxa.

Em oposição, os métodos qualitativos não são medíveis/mensuráveis de um acontecimento, assim este paradigma é fundamental para quem procura explicar o contexto onde um certo caso ocorre. Este método possibilita a observação simultânea de um grupo e permite ainda, aprofundar um conhecimento concreto de um fenómeno, com uma explicação aprofundada (Victoria, Knauth & Hassen, 2000).

Segundo Bertaux (1997), citado por Lalanda (1998), um cientista social precisa de saber trabalhar com a metodologia quantitativa, mas também com a qualitativa. A escolha da metodologia depende do problema de estudo, assim como dos objetivos. A metodologia qualitativa beneficia a análise de pequenos processos, por meio de ações individuais ou grupais. Desta forma, a presente metodologia realiza um aprofundamento, com uma certa intensidade dos dados, quer em amplitude quer na sua profundidade. A primeira inquietação do pesquisador é o contacto direto com os dados, visto que pretende aproximar-se da realidade social, para a interiorizar e a compreender. Uma das características da metodologia qualitativa é a flexibilidade nas técnicas de recolha de dados, procurando adapta-los à pesquisa em curso. Uma outra característica desta metodologia é que é muito inclusiva, ou seja, não exclui a informação na análise dos dados obtidos. A variedade de informação recolhida, obriga a que o investigador tenha uma grande capacidade de a integrar e analisar a informação. Estes factos dependem muitas vezes de uma competência criativa, mas também que exista um carácter de intuição por parte do investigador (Bertaux 1997, citado por Lalanda, 1998).

A metodologia qualitativa é o resultado do investigador entrar de uma forma aprofundada no contexto de estudo. O contacto com os sujeitos alvos de estudo, a entrevista e o recolher informações, constituem-se como passos difíceis que se percorrem neste tipo de investigação. Quando existe a possibilidade de entender a realidade de

estudo de uma forma aprofundada, também requer do pesquisador um cuidado redobrado nas suas interpretações e análises (*idem*).

Existem algumas críticas a esta metodologia por isso é fundamental referenciar aqui algumas delas. Uma das críticas refere-se à representatividade desta metodologia. Na investigação qualitativa o trabalho é realizado com pequenas unidades, daí que no paradigma qualitativo favorece-se os estudos de caso, o estudo do próprio sujeito ou de um grupo. O problema que aqui se põe é se a escolha do caso de estudo, pode ou não ser representativo perante a sociedade (Martins, 2004).

Após esta referência à metodologia qualitativa é fundamental destacar que esta metodologia é bastante complexa no que toca à recolha e análise de dados, sendo uma investigação direcionada para objetos não mensuráveis. Desta forma, esta metodologia vai de encontro aos objetivos da investigação que se pretende realizar, ou seja, estudar as políticas educativas e desigualdades escolares num contexto específico, ou seja, duas escolas do distrito de Castelo Branco.

Neste estudo pretende-se fundamentalmente abordar algumas escolas do distrito de Castelo Branco, tais como, a Escola A de Castelo Branco e a Escola B de Idanha-a-Nova. A escolha recaiu sobre estas escolas/agrupamentos, dado que estas escolas são abrangidas pelo programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Este estudo insere-se na lógica do estudo de caso, visto que foram alvo de análise duas escolas do Distrito de Castelo Branco. Assim, torna-se fundamental perceber no que consiste o estudo de caso. O estudo de caso segundo Yin (2001, p. 27), *é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistêmica de entrevistas.*

4- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Quanto às técnicas e instrumentos que se utilizaram para recolher informação sobre esta temática recorreu-se à técnica da entrevista para alguns casos (coordenador do TEIP e técnicos especializados na área da psicologia) e inquérito por questionário (com perguntas abertas e fechadas), para um número específico de alunos. Este inquérito por questionário dirige-se a alunos que frequentaram no ano letivo 2017/2018 o 6º ano e no ano letivo 2016/2017 o 5º ano de escolaridade, recolhendo assim, dados do 2º ciclo de escolaridade. Estas técnicas foram aplicadas com o objetivo de perceber a opinião destes atores perante o trabalho que é realizado na escola e também a sua própria perceção sobre esta temática. Desta forma, em cada escola que foi alvo desta investigação considerou-se fundamental entrevistar o coordenador do TEIP, pelos vastos conhecimentos que tem dos alunos e das precessões que cada professor lhe transmite. Foram ainda entrevistados os técnicos (Psicólogo) porque são estes agentes que operacionalizam no terreno algumas medidas, absorvem as perceções dos alunos sobre os seus problemas e podem ter ainda uma função de mediação nestes casos.

Neste processo de investigação foram aplicados inquéritos por questionário para os alunos que frequentaram nos anos letivos de 2016/2017 e 2017/2018 do 2º ciclo de escolaridade. Considerou-se que seria interessante observar a opinião dos alunos acerca da sua situação de desigualdade perante os colegas, mas também conhecer a sua perspetiva sobre o trabalho realizado pela escola neste âmbito, conseguindo assim perceber a dinâmica das políticas educativas nesta área.

É ainda de realçar que as entrevistas foram analisadas perante a técnica de análise de conteúdo e os inquéritos por questionário foram alvo de uma análise estatística recorrendo ao programa SPSS.

Posto isto, pode-se referir que uma das técnicas usadas neste estudo é a entrevista nomeadamente a entrevista semiestruturada. Desta forma, será pertinente explicar as técnicas de recolha de dados a luz da sua teoria.

4.1- Entrevista semiestruturada

É pertinente enquadrar no que consiste a técnica da entrevista. A entrevista constitui-se como um instrumento que possibilita a tomada de consciência pelos profissionais, das relações existentes entre os sujeitos e o meio onde habitam (Lewgoy & Silveira, 2007 citado por Carvalho & Pinto 2015).

Qualquer entrevista tem de ser planeada, sendo que é necessário conhecer as políticas da sua instituição e a área em que vai intervir. É importante que a finalidade da entrevista esteja bem definida, assim como, o local e o horário em que está irá ocorrer (Carvalho & Pinto, 2015).

Após a entrevista estar planeada o assistente social deve preparar-se para a sua realização. Este processo tem presente diversos aspetos éticos, como o respeito pela autodeterminação, confidencialidade e empatia. Na entrevista a capacidade de escuta é fundamental, não se deve só ouvir, mas estar atento a linguagem não-verbal durante o decorrer da entrevista. Neste instrumento o profissional escolhe se quer retirar algumas notas ou não sobre a situação ocorrida (*idem*).

É importante obter o maior número de informações sobre o utente, no entanto, deve-se ter em atenção em não colocar questões que não sejam realmente úteis para a própria finalidade da entrevista.

Nesta investigação utilizou-se a entrevista semiestruturada, que consiste na abertura que é dada ao entrevistado de poder a partir de um foco descrever experiências e falar mais abertamente sobre o tema, recorrendo a outros assuntos no decurso da pergunta, ou seja, permite respostas livres ao entrevistado (Trivinos, 1987 citado por Lima, Almeida & Lima, 1999).

Desta forma, será pertinente explicar no que consiste as entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas podem conter em simultâneas perguntas fechadas e abertas, sendo que o entrevistado tem a oportunidade de se desviar do tema proposto. O entrevistador deve elaborar um grupo de questões antecipadamente, mas esta entrevista pode ser feita ao ritmo de uma conversa informal. O entrevistador no decorrer da entrevista sempre que

achar necessário, deve fazer com que o entrevistado se foque no assunto em questão, realizando perguntas parecidas com as iniciais para clarificar algum assunto ou para conduzir a entrevista ao tema inicial. Esta modalidade de entrevista é bastante usual, principalmente quando se pretende cingir as informações ao tema proposto inicialmente (Boni & Quaresma, 2005).

Como vantagens deste tipo de entrevista podem-se evidenciar a duração das mesmas, o que possibilita um conhecimento e uma transmissão mais aprofundada de diversos temas. Contudo, o contacto entre entrevistador e o entrevistado possibilita respostas mais imediatas, permite ainda falar em assuntos mais difíceis e delicados, sendo que quanto menor for o grau de estruturação da própria entrevista, maior será a probabilidade de troca de afetos entre os dois intervenientes (Boni & Quaresma, 2005).

Assim, com estas vantagens é possível constatar que este tipo de entrevista é bastante rico na investigação a realizar, porque tem a componente afetiva e valorativa dos entrevistados o que leva a um conhecimento de pormenores pessoais, de comportamento e de atitude. As respostas mais desinibidas podem ser um fator de relevância na investigação, assim como a possibilidade de executar mais perguntas sobre temas que se referiu no decorrer da entrevista (*idem*).

Para estudar e perceber quais são as medidas de política educativa existentes nesta área, foi fundamental na presente investigação realizar uma análise documental a leis, medidas criadas pelo ministério da educação, lei de bases do sistema educativos, projeto educativo da escola, diagnóstico social do concelho onde a escola está inserida, dados estatísticos, entre tantos outros.

Para analisar as entrevistas em profundidade recorreu-se à análise de conteúdo que segundo Bardin (2006) citado por Mozzato e Grzybovski (2011) a análise de conteúdo consiste numa simultaneidade de técnicas de análise em que são usadas ações sistemáticas e objetivas em que se pretende tratar o conteúdo dos discursos. O grande objetivo desta análise é indicar a conclusão de conhecimentos decorrente das mensagens, ou seja, esta tem como objetivo auxiliar a compreensão do tratamento de dados.

A análise de conteúdo assume-se como um método que se torna claro a realização de cada passo na interpretação das informações recolhidas, o que torna mais fácil a interpretação de dados, sendo que agrega o material de análise que se tinha selecionado. As regras apresentadas na análise de conteúdo referem como vantagem a clareza e ausência de aspetos dúbios (Flick, 2009 citado por Mozzato & Grzybovski, 2011).

Após esta referência é de frisar que neste estudo, como se tem vindo a referir pretendeu-se fundamentalmente abordar duas escolas do distrito de Castelo Branco, e para realizar foi necessário recorrer a diversas técnicas de recolha de dados, assim como, a alguns instrumentos que foram construídos para esta investigação. A análise de conteúdo foi aplicada através da categorização dos discursos apresentados, criando categorias e subcategorias de análise, identificando as unidades de contexto pela letra E, seguido dos números atribuídos a cada entrevistado.

4.1.1- Descrição da Entrevista aplicada

No dia 9 de abril de 2019 foram aplicadas as quatro entrevistas semiestruturadas, duas na escola A e outras duas na Escola B. Estas entrevistas pretenderam recolher as perceções sobre as desigualdades sociais e escolares dos alunos, assim como, compreender a perceção dos atores sobre as políticas educativas que decorrem nestas escolas, abrangidas pelo Programa TEIP no distrito de Castelo Branco. Foram entrevistadas as técnicas especializadas na área da Psicologia em ambas as escolas e também os coordenadores do programa TEIP em ambas as escolas. Antes de se realizar as entrevistas, estas foram marcadas antecipadamente com os respetivos atores dando conhecimento às direções destas escolas.

Antes de iniciar a entrevista foi explicado a todos os intervenientes o objetivo deste trabalho e da própria recolha de dados, assim como, todo o procedimento ético que foi formalizado pela assinatura de um termo de consentimento pelos entrevistados. Foi previamente explicado e solicitada a autorização para a realização da gravação áudio da entrevista.

É fundamental perceber que o guião de entrevista pretendia em análise geral recolher as perceções dos entrevistados sobre a sua perceção relativa às desigualdades escolares e políticas educativas. Este guião conforme o apêndice B contém quatro questões de conhecimento e identificação da escola, localidade, data e cargo do entrevistado. Depois segue-se um conjunto de cinco questões de caracterização sociodemográfica do entrevistado contendo o género, idade, profissões, habilitações académicas e por último anos de serviço na escola onde foi realizada a entrevista. Por fim, apresenta-se um conjunto de doze questões com mais três alíneas em torno de temas como as Políticas Educativas e as Desigualdades Escolares.

4.2- Inquérito por questionário

De forma, a recolher a perceção dos alunos sobre estas questões foi necessário realizar um inquérito por questionário dirigido aos alunos, sendo este instrumento aplicado nas duas escolas num total de quatro turmas do 7º ano. Desta forma, importa aqui referir no que consiste esta técnica de recolha de dados.

Quivy & Campenhoudt (1992), defendem a perspetiva que o questionário é a técnica mais adequada para o conhecimento de dadas características de uma população, ou para o estudo de fenómenos sociais, cujas conclusões se pretendem generalizar à população em geral.

Este instrumento permite avaliar e medir o que um indivíduo sabe, como por exemplo o seu conhecimento, valores e preferências, e ainda as suas atitudes e crenças (Tuckman, 2000 citado por Ribeiro, 2005).

É possível evidenciar que existem três tipos de questionários, o primeiro que é o questionário fechado, como o próprio nome o indica, possui questões fechadas em que depois de se ter colocado a pergunta, estão expostas possíveis respostas, de entre as quais

o sujeito terá que assinalar a(s) que mais se adequa(m) à resposta indicada (Ghiglione & Matalon, 1993 citado por Ribeiro, 2005).

O segundo tipo de questionário tem na sua génese, questões abertas em que o inquirido tem liberdade para responder a uma questão, utilizando assim as palavras que pretende (Damas & De Ketele, 1985 citado por Ribeiro, 2005).

O último é o questionário semiaberto ou misto, este contém questões abertas e fechadas, em que se possibilita a oportunidade do inquirido enriquecer as suas próprias opiniões (*idem*). *Este questionário é útil quando o investigador quer obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis* (Hill & Hill, 1998, p.19).

A aplicação do questionário pode ser executada de duas maneiras, a primeira é de administração direta, em que o próprio inquirido preenche o questionário, e o segundo método é por administração indireta quando o inquirido responde oralmente e o inquiridor preenche (Quivy & Campenhoudt, 1992).

4.2.1- Descrição do Inquérito por Questionário Aplicado

Como se referiu anteriormente foi necessário aplicar nesta investigação um inquérito por questionários aos alunos do 7º ano de escolaridade na Escola A e B. Estes questionários foram aplicados a duas turmas do 7º ano escolhidas de forma aleatória, no mês de maio de 2019, em ambas as escolas, tendo sempre com foco no tema desta investigação. O presente instrumento (ver apêndice C) pretende de uma forma indireta e simples perguntar aos alunos a sua perceção sobre este tema. Deste modo, foi necessário adequar o tipo de perguntar/assuntos de forma a estudar este problema. Este instrumento inicia-se com uma parte de caracterização sociodemográfica dos alunos, pedindo dados como o género, idade e a escola que frequentam. Este questionário possui cerca de dez questões com diversas alíneas, passando por perguntas relacionadas com o agregado familiar, a forma como vão para a escola, a profissão dos pais, situação profissional, frequência na educação pré-escolar, entre outras. Neste questionário estão ainda presentes dois conjuntos de perguntas bastantes importantes, sendo que um se refere a forma como os alunos percecionam a escola, assim como, outro grupo que questiona se estes alunos já usufruíram ou se usufruem de alguma medida de política educativa, de forma a superar/minimizar problemas relacionados com as desigualdades escolares.

5- Procedimentos Éticos

No que respeita a procedimentos éticos, foram contactadas as escolas previamente, assim como foi apresentado em reunião com a direção dos agrupamentos, os objetivos deste trabalho. Para a realização da entrevista foi necessário efetuar um pedido por escrito explicando as motivações deste trabalho, assim como, destacar a importância da entrevista neste contexto de estudo. Depois da autorização concedida pela escola e pelo professor alvo de entrevista, foi fundamental elaborar um termo de consentimento (ver apêndice A) dirigido ao entrevistado de forma a assegurar a autorização para a realização

da mesma. Neste termo de consentimento foi explicado o objetivo da entrevista, assim como, do trabalho que se estava a realizar nesta área dando a conhecer os procedimentos que se iriam utilizar no tratamento da informação recolhida, assim como a sua finalidade. Neste termo de consentimento foram garantidas todas as questões relacionadas com a confidencialidade dos dados, de modo a colocar o entrevistado mais predisposto a participar neste estudo. No que respeita ao inquérito por questionário foi também solicitado autorização às escolas, de forma a aplicar este instrumento de recolha de dados.

Capítulo III - Resultados e Conclusões

1- Caracterização dos sujeitos do estudo

Neste estudo foi essencial procurar repostas da parte dos atores existentes nas escolas (Professores e técnicos especializados) e alunos. Foi possível recolher as percepções destes dois públicos, pois só assim se conseguiria avaliar este tema ligando as desigualdades escolares às políticas educativas. Como foi referido utilizou-se duas técnicas de recolha de dados, tais como as entrevistas semiestruturadas dirigidas aos técnicos especializados e professores, e os inquéritos por questionário dirigidos aos alunos do 7º ano de escolaridade.

No que respeita aos alunos alvo deste inquérito por questionário é de referir que o universo de respostas é de 79 inquiridos distribuídos pelas escolas A e B. Este instrumento permite assim, caracterizar a população quanto ao género, idade e escola de frequência. É possível dizer que responderam a este questionário 40 indivíduos do género masculino e 39 do género feminino, sendo que na escola A existe 14 indivíduos do género masculino e 25 feminino. Por outro lado, na escola B existem 26 alunos de género masculino e 14 de género feminino.

Quanto à idade destes alunos é possível referir que esta amostra, comporta idades entre 12 a 17 anos de idade, sendo que os dados concentram-se nos 12 anos num total de 38 em 79 alunos, mas existem também 27 alunos com 13 anos de idade. Ainda na caracterização destes sujeitos é possível incluir questões relacionadas com o agregado familiar, assim como, o tempo relativo a distância casa escola. Deste modo e de acordo com os dados é possível referir que na escola A, a maioria dos alunos vive com o Pai, Mãe e Irmãos, uma resposta assinalada 16 vezes e em menor escala, estes alunos referiram 10 vezes que viviam com o Pai e Mãe. Já na escola B a realidade é diferente visto que 21 alunos vivem com o Pai, Mãe e irmãos, ou seja, existem mais crianças a viver com irmão na escola B do que na escola A e 7 referiram que vivem com o Pai e Mãe.

Neste âmbito os alunos referiram ainda que maioritariamente, deslocam-se a pé para a escola, mas esta realidade é divergente nas duas escolas. Na escola A 22 alunos referiram que vão para a escola a pé e 13 de carro. Por outro lado, na escola B 18 referem vão de autocarro para a escola, 13 de carro e 8 a pé. Estes dados resultam de própria geografia do concelho onde esta escola está inserida.

Após esta caracterização relativa aos alunos, é de referir os dados sobre os atores que foram entrevistados nomeadamente os técnicos e professores, que foram alvo de uma entrevista semiestruturada. É possível referir que foram realizadas quatro entrevistas na totalidade, sendo que, duas a técnicos especializados, nomeadamente nas áreas da psicologia e as outras duas entrevistas, dirigiram-se aos professores coordenadores do programa TEIP. É de salientar que, os entrevistados no que toca às habilitações académicas, dois possuem pós-graduação e os restantes entrevistados possuem mestrado em áreas distintas. No que respeita aos anos de serviço estes profissionais encontram-se a trabalhar na escola há bastante tempo, tendo assinalado entre 5 a 19 anos de trabalho

na área da educação o que reflete a experiência nos dados analisado. Assim, podemos considerar que se trabalhou um público forte no que respeita à experiência profissional.

2- Análise dos Dados/Resultados

Neste ponto pretende-se analisar os dados recolhidos no âmbito deste trabalho de investigação. Como se referiu anteriormente foram realizadas entrevistas aos professores coordenadores do programa TEIP em cada escola e aos técnicos especializados na área da psicologia. Por outro lado, foram ainda abordados os alunos por inquérito por questionário. Desta forma, quer-se explicar neste ponto as suas perceções sobre esta temática tendo em conta as perceções de quem vivencia estes assuntos diariamente. De forma, a esquematizar a informação foram criadas categorias de análise onde se vai expor questões recolhidas junto dos atores que foram abordados nesta investigação. É de destacar que foram criadas doze categorias de análise sendo que estas se encontram divididas em subcategorias mais específicas agrupando assuntos que foram levantados pelos entrevistados (ver apêndice E).

Na primeira categoria intitulada de “Perceção dos atores sobre as desigualdades escolares” é de referir que esta categoria encontram-se dividida em 4 subcategorias sendo que estas referem-se às desigualdades escolares associadas ao sentido que os alunos atribuem à escola, caracterização das desigualdades escolares através das suas manifestações, as desigualdades escolares, como resultado do poder económico das famílias e por último, as desigualdades escolares e a relação com os mecanismos internos da criança. Na primeira subcategoria designada de “As desigualdades escolares associadas ao sentido que os alunos atribuem à escola”, o primeiro entrevistado refere que “... apesar de todos terem o direito à educação as desigualdades escolares existem...”. Assim e de acordo com Justino (2013), para se analisar a produção e reprodução das desigualdades educativas e as suas consequências sobre as desigualdades sociais, deve-se focar nas relações entre as oportunidades, as expectativas e as capacidades. Os sistemas educativos estão ligados com a reprodução das desigualdades e com a forma como se estruturam. Estes permitem afirmar que pode demonstrar uma inclusão e concretização da igualdade. Por outro lado, Seabra (2010), refere que o poder político começou por garantir o acesso e frequência na escola pública, garantindo a gratuidade do ensino e a sua obrigatoriedade. Porém Mendonça (2009), relaciona o acesso à escola com as questões sociais referindo o início da ação social escolar que começava a ser ouvida no discurso político e pedagógico, mas que em 1964 surge associado a duas ideias a igualdade de oportunidades e o acesso e criação de condições para o aproveitamento escolar.

Ainda nesta subcategoria, encontramos dois discursos semelhantes, que reforçam a ideia que a escola transmite os seus conhecimentos e experiências da mesma forma, apesar de os alunos as perceberem de forma diferente, tendo em conta a própria criança: assim o entrevistado número um refere que “... a escola proporciona as mesmas experiências a todos embora elas sejam sentidas pelos alunos de forma diferente de acordo com o seu background social, cultural, familiar” e o entrevistado número quatro diz que “...relaciona-se com a perceção íntima de cada um, ou seja a forma como a criança

pode perceber como estando a ser tratado de forma diferente do outro...)”. Estas ideias transmitidas pelos atores entrevistados são confirmadas por Seabra (2010), assim, este autor refere que, o poder político que começou por garantir o acesso e a frequência na escola pública, garantindo a gratuidade do ensino e a sua obrigatoriedade posteriormente, deparou-se com uma das primeiras inquietações que foi assegurar a frequência na escola a todas as crianças. É de salientar que segundo Crahayn (2000), citado por Seabra (2010), e conforme indicado no capítulo I ponto três a origem social dos sujeitos, o sexo, nacionalidade, origem étnica ou até os rendimentos dos pais não podem ser vistos como obstáculos na escola.

É fundamental referir que o insucesso escolar, visto como uma matéria de estudo, advém da necessidade das sociedades democráticas proporcionarem o melhor nível de igualdade de oportunidades aos seus indivíduos. É de salientar que Seabra (2010), desenvolve esta ideia estando esta apresentada no capítulo I ponto três.

Nesta subcategoria é possível salientar aqui o aspeto da importância da educação pré-escolar nos alunos, assim e de acordo com os dados recolhidos apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 1- Cruzamento da educação pré-escolar com a escola que frequenta

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
Frequentaste a educação pré-escolar?	Sim	36	36	72
	Não	3	4	7
Total		39	40	79

Na maioria dos alunos nas suas escolas é de referir que quase todos frequentaram a educação pré-escolar a exceção de 3 alunos da escola A e 4 da escola B. A frequência neste ensino torna-se fundamental para a preparação das crianças para o 1º ciclo e para o desenvolvimento de capacidades e competências. Nesta lógica e de acordo com Marques (2015), a educação pré-escolar tem uma função fulcral no próprio desenvolvimento da criança, nomeadamente na interiorização de regras e comportamentos apropriados. É de referir que este problema de comportamento e de regras nas crianças é uma problemática que abrange e preocupa os pais e os professores, assim como, os restantes atores da escola. Este autor Marques (2015), afirma ainda que as vivências pré-escolares são de extrema importância hoje em dia. Nesta fase é essencial responder aos interesses da criança estimulando e proporcionando espaços em que estas se possam desenvolver a todo o nível, mais propriamente a nível psicomotor, cognitivo, pessoal e sócio afetivo. Deve-se pensar este desenvolvimento com o objetivo de prevenir questões várias e promover uma formação das crianças, sendo que estas serão as cidadãs de amanhã. Capucha (2010), também partilha desta opinião, referindo que o aluno é o que a escola faz dele, daí enuncia como essencial a educação pré-escolar para a formação do próprio aluno.

Na segunda subcategoria referente à “Caracterização das desigualdades escolares através das suas manifestações” podemos referir que um dos discursos apresentados foi “... as desigualdades escolares manifestam se através do insucesso escolar e indisciplina”. De facto e de acordo com Lemos (2013), os números existentes do insucesso escolar são um indicador da desigualdade e da iniquidade existente nos sistemas escolares. Desta forma, a teoria confirma esta relação apresentada pelo entrevistado número dois. Já o entrevistado número três refere que “... detetam-se através das carências que os miúdos mostram ao nível da aprendizagem, ao nível social e ao nível afetivo, na relação que mantem com os funcionários, com os professores, com os colegas, no seu dia-a-dia na escola”. Nesta logica e depois de apresentados os excertos pelos entrevistados é de realçar que esta opinião é partilhada por Aguiar (2016), no que respeita ao papel da família e da comunidade na educação da criança. Este autor refere que, os fatores sociais têm uma enorme importância no sucesso ou insucesso dos alunos. A família, a comunidade e o seu grupo de pertença têm influência direta no sucesso/insucesso escolar. A família e a própria comunidade possui este papel fundamental e decisivo, porque é nestes contextos que o jovem cresce e se desenvolve, absorve ideias, aprende a maneira de se posicionar perante o mundo e é neste contexto que o jovem adquire uma visão positiva ou negativa da instituição escola (Aguiar, 2016).

Na terceira subcategoria denominada de “As desigualdades escolares, como resultado do poder económico das famílias” o entrevistado número dois refere que “... as desigualdades escolares acontecem devido à desvalorização por parte das famílias em relação à escola, sendo que as famílias com menos recursos económicos valorizam menos a escola que as famílias com algum suporte económico” segundo o entrevistado número dois, assim é possível referir que de acordo com White, (1982) e Sirin (2005) citados por Justino (2013) e como desenvolvido no capítulo I ponto um tem existido uma relação entre as condições socioeconómicas e o percurso escolar.

Passando agora para outra categoria de análise, denominada de “Diferenças sociais associadas às desigualdades escolares”, é de referir que esta categoria está dividida em cinco subcategorias, sendo elas: “Condições sociofamiliares dos progenitores”, “Origem étnico-social”, “História de vida dos alunos”, “Território de residência e ainda as “Características próprias dos alunos”. A primeira subcategoria “Condições sociofamiliares dos progenitores” apresenta um conjunto de informação que é fundamental analisar e contextualizar com a teoria. Nesta linha o entrevistado número um refere que “... filhos de alunos de famílias destruturadas, ou de famílias com baixa escolaridade que não conseguem estimular de igual forma os seus filhos no seu percurso socioeducativo, portanto vão sempre existindo desigualdades...”. Desta forma e de acordo com Picanço (2012), é bastante difícil colocar no processo educativo os progenitores que estão mais afastados da cultura que a escola veicula. Os motivos deste afastamento são: a falta de tempo, as baixas expectativas perante a escola, o afastamento cultural em relação à escola e aos valores dos pais e, por vezes, a situação de pobreza. De acordo com Picanço (2012), esta autora refere que os pais que se encontram mais afastados da cultura escolar é provável que tenham mais dificuldades em acompanhar os seus filhos. Este afastamento deve-se a condições socioeconómicas, mas também aos próprios valores e valores

culturais que são distintos, desta forma é natural que exista sempre uma desigualdade entre estes pais, e os restantes, no acompanhamento escolar dos seus filhos.

Na segunda Categoria intitulada “Diferenças sociais associadas às desigualdades escolares” existe uma subcategoria referente às “Condições sociofamiliares dos progenitores” assim, o primeiro entrevistado refere que “...alunos de famílias destruídas que não tem possibilidades a nível alimentar”. Esta ideia remete para Picanço (2012), que especifica que é da responsabilidade da família proporcionar um bom ambiente familiar, assim como, garantir as condições básicas de vida, como alimentação, saúde, habitação, vestuário, segurança, mas também condições básicas para que a aprendizagem e o desenvolvimento humano, entre outros. Desta forma, e de acordo com a ideia apresentada acima, pelo entrevistado número um, quando a família não consegue assegurar estas necessidades básicas, a escola deve desencadear medidas tais como, a ação social e em simultâneo com a família, proporcionar as melhores condições à criança.

Ainda na subcategoria “Condições sociofamiliares dos progenitores” o entrevistado número um refere que na mesma lógica da ideia acima referenciada “... existe relação entre as condições socioeconómicas que influenciam, mas a escola já tenta minimizar essa desigualdade”. Note-se que, de acordo com Picanço (2012), é função da escola, tendo em conta os pais, reduzir as desigualdades sociais que são criadas pelo próprio processo educativo, sendo essencial assegurar condições para que todos os alunos alcancem um bom percurso escolar.

O segundo entrevistado refere também nesta subcategoria que “Os alunos mais desfavorecidos, têm menos expectativas em relação ao futuro e não vem na escola um fator de ascensão social”. Desta forma é possível concluir que segundo Domingues (2007) citado por Oliveira (2015), os pais de meios desfavorecidos desvalorizam a escola, assim como, as aprendizagens cognitivas valorizando por outro lado, as aprendizagens sócio-afetivas. Por outro lado, os pais mais favorecidos demonstram bastantes expectativas pela escola, assim como uma maior disponibilidade para cooperar com as escolas. Estes pais esperam ainda que a escola transmita aos seus alunos competências como a autonomia. Por outro lado, um estudo realizado por Penetra (2010), citado por Oliveira (2015), que tem como tema a relação escola/família, concluiu que as famílias de meios socioeconómicos mais frágeis possuem expectativas mais baixas sobre a escola, do que os pais que provem de meios mais favorecidos. Na linha de análise aqui evidenciada o entrevistado número quatro acrescenta que “... sim somos um todo estamos interligados os seres humanos são emoções. Se a pessoa já provém de uma família onde existe consumo de álcool, substâncias, vivem em condições fracas, problemas psiquiátricos, muitas vezes essas crianças no meio do caos são casos de sucesso, mas podiam ser mais mas muitas vezes, não conseguimos salvar aquela família, mas está tudo interligado.”

Nesta mesma subcategoria o entrevistado número dois afirma que “... esta relação esta muito presente com as condições económicas, ainda há muito a fazer, todos os aspetos estão ligados e influenciam os alunos, a habilitação da mãe a falta de expectativas.” Assim Seabra (2010), desenvolve esta ideia da origem social e das condições sociais, ideia está que se encontra descrita no capítulo I ponto três.

Nesta subcategoria é ainda enumerado outro fator que contribui para esta desigualdade, assim o entrevistado número dois explica que, “... existem os fatores económicos que aqui não é so o fator económico da família desfavorecida, mas também da família media, se formos por exemplo para uma grande cidade, chegamos ao secundário e os alunos tem explicações e aqui não tem dinheiro para isso e isto acaba por condicionar um bocado o desempenho dos alunos.” Nesta linha é possível enquadrar que de acordo com Afonso (2008) citado por Mendes e Martins (2014), as explicações podem ser vistas como o reforço da manutenção de privilégios da forma a identificar a classe mais favorecida. Mas por outro lado, existem os alunos que pertencem a famílias com menos possibilidades económicas que estão dependentes do seu sucesso na escola. Neste caso as explicações terão uma função compensatória, porem nas duas situações têm a finalidade de aumentar as expectativas e a mobilidade social.

É de referir ainda que segundo Mendes e Martins (2014), atualmente assiste-se a uma intensificação das explicações nomeadamente de alunos de classes médias e alta. Este acontecimento demonstra a competitividade das famílias da classe média e alta, visto que estas dão bastante valor à educação assim como pretendem assegurar uma posição social superior. A família hoje em dia tem recorrido a diversos mecanismos para aumentar o sucesso educativo dos seus filhos, mas as explicações pesam cada vez mais no orçamento destas famílias. Segundo Mendes e Martins (2014), todos estes dados revelam questões bastante serias de desigualdade entre os estudantes. Assim, torna-se notório que só pode dar este tipo de apoio de acordo com as remunerações dos pais que têm salários acima da média. Assim pode-se concluir a importância que a família tem na educação dos alunos nomeadamente a origem socio económica e cultural. Estes autores Afonso (2008) citado por Mendes e Martins (2014) e Mendes e Martins (2014) reforçam, assim, a relação direta que existe entre pais com habilitações académicas superiores e a frequência dos seus filhos em explicações.

Nesta subcategoria é, ainda, possível encontrar a referência à relação entre o estrato social e as desigualdades educativas, assim o entrevistado número três refere que “... está provado que o estrato social promove desigualdades escolares”. Esta ideia vem esbater com a relação que se tem vindo a explicar entre as condições socioeconómicas dos pais e as desigualdades escolares (Seabra, 2010).

Nesta linha de análise é fundamental enquadrar esta questão da condição socioeconómica com a profissão dos pais apresentada pelos alunos através do inquérito por questionário.

Tabela 2- Profissão do Pai

	Frequência	Percentagem
Dirigentes e especialistas das atividades intelectuais e científicas e quadros superiores	6	7,6

	Técnicos de nível intermedio e pessoal administrativo	3	3,8
	Trabalhadores qualificados da indústria e da agricultura	30	38,0
	Trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores	25	31,6
	Desempregado	3	3,8
	Total	67	84,8
Ausente		12	15,2
Total		79	100,0

No tratamento das respostas dadas nas profissões dos pais foram criadas as categorias enunciadas na tabela 2. No que respeita à profissão do pai é notório que existe uma maior percentagem de pais a trabalhar na categoria dos Trabalhadores qualificados da indústria e da agricultura com uma percentagem de 38%. Logo a seguir segue-se a categoria dos Trabalhadores de serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores com uma percentagem de 31,6%. É ainda possível referir que existe uma taxa de 3,8% de desemprego.

Tabela 3- Profissão da Mãe

		Frequência	Percentagem
	Dirigentes e especialistas das atividades intelectuais e científica e quadros superiores	7	8,9
	Técnicos de nível intermedio e pessoal administrativo	6	7,6
	Trabalhadores qualificados da indústria e da agricultura	8	10,1
	Trabalhadores dos serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores	35	44,3

	Trabalhadores não qualificados/Domesticas	11	13,9
	Desempregada	6	7,6
	Total	73	92,4
Ausente	Sistema	6	7,6
Total		79	100,0

Por outro lado, na profissão da mãe os dados alteram-se um pouco em relação aos anteriores. Nestes dados encontra-se uma maior percentagem de mães integradas na categoria Trabalhadores dos serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores com uma percentagem de 44,3% é possível referir que esta percentagem surge, dado que muitas mulheres desempenham serviços em instituições de carácter social. Nestas categorias surge ainda uma categoria com alguma relevância que inclui algumas domésticas, sendo que se incluem Trabalhadores não qualificados/Domesticas com uma percentagem de 13,9%. Nesta tabela é ainda possível destacar que existem 7,6% de pessoas desempregadas, ou seja, 6 pessoas.

Na subcategoria “Origem étnico social” é possível referir que o primeiro entrevistado afirma “... começando pela etnia, nós temos muitos alunos de etnia cigana na nossa escola.”. Após esta opinião por parte do primeiro entrevistado é de realçar que na perspetiva de Mendes, Magano & Candeias, (2014) houve alguma melhoria do aproveitamento escolar dado por esta comunidade, deveu-se à escolaridade obrigatória (que atualmente está nos 12 anos de escolaridade) e às especificações do mercado de trabalho. Dados mais recentes do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (ENCC) em que foram inquiridos cerca de 1.600 ciganos portugueses, apenas 2,9% apresentava uma escolaridade de nível secundário ou superior e de outro ponto, observou-se que a taxa de analfabetismo é de 15,5% (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Nesta subcategoria “Origem étnico social” o entrevistado número dois referiu que a “... a etnia, porque na minha ótica na escola aprendem-se coisas, coisas que não se aprendem na comunidade, ou seja, eles vão ter uma abertura de horizontes que muitas vezes vai contrariar a cultura deles, eles vão ter argumentos para ter uma opinião contaria e daí não querem que eles tenham uma escolaridade mais elevada cada um tem as suas tradições a escola respeita isso tudo, nos tentamos ensinar aquilo que o curriculum nacional obriga”. Nesta linha Aguiar (2016), refere que os fatores sociais têm uma enorme importância no sucesso ou insucesso dos alunos. A família, a comunidade e o seu grupo de pertença têm

influência direta no sucesso/insucesso escolar. A família e a própria comunidade, possuem este papel fundamental e decisivo, porque é nestes contextos que o jovem cresce e se desenvolve, absorve ideias, aprende a maneira de se posicionar perante o mundo e é neste contexto que o jovem adquire uma visão positiva ou negativa da instituição escola. Desta forma, Aguiar (2016), defende que é necessário intervir ao nível do insucesso escolar de modo a que os alunos sejam cativados para o contexto escolar e também para as aprendizagens.

De forma a completar esta ideia Wilkinson & Picket (2010), enunciam que quer para a comunidade cigana quer para outra qualquer comunidade as consequências de uma escolaridade elevada são bem conhecidas, tais como a existência de um melhor rendimento, uma grande satisfação com o trabalho e com o tempo de lazer, menores probabilidades de desemprego, mais saúde e maior participação em associações da sociedade civil e eleições. Países com níveis elevados de literacia e menor abandono estão associados a menores desigualdades de rendimentos.

É de salientar que, existem países em que as famílias ciganas dão muito valor à escolarização dos filhos, pois têm presente que esta é uma porta para a inserção no mercado de trabalho, sendo que países como Eslováquia e Reino Unido as famílias reconhecem a importância da educação (Myers & Bhopal, 2010).

Segundo Dias, Alves, Valente e Aires (2006), a comunidade cigana quando concorda em integrar a criança numa escola fá-lo numa perspectiva que inclui unicamente aspetos práticos sendo apenas de seu interesse que as crianças saibam ler, escrever e fazer contas. Ou seja, o valor que se dá à escola pela família é ainda muito básico, no sentido de acharem que para além destas aprendizagens a criança ou jovem não precisa de mais. O pensamento desta comunidade é muito mais prático do que teórico, ou seja, as famílias ciganas dão mais importância a que a escola prepare os seus filhos para a vida adulta de forma mais prática, como por exemplo ensinar a ter uma profissão como carpinteiro ou electricista. Assim torna-se bastante explícito a percepção do entrevistado comprovada pela teoria nomeadamente pelos autores. Aguiar (2016); Wilkinson Picket (2010), Myers e Bhopal (2010) e Dias, Alves, Valente e Aires (2006).

Continuando na mesma subcategoria o entrevistado número dois apresenta a ideia de que “temos alguns alunos de minorias- étnicas no nosso agrupamento” à semelhança do que o entrevistado número um tinha afirmado anteriormente. Por outro lado, o autor que apresentamos de seguida apresenta outra ideia e defende no nosso país o absentismo escolar por parte da etnia cigana tem sido elevado, sendo que este fenómeno acontece mais na transição de ciclo (Casa-Nova, 2006).

Na última unidade de contexto desta subcategoria intitulada de “Origem étnico social” o entrevistado número três refere que “... existem desigualdades escolares quando falamos de alunos de etnia cigana ou de alunos provenientes de países de língua estrangeira”. A comunidade cigana poderá estar em desigualdade devido ao afastamento que a comunidade cigana tem vindo a realizar para com a escola pública. De acordo com Liegeois (1999) citado por Casa-Nova (2006), p.153, *os anos 80 revelaram que apenas 30 a 40% das crianças ciganas da União Europeia frequentavam a escola com regularidade e*

mais de metade não recebia qualquer tipo de escolaridade, sendo que nos anos 90 este facto ainda não tinha apresentado melhorias.

Na subcategoria “História de Vida dos Alunos” o entrevistado número um referiu que “... existem desigualdades escolares na medida em que existe um background diferente”. Esta unidade de contexto remete para as desigualdades escolares e o que influência esta desigualdade. O conceito de desigualdade para que esta ideia remete assim como as dimensões das desigualdades encontram-se aprofundadas no capítulo I ponto um por autores como Diogo e Silva (2010).

Noutra subcategoria de análise intitulada de “Território de residência”, o entrevistado número um refere que “... alunos transportados têm evidencias diferentes vivem mais no campo e mais isolados, e tem de apanhar o transporte” “... nos estamos a falar de alunos que acordam muito cedo por exemplo vêm de Penha Garcia, ou das Termas de Monfortinho é muito longe e chegam a casa às 18h, 18h30 depois de um dia de trabalho, afeta ate ao nível da atenção e concentração ficam cansados mais facilmente”. Assim nesta linha de pensamento o entrevistado número dois acrescenta ainda que “... alunos transportados que acordam muito cedo e que chegam tarde a casa têm dificuldades em fazer os trabalhos de casa e em estudar por já estão cansados”

Desta forma e na linha das opiniões apresentadas, Seabra (2010), apresenta e refere a consequência dos alunos que se encontram afastados da escola, ou seja, a distância casa-escola. É de referir que no capítulo I encontra-se espelhada esta ideia, mais precisamente no terceiro ponto.

Nesta linha de análise é importante analisar as seguintes tabelas relativas as percepções dos alunos neste importante tema. É de analisar nas seguintes tabelas a forma como os alunos se deslocam para a escola, o tempo do transporte casa-escola e ainda a hora que os alunos se levantam para ir à escola. Nesta linha Seabra (2010), reflete a ideia transmitida por estas tabelas. A realidade da escola A inserida na área urbana é bastante diferente da escola B inserida numa zona rural que recebe diversos alunos de aldeias distantes da sede de concelho. É possível analisar que na escola A os alunos deslocam-se maioritariamente a pé e na escola B maioritariamente de autocarro e aí é possível já evidenciar a distância mais longa que percorrem. Por outro lado, e no que respeita ao tempo do trajeto casa escola, na Escola A os alunos maioritariamente demoram menos de 10 minutos no seu percurso, não havendo respostas nas opções que demonstram maior tempo percorrido. Na escola B este facto é bem diferente existem ainda três alunos que demoram entre 30 minutos a 40 e quatro alunos que demoram entre 40 a 50 minutos a chegar á escola. Estes dados vão ainda de encontro (tabela 5), à hora que os alunos se levantam para ir para a escola. Os 4 alunos que assinaram a resposta que demoram 40 a 50 minutos a chegar a escola foram os mesmos quatro alunos que refere que se levantam todos os dias às 6h da manhã. Estes dados demonstrados nestas três tabelas refletem o que o entrevistado número um e dois referem, indo ao encontro da ideia demonstrada por Seabra (2010), que defende que o território de residência influência a desigualdade escolar e que os alunos que vivem em meios afastados tem mais probabilidade de se encontrarem em situação de desigualdade, dado que o tempo de transporte para ir para a escola e para regressar a casa retira aos alunos tempo de estudo.

Tabela 4- Cruzamento do meio de transporte para a escola com a escola que frequenta

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
Como vens para a escola?	A pé	22	8	30
	De carro	13	13	26
	De autocarro	3	18	21
	A pé e de carro	1	0	1
Total		39	39	78

Tabela 5- Cruzamento do tempo despendido entre a casa e a escola e a escola que frequenta

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
Quanto tempo demoras de casa à escola?	Menos de 10 minutos	23	16	39
	Entre 10 a 20 minutos	9	11	20
	Entre 20 a 30 minutos	6	5	11
	Entre 30 a 40 minutos	0	3	3
	Entre 40 a 50 minutos	0	4	4
	Mais de uma hora	1	1	2
Total		39	40	79

Tabela 6- Cruzamento da pergunta a que horas te levantas para ir para a escola e a escola que frequenta

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
8- De manhã a que horas te levantas para vires para a escola?	Por volta das 6 horas	3	4	7
	Por volta das 7 horas	33	29	62
	Por volta das 8 horas	3	7	10
Total		39	40	79

Na última subcategoria de análise denominada de “Características próprias dos alunos” o entrevistado número um refere que “...temos alunos com necessidades educativas especiais, agora com a alteração da lei é outra medida para minimizar as desigualdades” Nesta linha e de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho este documento constitui-se, ainda que de forma indireta numa medida que pretende reduzir as desigualdades entre os alunos, visto que pretende uma escola inclusiva onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social encontrem respostas que lhes permitam a aquisição de um nível de educação que facilite a sua inclusão social.

Na categoria “Relação entre Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais” na ótica dos atores, é de referir que esta categoria de análise divide-se em quatro subcategorias. Assim sendo os entrevistados sugeriram as seguintes subcategorias: “Natureza da relação entre as duas desigualdades”, “Desigualdade de trajetórias escolares” e “Condições sociofamiliares (nível socioeconómico, escolaridade)”, “Trajetórias escolares e ambiente familiar dos alunos” e ainda “Capacidade de resposta da escola face à diversidade de realidades existentes no contexto escolar”. Começando pela primeira subcategoria de análise, é possível identificar nesta subcategoria denominada de “Natureza da relação entre as duas desigualdades”, o entrevistado número um referiu que “... eu acho que andam de mãos dadas, não só desigualdades sociais outras também, mas sim e também ao contrário as desigualdades escolares também vão levar às desigualdades sociais não é, isto está estudado” Assim Seabra (2010), identifica logo as desigualdades sociais no contexto escolar e as teorias da reprodução.

O entrevistado número um refere ainda na subcategoria “Natureza da relação entre as duas desigualdades” que “... mesmo que a escola procure minimizar certamente procura, mas vão haver sempre desigualdades sociais”. Embora as tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades, quer nas condições de entrada quer nas condições de acesso, assim como, nas condições escolares de modo a garantir a igualdade de oportunidades no que toca aos resultados escolares, a segregação escolar continua no próprio sistema de ensino. (Seabra, 2010).

O entrevistado número dois refere que “... são o espelho uma da outra, as famílias têm atitude de aproximação e afastamento à escola, consoante os seus próprios valores e os valores que a escola veicula... “. Nesta linha é de destacar que na ótica de Oliveira e Marinho-Araújo (2010), no ponto de vista da sociologia a relação entre a escola e a família, é muitas vezes olhada através de questões ambientais e culturais. Na relação entre a própria educação e a classe social é notório um conflito entre os objetivos socializadores da escola (valores coletivos) e a educação em casa (valores individuais), por outras palavras pode-se dizer que por vezes os valores que a escola transmite não são os mesmos transmitidos pela família em casa assim, pode haver um conflito entre o meio familiar e as finalidades da escola. É de realçar que, geralmente, as famílias que não estão encaixadas no modelo delineado pela escola são consideradas como as grandes responsáveis pelas desigualdades escolares.

Passando para a subcategoria denominada de “Desigualdade de trajetórias escolares e condições sociofamiliares” é possível identificar que o entrevistado número dois refere que, “... famílias com escolaridade mais alta tem uma aproximação aos valores da escola,

logo vai se refletir na educação dos filhos enquanto o contrario também acontece porque, por norma as famílias com recursos socioeconómicos não conhecem bem a escola nem o seu funcionamento, mas isso é culpa da escola” Esta ideia demonstrada pelo entrevistado número dois já tinha sido referida noutra contexto mas importa referir que segundo Picanço (2012), a educação e a classe social na sua relação demonstra um conflito entre os objetivos socializadores da escola e a própria educação familiar, isto remete para um conflito entre a organização da família e os objetivos da escola.

Nesta subcategoria o entrevistado número dois refere que na sua opinião apenas ou maioritariamente a mãe é que tem o papel de acompanhar o seu filho(a) no percurso escolar, após diversas pesquisas esta opinião não é comprovada na teoria. Diversos autores referem sempre a família como agente de socialização e de acompanhamento da criança, nesta linha Picanço (2012), refere que o papel dos pais no estudo é essencial e bastante importante, dado que o acompanhamento regular possibilita que as crianças e jovens possuam uma organização e um desempenho mais eficaz, pois o apoio por parte dos pais é fundamental para o crescimento escolar sentindo-se as crianças apoiadas. Por vezes os pais pensam que não conseguem ajudar os seus filhos porque estes têm mais escolaridade que os pais, mas nada mais errado, os pais têm um papel importantíssimo no apoio ao aluno em casa. Este apoio centra-se não só no apoio à escrita e leitura, mas também na criação de hábitos de estudo, e condições que propiciem o estudo. Ainda de acordo com Marques (2001) citado por Picanço (2012), é possível destacar que existem diversas razões que justificam o envolvimento dos pais neste apoio, tais como a melhoria nos resultados escolares, assim como os pais começam a compreender de outra forma e a valorizar os professores na tarefa comum entre a família e professores, a apoiar o aluno nesta tarefa.

Na continuidade do acima descrito pode-se justificar as seguintes descrições: o entrevistado número dois indica que “... a nível da habilitação das mães há aqui uma coisa que é importante que acaba por chocar, nos temos um centro RVCC desde 2001, as competências ao longo da vida que adquiriram, à muita mãe que tem o 6º o 9º e agora mais recente o secundário que tem esta habilitação segundo o ministério, tem merecidamente que é assim o sistema de ensino, mas não tem as competências para acompanhar os filhos. Algo está a falhar aqui”

Nesta linha o entrevistado número dois acrescenta ainda que: “...para além das desigualdades há um fator que para mim é muito importante é o acompanhamento e ao mesmo tempo a escolaridade da mãe, porque é a mãe que estuda com a criança é no 1º no 2º e no 3º ciclo é o elo de ligação, se as mães tiverem escolaridades baixas não conseguem acompanhar os alunos, desmotiva a mãe e desmotiva o filho. Nos pedimos aos pais para verificarem se as coisas são feitas, para os alunos fazerem e para obrigar os pais a acompanharem os filhos”

Nestes discursos é ainda enunciado a comparação entre os pais que possuem a escolaridade através do programa novas oportunidades e o ensino regular, no âmbito de apoio aos seus filhos, mas será fundamental referir que o RVCC como é designado nesta unidade de contexto não interfere com o apoio. Ferreira, Morais e Cruz (2012), no seu estudo referem que na exploração das capacidades no acompanhamento do filho a nível

escolar verifica-se que a maioria dos entrevistados se sente mais capaz de acompanhar o seu filho nos trabalhos da escola. Estes resultados evidenciam que os conhecimentos adquiridos ao longo do processo RVCC permitem, para a maioria dos entrevistados, adquirir um sentimento de eficácia pessoal, tanto relativamente à possibilidade de efetuar novas aprendizagem, como à capacidade de apoiar os seus filhos. Neste estudo realizado por Ferreira, Morais e Cruz (2012), estes autores realizaram algumas entrevistas e os respondentes referem que - As aulas de português para mim foram muito gratificantes, a matemática também. E acho que isso me vai ajudar muito a ajudar a minha filha. Vai-me ajudar a mim a poder ajudar a minha filha.

Nesta subcategoria em que os entrevistados referenciaram bastante o apoio dos pais na vida escolar dos alunos e a sua importância. Nesta lógica é de referir que na opinião dos alunos (dados recolhidos por inquérito por questionário), a tabela nº 7 demonstra neste caso que os pais apoiam bastante os seus filhos nas tarefas escolares, dado que tanto na escola A como na escola B os alunos maioritariamente afirmam que os pais os ajudam. Em números mais concretos é de referir que na escola A 23 alunos referiram os pais os ajudam e na escola B 27 alunos confirma esta tendência. Estes dados refletem e sublinham as perspetivas que os entrevistados referiram, mas principalmente destacam as informações transmitidas por Picanço (2012) e Ferreira, Morais e Cruz (2012), que referem a importância dos pais no acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares. Principalmente Picanço (2012) reflete bastante sobre este tema referindo todas as vantagens que este envolvimento representa para a criança e para o seu percurso na escola.

Tabela 7- Cruzamento da pergunta os pais ajudam-te a realizar tarefas da escola com a escola que frequenta

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
Os teus pais ajudam-te a realizar os trabalhos de casa ou outra tarefa da escola?	Sim	23	27	50
	Não	16	12	28
Total		39	39	78

Nesta subcategoria o entrevistado número três refere que “... eu creio que nós agentes educativos, em nenhum momento estamos a discriminar ninguém, pela sua condição social pelo contrário, nós somos humanos temos o dever de integrar e minimizar essa desigualdade, agora se isso tem uma relação direta? provavelmente tem em termos de sucesso educativo” É de salientar que, a escola possui esta função minimizadora das desigualdades mas, Justino (2013), apresenta uma ideia contrária e refere que no sistema de ensino, existem escolas que reproduzem mecanismos de discriminação. Esta

referência/perceção defendida por Justino (2013), encontra-se desenvolvida no capítulo I, no final do primeiro ponto.

Ainda ao encontro desta ideia as políticas educativas e as suas medidas também pretendem minimizar as desigualdades como é o caso da Ação Social Escolar que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, pretende minimizar problemas socioeconómicos e tem como objetivo a igualdade de oportunidades e o auxílio às famílias para que os alunos tenham um perfeito desempenho escolar.

Após se ter feito referência a reprodução das desigualdades os entrevistados sugeriram a subcategoria denominada de “Trajetórias escolares e ambiente familiar dos alunos” os entrevistados referem nos seus discursos a questão do ambiente familiar, das condições básicas e da desigualdade que estes aspetos podem gerar. O entrevistado número três refere que “... o ambiente familiar gera desigualdades escolares visto que as mesmas não se relacionam apenas com o ser socioeconomicamente desfavorecido.” Este discurso introduz a questão que não são apenas as questões socioeconómicas que importam referir no meio familiar, mas outras questões ou fatores. Indo ao encontro do entrevistado número quatro que refere que “se a criança vive num ambiente hostil, violento de desinteresse absoluto por parte da família, se as necessidades são mais as básicas, do que propriamente as sociais, isto acontece de uma forma indireta... há crianças que superam, mas se não houver alguns recursos a criança vai desanimando.” Estes discursos remetem para as condições básicas que os pais devem assegurar e que são fundamentais para a criança, e para a sua plena integração. Esta ideia remete para a perceção de Seabra (2010), que aborda estas questões no capítulo I ponto três e para Picanço (2012), que refere que deveria haver um bom ambiente familiar, de modo a contribuir para o bom desenvolvimento da criança, sendo este da responsabilidade dos pais, quando não acontece este bom ambiente familiar, existem consequências evidentes nas crianças.

Na subcategoria intitulada de “Capacidade de resposta da escola face à diversidade de realidades existentes no contexto escolar” o entrevistado número dois refere que “... a escola não se soube valorizar, mas isto já vem de trás, desde o estado novo a escola é para quem tem dinheiro mas essa mentalidade foi se esbatendo com o aumento da escolaridade obrigatória mas ainda há muito trabalho que a escola tem que fazer para conseguir dar resposta às diversas realidades familiares que caracterizam muitos dos nossos alunos.” Este discurso faz alusão a duas ideias principais: a democratização da escola ao longo dos anos e a diversidade de alunos que existe no meio escolar. Estas ideias são apresentadas por Mendonça (2013) incluídas no capítulo I na segunda parte em que se aborda a democratização da escola e ainda por Seabra (2010), que defende que tem havido uma democratização do sistema de ensino de forma a dar maior acesso a diferentes níveis de ensino por parte do público mais desfavorecido, está ideia encontra-se aprofundada no capítulo I na terceira parte.

Por outro lado, para além da democratização, existem autores que referem que o sistema escolar na década de 70 sofreu fortes mudanças., Este facto deveu-se ao fim da ditadura em 1974, que abriu novos horizontes à escola e ao sistema educativo. Após estes factos, houve uma entrada massiva de alunos para o meio escolar e a implementação de

uma escolaridade obrigatória que trouxe para a escola diversos problemas. Se antes tínhamos um problema de exclusão, visto que nem todas as crianças frequentavam a escola, neste momento temos problemas de como lidar com a diversidade das crianças no meio escolar. Existem diversos autores que afirmam esta ideia tais como Aguiar (2016) e Varelas (2010).

O entrevistado número dois indica que a escola tem, ainda, muito trabalho a fazer de modo a conseguir dar respostas às realidades familiares. Seabra (2010), partilha desta mesma opinião referindo que a escola ao ser feita por uma cultura dominante não reconhecendo valor a modelos de cultura diferentes, coloca em desvantagem os alunos que tem essa cultura diferente, cultura essa que é distinta da escolar. Assim pode-se concluir que os alunos que fazem parte da cultura dominante têm maior acesso à escola e ao sucesso, enquanto que os outros alunos de culturas diferentes estão mais expostos ao insucesso escolar.

Após esta análise entra-se noutra categoria, intitulada de “Resposta da escola no combate às desigualdades escolares”. A presente categoria encontra-se dividida em duas subcategorias sendo elas: “A escola enquanto instituição que procura minimizar as desigualdades escolares” e “A escola enquanto reprodutora das desigualdades escolares”. Assim, na subcategoria “A escola enquanto instituição que procura minimizar as desigualdades escolares”, existem diversos discursos que apontam para a ideia que a escola diminui as desigualdades escolares, assim o entrevistado número um, três e quatro referem esta ideia. O entrevistado número um afirma que “... eu acho que não, não aumenta, a nossa escola tendo em conta o projeto que tem e as ações que nele estão, procura de certa forma minimizar estas desigualdades”. O entrevistado número dois defende que “... a escola deve minimizar esse é o papel da escola o nosso papel é esse, a escola devia minimizar, porque a escola recebe alunos, não basta recebe-los à também que ter em conta a sua diversidade, o dever da escola é promover a equidade entre todos os alunos”. Ainda o entrevistado número três refere “... a função da escola é diminuir, sem dúvida que a escola trabalha para esta diminuição mas por vezes existem situações que ultrapassam a instituição escola, exigindo a intervenção de outros profissionais” ainda o entrevistado número quatro defende que “... a escola não deve esconder a presença destas desigualdades tem é o dever de ser uma escola inclusiva em que todos os alunos se sintam bem aqui dentro tenta-se sempre diminuir as desigualdades dentro da escola”. É notório que todos estes excertos mostram a mesma ideia, assim de que a escola minimiza as desigualdades existente. Esta minimização é possível de justificar com as políticas educativas que contribuem para este facto e que se encontram explicadas no ponto cinco do capítulo I. Refere-se assim, à ação social escolar, o projeto turma mais, o programa TEIP, entre outros. Autores como Justino (2013), Mendonça (2013), Lei de Bases do Sistema Educativo, Seabra (2010), Azevedo et.al (2014) entre outros, abordam em profundidade esta perceção no capítulo I.

Na segunda subcategoria intitulada de “A escola enquanto reprodutora das desigualdades escolares” é possível destacar discursos como: o do entrevistado número dois que refere que “Estamos só a falar de alunos, mas na escola temos professores auxiliares e técnicos e às vezes os próprios profissionais podem desencadear algumas desigualdades o facto de ser um rapaz o género pode ser desigualdade tem de ser mais

rebelde mais arisco com menor apetência para os estudos e as meninas são mais envolvidas á fatores que a escola também não controla.”. Mas nesta sequência o entrevistado número três expressa que “... poderá gerar alguma desigualdade, mas que não é premeditada, a escola por vezes não controla e pode reproduzir essa desigualdade, mas de forma indireta”. Nesta linha estas ideias remetem – nos para a ideia apresentada por Justino (2013), que refere que existem fatores que influenciam esta relação com as desigualdades, enunciando, os próprios profissionais das escolas, assim como a organização do sistema de ensino e a liderança da escola que influênciam o percurso escolar dos alunos.

Noutra perspetiva o entrevistado número quatro indica que “O insucesso é multifatorial tem por trás a indisciplina, a falta eu acho que isto está ligado com as políticas laborais e os pais tem dificuldade em vir á escola, por mais que os pais sejam dedicados as políticas laborais tem de mudar e a escola tem de se adaptar aos seus horários” Está ideia coloca á superfície a importância da promoção da Relação Escola Família e Comunidade, assim como os seus constrangimentos. Esta perceção é apresentada por Tavares (2006) e Picanço (2012) sendo que estas abordagens encontram-se desenvolvidas no capítulo I ponto cinco, em que se demonstra esta dificuldade dos horários de trabalho por exemplo. Assim confirma-se a perspetiva do entrevistado com a teoria apresentada.

No âmbito do acima descrito é de referir que na análise efetuada através dos inquéritos por questionário dirigidos aos alunos estes demonstraram que a sua própria opinião não é valorizada dentro da escola. Nesta logica é possível demonstrar estes dados nas seguintes tabelas:

Tabela 8 - Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 9- Sentimento de valorização da opinião por parte do aluno

	N Observado
Sim	48
Não	28
Total	76

Perante a análise destas tabelas é possível observar que após correlacionar a pergunta relativa à reprovação e a questão se o próprio aluno sente que a opinião é valorizada,

através do teste do qui-quadrado, podemos observar que existe uma correlação significativa, ou seja, a reprovação encontra-se ligada com a não valorização da opinião dos alunos ($p < 0,05$). É possível constatar que num universo de 79 respondentes 15 já tiveram uma reprovação e 28 alunos de 76 respostas referem que a sua opinião não é valorizada.

Nesta linha de acordo com Graham e Fitzgerald (2010) citado por Cunha e Fernandes (2012), referem que a participação infantil é um dos assuntos que tem vindo a tomar lugar no meio académico principalmente nos estudos dedicados às crianças. Esta logica surge no sentido de fomentar a importância do reconhecimento da própria identidade das crianças, o lugar na vida social e política, assim como a possibilidade de expressarem as opiniões.

Segundo Neale (2004) citado por Cunha e Fernandes (2012), este autor é da opinião que deve-se considerar o direito da criança à participação com o respeito e reconhecimento de forma a não se construir um ser humano vazio. A participação efetiva das crianças implica que se coloquem à discussão práticas e atitudes adultas, com o intuito de incluir as crianças em processos de escuta ativa e de se envolverem realmente nas tomadas de decisão, ou em temas realmente importantes para este público. É de sublinhar que a participação efetiva na ótica de Neale (2004) citado por Cunha e Fernandes (2012), obedece a três condições essenciais sendo elas: o direito de participar nos assuntos, possuir capacidades para exercer o direito de participação e ainda a existência de espaços para que a participação se torne possível. No caso das crianças por vezes esta tarefa é um desafio constante, dado que, estas estão dependentes dos adultos, assim como da visão que estes têm do direito de participação das crianças.

Na tabela 9 é possível verificar que a relação que aqui se encontra refere-se a falta de participação dos alunos na escola e nos seus próprios assuntos, dado que a não valorização da opinião das crianças reflete-se nas reprovações aqui apresentadas. Nesta linha Veiga (2012), defende a ideia de que ultimamente o envolvimento dos alunos na escola é visto pela teoria como uma boa resposta aos problemas que a atingem, as escolas e os próprios alunos. Assim é possível concluir que os dados aqui apresentados, coincidem com a perceção de Veiga (2012).

De acordo com Christenson, Reschly e Wylie (2012), citado em Veiga (2012), referem que os alunos que se encontram envolvidos na escola são aqueles que se relacionam com as atividades escolares e lutam pela escola. Estes alunos caracterizam-se ainda, por aceitar/interiorizar os objetivos da escola e tentam superar-se eles próprios, tendo sempre uma perspetiva desafiante da escola. As vantagens de um envolvimento na escola por parte dos alunos são diversas como por exemplo: minimizar comportamentos desviantes dentro da escola. Este autor refere ainda que esta matéria deveria ser incluída na própria formação de professores, de modo a que estes estejam atentos a estas questões.

Nesta subcategoria o entrevistado número um refere que, "... nem sempre é possível, isto é uma luta constante até porque não é só responsabilidade da escola minimizar as desigualdades escolares, muito vem de casa e de outras situações." Indo ao encontro desta ideia Diogo e Silva (2010), referem que existem várias dimensões que interferem com as

desigualdades escolares, sendo elas, as políticas educativas, as trajetórias escolares, a origem social, o género/etnia e a condição social. Assim, pode-se concluir que estes autores partilham a opinião do entrevistado número um quando refere que não é apenas função da escola minimizar as desigualdades, mas esta instituição tem uma função fundamental nesta área.

Na subcategoria intitulada de “A escola enquanto reprodutora das desigualdades escolares” o entrevistado número dois e número três referem que a própria escola, o sistema escolar pode reproduzir desigualdades como se pode verificar nos seguintes discursos, o entrevistado número dois diz que “Estamos só a falar de alunos mas na escola temos professores auxiliares e técnicos e às vezes os próprios profissionais podem desencadear algumas desigualdades o facto de ser um rapaz o género pode ser desigualdade tem de ser mais rebelde mais arisco com menor apetência para os estudos e as meninas são mais envolvidas á fatores que a escola também não controla.” O entrevistado número três afirma “... poderá gerar alguma desigualdade, mas que não é premeditada, a escola por vezes não controla e pode reproduzir essa desigualdade, mas de forma indireta”. É possível considerar esta perspetiva, como uma visão diferente na temática da reprodução das desigualdades, e Justino (2013), partilha desta opinião referindo que um dos fatores a ter em conta nas desigualdades escolares e sociais é o valor da escola e também o valor do sistema de ensino. Os sistemas educativos estão ligados com a reprodução das desigualdades como se pode constatar no primeiro capítulo deste trabalho. Esta ideia concretiza a ótica dos entrevistados número dois e três.

Tabela 10- Beneficiários da Ação Social Escolar

	N Observado
Sim	29
Não	49
Total	78

Na análise efetuada aos dados recolhidos junto dos alunos, realizaram-se diversas análises e correlações de forma a verificar se existiria alguma relação de dependência, entre as diversas variáveis. Desta forma e no âmbito do tema deste trabalho, realizou-se através do teste do qui-quadrado a análise as variáveis relativas a reprovação dos alunos e ao usufruto da medida da ação social escolar. Deste modo o teste demonstrou uma correlação significativa no que toca à relação existente entre estas duas variáveis ($p < 0,05$). É possível concluir através desta relação que mais uma vez a desigualdade escolar advém das desigualdades sociais. Isto porque a ação social escolar, representa neste caso as desigualdades sociais que os alunos trazem quando chegam à escola e usufruem desta medida, de combate às desigualdades e a reprovação representa aqui já a desigualdade escolar. Comparando estas duas variáveis, verifica-se que mais uma vez esta relação encontra-se presente. Para além de confirmar a perceção transmitida pelos atores nas entrevistas, confirma ainda a ideia demonstrada por Justino (2013), mas também a teoria da reprodução das desigualdades afirmada por Bourdieu e Passeron (1970). De

acordo com Nogueira e Nogueira (2002), às *teses de Bourdieu sobre a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais*. A escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (p. 18).

Nesta linha de análise e de acordo com Bourdieu e Passeron (1970), referem que por exemplo os resultados de uma prova realizada por um aluno não reflete apenas os resultados da formação anterior mais sim a origem social, o sexo ou até outras características do indivíduo, ou seja, o seu passado é refletido nesse resultado. Esta ideia é ainda salientada na medida em que os resultados escolares e a classe social têm uma influência direta, assim como a escola não pode controlar o segundo fator. É ainda referido que a população escolar não pode ser toda analisada da mesma forma, ou seja, existem desigualdades à partida antes da entrada na escola por exemplo, o capital cultural que dois alunos têm, aqui pode já existir uma situação de desigualdade. É de realçar aqui toda esta relação, é comprovada pela teoria da reprodução das desigualdades.

Entrando agora noutra categoria de análise denominada de “Fatores que minimizam as desigualdades escolares entre os alunos” é possível referir que esta categoria encontra-se dividida em três subcategorias apresentando uma ideia geral dos fatores que minimizam este problema. Assim na subcategoria que se refere aos fatores preventivos o entrevistado número dois refere que “Para prevenir as desigualdades temos: tutorias, apoios, ação social junto das famílias, temos a ação do psicólogo escolar para intervir com os alunos tentar perceber o que é que não está a funcionar ali e dar pistas para solucionar o problema. Temos ainda outra medida que é no final do pré-escolar todos os alunos são sujeitos a testes para ver áreas fortes e áreas fracas, para que os professores recebam aquele relatório que é elaborado com base nos dados e vejam o aluno é forte nisto e fraco nisto.” É de referir que estes discursos demonstram a preocupação da escola em criar medidas para combater as desigualdades, à semelhança do que se tem vindo a demonstrar a escola tem um trabalho fundamental nesta área. As medidas de política nesta área são um bom exemplo deste trabalho. Autores como Justino (2013), entre outros definem esta perspetiva, assim como a lei de bases do sistema educativo e todos os decretos-lei que estão na base da criação de medidas com esta finalidade, justificam esta afirmação.

Na subcategoria intitulada de “Atenção por parte da escola perante os problemas dos alunos”, o entrevistado número quatro refere na sua entrevista que, “... a escola está alerta uma auxiliar vem falar conosco aquele menino já lhe chamaram nomes, temos muitos diretores de turma dedicados preocupados, fazemos intervenção em turmas mas também depois realizamos o apoio individualizado. Acho que toda a equipa são pessoas presentes e preocupadas”. Este discurso remete-nos para o conceito de comunidade educativa,

assim como a importância que todos os atores da escola têm no desempenho dos alunos. É de referir que segundo Dias (2017), é fundamental dar a oportunidade de os pais se envolverem na escola de forma a perceberem o percurso dos filhos. Os pais são uma peça fundamental na escola aquando da sua participação e envolvimento, assim como, os professores, o pessoal não docente, ou até a autarquia e a comunidade em geral. Torna-se essencial abrir a escola à comunidade promovendo parcerias que fomentem o sucesso da escola e dos alunos. É possível definir através de todos estes atores externos e internos à escola o conceito de comunidade educativa, ou seja, todos estes atores trabalham em simultâneo e articuladamente para o sucesso do aluno e em geral da escola.

Na categoria referente às “Medidas e políticas educativas de combate às desigualdades aplicadas nas escolas” existem quinze subcategorias referentes a cada medida de política adotada nas escolas, assim como a importância da rede de parcerias e outras medidas que combatem as desigualdades. Nesta linha a subcategoria, “Projeto Fénix “o primeiro entrevistado refere “Que eu tenha conhecimento, projeto específico para combater as desigualdades não mas temos ações que tentam tocar nas desigualdades, no 1º ciclo o projeto Fénix.” Nesta linha é de referir que segundo Azevedo et. al (2014), o projeto surgiu com o objetivo de criar condições para que os alunos possam realizar as suas aprendizagens e fortalecer os seus saberes. Para além de combater o insucesso escolar é objetivo do projeto dar qualidade ao sucesso dando a este novas formas de sustentabilidade. É de referir que este projeto está desenvolvido no ponto 4.5 do primeiro capítulo.

Ainda nesta subcategoria o entrevistado número dois vai ao encontro ao referido anteriormente e diz que “Tem alunos consoante o seu grau de escolaridade qual é o objetivo do projeto fénix é que os maus ficam melhores, os médios ficam melhores e os que estão cá atrás no final do ano ficam melhores, os projetos são sempre no início de ciclo.” O entrevistado número dois refere ainda que “o ninho do projeto Fénix funciona com alunos de baixo rendimento escolar ajudando nos processos de aprendizagem, funciona também com alunos com alto rendimento escolar neste caso com o objetivo de promover a excelência e desenvolver o potencial do próprio aluno”. Assim o documento Projeto Fénix reforça esta ideia do entrevistado número dois no que respeita a forma como funciona e a quem se dirige esta medida.

Dando continuidade a esta análise sobre o Projeto Fénix é de realçar que segundo a informação recolhida através dos inquéritos por questionário dirigidos aos alunos é de referir que em ambas as escolas 15 alunos, ou seja, 19% frequentam esta medida de política educativa.

Tabela 11 - Projeto Fénix

	Frequência	Percentagem
Sim	15	19,0
Não	64	81,0
Total	79	100,0

Na subcategoria denominada de “Projeto Turma Mais”, o entrevistado número um refere que “... turma mais ligada ao português e matemática. Na turma mais eles vão agrupando em grupos de nível com características semelhantes e vão rodando. Isto no 2º ciclo”. Já o entrevistado número dois refere que “... a escola tem o projeto turma mais que auxilia os alunos”. Desta forma e de acordo com o documento (Turma Mais) é de referir que este programa tem como objetivos a melhoria do desempenho escolar dos alunos, incentivar a integração social e escolar por trabalhar a autoestima dos alunos com mais dificuldades e incrementar o acompanhamento dos resultados das aprendizagens. O entrevistado número um faz referência às disciplinas de português e matemática e o documento que estabelece este programa também refere esta situação devido ao insucesso que se faz sentir nestas disciplinas. Assim é de salientar que, as disciplinas que são alvo de intervenção podem até cobrir todo o currículo ou apenas as disciplinas mais complicadas em termos de resultados escolares dos próprios alunos, nomeadamente Português e Matemática, ou outras que tenham níveis de insucesso que a escola considere prioritário. Na lógica do entrevistado número um esta medida agrupa os alunos com características semelhantes e o entrevistado número dois afirma que este projeto auxilia os alunos, no fundo as suas ideias vão ao encontro do que o documento turma mais refere, sendo que esta medida rege-se por uma forma organizativa que cria uma turma sem alunos fixos e que junta por um curto período de tempo que ronda as seis semanas alunos que vêm de duas ou três turmas todas do mesmo ano de escolaridade e com características que possibilitem um bom ambiente para se aprender.

No âmbito da medida Turma Mais é de referir que segundo a ótica dos alunos, estes referiram que existem 36 alunos a frequentar esta medida de política educativa tal como apresenta a tabela 12.

Tabela 12 - Projeto Turma Mais

		Frequência	Percentagem
	Sim	36	45,6
	Não	43	54,4
	Total	79	100,0

Na subcategoria “Ação Social Escolar” o entrevistado número um refere que “... a escola tem como outras escolas ação social escolar sendo que muitos alunos usufruem deste apoio dado pela escola, devido às suas carências económicas ...”. De acordo com a teoria este apoio é dado mediante as capacidades financeira dos próprios agregados familiares assim, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2009 a ação social escolar, no que respeita ao seu funcionamento é posta em pratica tendo por base os princípio da equidade, da discriminação positiva e da solidariedade social na forma de proporcionar o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso no que respeita ao êxito escolar. Neste contexto é de referir ainda que o acesso aos apoios da ação social escolar quer sejam permanentes ou parciais ou a comparticipação ou na totalidade gratuitos, são atribuídos em função da situação dos alunos e dos agregados familiares, assim como da sua condição

socioeconómica. Ainda nesta linha o entrevistado número três refere que “... a escola dispõe aos alunos também os serviços de Ação Social Escolar permitindo que as desigualdades sentidas sejam minimizadas...” e como se refere no início desta abordagem os dois entrevistados encontram-se de acordo e confirmam o que está explícito na teoria relativa à ação social escolar na medida do objetivo desta política e do que apoia.

No que respeita à medida da Ação Social Escolar é possível evidenciar que 29 de 79 alunos usufruem da medida da ação social escolar, sendo que a escola B tem mais alunos incluídos nesta medida, ou seja, 16 alunos e a escola A 13 alunos.

Tabela 13- Cruzamento da Ação Social Escolar com a escola de frequência

		Ação Social Escolar		Total
		Sim	Não	
Escola que frequenta:	Escola A	13	25	38
	Escola B	16	24	40
Total		29	49	78

Passando para outra subcategoria denominada de “Medidas de combate com componente prática” o entrevistado número um refere que “... todas as medidas da escola tendem a procurar melhorar os resultados escolares aqui com diferentes metodologias, diferenciação pedagógica etc e acho que acabam por proporcionar aos alunos as mesmas experiências, estes projetos tentam ter uma componente mais prática.” É de realçar que de acordo com a teoria todas as medidas têm essa finalidade tal como os TEIP, segundo o Despacho Normativo nº 55/2008 e o Despacho normativo nº 20/2012, as escolas TEIP tem de realizar um conjunto de tarefas e atividades, que tenham como principal objetivo intervir nos problemas que levaram a escola a incluir esta medida, mais precisamente ligadas a temáticas como o insucesso e abandono escolar.

De acordo com o documento “Orientações para a constituição, Funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos”, os PCA são uma das medidas de incentivo ao sucesso educativo, a por em prática, visto que existem diversas informações de avaliação que demonstram desigualdades significativas perante os resultados esperados para o ano de frequência.

Nesta área é possível evidenciar que na perceção dos alunos estes demonstram que na medida de percurso curricular alternativo existem apenas cinco alunos a frequentar esta medida totalidade das duas escolas, tal como, apresenta a tabela 14.

Tabela 14 - Percurso Curricular Alternativo

		Frequência	Percentagem
	Sim	5	6,3
	Não	74	93,7
	Total	79	100,0

Relativamente à Ação Social Escolar é de referir que esta política pretende minimizar problemas socioeconómicos e tem como objetivo a igualdade de oportunidades e o auxílio às famílias para que os alunos tenham um perfeito desempenho escolar. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Ainda na linha do referido pelo entrevistado número um nesta subcategoria, o projeto Turma Mais e de acordo com o documento (Turma Mais) é de referir que este programa tem como objetivos a melhoria do desempenho escolar dos alunos, incentivar a integração social e escolar por trabalhar a autoestima dos alunos com mais dificuldades e incrementar o acompanhamento dos resultados das aprendizagens. Com estes exemplos de medidas é possível referir que o entrevistado tem bem presente os objetivos finais das medidas de política educativa.

Na categoria relativa à “Perceção dos atores escolares sobre a capacidade de resposta das medidas e políticas no combate às desigualdades escolares” os entrevistados são unânimes no que respeita á perceção de que as políticas têm um impacto positivo na diminuição das desigualdades e de outros problemas escolares como o insucesso. Desta forma, o entrevistado número um refere que “Sim o sucesso tem vindo a melhorar, mas ainda temos insucesso escolar, nada disto é imediato á fatores que a escola não controla...”. Nesta lógica o entrevistado número dois acrescenta que “... estávamos com taxas de sucesso a rondar os 75% e temos neste momento 95% de sucesso”. Já o entrevistado número três refere que “Sim claro que sim estas medidas têm esse objetivo e cumprem a sua finalidade”, “As políticas contribuem para o sucesso dos alunos e o agrupamento está muito bem cotado ate a nível de concelho sim, sim.” Por fim o entrevistado número quatro diz que “ Sim, não vou uniformizar mas também temos o cuidado ir ao final de cada período ver as notas dos alunos que acompanhamos, efetivamente muitos dos alunos no 1º período tem resultados desastrosos, não digo todos porque nos não acompanhamos só alunos com insucesso escolar, a maioria dos alunos são alunos de mérito quer pela força que tem para vencer os problemas que tem não só os que tem boas notas. No 1º período se o aluno fosse avaliado para terminar o ano, ficariam retidos imaginemos 70% no terceiro esta percentagem reduz bastante, mas por vezes o insucesso escolar tem por detrás outras questões, que não só a parte socioeconómica e tem muitas vezes a parte emocional e familiar”. Nesta logica é possível concluir que todos os entrevistados referem que as políticas implementadas realizam a sua função de minimização das desigualdades. Esta ideia é apresentada no capítulo I no quinto ponto onde são apresentadas as medidas de política aplicadas nas escolas. Esta logica é defendida por Pereira (2012), na Lei de Bases do Sistema Educativo, Azevedo et.al, (2014)

e também o Instituto de Apoio à Criança. Nestes discursos é possível observar o facto de políticas como a Ação Social Escolar, o Território Educativo de Intervenção Prioritária, Projeto Turma Mais e Projeto Fénix terem como principais objetivos a redução das desigualdades e a promoção do sucesso escolar. Por último o entrevistado número quatro reflete no seu discurso o trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e Família.

A categoria “A pertinência do TEIP no contexto escolar” divide-se na subcategoria “Vantagens do Programa TEIP” e nos quatro discursos presentes nesta subcategoria. Pode-se evidenciar várias vantagens deste programa que são partilhadas pelos quatro entrevistadas tais como: a redução do absentismo, a adaptação e flexibilidade que o programa permite de acordo com as necessidades das escolas e a integração de novos profissionais e parceiros nas escolas.

Este programa foi implementado em 1996 em escolas com insucesso escolar ou com situações sociais com algum grau de complexidade. Este programa é uma medida de discriminação positiva centrado na escola e nas comunidades que fazem parte do meio escolar.

De acordo com Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex (2008) citado por Mouraz (2017), a medida de política que os TEIP corporizam segue uma tendência europeia, com mais de 20 anos. Segundo o Despacho Normativo nº 55/2008 e o Despacho normativo nº 20/2012, as escolas TEIP têm de realizar um conjunto de tarefas e atividades, que tenham como principal objetivo intervir nos problemas que levaram a escola a incluir esta medida, mais precisamente ligadas a temáticas como o insucesso e abandono escolar. Estes conceitos do programa TEIP remetem para o ponto 4.1 do capítulo I.

Desta forma, é possível referir que estes conceitos vão de encontro com os seguintes discursos apresentados pelos entrevistados, sendo eles:

O entrevistado número afirma que “... por exemplo o absentismo eu creio que já não temos absentismo com antes como á uns anos e o sucesso tem havido mais sucesso, abandono não temos tido situações de abandono também temos prevenido este problema, a indisciplina existe não é de ser TEIP ou não, mas acho que tem vindo a piorar, não é só desta escola é no geral. Vantagens nos temos vindo a melhorar e as ações estão cada vez melhores, nos temos vindo a ter também a participação da família, portanto os Diretores de Turma também estão bastante atentos neste sentido nos temos reuniões com os pais, só o facto de os pais virem á escola já é muito bom, os pais procuram-nos”

Já o entrevistado número dois defende que “... este programa dá a possibilidade de direcionar os recursos e as ações para as necessidades que temos, o projeto é desenhado à medida da escola e os recursos vão para aquilo que à necessidade, queremos ter sucesso mas se não tivermos temos de perceber o que é que falhou se uma ação corre mal eu a meio do projeto posso alterar as ações todas, se não resulta não vale a pena telas em prática.”

O entrevistado número três apresenta a perspetiva que “... o programa TEIP foi potenciador de algumas mudanças, começou se a ter dentro da sala outro docente, o trabalhar para a comunidade. O trazer os pais á escola, a adaptação das ações deste projeto. Chegamos a ter 5 animadores por este projeto, estes técnicos são fundamentais.

Mas eu para mim estes programas têm de ser trabalhados em escolas mais pequenas. Outra vantagem foi o financiamento para colocar animadores psicólogos e assistentes sociais na escola, foi importantíssimo”. Por último o entrevistado número quatro diz que “...nos fomos integrados nesta equipa muito dependente deste projeto, eu só consigo ver vantagens.”

Após a apresentação destes discursos mais uma vez é possível referir que a teoria comprova, mais uma vez as ideias apresentadas pelos entrevistados no que toca à política dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Exemplo deste facto é que Mouraz (2017), concorda que o programa TEIP apresenta diversas vantagens que permitem o combate a diversas problemáticas existentes nas escolas, tais como a flexibilização de currículos, redução do insucesso escolar, e adaptabilidade das ações de acordo com as necessidades sentidas nas escolas.

Na categoria “Impactos do programa TEIP nos estabelecimentos de ensino” destacam-se diversas subcategorias. Esta categoria divide-se em cinco subcategorias sendo que importa analisar a subcategoria relativa à “Participação da família na escola”. Os entrevistados referem a ideia de que a participação da família ainda é um problema na escola, que a disponibilidade dos pais para ir à escola varia tendo em conta o seu emprego e, ainda, que são os técnicos que facilitam os contactos entre a escola e a família. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Tavares (2006), pode-se considerar a relação entre a escola e a família, desafiante. A ausência dos pais na vida escolar dos seus filhos pode ser consequência dos difíceis horários de trabalho, o que faz com que se torne complicado o acompanhamento na escola. Davies (1989) citado por Tavares (2006), apontam algumas falhas da escola para com a família, assim como diversas formas de ultrapassar este problema e resolver esta situação no ponto 5.1 do primeiro capítulo é possível observar tudo isto em profundidade. Pode-se referir que a teoria comprava aqui a percepção dos entrevistados nestas questões, partilham até que esta relação pode ainda estar fragilizada por culpa da escola, partilhando ideias no que respeita à participação da família na escola, sendo que esta tem algumas lacunas e dificuldades. Estas lacunas em ambas as perspetivas têm diversos fatores de culpa. Autores que defendem estas ideias são por exemplo Tavares (2006).

É de destacar, para além de outras ideias, que o entrevistado número dois, refere que a família por vezes só é chamada à escola quando existe algum problema com o aluno. Por outro lado, a teoria já coloca esta questão no passado referindo que noutros tempos a escola assumia-se como um espaço fechado e fora da comunidade, sendo vista com uma única função a de instruir os seus alunos, o que lhe possibilitava ter um comportamento como uma sociedade, dentro da sociedade global (Sousa & Sarmiento, 2010). Como consequência deste facto a relação entre a escola e a comunidade desenvolveu-se com uma dimensão negativa, visto que os familiares só eram chamados à escola quando havia algum problema com os seus educandos e só eram convidados para as atividades escolares para observarem as suas crianças (Marujo et al., 2005 citado por Sousa & Sarmiento, 2010).

Nesta linha de pensamento e depois de Sousa & Sarmiento (2010) apresentarem aqui as suas percepções, os entrevistados nesta investigação referem ainda, mais

concretamente o entrevistado número dois que: “... a participação da família é um problema, metade da culpa é da escola e outra metade é culpa da família, metade da culpa é da escola porque normalmente em 99% dos casos é para falar mal ou apresentar problemas 1% a escola fala e elogia o alunos, se fosse ao contrário se a escola telefona-se mais, em vez de vir três encarregados de educação as reuniões de estrato social medio ou alto porque esses é que vêm vindo todos. Na escola também temos de os chamar cá quando as coisas correm bem. Outro problema é a rede de transportes porque os pais para virem das aldeias a uma reunião à escola às 11h da manhã têm de apanhar o autocarro dos miúdos às 8h da manha e é um dia perdido. E por vezes os patões não deixam.” Já o entrevistado número três diz que “... os técnicos demonstraram – nos como se pode facilitar o contacto com a família. A família vinha á escola só para saber más notícias, e chamar as famílias para participar em atividades, para ser uma mais-valia para participar na sala de aula o TEIP tinha isso foi uma mais-valia.”.

Por fim o entrevistado número quatro acrescenta ainda que “... dai também o nosso gabinete é gabinete de apoio ao aluno e família, não se circunscreve só ao aluno sendo que nos atualmente tinhamos a figura de mediador também. Nos somos uma equipa disponível para receber as famílias, a família é bastante valorizada para ajudarmos o aluno, mas é fundamental a família ter um comportamento proactivo para a criança evoluir.”

Na categoria “Capacidade do programa TEIP em dar resposta à promoção da igualdade de oportunidades e equidade social como forma de promover o sucesso educativo na ótica dos atores” o entrevistado número dois refere que sim e acrescenta que este programa permitiu mudanças significativas e igualdade de oportunidades minimizando problemas como o insucesso escolar”. Nesta linha e de acordo com o despacho normativo n.º 20/2012 existiu a criação do programa TEIP 3 e este programa teve como objetivos a melhoria da qualidade da aprendizagem, que resulta no sucesso escolar da criança/jovem.

Por outro lado, o Programa TEIP está implementada em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios com dificuldades a nível económico e social. Estes territórios são fortemente assinalados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar são problemas bastante presentes (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) Assim, pode-se considerar que as ideias do entrevistado número dois vão ao encontro dos pressupostos desta medida.

Na categoria “Necessidades sentidas acerca da implementação de outras políticas” o entrevistado número um e dois referem que não sentem essa necessidade e acrescentam referindo as parcerias que possuem, e a própria autonomia mesmo sendo pouca. Estas ideias remetem-nos muito para a ideia do Programa TEIP devido à autonomia curricular e as parcerias que vão estabelecendo com o objetivo de melhorar o próprio ensino. Assim, segundo o Despacho normativo n.º 20/2012 existiu a criação do programa TEIP 3 que pretende desenvolver nestes programas, atividades que tenham por base o combate ao abandono escolar, e a outros problemas que atingem as escolas.

Nesta linha teórica os entrevistados vão muito de acordo com este pensamento sendo que na ótica do entrevistado número um “... é assim nos já tivemos cursos vocacionais e

penso que agora não fazia sentido na altura fez, a escola tem que pedir recursos e tem que os justificar e a escola faz isso o que necessita consegue ter. Nos temos todas as ações que falamos temos este trabalho de parcerias que também é muito importante, falta aqui melhorar ainda a articulação, temo também projetos externos à escola o de treino de competências pessoais e sociais. Temos de perceber o que cada um tem de fazer, o que falha um pouco é a articulação tentar perceber o que cada um tem que fazer, a escola colabora”.

Ainda nesta linha e na ótica do entrevistado número dois “Não nos na nossa pequena autonomia, tentamos acabar com a reprovação intermedia só no final do ciclo, temos muito cuidado na distribuição dos professores. Há professores que não tem perfil para certas turmas não adianta, aquilo vai ser um caos de indisciplina, insucesso e podemos perder aqueles alunos se for uma geração de uma aldeia é aquele grupo que vai todo à vida não podemos correr esse risco”.

Na última categoria de análise intitulada de “Importância da Família no Combate às desigualdades escolares” é possível encontrar cinco subcategorias. Estas subcategorias referem-se aos temas: Relação próxima com a escola a família e as suas vertentes, promoção de um maior envolvimento dos pais em todos os ciclos de ensino, falta de aspirações dos pais perante os filhos e ainda Promoção da relação com a comunidade.

Na subcategoria referente à “Relação próxima com a escola a família e as suas vertentes”, o entrevistado número dois refere que “... se houvesse uma relação mais próxima entre a escola e a família havia uma proximidade de valores e esses valores criavam um maior gosto pela escola, isso faria com que as famílias conhecessem melhor a escola, as famílias não sabem que o órgão máximo não é o diretor mas sim o concelho geral, era importante que a família tivesse uma imagem mais positiva da escola”. Nesta linha Matos (1994), reforça esta ideia dizendo que, para que verdadeiramente ocorra um maior envolvimento entre a escola, família e a comunidade é necessário desenvolver intervenções nesse âmbito.

Ainda nesta subcategoria o entrevistado número quatro identifica que “... deve-se promover a relação escola família e comunidade e nós promovemos, nós temos uma relação muito próxima com a direção reunimos para falar dos novos cursos e muitas vezes os pais não vêm e marcamos a horas tardias, mas eu acho que nesse aspeto trabalhamos nesse sentido.” Este discurso remete para uma ideia acima referida de forma a promover esta relação para o sucesso do aluno.

Na subcategoria “Promoção de um maior envolvimento dos pais em todos os ciclos de ensino” o entrevistado número dois refere uma questão muito atual nesta área da relação escola família, e refere que “... no 1º ciclo há uma maior proximidade e envolvimento entre a escola e a família, mas à medida que vão avançando isto perde-se ao longo dos ciclos, porque eu não encontro uma explicação.”. Esta ideia aqui apresentado pelo entrevistado número dois é comprovada pela teoria, desta forma, segundo Picanço (2012), a participação da família na escola ainda não é bem vista, o que leva a que ao aumentar o grau de ensino, os pais reduzam o nível de participação no meio escolar. Assim Picanço (2012), completa a opinião do entrevistado número dois introduzindo ainda a dimensão de que os pais ainda não são bem vistos na escola.

Na última subcategoria desta análise denominada de “Promoção da relação com a comunidade” o entrevistado número dois refere que “... nos temos muitas parceiras, temos uma boa relação com a autarquia com o centro de saúde com o geoparque com o CMCD é mais difícil ao contrário quem é que não tem parcerias connosco, temos muitos projetos da comunidade para a escola.”. Esta interligação é fundamental para a boa promoção da relação escola família e comunidade, tal como refere Matos (1994), apresentando que a promoção da relação escola família e comunidade é fundamental para o sucesso dos alunos. Esta perspetiva encontra-se fundamentada de forma mais profunda no ponto 5.2 do primeiro capítulo.

3- Conclusões

As desigualdades sociais e escolares, assim como as medidas de política educativa, estiveram em torno de toda esta investigação, porém nesta fase do trabalho torna-se fundamental refletir sobre as principais conclusões, tal como, responder às questões de investigação levantadas neste âmbito. É de referir que, o principal objetivo desta investigação, foi compreender o impacto das políticas educativas na dinâmica das desigualdades escolares. Pode-se referir que este objetivo foi concretizado à luz da perceção dada pelos atores envolvidos nas escolas, (coordenadores do programa TEIP e técnicos especializados na área da psicologia), tendo ainda em conta a perceção dos alunos. De forma a iniciar esta fase de conclusões, e de resposta às questões de investigação, torna-se essencial relembrar aqui as questões de investigação, sendo elas:

- 1- Será que as medidas de política educativa analisadas contribuem para uma lógica de diminuição das desigualdades escolares entre os alunos?
- 2- Quais são as políticas educativas aplicadas nas duas escolas TEIP do Distrito de Castelo Branco?
- 3- Qual a perceção dos atores sobre as políticas educativas?
 - 3.1- Quais os objetivos das políticas educativas vigentes na escola segundo os atores?
 - 3.2- Qual é a perceção dos atores sobre a progressão dos alunos submetidos às políticas educativas?
 - 3.3- Como é que os atores relacionam as desigualdades dos alunos com as políticas educativas aplicadas?

No que respeita à primeira questão “Será que as medidas de política educativa analisadas contribuem para uma lógica de diminuição das desigualdades escolares entre os alunos?”, os entrevistados destacaram bastante esta área. Neste contexto, existe uma categoria de análise que se foca apenas neste aspeto, denominada de Perceção dos atores escolares sobre a capacidade de resposta das medidas e políticas no combate às desigualdades escolares.

Nesta categoria, as respostas dos entrevistados afirmam que as políticas têm o objetivo de diminuir as desigualdades, facto este, comprovado com dados das próprias escolas e com a diminuição por exemplo, de outros indicadores como é o caso do insucesso escolar. Os entrevistados defendem de forma positiva as medidas de política educativa aplicadas e valorizam a forma como têm atenuado diversos problemas. Estes apresentam uma grande expectativa no que toca ao Programa TEIP na sua globalidade, dado que lhe identificam diversas vantagens e referem que tem sido uma mais-valia para a escola, dado a flexibilidade que este programa apresenta. Apesar desta opinião, de que as políticas têm ajudado a diminuir as desigualdades, os entrevistados apresentam constrangimentos. A título de exemplo é referido que por vezes o contexto familiar, ou até a própria escola, pode de forma indireta influenciar este fenómeno das desigualdades escolares. É referido nesta linha, que os alunos que percorrem uma longa distância casa-escola, pode ter

implicações em todo o seu processo de aprendizagem, já que se levantam bastante cedo e chegam a casa muito tarde.

Outros aspetos apresentados nesta área, é por exemplo as próprias vivências dos alunos que influenciam o processo de aprendizagem. Uma das dificuldades referidas, é por vezes os contextos familiares, socioeconómicos e ainda a desvalorização da escola. Mas perante tudo isto é também essencial referir que, as escolas demonstram um trabalho bastante desenvolvido para reduzir estes constrangimentos e promover o sucesso do aluno. Para as escolas tem existido uma evolução significativa ao longo dos anos.

Em resposta à segunda questão de investigação “Quais são as políticas educativas aplicadas nas duas escolas TEIP do Distrito de Castelo Branco” é fundamental enunciar aqui essas medidas de política. Pode-se referir de uma forma geral o Programa TEIP, a Ação Social Escolar, Percurso Curricular Alternativo, Projeto Fénix, Projeto Turma Mais, Gabinete de Apoio ao Aluno e Família e por fim o Serviço de Psicologia e Orientação. Ainda em complemento a todas medidas aqui apresentadas, destaca-se a importância das parcerias locais nos discursos dos entrevistados. Estes referem ainda os projetos que são apresentados por organizações da sociedade civil e levados para as escolas, (ex. Câmara Municipal, entidades/instituições). Os atores escolares evidenciam ainda, os clubes e projetos, assim como atividades pontuais que envolvem os alunos, de forma a promover o sucesso educativo.

Na pergunta “Qual a perceção dos atores sobre as políticas educativas?”, destaca-se que os atores na sua generalidade identificam bastantes vantagens nas medidas de política aplicadas, atualmente nas escolas e não equacionam de acordo com as suas realidades, aplicar outras medidas. Foi referido pelos entrevistados resultados concretos das medidas aplicadas e as suas principais vantagens que trazem à escola. Esta situação reflete-se no programa TEIP, onde foram questionadas as vantagens deste programa. Os atores referiram como vantagens deste programa a flexibilidade do mesmo, a adaptação dos recursos e atividades para as necessidades sentidas pelo território, os recursos humanos que o projeto contempla e o apoio ao aluno. Noutras medidas de política educativa foi explicado as suas vantagens e o impacto que têm nos alunos.

No que respeita à questão “Quais os objetivos das políticas educativas vigentes na escola segundo os atores?” é de enunciar que os entrevistados referem bastante, a promoção do sucesso educativo e a redução das desigualdades, como os grandes objetivos das medidas de política aplicadas. Noutra linha é possível ainda destacar, a melhoria dos resultados escolares e também outra questão bastante importante, a possibilidade de promover a relação escola família através destas medidas, ou seja, trazer a família à escola de modo a que esta se envolva no acompanhamento do aluno.

Nesta sequência e em resposta à pergunta “Qual é a perceção dos atores sobre a progressão dos alunos submetidos às políticas educativas”, pode-se evidenciar pelos dados analisados que, existem respostas a esta pergunta com dados quantitativos, mas também com dados qualitativos. Por um lado, é apresentado em alguns discursos, que o sucesso dos alunos melhorou com dados concretos em percentagens, assim como, a diminuição da indisciplina e absentismo. Por outro lado, existem bastantes evidências de dados textuais, que referem que os alunos melhoraram, não só em termos de resultados

escolares, mas também noutros aspetos, dando conta que as medidas têm contribuído para desmistificar alguns preconceitos em relação à escola, criando impactos na própria família do aluno.

Como resposta à última pergunta de investigação “Como é que os atores relacionam as desigualdades dos alunos com as políticas educativas aplicadas?” pode-se retirar dos dados analisados, que as medidas de política são equacionadas consoante um diagnóstico prévio que é realizado, para além do Programa TEIP que abrange todos os alunos. É descrito nos resultados que é realizada uma avaliação aos alunos entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, por exemplo, para diagnosticar fragilidades dos alunos. Noutro prisma é de referir que nomeadamente cada medida tem características específicas para cada aluno ser beneficiário da mesma.

Em suma pode-se salientar que, existem ainda duas conclusões principais para além de todos estes dados, sendo que foi possível encontrar relação entre os beneficiários da ação social escolar com o número de reprovações, ou seja, é comprovada a teoria da reprodução das desigualdades defendida por Bourdieu e Passeron (1970), referindo que a escola reproduz as desigualdades sociais. Ainda nesta lógica comparado o número de reprovações com a não valorização da opinião dos alunos na escola, encontrou-se também uma relação positiva entre estas duas variáveis. Nesta perspetiva todos estes dados respondem ao objetivo principal da investigação, compreender o impacto das políticas educativas na dinâmica das desigualdades escolares.

Referências Bibliográficas

Aguiar, A.S.P. (2016). *Entre Jovens- Prevenir o Absentismo e Abandono Escolar: Projeto de Prevenção na Área do Absentismo e Abandono Escolar, desenvolvido ao longo do Estágio na Câmara Municipal da Maia*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de mestre à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Acedido em abril 15, 2019 em https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gOnIZ1DF8FAJ:https://sigarra.up.pt/fadeup/p t/pub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D67182+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

Alves, N., Centeno, M. & Novo, A. (2010). *O Investimento em Educação em Portugal: Retornos e Heterogenidade*. Acedido em dezembro 18, 2018 em http://mediaserver.rr.pt/newrr/tema_primavera10_p1711dca7.pdf

Azevedo, J. Gonçalves, D. Gonçalves, J.D. Silva, C. Nogueira, I.C. Sousa, J. Moreira, L.T. (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. Acedido em julho 23, 2019 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1482>

Boni, V. & Quaresma, S.J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2 (n. 1), pp. 68-80. Acedido em março 19, 2019, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino*. Editorial Vega.

Brilha, J.M.F. (2008). *Percursos curriculares alternativos: das políticas às práticas: um estudo de caso*. Tese de mestrado em Educação (Administração e Organização Escolar), apresentada à Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Ciências, Portugal. Acedido em maio 9, 2019 em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1298>

Camacho, A. (2000). Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola- família-comunidade. *Intervenção Social*, nº 21. Acedido em dezembro 16, 2018 em <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1111>

Capucha, L. (2010). Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais. *Fórum Sociológico*. 20, pp. 47-55. Acedido em setembro 12, 2019 em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5304/1/sociologico-174-20-acesso-universal-a-qualificacoes-certificadas-para-a-ruptura-da-relacao-entre-insucesso-escolar-e-desigualdades-sociais.pdf>

Carvalho, M.I. & Pinto, C. (2015). *Intervenção do Serviço Social com Indivíduos e Famílias*. In M.I. Carvalho, Serviço Social com famílias, (pp. 81-107). Lisboa: Pactor.

Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*. N.2 pp. 155-182. Acedido em junho 13, 2019 em <https://core.ac.uk/download/pdf/55608821.pdf>

Coimbra, C. M. B. (1989). As Funções da Instituição Escolar: análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, V.9, n.º 3. Acedido em dezembro 18, 2018 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006

Costa, A.F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa. Editora: Mundo Sociais.

Cunha, A. C. P. C., & Fernandes, N. (2012). *Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância*. Acedido em maio 25, 2019 em <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/1%20Infância%20e%20pesquisa%20com%20crianças/Participação%20infantil,%20a%20sua%20visibilidade%20a%20partir%20da%20análise%20de%20teses%20e%20dissertações%20em%20sociologia%20da%20infância.pdf>

Dias, E. Alves, I., Valente, N. e Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão-integração*. Lisboa: ACIME. Acedido em junho 22, 2019 em

https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202406/olhares_6.pdf/b8ee7c99-1316-45eb-86c1-1b99b0212650

Dias, L. M.V. (2017). *Comunidade Educativa e participação: do Normativo à práxis*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Viseu, Portugal. Acedido em setembro 11, 2019 em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23998/1/Disertação_Final-27Set.pdf

Diogo, A. M. & Silva, P. (2010). Escola, Família e desigualdades, Articulações e caminhos na sociologia da Educação em Portugal. In Abrantes, P. *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, (pp. 51-80). Lisboa. Mundos Sociais.

Ferreira, C. Morais, F. & Cruz, I. (2012). O Processo de RVCC, a promoção da Literacia Familiar e a Escolarização: Estudo Exploratório nos CNO. *Sociologia*. v. 23. Acedido em julho 29, 2019 em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-34192012000100010

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. (2ª). Lisboa: Edições Sílabo.

Justino, D. & Rosa, M.J.V (2009), Contexto Envolvente e Factores Condicionantes do Trabalho Infantil (Demográficos, Económicos, Sociais e Culturais). In Lisboa, M. *Infância Interrompida. Caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal*, (pp. 35-82). Lisboa. Edições Colibri.

Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A.M. Diogo & F. Diogo, *Desigualdades no Sistema Educativo, Percurso, Transições e Contexto*, (pp. 7-20). Lisboa: Mundos Sociais.

Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, v. 148, pp. 871-883. Acedido em maio 8, 2019 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>

Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação: Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 73, pp. 151-169. Acedido em setembro 19, 2018 em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ck4n7QP6ASgl:https://revistas.rcaap.pt/sociologiapp/article/download/2812/2653/+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Liégeois, J.-P. (1999). School provision for Roma children: a european perspective. *European Journal of Intercultural Studies*, 10(2), 137-149.

Lima, M.A.D.S., Almeida, M.C.P. & Lima, C.C. (1999). A Utilização da Observação Participante e da Entrevista Semi-Estruturada na Pesquisa em Enfermagem. *Revista Gaúcha Enfermagem*, v.20. Pp. 130-142. Acedido em junho 12, 2017 em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf?sequence=1>.

Marques, P.C.B. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. Relatório Final - Prática e Intervenção Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Acedido em novembro 3, 2019 em <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12463/1/RELATÓRIO-FINAL-%20A%20Educação%20Pré-Escolar%20Regras%2C%20Comportamentos%20e%20Cidadania.pdf>

Martins, H.H.T.S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v.30, n. 2, pp. 289-300. Acedido em janeiro 18, 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

Matos, A.C. (1994). A Escola Nas Suas Relações Com Os Pais In Matos, A. & Pires, J. , *Escola, Pais E Comunidade: construção de comunidades de interesses*, Porto, Instituto Politécnico do Porto, Pp.11-74.

Mendes, A.N. & Martins, E. (2014). Aprender na escola e fora da escola – o poder das explicações. *Investigar em Educação*. N. 1, pp. 117-139. Acedido em setembro 15, 2019 em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/23>

Mendes, M. Magano, O. & Candeias, P. (2014) *Estudo Nacional sobre as comunidades ciganas Observatório das Comunidades Ciganas*. Edição ACM, I.P. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP). Acedido em

junho 10, 2019 em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15587/1/estudonacionalsobreascomunidadesciganas.pdf>

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Mouraz, A. (2017). Os efeitos do Programa TEIP na territorialização curricular vistos pela IGE. *Interações*. N.46 pp. 1-14. Acedido em agosto 13, 2019 em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:X13fjnzW6CUJ:https://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/2980/pdf+&cd=5&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Mozzato, A.R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Curitiba*. v.15 (n.4), pp. 731-747. Acedido em junho 13, 2018 em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4>.

Myers, D. & Bhopal, K. (2010), *At the crossroads: gypsy and traveller parents' perceptions of education, protection and social change, Race, Ethnicity and Education*, n. 13, pp. 533-548. Acedido em junho 14, 2019 em https://www.researchgate.net/publication/254335553_At_the_crossroads_Gypsy_and_Traveller_parents'_perceptions_of_education_protection_and_social_change

Nogueira, C.M.M. & Nogueira, M. A. (2012). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. N. 78, pp. 15-36. Acedido em fevereiro 24, 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>

Oliveira, C.B.E. & Marinho-Araújo, C.M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia: Campinas*. N. 1. Acedido em setembro 14, 2019 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012

Oliveira, P.P. (2015). *Expectativas face à escola, dos encarregados de educação dos alunos com e sem necessidades educativas especiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Acedido em abril 26, 2019 em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4996/1/Tese%20Patricia%20Oliveira.pdf>

Pappámikail, L. (2010). *Juventude(s), autonomia e Sociologia. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp 395-410. Acedido em dezembro 18, 2018 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8809.pdf>

Pereira, M.G.G.R. (2012). *O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. Tese de Doutoramento - Universidade da Madeira, Funhal, Portugal. Acedido em junho 16, 2019 em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/580/1/DoutoramentoGoretePereira.pdf>

Picanço, A. L. B. (2012). *A Relação Entre Escola e Família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em novembro 1, 2019 em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (1ª). Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, M. (2005). *Os Museus e Centros de Ciência como Ambientes de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Portugal. Acedido em abril 2, 2019, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3260/1/TESE-F~1.PDF>

Rosa, B.M.M. (2013). *Causas de Abandono e Insucesso Escolar: Comparação entre a Realidade Açoriana e Continental*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal. Acedido em janeiro 27, 2018 em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2368/1/MsC_bmmrosa.pdf7

Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais.

Semblano, M. I. B. do A. (2003), *Serviço social escolar em Portugal – Trajetórias e dinâmicas nos anos 60 e 70*, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Coimbra, Instituto Superior Miguel Torga. Acedido em novembro 2, 2019 em <https://docplayer.com.br/84486398-Servico-social-internacionalizacao-e-disseminacao-do-conhecimento-mestrado-em-do-instituto-superior-miguel-torga-i.html>

Silva, R. (2014). *A Educação das Crianças e a Relação Escola-Família: Um Estudo de Género Com Mães Trabalhadoras*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Acedido em fevereiro 16, 2019 em <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6262/Disserta%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20Roxana%20APA.pdf?sequence=1rica>

Simões, P.L. (2016). *Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural*. Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, para obtenção do grau de Mestre em Mediação Intercultural e Intervenção Social, Portugal. Acedido em setembro 29, 2019 em https://iconline.iplleiria.pt/bitstream/10400.8/2398/1/Dissertação_Volume%20I.pdf

Sousa, M.M. & Sarmiento, T. (2010). *Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. Gestão e Desenvolvimento*. pp.141-156. Acedido em outubro 10, 2019 em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf

Stoer, R. S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou disfarce humanista?. *Análise Social*, v. XIX, pp. 793-822. Acedido em outubro 13, 2019 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>

Tavares, P.A.C. (2006). *A Participação dos Pais e Encarregados de Educação no Processo Educativo*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense, Portugal. Acedido em dezembro 17, 2018 em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/39/2/TME%20298.pdf>

Varelas, T.I.A.M. (2010). *O Desporto escolar como medida de combate ao Insucesso e Abandono Escolar*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes de Alto Douro, Vila Real, Portugal. Acedido em abril 20, 2019 em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/1422/1/msc_tiamvarelas.pdf

Veiga, F. H. Festas, I. Taveira, C. Galvão, D. Janeiro, I. Conboy, J. Carvalho, C. Caldeira, S. Melo, M. Pereira, T. Almeida, A. Bahia, S. Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 31-47. Acedido em novembro 14, 2019 em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lym4qEQBYzgj:https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1735/1112/+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Víctora, C.G., Knauth, D.R. & Hassen, M. N. A. (2000): *Metodologias Qualitativa e Quantitativa. Pesquisa Qualitativa em Saúde – Uma Introdução ao Tema*, Cap 3, pp33-44. Acedido em abril 13, 2018 em <http://lctead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/VictoraMetodologias%20qualitativas%20e%20quantitativas.pdf>

Wernet, M. & Margareth, A. (2003). Mobilizando-se para a família: dando um novo sentido à família e ao cuidar. *Revista Esc Enferm*. 37(1), Pp.19-25. Acedido em dezembro 15, 2018 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342003000100003

Wilkinson, R & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Bloomsbury Press. New York, Berlin, London. Acedido em junho 12, 2019 em https://www.researchgate.net/profile/Lyndsay_Grant/publication/259854638_The_Spirit_Level_by_Richard_Wilkinson_and_Kate_Pickett/links/5a7b18a8a6fdcc3774881772/The-Spirit-Level-by-Richard-Wilkinson-and-Kate-Pickett.pdf

Yin, R. K. (2001) *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Sites Consultados

Câmara Municipal de Castelo Branco. Acedido em fevereiro 10, 2019 em <https://www.cm-castelobranco.pt/municepe/castelo-branco/mapa-territorial/>

Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio. Acedido em setembro 28, 2019 em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/639489/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 54/2018. Acedido em julho 23, 2019 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2009. Acedido em novembro 23, 2019 em https://dre.pt/pesquisa/-/search/604644/details/maximized?print_preview=print-preview&perPage=100&q=Lei+n.%C2%BA%2010%2F97

Despacho n.º 7255/2018. Acedido em setembro 23, 2019 em <https://dre.pt/home/-/dre/115811903/details/maximized>

Despacho normativo n.º 20/2012. Acedido em junho, 24 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf

Despacho Normativo n.º 55/2008. Acedido em junho, 23 em <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Diagnóstico Social de Castelo Branco. Acedido em fevereiro 23, 2019 em https://www.cm-castelobranco.pt/media/2292/diagnostico_cb_-2015.pdf

Diagnóstico Social de Idanha-a-Nova. Acedido em dezembro 6, 2018 em http://www.cm-idanhanova.pt/media/258011/Diagnostico_Social_2015.pdf

Instituto de Apoio à Criança. Acedido em outubro 15, 2019 em <http://www.iacrianca.pt/index.php/setores-iac-sos/mediacao-escolar>

Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido em setembro 18, 2018 em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/maximized?p_p_auth=Nhr3YNAZ

Orientações para a constituição, Funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos. Acedido em setembro 18, 2018 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/orientacoes_pca_17_18_vf.pdf

PORDATA - Distribuição de Alunos Castelo Branco - Acedido em junho 8, 2019 em <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pré+escolar++básico+e+secundário+total+e+por+nível+de+ensino-166>

PORDATA- Distribuição dos Alunos em Idanha -a- Nova. Acedido em junho 9, 2019 em <https://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pré+escolar++básico+e+secundário+total+e+por+nível+de+ensino-166>

PORDATA. Acedido em dezembro 18, 2018 em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>

Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Acedido em setembro 18, 2018 em <http://www.dge.mec.pt/teip>

Projeto Educativo (2017 - 2020). Acedido em dezembro 18, 2018 em <https://agrupamentoidanha.com/ficheiros/d32840vsVmfWoTg.pdf>

Projeto Fénix. Acedido em março 23, 2019 em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/fenix.pdf>

Projeto Turma Mais. Acedido em setembro 22, 2018 em <http://www.dge.mec.pt/turma-mais>

Turma Mais. Acedido em agosto 19, 2019 em
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/turmamais.pdf>

Apêndices

Apêndice A - Consentimento Informado

Termo de Consentimento Livre e Informado

De acordo com os objetivos do trabalho de projeto, trabalho este que é orientado pelo Professor Doutor Valter Lemos, a decorrer no 2ºano do Mestrado de Intervenção Social Escolar da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, é fundamental realizar uma investigação na área das políticas educativas, assim como, na área das desigualdades escolares, sendo que estes são os temas chave desta investigação. A realização deste projeto de intervenção pressupõe a elaboração de um trabalho de campo, realizando uma entrevista a um(a) professor(a) responsável pelo 2ºciclo, assim como ao técnico na área da psicologia inserido no agrupamento de escolas com o projeto TEIP.

Neste sentido, esta investigação pretende realizar uma entrevista semiestruturada na área das políticas educativas e desigualdades escolares. As informações recolhidas nesta entrevista serão consideradas apenas para efeitos deste estudo. Esta entrevista será gravada e irão ser tomadas algumas notas que serão alvo de tratamento, sendo estas utilizadas de forma anónima e salvaguardando a confidencialidade do seu conteúdo. Os dados recolhidos serão utilizados sob a forma de excertos utilizados em corpo do texto do trabalho.

A participação na entrevista é voluntária e não trará qualquer despesa ou risco, podendo a entrevistada/o retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Eu, _____,
fui esclarecido/a sobre as condições da minha participação no estudo desenvolvido no âmbito do mestrado de intervenção social escolar e declaro que me foram prestadas todas as informações que solicitei sobre o estudo. Fui informado/a que posso desistir e que tal não incorrerá em nenhuma consequência para mim. Declaro que concordo participar voluntariamente no presente estudo e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e informado.

A/o participante/Entrevistado,

Data: ____/____/2019

O investigador

Data: ____/____/2019

Apêndice B- Guião de Entrevista

Guião de Entrevista – Políticas Educativas e Desigualdades Escolares: Um Estudo de Caso nas Escolas TEIP do Distrito de Castelo Branco

Escola:

Localidade:

Cargo do/a entrevistado/a:

Data:

CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DO/A ENTREVISTADO/A		
Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Idade:	Profissão:
Habilitações académicas:		
Anos de Serviço nesta escola:		
POLÍTICAS EDUCATIVAS E DESIGUALDADES ESCOLARES		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua perceção sobre as desigualdades escolares na escola onde trabalha? (o que são desigualdades escolares, como se manifestam) 2. Na sua opinião, as desigualdades escolares são o reflexo das desigualdades sociais? 3. Na sua ótica, a escola minimiza ou aumenta as desigualdades entre os alunos? Porquê? 4. Quais os públicos mais atingidos pelas desigualdades escolares? 5. Na sua opinião quais são os fatores que potenciam ou minimizam/previnem as desigualdades escolares entre os alunos? 6. Que políticas educativas de combate às desigualdades escolares, têm sido implementadas nesta escola? <ol style="list-style-type: none"> 6.1- Quais os projetos desenvolvidos com este propósito? 7. Considera que as políticas educativas implementadas nesta escola, têm sido minimizadoras das desigualdades sentidas pelos alunos? 8. De que forma, as medidas decorrentes das políticas educativas que identificou anteriormente, contribuem para o sucesso escolar dos alunos, tendo em conta os seus resultados escolares? 9. Que vantagens/desvantagens identifica no programa TEIP? <ol style="list-style-type: none"> 9.1. Na sua opinião que impacto teve o programa TEIP neste estabelecimento de ensino? (sucesso, absentismo, abandono, cidadania, comportamento, disciplina/indisciplina, participação da família no percurso escolar dos educandos e na vida da escola...) 		

9.2. Considera que o programa TEIP foi capaz de dar resposta a um dos seus principais objetivos, a promoção da igualdade de oportunidades e equidade social como forma de promover o sucesso educativo?

10. Considera que a escola devia implementar outras medidas de política educativa que atualmente não são implementadas? Quais? Porquê?

11. Considera que a relação entre a escola, a família e a comunidade é fundamental para combater as desigualdades escolares? Como?

12. No exercício das suas funções considera que existe relação entre as condições socioeconômicas, familiares e psicológicas dos alunos e os resultados escolares dos alunos?

Bem haja pela colaboração

Apêndice C - Inquérito por Questionário Aplicado

Inquérito por Questionário

Género: Masculino Idade:___ Escola que frequentas:_____

Feminino

1. Com quem vives?

Pai

Mãe

Irmãos

Avôs

Outros _____

2. Como vens para a escola?

A pé De carro De autocarro

3. Quanto tempo demoras de casa à escola? (Assinala com um x a opção que consideras mais adequada)

Menos de 10 minutos	
Entre 10 a 20 minutos	
Entre 20 a 30 minutos	
Entre 30 a 40 minutos	
Entre 40 a 50 minutos	
Mais de uma hora	

4. Ocupação dos pais (Assinala com um x a opção que consideras mais adequada)

4.1. Indica a profissão do teu pai: _____

4.2. Indica a profissão da tua mãe: _____

	Sim	Não
O teu pai encontram-se desempregado?		
A tua mãe encontra-se desempregada?		
Quando chegas a casa o teu pai ou a tua mãe já se encontram em casa?		

5. Tomas o pequeno-almoço em casa todos os dias?

Sim Não

6. Frequentas-te a educação pré-escolar?

Sim Não

7. Os teus pais ajudam-te a realizar os trabalhos de casa ou outra tarefa da escola?

Sim Não

8. De manhã a que horas te levantas para vires para a escola? (Assinala com um x a opção que consideras mais adequada)

Por volta das 6 horas	
Por volta das 7 horas	
Por volta das 8 horas	

9. Como vês e sentes a escola (Assinala com um x a opção que consideras mais adequada)

	Sim	Não
Gostas de estar na escola?		
Vês a escola como um local onde aprendes diversas matérias?		
Sentes que na escola a tua opinião é valorizada?		
Consideras que estás integrado(a) na escola?		
Os professores ajudam-te na realização das tuas tarefas na escola?		
Tens amigos na escola?		
Os teus amigos ajudam-te a estudar?		
Tens algum tipo de apoio ao estudo na escola?		
Se respondeste sim, em que disciplinas tens esse apoio? (Exemplo Matemática, Inglês, etc)		
Reprovaste algum ano?		

10. Política Educativa – Estás ou já estiveste abrangido por alguma medida de política educativa? (Assinala com um x a opção que consideras mais adequada)

	Sim	Não
Ação Social Escolar		
Percurso Curricular Alternativo		
Projeto Turma Mais		
Gabinete de Apoio ao Aluno e Família		
Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)		
Tutoria		
Projeto Fénix		

Educação Especial		
Outras – Indica quais?		

Muito obrigado pela tua colaboração!

Apêndice D- Tabela Análise de Conteúdo

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Percepção dos atores sobre as desigualdades escolares	As desigualdades escolares associadas ao sentido que os alunos atribuem à escola	<p>“... apesar de todos terem o direito à educação as desigualdades escolares existem...” E1</p> <p>“... a escola proporciona as mesmas experiências a todos embora elas sejam sentidas pelos alunos de forma diferente de acordo com o seu background social, cultural, familiar” E1</p> <p>“...relaciona-se com a percepção íntima de cada um, ou seja, a forma como a criança pode perceber como estando a ser tratado de forma diferente do outro...)” E4</p>
	Caracterização das desigualdades escolares através das suas manifestações	<p>“... as desigualdades escolares manifestam-se através do insucesso escolar e indisciplina” E2</p> <p>“... detetam-se através das carências que os miúdos mostram ao nível da aprendizagem, ao nível social e ao nível afetivo, na relação que mantem com os funcionários, com os professores, com os colegas, no seu dia-a-dia na escola” E3</p>
	As desigualdades escolares, como resultado do poder económico das famílias	<p>“... as desigualdades escolares acontecem devido á desvalorização por parte das famílias em relação à escola, sendo que as famílias com menos recursos económicos valorizam menos a escola que as famílias com algum suporte económico” E2</p>
	As desigualdades escolares e a relação com os mecanismos internos da criança	<p>“... a criança quer ultrapassar a dificuldade, e perceber que não tem recursos... e os recursos não são só económicos não é só a parte financeira que provoca desigualdade, a criança pode sentir que ela própria não tem capacidades e competências” E4</p>
	Condições sociofamiliares dos progenitores	

<p>Diferenças sociais associadas às desigualdades escolares</p>		<p>“...os alunos de famílias destruturadas, ou de famílias com baixa escolaridade que não conseguem estimular de igual forma os seus filhos no seu percurso socioeducativo, portanto vão sempre existindo desigualdades...” E1</p> <p>“...alunos de famílias destruturadas que não tem possibilidades a nível alimentar” E1</p> <p>“... existe relação entre as condições socioeconómicas que influenciam, mas a escola já tenta minimizar essa desigualdade.” E1</p> <p>“os alunos mais desfavorecidos, tem menos expetativas em relação ao futuro e não vêm na escola um fator de ascensão social” E2</p> <p>“... esta relação esta muito presente com as condições económicas, ainda á muito a fazer, todos os aspetos estão ligados e influenciam os alunos, a habilitação das mães a falta de expectativas.” E2</p> <p>“... existem os fatores económicos que aqui não é só o fator económico da família desfavorecida, mas também da família média, se formos por exemplo por uma grande cidade chegamos ao secundário e os alunos tem explicações e aqui não tem dinheiro para isso e isto acaba por condicionar um bocado o desempenho dos alunos. “E2</p> <p>“... está provado que o estrato social promove desigualdades escolares” E3</p> <p>“... sim somos um todo estamos interligados os seres humanos são emoções. Se a pessoa já provém de uma Família onde existe consumo de álcool, substâncias, vivem em condições fracas, problemas psiquiátricos, muitas vezes essas crianças no meio do caos são casos de sucesso, mas podiam ser mais, mas muitas vezes, não conseguimos salvar aquela família, mas está tudo interligado.” E4</p>
	<p>Origem étnico-social</p>	<p>“... começando pela etnia, nos temos muitos alunos de etnia cigana na nossa escola” E1</p> <p>“... a etnia porque na minha ótica na escola aprendem-se coisas, coisas que não se aprendem na comunidade, ou seja, eles vão ter uma abertura</p>

		<p>de horizontes que muitas vezes vai contrariar a cultura deles, eles vão ter argumentos para ter uma opinião contrária e daí não querem que eles tenham uma escolaridade mais elevada cada um tem as suas tradições a escola respeita isso tudo, nos tentamos ensinar aquilo que o curriculum nacional obriga” E2</p> <p>“temos alguns alunos de minorias- étnicas no nosso agrupamento” E2</p> <p>“... existem desigualdade escolares quando falamos de alunos de etnia cigana ou de alunos provenientes de países de língua estrangeira” E3</p>
	História de vida dos alunos	“... existem desigualdades escolares na medida em que existe um background diferente” E1
	Território de residência	<p>“... alunos transportados têm evidencias diferentes vivem mais no campo e mais isolados, e tem de apanhar o transporte” E1</p> <p>“... nos estamos a falar de alunos que acordam muito cedo por exemplo vêm de Penha Garcia, ou das Termas de Monfortinho é muito longe e chegam a casa às 18, 18h30 depois de um dia de trabalho, afeta até ao nível da atenção e concentração ficam cansados mais facilmente” E1</p> <p>“... alunos transportados que acordam muito cedo e que chegam tarde a casa tendo dificuldades em fazer os trabalhos de casa e em estudar porque já estão cansados” E2</p>
	Características próprias dos alunos	“...temos alunos com necessidades educativas especiais, agora com a alteração da lei é outra medida para minimizar as desigualdades” E1
	Natureza da relação entre as duas desigualdades	“... eu acho que andam de mãos dadas, não só desigualdades sociais outras também, mas sim e também ao contrário as desigualdades

<p>Relação entre desigualdades escolares e desigualdades sociais na ótica dos atores</p>		<p>escolares também vão levar às desigualdades sociais não é, isto está estudado” E1 “... mesmo que a escola procure minimizar certamente procura, mas vão haver sempre desigualdades sociais” E1 “... são o espelho uma da outra, as famílias têm atitude de aproximação e afastamento à escola, consoante os seus próprios valores e os valores que a escola veicula... “E2 “...são, mas não só, não só desigualdades sociais à outras situações que contribuem para esta relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais” E3 “... cada ser é um ser único, mas claro havendo fragilidade social é um fator sem dúvida que pode levar a outros comportamentos que são desajustados que são relacionados com o absentismo, indisciplina com as dificuldades de integração, de relação com os outros, se isso é uma desigualdade sim tem relação direta” E4</p>
	<p>Desigualdade de trajetórias escolares e condições sociofamiliares (nível socioeconómico, escolaridade)</p>	<p>“... famílias com escolaridade mais alta têm uma aproximação aos valores da escola, logo vai se refletir na educação dos filhos, enquanto o contrário também acontece porque, por norma as famílias com recursos socioeconómicos não conhecem bem a escola nem o seu funcionamento, mas isso é culpa da escola” E2 “... a nível da habilitação das mães há aqui uma coisa que é importante que acaba por chocar, nos temos um centro RVCC desde 2001, as competências ao longo da vida que adquiriram, à muita mãe que tem o 6º o 9º e agora mais recente o secundário que tem esta habilitação segundo o ministério, tem merecidamente que é assim o sistema de ensino, mas não tem as competências para acompanhar os filhos. Algo está a falhar aqui” E2 “...para além das desigualdades há um fator que para mim é muito importante é o acompanhamento e ao mesmo tempo a escolaridade da mãe, porque é a mãe que estuda com a criança é no 1º no 2º e no 3º ciclo é o elo de ligação, se as mães tiverem escolaridades baixas não conseguem</p>

		acompanhar os alunos, desmotiva a mãe e desmotiva o filho. Nós pedimos aos pais para verificarem se as coisas são feitas, para os alunos fazerem e para obrigar os pais a acompanharem os filhos” E2 “... curiosamente nos temos tendência a dizer que aqueles que tem um estrato social mais frágil mais baixo é aquele que é mais atingido pela desigualdade escolar, mas também é esse público que tem mais vantagem em que o aproveitamento escolar, seja maior e muitas das vezes não é o estrato social mas o ambiente familiar que não consegue evoluir ao mesmo patamar que a escola está a oferecer os miúdos não conseguem” E2 “...falta de suporte familiar, famílias destruturadas, falta de expectativas das famílias e a baixa escolaridade.” E2 “... eu creio que nós agentes educativos, em nenhum momento estamos a, não vamos discriminar ninguém, pela sua condição social pelo contrário, nos somos humanos temos o dever de integrar e minimizar essa desigualdade, agora se isso tem uma relação direta? provavelmente tem em termos de sucesso educativo” E4
	Trajetórias escolares e ambiente familiar dos alunos	“... o ambiente familiar gera desigualdades escolares, visto que as mesmas não se relacionam apenas com o ser socioeconomicamente desfavorecido.” E3 “... se a criança vive num ambiente hostil, violento de desinteresse absoluto por parte da família, se as necessidades são mais as básicas, do que propriamente as sociais, isto acontece de uma forma indireta... à crianças que superam mas se não houver alguns recursos a criança vai desanimando.” E4
	Capacidade de resposta da escola face à diversidade de realidades existentes no contexto escolar	“... a escola não se soube valorizar, mas isto já vem de trás, desde o estado novo a escola é para quem tem dinheiro mas essa mentalidade foi se esbatendo com o aumento da escolaridade obrigatória mas ainda há

		<p>muito trabalho que a escola tem que fazer para conseguir dar resposta às diversas realidades familiares que caracterizam muitos dos nossos alunos.” E2</p>
<p>Resposta da escola no combate às desigualdades escolares</p>	<p>A escola enquanto instituição que procura minimizar as desigualdades escolares</p>	<p>“... eu acho que não aumenta, a nossa escola tendo em conta o projeto que tem e as ações que nele estão, procura de certa forma minimizar estas desigualdades” E1</p> <p>“... nem sempre é possível, isto é uma luta constante até porque não é só responsabilidade da escola, minimizar as desigualdades escolares, muito vêm de casa e de outras situações.” E1</p> <p>“... na minha opinião, há uns anos atrás não havia escolaridade obrigatória e só algumas pessoas é que acabavam os estudos e havia aqui uma relação agora acho que não, somos todos obrigados a estar na escola até ao 12º ou até aos 18 anos, aí também temos todos direito á educação, frequentar a escola, só aí já estamos a contribuir para reduzir as desigualdades” E1</p> <p>“... a escola deve minimizar esse é o papel da escola o nosso papel é esse a escola devia minimizar, porque a escola recebe alunos, não basta recebe-los à também que ter em conta a sua diversidade, o dever da escola é promover a equidade entre todos os alunos” E2</p> <p>“... a escolaridade obrigatória vem trazer alunos para a escola que não querem cá estar, com os quais a escola tem que trabalhar e nos temos de arranjar ferramentas para trabalhar com esse grupo de alunos que não quer estar na escola proporcionando lhe condições para que se sintam bem na escola” E2</p> <p>“... a função da escola é diminuir, sem dúvida que a escola trabalha para esta diminuição, mas por vezes existem situações que ultrapassam a instituição escola exigindo a intervenção de outros profissionais” E3</p> <p>“... a escola não deve esconder a presença destas desigualdades tem é o dever de ser uma escola inclusiva em que todos os alunos se sintam bem aqui dentro tenta-se sempre diminuir as desigualdades dentro da escola” E4</p>

	A escola enquanto reprodutora das desigualdades escolares	<p>“Estamos só a falar de alunos, mas na escola temos professores auxiliares e técnicos e às vezes os próprios profissionais podem desencadear algumas desigualdades o facto de ser um rapaz o género pode ser desigualdade tem de ser mais rebelde mais arisco com menor apetência para os estudos e as meninas são mais envolvidas à fatores que a escola também não controla.” E2</p> <p>“... poderá gerar alguma desigualdade, mas que não é premeditada, a escola por vezes não controla e pode reproduzir essa desigualdade, mas de forma indireta” E3</p> <p>“O insucesso é multifatorial tem por trás a indisciplina, a falta eu acho que isto esta ligado com as políticas laborais e os pais tem dificuldade em vir á escola, por mais que os pais sejam dedicados as políticas laborais tem de mudar e a escola tem de se adaptar aos seus horários” E4</p>
Fatores que minimizam as desigualdades escolares entre os alunos	Fatores preventivos	<p>“Para prevenir as desigualdades temos: tutorias, apoios, ação social junto das famílias, temos a ação do psicólogo escolar para intervir com os alunos tentar perceber o que é que não está a funcionar ali e dar pistas para solucionar o problema. Temos ainda outra medida que é no final do pré-escolar todos os alunos são sujeitos a testes para ver áreas fortes e áreas fracas, para que os professores recebam aquele relatório que é elaborado com base nos dados e vejam o aluno é forte nisto e fraco nisto.” E2</p>
	Multiculturalidade	<p>“... a Faria de Vasconcelos tinha cerca de 33 nacionalidades e os pais iam fazer ali os exames para obter a nacionalidade, com isso fizemos turmas de aprendizagem do português e isso foi positivo porque os pais andavam na mesma escola que os filhos, fizemos um projeto de multiculturalidade</p>

		e teve bastante sucesso. E eles ainda hoje procuram a escola da Carapalha.” E3
	Atenção por parte da escola perante os problemas dos alunos.	“... a escola está alerta uma auxiliar vem falar connosco aquele menino já lhe chamaram nomes, temos muitos diretores de turma dedicados preocupados, fazemos intervenção em turmas, mas também depois realizamos o apoio individualizado. Acho que toda a equipa são pessoas presentes e preocupadas”. E4
Medidas e políticas educativas de combate às desigualdades aplicadas nas escolas	Projeto Fénix	“Que eu tenha conhecimento, projeto específico para combater as desigualdades não mas temos ações que tenta tocar nas desigualdades, no 1º ciclo o projeto Fénix.” E1 “Tem alunos consoante o seu grau de escolaridade qual é o objetivo do projeto fénix é que os maus ficam melhores, os médios ficam melhores e os que estão cá atrás no final do ano ficam melhores os projetos são sempre no início de ciclo.” E2
	Rede de apoios	“nós desde 2002 criamos uma rede de apoios facultativos que são fora do horário escolar, obrigatórios pelos professores e oferecidos a todos os alunos para melhorar os resultados escolares porque nos sabemos da experiência que uma marcação no ano vai reprovar mais tarde, não é benéfico nem para o aluno nem para as desigualdades.” E2
	Programa TEIP	“Desde 2008 temos o projeto TEIP que tem diversas ações.” E2 “o TEIP o TEIP veio obrigar que a escola refletisse sobre as políticas que estava a adotar e se eram mais adequadas aos alunos que tínhamos e permitiu adotar outro tipo de políticas e atividades para os alunos. O TEIP veio também permitir a mudança no sistema de avaliação não quer dizer

		que o aluno não saiba, mas o sistema de avaliação mais prático por exemplo muda tudo”. E3
	Percurso Curricular Alternativo	“... nos temos um PCA foi a medida escolhida pela escola para a etnia cigana, porque? Porque estão todos junto sem dúvida, eu sei que não são as regras que ditam o PCA, mas a justificação é que os alunos estão em risco de abandono”. E3
	Parcerias	“... temos também a parceria com a Amato Lusitano - Associação de Desenvolvimento que tem muitos projetos”. E3 “... também estamos em conjunto com a autarquia no projeto de combate ao abandono escolar” E3 “Plano Municipal Para a Integração de Migrantes da Amato Lusitano” E4
	Projeto Turma Mais	“... turma mais ligada ao português e matemática. Na Turma Mais eles vão agrupando em grupos de nível com características semelhantes e vão rodando. Isto no 2º ciclo”. E1 “... a escola tem o projeto turma mais que auxilia os alunos”. E2
	Atividades de discriminação positiva	Desenvolver atividades de discriminação positiva não olhar para o que é mau, mas olhar para o que é bom, e essas medidas normalmente implementamos nas escolas onde temos mais problemas, onde estão crianças com carências socioeconómicas, mais desfavorecidas como é o caso da escola da Zebreira que tem cerca de 92 alunos da Zebreira é uma escola teoricamente de insucesso, mas as pequenas vitórias são festejadas E2

	Laboratório de ciências	<p>“... temos um projeto ligado às ciências no 1º ciclo tem muitas ações de experiência na rua. O laboratório de ciências está muito ligado ao aprender fazendo, uma componente muito mais prática”. E1</p> <p>“... Ensino experimental das ciências” E2</p>
	Gabinete de Apoio ao Aluno e Família	<p>“... o nosso gabinete de apoio ao aluno e família.” E1</p> <p>“...mas a escola procura através de ações aqui também com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, minimizar essas questões” E1 “Realizamos no início dos anos letivos aos alunos que estão pela primeira vez na escola a apresentação do gabinete de apoio ao aluno e á família.” E4</p>
	Serviço de Psicologia de Orientação	<p>“...na escola temos também como medida de política educativa o serviço de Psicologia...” E1</p>
	Ação Social Escolar	<p>“... a escola tem como outras escolas ação social escolar sendo que muitos alunos usufruem deste apoio dado pela escola, devido às suas carências económicas ...” E1</p> <p>“... a escola dispõe aos alunos também os serviços de ação Social Escolar permitindo que as desigualdades sentidas sejam minimizadas...” E3</p>
	Educação Inclusiva	<p>“... temos o centro de apoio as aprendizagens que surgiu com esta nova lei de educação inclusiva”. E1</p>
	Transição de Pré-escolar, para o 1ºciclo.	<p>“... ação de transição do pré-escolar para o 1º ciclo em que os alunos vêm as suas aptidões e é uma referência para os professores que os vão acompanhar.” E1</p>

	Clubes e Projetos	“... Impressora de Sorrisos é um projeto que recolhe quer alimentos quer vestuário e participa na feira de ação social, faz angaria brinquedos também é mais no âmbito social...” E3
	Medidas de combate com componente prática	“... todas as medidas da escola tendem a procurar melhorar os resultados escolares aqui com diferentes metodologias, diferenciação pedagógica etc e acho que acabam por proporcionar aos alunos as mesmas experiências, estes projetos tentam ter uma componente mais pratica.” E1
Perceção dos atores escolares sobre a capacidade de resposta das medidas e políticas no combate às desigualdades escolares		<p>“Sim o sucesso tem vindo a melhorar, mas ainda temos insucesso escolar, nada disto é imediato á fatores que a escola não controla...”. E1</p> <p>“... estávamos com taxas de sucesso a rondar os 75% e temos neste momento 95% de sucesso”. E2</p> <p>“Sim claro que sim estas medidas têm esse objetivo e cumprem a sua finalidade” E3</p> <p>“As políticas contribuem para o sucesso dos alunos e o agrupamento está muito bem cotado até a nível de concelho sim, sim.” E3</p> <p>“Sim é a nossa maior missão criar um clima de proximidade, confidencialidade de confiança de empatia com todos os meninos seja de que estrato social forem seja de que nacionalidade, nos promovemos a igualdade”. E4</p> <p>“ Sim, não vou uniformizar mas também temos o cuidado ir ao final de cada período ver as notas dos alunos que acompanhamos, efetivamente muitos dos alunos no 1º período tem resultados desastrosos, não digo todos porque nos não acompanhamos só alunos com insucesso escolar, a maioria dos alunos são alunos de mérito quer pela força que tem para vencer os problemas que tem não só os que tem boas notas. No 1º</p>

		<p>período se o aluno fosse avaliado para terminar o ano, ficariam retidos imaginemos 70% no terceiro esta percentagem reduz bastante, mas por vezes o insucesso escolar tem por detrás outras questões, que não só a parte socioeconómica e tem muitas vezes a parte emocional e familiar”. E4</p>
<p>A pertinência do TEIP no contexto escolar</p>	<p>Vantagens do Programa TEIP</p>	<p>“... por exemplo o absentismo eu creio que já não temos absentismo com antes como à uns anos e o sucesso tem havido mais sucesso, abandono não temos tido situações de abandono também temos prevenido este problema, a indisciplina existe não é de ser TEIP ou não mas acho que tem vindo a piorar, não é só desta escola é no geral. Vantagens nos temos vindo a melhorar e as ações estão cada vez melhores, nos temos vindo a ter também a participação da família, portanto os Diretores de Turma também estão bastante atentos neste sentido nos temos reuniões com os pais, só o facto de os pais virem á escola já é muito bom, os pais procuram-nos” E1</p> <p>“... este programa dá a possibilidade de direccionar os recursos e as ações para as necessidades que temos, o projeto é desenhado à medida da escola e os recursos vão para aquilo que à necessidade, queremos ter sucesso, mas se não tivermos temos de perceber o que é que falhou se uma ação corre mal eu a meio do projeto posso alterar as ações todas se não resulta não vale a pena telas em prática.” E2</p> <p>“... o programa TEIP foi potenciador de algumas mudanças, começou se a ter dentro da sala outro docente, o trabalhar para a comunidade. O trazer os pais á escola, a adaptação das ações deste projeto. Chamos a ter 5 animadores por este projeto, estes técnicos são fundamentais. Mas eu para mim estes programas têm de ser trabalhados em escolas mais pequenas. Outra vantagem foi o financiamento para colocar animadores psicólogos e assistentes sociais na escola, foi importantíssimo” E3.</p> <p>“...nos fomos integrados nesta equipa muito dependente deste projeto, eu só consigo ver vantagens.” E4</p>

	Desvantagens do Programa TEIP	“...não vejo desvantagens estes projetos são muito importantes tanto para os alunos como para a escola porque é possível adaptar o projeto às necessidades” E1
Impactos do programa TEIP nos estabelecimentos de ensino	Sucesso	“O sucesso melhorou consideravelmente” E2
	Absentismo	“... o absentismo diminuiu, mas aqui diminuiu a nível nacional porque o RSI obriga os alunos a irem à escola, nos temos o absentismo e o abandono perfeitamente identificados” E2
	Cidadania	“... a nível de cidadania houve melhorias no saber estar não são substanciais, mas aqui a culpa é dos alunos, o aluno é o reflexo da família” E2
	Indisciplina	“... houve melhorias, há uma monitorização real neste momento temos uma monitorização real do número de participações outra vantagem é ver em que professores isto acontece, primeiro eu num conselho de turma não consinto que existam regras e depois só um ou dois professores é que aplicam é preciso explicar aos professores a diferença entre indisciplina e incivilidade a incivilidade é como eles se tratam, portanto, eu tenho que corrigir antes de punir e á muitas coisas de indisciplina que eu não consinto porque á um adulto na sala de aula o adulto manda e acabou, por vezes á indisciplina na sala de aula. A indisciplina também passa muito pela maneira como os professores dão as aulas.” E2
	Participação da Família	“... a participação da família é um problema, metade da culpa é da escola e outra metade é culpa da família, metade da culpa é da escola porque

		<p>normalmente em 99% dos casos é para falar mal ou apresentar problemas 1% a escola fala e elogia o alunos, se fosse ao contrário se a escola telefona-se mais, em vez de vir três encarregados de educação as reuniões de estrato social medio ou alto porque esses é que vem vinham todos. Nos escola também temos de os chamar cá quando as coisas correm bem. Outro problema é a rede de transportes porque os pais para virem das aldeias a uma reunião à escola às 11h da manhã têm de apanhar o autocarro dos miúdos as 8h da manhã e é um dia perdido. E por vezes os patões não deixam.” E2</p> <p>“... os técnicos demonstraram – nos como se pode facilitar o contacto com a família. A família vinha à escola só para saber más notícias, e chamar as famílias para participar em atividades, para ser uma mais-valia para participar na sala de aula o TEIP tinha isso foi uma mais-valia.” E3</p> <p>“... dai também o nosso gabinete é gabinete de apoio ao aluno e família, não se circunscreve só ao aluno sendo que nos atualmente tinham a figura de mediador também. Nós somos uma equipa disponível para receber as famílias, a família é bastante valorizada para ajudarmos o aluno, mas é fundamental a família ter um comportamento proactivo para a criança evoluir.” E4</p>
<p>Capacidade do programa TEIP em dar resposta à promoção da igualdade de oportunidades e equidade social como forma de promover o sucesso educativo na ótica dos atores</p>		<p>“claro que sim, esta escola é TEIP por isso a indisciplina e o insucesso escolar são os pilares para estarmos neste projeto e para podermos assim cumprir este objetivo”. E1</p> <p>“... sim sem dúvida porque o facto de as ações não correrem bem dá para refletir sobre as práticas, práticas de sala de aula e alteração das práticas altera o comportamento dos alunos em sala de aula, permite ainda uma monotorização dos alunos perceber o seu percurso desde o primeiro dia e até saber se tomaram o pequenos almoço em casa ou não e a esses que são referênciados oferecemos o pequeno-almoço e os lanches antes de saírem para garantirmos que os alunos saem daqui lanchado e o escalão dá o almoço. Este programa permitiu mudanças significativas e igualdade de oportunidades minimizando problemas como o insucesso escolar” E2</p>

		<p>"... sim na altura sim, o TEIP atual é muito diferente." E3</p> <p>"Sim sem dúvida. Este programa é muito rico para a escola e para os seus destinatários" E4</p>
Necessidades sentidas acerca da implementação de outras políticas		<p>"... é assim nos já tivemos cursos vocacionais e penso que agora não fazia sentido na altura fez, a escola tem que pedir recursos e tem que as justificar e a escola faz isso o que necessita consegue ter. Nos temos todas as ações que falamos temos este trabalho de parcerias que também é muito importante, falta aqui melhorar ainda a articulação, temos também projetos externos à escola o de treino de competências pessoais e sociais. Temos de perceber o que cada um tem de fazer, o que falha um pouco é a articulação tentar perceber o que cada um tem que fazer, a escola colabora". E1</p> <p>"Não nos na nossa pequena autonomia, tentamos acabar com a reprovação intermedia só no final do ciclo, temos muito cuidado na distribuição dos professores, Há professores que não tem perfil para certas turmas não adianta, aquilo vai ser um caos de indisciplina, insucesso e podemos perder aqueles alunos se for uma geração de uma aldeia é aquele grupo que vai todo á vida não podemos correr esse risco." E2</p> <p>"... a escola esta em mudança, mas o que é que tem que mudar, na minha opinião a escola devia parar e perguntar para que serve a escola, porque sem dúvida haver outras funções que a escola poderia ter, nos hoje em dia ouvimos falar nas profissões do futuro ligada à tecnologia, no entanto temos um regulamento que proíbe os telemóveis. A escola tem de implementar outra política que sirva os cidadãos do futuro a escola é transmissora de saber, mas é muito mais do que isso é transmissora de competências. A escola devia ir mais além a escola é promotora da sociedade não pode andar atrás." E3</p> <p>"... nos pretendemos fazer a nossa intervenção em cooperação em parceria, nos temos de ser uma escola inclusiva, sentimos essa necessidade." E4</p>

<p>Importância da família no combate às desigualdades escolares</p>	<p>Promoção da relação escola família</p>	<p>“... a vinda dos pais á escola, a família precisa da escola e a escola precisa da família, as famílias tem colaborado mais, é importante na medida em que a família tem que perceber que este percurso escolar é importante, porque as famílias que vem aqui são pais de crianças que tem maus comportamentos em contexto de sala de aula, temos alunos que não são de etnia mas que também não valorizam a escola e procuramos esses pais para lhes dizer a importância da escola e ter essa influencia positiva na vida dos seus filhos, nos temos famílias que não conseguem dar um suporte aos seus filhos porque apenas tem o 6 anos de escolaridade por exemplo. E a própria comunidade tem projetos que respondem aos problemas dos alunos, mas à fatores que a escola não controla a própria criança a família lá fora. A escolaridade obrigatória neste meio trouxe algumas desigualdades e algumas destas crianças tinham que ir trabalhar para ajudar a família. Nós temos famílias que não estudaram e que valorizam a escola e incentivam os filhos. Há pais que não confiam nos professores porque já tiveram uma má experiência com eles.” E1</p> <p>“... mas está tudo relacionado porque se os pais não tem possibilidade de proporcionar certas experiências aos seus filhos, por exemplo como o aluno não ter livros em casa jogos, <i>puzzle</i> tive alunos que nunca tinham visto, por exemplo ir daqui a Lisboa visitar um museus tudo isso é conhecimento são experiências e se os pais não tem possibilidades claro que condiciona. Não podemos culpar a escola de tudo a escola não é responsável por tudo.” E1</p>
	<p>Relação próxima com a escola a família e as suas vertentes</p>	<p>“... se houvesse uma relação mais próxima entre a escola e a família havia uma proximidade de valores e esses valores criavam um maior gosto pela escola isso e faria com que as famílias conhecessem melhor a escola, as famílias não sabem que o órgão máximo não é o diretor mas sim o</p>

		<p>conselho geral, era importante que a família tivesse uma imagem mais positiva da escola.” E2</p> <p>“Eu tenho 2 perspetivas, tive a felicidade de evoluir com a família e ter a família ao lado da escola é uma mais-valia na transmissão e na prevenção, mais do que transmitir e importante a prevenção e a escola têm a possibilidade de trabalhar muito bem a prevenção.” E3</p> <p>“... deve-se promover a relação escola família e comunidade e nos promovemos nos temos uma relação muito próxima com a direção reunimos para falar dos novos cursos e muitas vezes os pais não vem e marcamos a horas tardias, mas eu acho que nesse aspeto trabalhos nesse sentido.” E4</p>
	Promoção de um maior envolvimento dos pais em todos os ciclos de ensino	“... no 1º ciclo há uma maior proximidade e envolvimento entre a escola e a família, mas á medida que vão avançando isto perde-se ao longo dos ciclos, porque eu não encontro uma explicação.” E2
	Falta de aspirações dos pais perante os filhos	“...é preciso combater na família a falta de aspirações, mas isto ao longo dos tempos já mudou muito basta ver pelo número de instituições de ensino superior, todos deveriam pelo menos tirar a escolaridade obrigatória.” E2
	Promoção da relação com a comunidade	“... nos temos muitas parceiras, temos uma boa relação com a autarquia com o centro de saúde com o geoparque com o CMCD é mais difícil ao contrário quem é que não tem parcerias connosco, temos muitos projetos da comunidade para a escola.” E2

Apêndice E- Dados Estatísticos

Tabela 1- Cruzamento do Género com a escola de frequência

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
Género	Masculino	14	26	40
	Feminino	25	14	39
Total		39	40	79

Tabela 2- Cruzamento da Idade com a escola de frequência

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
Idade	12	18	20	38
	13	10	17	27
	14	5	2	7
	15	4	1	5
	16	1	0	1
	17	1	0	1
Total		39	40	79

Tabela 3 - Cruzamento do agregado familiar com a escola de frequência

		Escola que frequenta:		Total
		Escola A	Escola B	
Com quem vives?	Pai	0	1	1
	Mãe	4	3	7
	Avôs	0	1	1
	Pai, Mãe e Irmãos	16	21	37
	Mãe e Irmãos	6	0	6
	Pai e Mãe	10	7	17
	Mãe, Irmãos e Outro - Padrasto	3	1	4
	Mãe e Avôs	0	2	2
	Mãe e Outro - Padrasto	0	2	2

	Pai, Mãe Irmãos e Outro - Amigos	0	1	1
	Mãe, Avôs e Outro - Padrasto	0	1	1
Total		39	40	79

Tabela 4- Quando chegas a casa o teu pai ou mãe já se encontram em casa?

		Frequência	Percentagem
	Sim	35	44,3
	Não	40	50,6
	Total	76	96,2
Ausente	Sistema	4	5,1
Total		79	100,0

Tabela 5- Tomas o pequeno-almoço em casa todos os dias?

		Frequência	Percentagem
	Sim	66	83,5
	Não	12	15,2
	Total	78	98,7
Ausente	Sistema	1	1,3
Total		79	100,0

Tabela 6- Ação Social Escolar

		Frequência	Percentagem
	Sim	29	36,7
	Não	49	62,0
	Total	78	98,7
Ausente	Sistema	1	1,3
Total		79	100,0

Tabela 7- Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

		Frequência	Percentagem
	Sim	10	12,7
	Não	68	86,1
	Total	78	98,7
Ausente	Sistema	1	1,3
Total		79	100,0

Tabela 8- Serviço de Psicologia e Orientação

		Frequência	Percentagem
	Sim	5	6,3
	Não	74	93,7
	Total	79	100,0

Tabela 9- Tutoria

		Frequência	Percentagem
	Sim	8	10,1
	Não	71	89,9
	Total	79	100,0

Tabela 10- Educação Especial

		Frequência	Percentagem
	Sim	1	1,3
	Não	78	98,7
	Total	79	100,0

Tabela 11- Cruzamento do número de reprovações reprovação com a totalidade das variáveis

Tabela 11.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 11.2- Soma de todas as variáveis

	N Observado
7	19
8	24
9	18
10	6
11	2
12	1
Total	70

Tabela 11.3- Resultado do Teste

Estatísticas de teste		
	Reprovaste algum ano?	Totalidade
Qui-quadrado	30,392 ^a	41,600 ^b
df	1	5
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 12- Cruzamento no número de reprovações com o gosto de estar na escola

Tabela 12.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 12.2- Gostas de estar na escola?

	N Observado
Sim	56
Não	23
Total	79

Tabela 12.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Gostas de estar na escola?
Qui-quadrado	30,392 ^a	13,785 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 13 - Cruzamento do número de reprovações com a visão da escola

Tabela 13.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 13.2 - Vês a escola como um local onde aprendes diversas matérias?

	N Observado
Sim	77
Não	2
Total	79

Tabela 13.3 - Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Vês a escola como um local onde aprendes diversas matérias?
Qui-quadrado	30,392 ^a	71,203 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 14 - Resultado do cruzamento entre o número de reprovações com a valorização da opinião do aluno

	Reprovaste algum ano?	Sentes que na escola a tua opinião é valorizada?
Qui-quadrado	30,392 ^a	5,263 ^b
df	1	1
Significância Sig.	,000	,022

Tabela 15- Cruzamento do número de reprovações com a integração do aluno na escola

Tabela 15.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 15.2- Consideras que estás integrado na escola?

	N
--	---

	Observado
Sim	66
Não	9
Total	75

Tabela 15.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Consideras que estás integrado(a) na escola?
Qui-quadrado	30,392 ^a	43,320 ^b
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 16- Cruzamento do número de reprovações com o apoio dado pelos professores na escola

Tabela 16.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 16.2- Os professores ajudam-te na realização das tarefas na escola?

	N Observado
Sim	70
Não	7
Total	77

Tabela 16.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Os professores ajudam-te na realização das tuas tarefas na escola?
Qui-quadrado	30,392 ^a	51,545 ^b
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 17- Cruzamento do número de reprovações com a questão se o aluno possui amigos na escola

Tabela 17.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 17.2- Tens amigos na escola?

	N Observado
Sim	76
Não	3
Total	79

Tabela 17.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Tens amigos na escola?
Qui-quadrado	30,392 ^a	67,456 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 18- Cruzamento entre o número de reprovações e a pergunta os teus amigos ajudam-te a estudar?

Tabela 18.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 18.2- Os teus amigos ajudam-te a estudar?

	N Observado
Sim	46
Não	31
Total	77

18.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Os teus amigos ajudam-te a estudar?
Qui-quadrado	30,392 ^a	2,922 ^b
df	1	1
Significância Sig.	,000	,087

Tabela 19- Cruzamento do número de reprovações com a presença de apoio ao estudo na escola

Tabela 19.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 19.2- Tens algum tipo de apoio ao estudo na escola

	N Observado
Sim	5
Não	74
Total	79

Tabela 19.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Tens algum tipo de apoio ao estudo na escola?
Qui-quadrado	30,392 ^a	60,266 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 20- Resultado do teste relativo ao número de reprovações com a Ação Social Escolar

	Reprovaste algum ano?	Ação Social Escolar
Qui-quadrado	30,392 ^a	5,128 ^b
df	1	1
Significância Sig.	,000	,024

Tabela 21- Cruzamento do número de reprovações com a medida de Percurso Curricular Alternativo

Tabela 21.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64

Total	79
-------	----

Tabela 21.2- Frequência no Percorso Curricular Alternativo

	N Observado
Sim	5
Não	74
Total	79

Tabela 21.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Percorso Curricular Alternativo
Qui-quadrado	30,392 ^a	60,266 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 22- Cruzamento do número de reprovações com a frequência no Projeto Turma Mais

Tabela 22.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 22.2- Frequência no Projeto Turma Mais

	N Observado
Sim	36

Não	43
Total	79

Tabela 22.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Projeto Turma Mais
Qui-quadrado	30,392 ^a	,620 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,431

Tabela 23- Cruzamento do número de reprovações com o a frequência no Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

Tabela 23.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 23.2- Frequência no Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

	N Observado
Sim	10
Não	68
Total	78

Tabela 23.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Gabinete de Apoio ao Aluno e Família
Qui-quadrado	30,392 ^a	43,128 ^b
df	1	1

Significância Sig.	,000	,000
-----------------------	------	------

Tabela 24- Cruzamento entre o número de reprovações com a frequência no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)

Tabela 24.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 24.2- Serviço de Psicologia e Orientação

	N Observado
Sim	5
Não	74
Total	79

Tabela 24.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)
Qui-quadrado	30,392 ^a	60,266 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 25- Cruzamento do número de reprovações com a frequência em tutorias

Tabela 25.1- Número de reprovações

	N Observado
--	-------------

Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 25.2- Frequência em tutorias

	N Observado
Sim	8
Não	71
Total	79

Tabela 25.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Tutoria
Qui-quadrado	30,392 ^a	50,241 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 26- Cruzamento do número de reprovações com a frequência no Projeto Fénix

Tabela- 26.1- Número de reprovações

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 26.2- Frequência no Projeto Fénix

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 26.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Projeto Fénix
Qui-quadrado	30,392 ^a	30,392 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000

Tabela 27- Cruzamento do número de reprovações com a frequência na educação especial**Tabela 27.1- Número de reprovações**

	N Observado
Sim	15
Não	64
Total	79

Tabela 27.2- Frequência na Educação Especial

	N Observado
Sim	1
Não	78
Total	79

Tabela 27.3- Resultados do teste

	Reprovaste algum ano?	Educação Especial
Qui-quadrado	30,392 ^a	75,051 ^a
df	1	1
Significância Sig.	,000	,000