

O sucesso de uma política social: impacto da Ação Social Escolar no sucesso escolar em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Ilha de São Miguel, Açores

Dissertação de Mestrado

Teodoro Filipe Ramos Oliveira

Mestrado em

Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais



Ponta Delgada
2021

O sucesso de uma política social: impacto da Ação Social Escolar no sucesso escolar em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel, Açores

Dissertação de Mestrado

Teodoro Filipe Ramos Oliveira

Orientadores

Professor Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima

Professora Doutora Ana Cristina Palos

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais



Resumo

O presente estudo propõe-se perceber a perspectiva de alguns atores sociais acerca do modo como a Ação Social Escolar (ASE) tem sido implementada na Região Autónoma dos Açores (RAA) e que impactos tem produzido em termos de garantias de acesso e sucesso escolar.

Foram aplicadas entrevistas junto de três grupos de entrevistados, selecionados criteriosamente. As perspectivas dos professores e dos responsáveis escolares podem esclarecer os meandros da implementação da medida e a avaliação dos seus efeitos imediatos junto dos alunos e famílias, enquanto que os responsáveis governativos elucidam os princípios norteadores e a gestão da implementação da ASE.

Os entrevistados reconhecem que a implementação da ASE na região tem contribuído para um sistema de ensino mais equitativo, estando comprovados os seus impactos na diminuição das taxas de abandono e de insucesso escolar, apesar das limitações que reconhecem na eficácia e eficiência desta política social.

Palavras-chave: Ação social escolar; sucesso escolar; políticas públicas.

Abstract

The present study proposes to understand the perspective of some social actors about the way in which the School Social Action (ASE) has been implemented in the Autonomous Region of the Azores (RAA) and what impacts it has produced in terms of guarantees of access and school success.

Interviews were applied to three groups of interviewees, carefully selected. The perspectives of teachers and school leaders can clarify the intricacies of the implementation of the measure and the evaluation of its immediate effects on students and families, while government officials clarify the guiding principles and management of the implementation of the SEA.

The interviewees recognize that the implementation of ASE in the region has contributed to a more equitable education system, with its impacts on the reduction of school dropout and failure rates being proven, despite the limitations they recognize in the effectiveness and efficiency of this social policy.

Keywords: the Social Action School, school success, politics publics.

Agradecimentos

Os agradecimentos são a oportunidade de gratificar todos os que de alguma forma colaboraram para a elaboração desta dissertação. Não teria sido exequível a sua realização sem o apoio e acompanhamento de algumas pessoas, e até mesmo, de algumas instituições.

Assim, agradeço ao meu orientador Professor Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima pelo auxílio na preparação desta investigação para dissertação de mestrado, auxílio esse que passou pela formulação de um objeto de estudo, pela preparação de uma base teórica e conceptual e também pela sua aprovação em Comissão de Ética e Conselho Científico.

Da mesma forma, retribuo aqui o auxílio prestado pela minha orientadora Professora Doutora Ana Cristina Palos na finalização desta dissertação, mais concretamente, na recolha final dos dados obtidos, não descurando também a sua análise exaustiva. Além disso, auxiliou também na reformulação de uma base de investigação mais sólida, precisa e objetiva. É de salientar que o seu apoio e incentivo foi fulcral durante toda a preparação da presente dissertação de mestrado.

De igual modo, enalteço a disponibilidade e prontidão de todos os entrevistados, pois, sem estes a finalização da presente investigação não seria possível. Acentuo, ainda, que as suas visões e opiniões enriqueceram a análise sobre o efeito da Ação Social Escolar nas desigualdades sociais e também no sucesso escolar, um pouco por toda a ilha de São Miguel, Açores.

Não poderia deixar de agradecer à minha família pela paciência, compreensão e apoio nesta fase trabalhosa do meu percurso académico e também pelas palavras de encorajamento e confiança.

Índice

Resumo	4
Abstract	4
Agradecimentos	5
Introdução	8
1. A ação social escolar como medida de mitigação das desigualdades sociais	11
1.1. A ação social escolar: objetivos e condições de aplicabilidade	13
2. Desigualdades escolares e processos de produção do insucesso escolar	18
2.1. Sucesso e insucesso escolar	19
2.2. As teorias explicativas do sucesso escolar	23
2.3. A visão dos professores sobre os alunos com desvantagens sociais	25
3. A prática sociológica: uma descrição teórica e metodológica	28
3.1. A entrevista: planeamento, construção e aplicação	29
3.2. A população-alvo: contexto e seleção	31
3.3. A análise dos dados	34
4. O sistema de ensino açoriano: um retrato da realidade	39
4.1. O 1.º Ciclo no sistema de ensino açoriano: alguns dados estatísticos	42
4.2. Ação Social Escolar: benefícios, equidade e propostas para aumentar a eficácia e eficiência	45
4.2.1. Os benefícios da Ação Social Escolar	46
4.2.2. O papel da ASE na garantia da equidade do sistema educativo regional	51
4.2.3. A eficácia e eficiência da Ação Social Escolar	56
4.3. A influência da Ação Social Escolar no sucesso educativo dos alunos	59
4.3.1. Problemas e condições das escolas	62
4.3.2. Perspetivas sobre o papel das famílias no sucesso escolar	64
Conclusão	69
Bibliografia	74
Fontes oficiais	79
Anexo I – Metodologia da investigação	81
Anexo II – Resultados da investigação	87

Índice de figuras

Figura 1 - Evolução do número de alunos a frequentar o Ensino Básico, nos Açores, por ciclo de ensino, 1980/81 – 2014/15	39
Figura 2 - Taxas de Transição por Ano de Escolaridade, nos Açores, 1980/81 – 2014/15 (%)	40
Figura 3 - Taxas de Transição por Ano de Escolaridade e Sexo, nos Açores, 1980/81 – 2014/15 (%)	41
Figura 4 - Taxas de Transição por Ano de Escolaridade e Sexo, nos Açores, 1980/81 – 2014/15 (%)	41

Índice de tabelas

Tabela 1 - Condições para a atribuição do abono de família.....	15
Tabela 2 - Escalões e valores de referência para o abono de família	16
Tabela 3 - Distribuição da população-alvo por sexo	33
Tabela 4 - Distribuição da população-alvo por idade.....	33
Tabela 5 - Fiabilidade do sistema de categorias utilizando o Kappa de Cohen	37
Tabela 6 - Valores do Kappa de Cohen segundo Brennan e Silman.....	37
Tabela 7 - Cruzamento das codificações obtidas pelos juízes.....	38
Tabela 8 - Alunos matriculados no currículo regular, segundo a ilha, por ano letivo, rede pública e privada (em %).....	43
Tabela 9 - Taxas de transição/conclusão no currículo regular, segundo a ilha e região, por ano letivo, rede pública e privada (2015/2016) (em %)	44
Tabela 10 - Docentes por ano letivo e sexo (em %).....	44
Tabela 11 - Docentes por ano letivo e grupo etário (em %).....	45

Introdução

A procura de igualdade de oportunidades inicia-se pela garantia do acesso de todos à escola e a criação das mesmas condições de ensino para todos os alunos. Tendo isto por base, torna-se obrigação do Estado proporcionar essas condições (Seabra, 2009, p. 76). Em termos práticos, estas condições são garantidas através da implementação de um apoio social enquanto política pública, designado de Ação Social Escolar (ASE), com vista à melhoria da qualidade e equidade da educação em Portugal (Santana, 2015, p. 5) e pretende auxiliar os alunos, e também as direções das escolas, “dotando as escolas de melhores condições para o cumprimento da sua missão” (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 1). Assim, este apoio está presente no âmbito socioeducativo, mas integrado “no conjunto das políticas sociais, articulando-se em particular com as políticas de apoio à família”, adotando os mesmos critérios de atribuição do abono de família (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 2).

O contexto educativo é estruturado por desigualdades estruturais entre os alunos que nele se inserem e, segundo Lynch e O’Riordan (1998), o papel da escola “na reprodução de desigualdades entre classes é visto como uma inevitabilidade estrutural” (p. 446). Por sua vez, as desigualdades económicas são moldadas pelos sectores responsáveis pela criação de emprego, mais concretamente, pela agricultura, indústria e serviços; estas desigualdades sociais estão associadas a diversos problemas sociais, tais como o aumento da pobreza, um crescimento económico mais lento, uma menor mobilidade intergeracional e a más condições de saúde (Clark, 2020, pp. 1-2).

Estes dois tipos de desigualdades – as estruturais e as económicas – implicam constrangimentos nas práticas individuais das famílias, ou seja, “apesar das capacidades dos indivíduos, o seu sucesso é condicionado pela sua condição de classe e os seus condicionamentos” (Almeida, 1994, pp. 144-145). Em ambiente escolar, salienta-se uma influência da classe social no sucesso ou insucesso escolar, onde os alunos de classes mais desfavorecidas possuem mais dificuldades na progressão no seu trajeto escolar (Almeida, 1994, p. 144). O sucesso escolar reflete as desigualdades inerentes à condição da família e tudo isto leva a questionar o papel da escola na criação e manutenção das desigualdades (Diogo, 2008, pp. 46-48).

Perante isto, e como forma de resposta às desigualdades sociais, foi desenhada e consolidada em Portugal uma política social com o intuito de “contribuir para a igualdade

de oportunidades de acesso e êxito escolar”, isto através de um conjunto de apoios e complementos educativos presentes no âmbito da ASE, que possui como objetivo primordial a finalização, com sucesso, de um patamar mínimo de escolaridade. Esta política procura “valorizar a escola pública como instrumento da equidade social” (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 1).

Na mesma linha, esta política pretende “a prevenção da exclusão social e do abandono escolar e a promoção do sucesso escolar e educativo, de modo que todos, independentemente das suas condições sociais, económicas, culturais e familiares” (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 3), possam também usufruir do sistema de ensino e alcançar o desejado sucesso escolar. Em suma, a ASE pretende colmatar as desigualdades sociais e colmatar um sentimento de injustiça generalizado no interior do sistema de ensino (Alves & Canário, 2004, p. 982).

Contudo, mesmo com todo o investimento efetuado na área da educação na Região, ao longo das últimas décadas, mantêm-se, ainda, os níveis de insucesso, de retenção e de abandono escolar precoce em valores elevados. E isto apesar dos enormes investimentos que têm sido feitos na região nas últimas décadas, tais como a garantia da estabilidade de um corpo docente, a construção ou requalificação de equipamentos escolares, a introdução da aprendizagem de uma língua estrangeira desde o 1.º ano do ensino básico ou a disponibilização de manuais escolares gratuitos aos alunos abrangidos por esta política social (DRE, 2015, p. 6).

Assim, a presente investigação foi desenvolvida com base na delimitação de objetivos e de questões orientadoras de pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho consiste em compreender os efeitos da implementação da ASE na mitigação das desigualdades sociais na Região Autónoma dos Açores.

Foram considerados ainda os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender os benefícios, para as crianças e famílias, da aplicação da ASE;
2. Compreender as conceções sobre o sucesso escolar;
3. Caracterizar as perspetivas acerca do papel da família no sucesso escolar das crianças;
4. Perceber o impacto da ASE no sucesso escolar das crianças.

De forma mais específica, as questões orientadoras do estudo são:

- a) A aplicação da ASE na Região tem contribuído para um sistema educativo mais equitativo?
- b) Em que medida a implementação da ASE tem contribuído para o sucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino básico?

Os objetivos e as questões colocadas têm por base a visão e perspetiva dos professores e responsáveis escolares e políticos.

A presente investigação estrutura-se em torno de diversos conceitos e visões sobre a sociedade, em geral, e sobre a educação e família, em particular. Deste modo, esta investigação está estruturada em cinco capítulos, seguindo uma sequência lógica.

O primeiro capítulo procura elucidar sobre algumas questões relativas às políticas públicas, num primeiro plano, e às políticas educativas, num segundo plano, interligando-as com as desigualdades sociais, neste caso as escolares; será feita referência a uma medida de política pública em concreto, que é a Ação Social Escolar. Então, neste capítulo é abordada, de uma forma mais pormenorizada, a ASE através da definição das suas finalidades, a sua população-alvo e todos os aspetos essenciais ao seu funcionamento.

Em seguida, o segundo capítulo define e contextualiza as desigualdades sociais, debruçando-se sobre o sistema de ensino. Assim, os subcapítulos concetualizam as desigualdades escolares, bem como o sucesso e o insucesso escolar e as suas teorias explicativas.

O terceiro capítulo informa sobre a prática investigativa em ciências sociais, em geral, e a prática adotada nesta investigação, em particular, ou, dito de outra forma, revela o método utilizado no decorrer da investigação. Num primeiro momento, define o instrumento de recolha de dados utilizado, neste caso a entrevista, de seguida informa sobre o processo de constituição da amostra e, por fim, explica a forma de análise de dados presentes no capítulo seguinte.

Por fim, o quarto capítulo apresenta os resultados obtidos no decorrer da recolha de dados e a sua relação com a literatura, procurando, assim a construção de conhecimento científico rigoroso, tendo por base as opiniões de professores e políticos familiarizados com a aplicação desta política.

1. A ação social escolar como medida de mitigação das desigualdades sociais

O Estado é detentor de um papel ativo na sociedade, mais concretamente, na atividade económica, social e cultural. É, também, responsável pela satisfação das diversas necessidades de toda a sociedade, possibilitando assim, a existência de uma dinâmica própria no seio desta. É, ainda, detentor de forças sociais, constituindo-se, assim, como parte dos sistemas funcionais de uma determinada sociedade (Luhmann, 1994, pp. 41-42). Assim, o Estado possui dois tipos de aparelho: o repressivo e o ideológico (Althusser, 1980, pp. 42-43).

O aparelho repressivo, na teoria marxista, é constituído pelas instituições de poder, tais como o governo, a administração, o exército, a polícia e os tribunais e prisões. Quanto ao aparelho ideológico, este funciona por intermédio da ideologia e é visível pela forma de instituições distintas e especializadas, sendo exemplos deste tipo de aparelho são os seguintes: político, cultural, escolar e familiar (Althusser, 1980, pp. 42-49). Estes dois aparelhos podem funcionar pela violência e pela ideologia. O aparelho repressivo funciona, em primeiro lugar, com a repressão e, em segundo, com a ideologia; o contrário acontece com o aparelho ideológico (Althusser, 1980, pp. 46-47).

Toda essa intervenção, anteriormente mencionada, insere-se nas políticas públicas, e, no parecer de Subirats *et al.*, estas são encaradas como um conjunto sujeito a decisões e ações, resultado de interações estruturadas e repetidas entre diferentes atores, tanto públicos como privados, e que estão implicadas na origem, formulação e resolução de um problema político público (2008, p. 49). Contudo, a transformação ocorrida no Estado permitiu a mudança do Estado-Providência, sendo este responsável pelo compromisso entre a democracia e o capitalismo. Ora, este compromisso está associado a fenómenos paradoxais, sendo eles:

Um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas; o progresso tecnológico e o conseqüente aumento de produtividade, em vez de gerarem emprego, aparecem associados, na Europa, a formas estruturais de desemprego de massas; o aumento exponencial da capacidade de produzir riqueza afirma-se em paralelo com a emergência, no coração dos países ricos, de formas extremas de pobreza (Alves & Canário, 2004, p. 1006).

O Estado-Providência teve a sua origem com Bismarck, na década de 80 do século XIX, através da criação de diversos seguros, consolidando-se numa sustentação da sociedade por meio dos assalariados e dos patronatos. Por outro lado, a criação destes apoios permitiu aos patrões manter a sua hegemonia social evitando conflitos e revoluções sociais (enunciadas por Marx). No fundo, os patrões delimitavam o poder dos sindicatos e dos assalariados para evitar a conflitualidade social e garantir a reprodução social do trabalho. O essencial da implementação deste Estado-Providência foi a desmercadorização, fenómeno onde as pessoas deixam de ser vistas apenas como mercadorias e também a desfamiliarização, ou seja, retirar da responsabilidade da família os custos inerentes à vulnerabilidade de um dos seus membros (Subirats *et al.*, 2008, pp. 51-52).

Assim, e segundo Mozzicafreddo, este tipo de Estado possui um programa de ação que visa a reorganização das regras do mercado a fim de diminuir a incerteza social, a criação de procedimentos que garantem a igualdade de oportunidades e o bem-estar, a garantia de um patamar mínimo de rendimentos, a criação de políticas públicas que potenciem a eficiência económica da sociedade e por fim, a institucionalização da concertação social, isto é, a criação de um quadro de referência comum no âmbito da regulação do mercado de trabalho (2000, p. 21).

A Ação Social Escolar (ASE) é encarada como um apoio social, estando presente no âmbito das políticas públicas. O Estado detém a obrigação de proporcionar condições iguais para os cidadãos, tais como a igualdade de oportunidades, a garantia do acesso de todos à escola e por fim, a exposição dos alunos às mesmas condições de ensino (Seabra, 2009, p. 76). Este apoio, na opinião de Santana, tem como objetivo primordial a melhoria da qualidade da educação em Portugal (2015, p. 5), isto por meio do auxílio aos alunos e direções das escolas, “dotando as escolas de melhores condições para o cumprimento da sua missão” (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 1).

O sistema educativo é regulamentado em redor de três diretrizes fundamentais, sendo elas: a territorialização das políticas, a diversificação das ofertas educativas e a política de inclusão (Alves & Canário, 2004, p. 988). No que respeita à primeira diretriz, a territorialização das políticas, esta decompõe-se, em primeiro lugar, com preocupações relacionadas com os modos de gestão, isto é, em criar medidas que permitem uma racionalização da rede escolar, tais como a criação de agrupamentos de escolas e o incentivo à constituição de parcerias. Tudo isto se insere numa “linha de preocupações, que enfatiza

as formas de colaboração e articulação entre escolas de diferentes ciclos, bem como outros actores sociais, situados num mesmo território” (Alves & Canário, 2004, p. 988).

A segunda diretriz orienta-se para a diversificação das ofertas formativas e implica uma inevitável tensão entre a uniformização dos currículos, a nível nacional, e a heterogeneidade dos mesmos, a nível regional e local.

Adicionalmente, a obrigatoriedade do ensino¹ também é da responsabilidade do Estado e isto suscita a necessidade de garantir um plano de apoios muito característicos, ou seja, apoios económicos diretos, cedência de livros, bem como de material escolar e também de bolsas de estudo, proporcionando, assim, uma discriminação positiva das famílias mais desfavorecidas (Santos, 2015, p. 9). No interior do estabelecimento de ensino em geral, e na sala de aula em particular, a família, a comunidade e os políticos são responsáveis por uma união face à concretização de um objetivo urgente: “melhorar a qualidade das aprendizagens dos nossos alunos para alcançarmos mais sucesso escolar.” (DRE, 2015, p. 7).

A terceira e última diretriz refere-se às preocupações com a inclusão social e a mitigação da exclusão escolar, ou seja, do insucesso e do abandono escolar. Dito de outro modo, a política educativa é elaborada para acionar um conjunto de medidas propiciadoras de um acesso mais equitativo das diferentes categorias sociais ao sistema educativo, promovendo, assim, a sua inclusão (Alves & Canário, 2004, pp. 988-989).

1.1. A ação social escolar: objetivos e condições de aplicabilidade

A preocupação com a igualdade dos sistemas educativos não é recente e decorre dos processos de massificação escolar que remontam aos anos 60 do século XX. Ora esta questão tem sido equacionada, ao longo do tempo, de forma diferente, sendo possível distinguir, na evolução dos sistemas educativos, três fases.

Uma das preocupações iniciais era a de contrariar os fatores associados à origem social no acesso à escolarização. Deste modo, e numa primeira fase, enfatiza-se a questão da desigualdade de acesso, acionando, para o efeito, medidas de dois tipos: financeiras, isto é,

¹ Atualmente a escolaridade obrigatória cessa com a obtenção do diploma de curso de nível secundário – ou seja, a obtenção do 12.º ano – ou quando o estudante perfaça 18 anos de idades (Lei n.º 85/2009, p. 5635), ou seja, a frequência é obrigatória para todos as crianças e jovens dos 6 aos 18 anos (Lima *et al.*, 2020, p. 94).

bolsas de estudos, transportes, apoios materiais e cantinas e também medidas de descentralização dos estabelecimentos escolares, equipamento de zonas desfavorecidas, entre outros (Benavente, 1990, p. 725).

Na segunda fase a preocupação dirige-se mais para a oferta formativa e “o esforço centra-se nas estruturas escolares, procurando adiar os momentos de selecção, flexibilizar estruturas, criar maior mobilidade interna”. Em suma, a preocupação dirige-se para os equipamentos escolares e para a diversificação de fileiras formativas (Benavente, 1990, p. 725).

Numa terceira fase, as preocupações dirigem-se para os meios pedagógicos capazes de compensarem os *handicaps* socioculturais. Procura-se, deste modo, um desenvolvimento de uma pedagogia de apoio, assistência individualizada aos estudantes com dificuldades, tentativas de diferenciação do ensino e, por fim, programas de estimulação ou de compensação (Benavente, 1990, p. 725).

Tendo em conta este enquadramento podemos dizer que a ASE é uma medida de política educativa que se insere na primeira fase do processo de construção, pelo Estado, da igualdade de oportunidades educativas. A ASE fundamenta-se com base no Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março, que estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e funcionamento dos apoios neste âmbito, mais concretamente, apoios que procuram garantir os princípios da equidade, da discriminação positiva e da solidariedade social, de forma a garantir o exercício efetivo do direito à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (2009, p. 2). Assim, e de acordo com o DL n.º 55/2009, a atribuição destes apoios pretendem alcançar “a prevenção da exclusão social e do abandono escolar e a promoção do sucesso escolar e educativo, de modo que todos, independentemente das suas condições sociais, económicas, culturais e familiares, cumpram a escolaridade obrigatória e tenham a possibilidade de concluir com sucesso o ensino secundário” (p. 3).

Todos os apoios descritos nesta política podem abranger uma aplicação universal e diferenciada ou restrita, bem como podem ser diretos ou indiretos, na sua totalidade ou apenas parcialmente, e, ainda, existe a possibilidade da sua total gratuitidade ou comparticipação. De acordo com o artigo 9.º do DL supramencionado, os apoios de aplicação universal destinam-se a todos os alunos, sendo estes o seguro escolar e algumas modalidades de apoio alimentar (2009, p. 4).

Os apoios de aplicação diferenciada ou restrita apenas abrangem determinadas categorias de alunos, “designadamente [os] alunos de determinados ciclos de ensino, ou pertencentes a famílias de mais baixos recursos sócio-económicos, tais como os auxílios económicos directos.” (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 4). Ainda, e segundo o DL n.º 55/2009, os apoios directos “são prestados directamente aos seus beneficiários ou às suas famílias e indirectos o que são concedidos às instituições que prestam serviços aos beneficiários.” (2009, p. 4).

O processo de atribuição de participações financeiras a alunos pertencentes a famílias de baixos recursos socioeconómicos, ou seja, famílias e agregados familiares que estão presentes no 1.º e 2.º escalões do abono de família, é calculado tendo em conta as regras da Segurança Social (Santana, 2015, pp. 45-46). Assim, este apoio está presente no âmbito socioeducativo, uma vez que adota os mesmos critérios para a atribuição do abono de família, sendo este determinado pelos termos dos artigos 9.º e 14.º do Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de agosto (Decreto-lei n.º 55/2009, pp. 2 e 4). A finalidade destes apoios recai sobre o auxílio nas despesas com as atividades de complemento curricular, refeições, manuais escolares, material escolar, bolsas de mérito, seguro escolar e transportes escolares (Santana, 2015, pp. 45-46). O abono de família é uma prestação social que tem como objetivo compensar os encargos das famílias com o sustento e permanência dos filhos na escola, assim, destina-se a crianças e jovens que se enquadram numa das seguintes situações:

Tabela 1 - Condições para a atribuição do abono de família

Até à idade de 16 anos
Dos 16 aos 18 anos, se estiverem matriculados no ensino básico, em curso equivalente ou de nível subsequente, ou se frequentarem estágio curricular indispensável à obtenção do respectivo diploma
Dos 18 aos 21 anos, se estiverem matriculados no ensino secundário, curso equivalente ou de nível subsequente, ou se frequentarem estágio curricular indispensável à obtenção do respectivo diploma
Dos 21 aos 24 anos, se estiverem matriculados no ensino superior ou curso equivalente ou se frequentarem estágio curricular indispensável à obtenção do respectivo diploma
Até aos 24 anos, tratando-se de crianças ou jovens portadores de deficiência, em função da qual sejam devidas prestações por encargos com deficiência no âmbito do subsistema de protecção familiar.

Fonte: (Decreto-lei n.º 176/2003, pp. 4598-4599) (reproduzido).

Após a requisição deste apoio, possível caso o jovem preencha alguma das condições supracitadas, o início do abono de família verifica-se, de imediato, no mês seguinte aquando da sua requisição e da existência de um fator determinante para a sua concessão, de acordo com o artigo 19.º do DL 176, de 2003. O montante do abono é estabelecido de acordo com os escalões de rendimentos apresentados na Tabela 2, “indexados ao valor da remuneração

mínima mensal garantida à generalidade dos trabalhadores, em vigor à data a que se reportam os rendimentos apurados” (Decreto-lei n.º 176/2003, pp. 4598-4599):

Tabela 2 - Escalões e valores de referência para o abono de família

Escalões	Montante
1.º	Rendimentos iguais ou inferiores a 0,5
2.º	Rendimentos superiores a 0,5 e iguais ou inferiores a 1
3.º	Rendimentos superiores a 1 e iguais ou inferiores a 1,5
4.º	Rendimentos superiores a 1,5 e iguais ou inferiores a 2,5
5.º	Rendimentos superiores a 2,5 e iguais ou inferiores a 5
6.º	Rendimentos superiores a 5

Fonte: (Decreto-lei n.º 176/2003, pp. 4598-4599) (reproduzido).

Adicionalmente, “os titulares do direito a abono de família para crianças e jovens, correspondente ao 1.º escalão de rendimento (...) têm direito a receber, no mês de setembro, além do subsídio que lhes corresponde, um montante adicional de igual quantitativo que visa compensar as despesas com encargos escolares, desde que matriculados em estabelecimentos de ensino” (Decreto-lei n.º 176/2003, p. 4598). Os montantes das prestações fornecidas são atualizados periodicamente, tendo em conta os meios financeiros disponíveis e a variação do índice de preços no consumidor, isto para famílias sem habitação própria (Decreto-lei n.º 176/2003, p. 4598).

A recolha destes dados é efetuada por meio da Segurança Social, que proporciona a declaração com informação do escalão do aluno, embora todo o restante processo seja da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, partindo da informação aos pais e encarregados de educação, até à disponibilização gratuita do impresso, para a elaboração das listas respetivas (Santana, 2015, pp. 45-46).

Consequentemente, as equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo criadas em todas as escolas, englobando os técnicos da segurança social e da saúde, procuram e analisam a atribuição dos escalões da ASE, com o intuito de prevenir e resolver os problemas dos alunos que dificultam a sua integração na escola e o sucesso escolar ao longo do seu percurso (DRE, 2015, p. 21).

O Estado, por meio do Instituto da Segurança Social nos Açores, está disponível para auxiliar estudantes em risco de exclusão e detentores de problemáticas familiares

condicionantes do seu bem-estar e do seu sucesso escolar, ao envolver “os seus recursos humanos técnicos no trabalho direto com os conselhos executivos, os diretores de turma, os tutores e o(s) psicólogo(s), concertando e agilizando as respostas a dar aos problemas específicos detetados.” (DRE, 2015, p. 21).

2. Desigualdades escolares e processos de produção do insucesso escolar

Como temos vindo a referir, a ação social escolar insere-se num conjunto mais vasto de medidas que pretendem garantir a igualdade de oportunidades e de combate às desigualdades escolares que, a prazo, se transformam em desigualdades sociais.

A educação é perspetivada, nas sociedades democráticas, como um dos principais veículos para a realização do conceito de igualdade de oportunidades. Isto, então, implica que o sistema educativo promova a coesão social, ou seja, forneça as mesmas condições a todos, garantindo a proteção daqueles que se encontram em situação desvantajosa, devido ao seu meio social. Assim, a igualdade de oportunidades será alcançada quando o sistema educacional encarar todos os estudantes da mesma forma (Lazenby, 2016, p. 70). Para além disso, a educação capacita os indivíduos, as famílias e as comunidades melhorando a sua qualidade de vida, assim, “pelo seu efeito multiplicador, a educação ajuda a erradicar a pobreza, promove a igualdade de género e assegura o desenvolvimento sustentável das comunidades.” (DRE, 2015, p. 7).

O conceito de igualdade, associada à democracia, evidencia o fim dos privilégios de nascimento, da hierarquização dos estatutos sociais e do acesso limitado às profissões, condições que caracterizavam o ensino elitista na primeira metade do século XX em Portugal (Alves & Canário, 2004, p. 981). Assim, a igualdade significa, no fundo, a existência de mobilidade social e a erradicação das posições sociais hereditárias, ou seja, esta consiste numa igualdade de direitos e deveres e a abertura das profissões a todos os indivíduos, não significando, no entanto, a erradicação da desigualdade de rendimentos ou das condições sociais de existência (Mata, 2015, p. 6).

A desigualdade económica é um dos obstáculos ao desenvolvimento do país, visível no baixo nível de qualificações escolares e profissionais da população, sendo isto transversal a todo o território português, embora mais agravado nos territórios de baixa densidade: “Tais défices, com consequências sociais e económicas decisivas de agravamento das desigualdades sociais - internacionais e intranacionais - espelham o nosso atraso comparativamente com a maioria dos países da Europa” (Mauritti *et al.*, 2019, p. 105). Contudo, enfatiza-se a necessidade de investimento nos domínios da educação, do emprego e da proteção social, uma vez que “ainda não ultrapassámos a situação de um incipiente estado-providência, com dificuldades acrescidas no exercício das suas funções distributivas

e redistributivas”. Tudo isto são desafios colocados ao país nos planos de qualificação, modernização e desenvolvimento da estrutura socioprofissional (Mauritti *et al.*, 2019, p. 105).

O sucesso e o insucesso escolar estão correlacionados com as origens de classe dos estudantes. Os estudantes de classes mais desfavorecidas, com recursos económicos e culturais mais baixos, possuem mais dificuldades em progredir de forma equilibrada no sistema de ensino, o que é mais raro entre os estudantes de meios sociais com recursos mais elevados. Deste modo, o sucesso e insucesso traduzem a condição de classe e os condicionamentos sociais que ela impõe (Almeida, 1994, pp. 144-145), demonstrando uma discrepância entre a cultura da escola e a cultura das famílias.

2.1. Sucesso e insucesso escolar

O insucesso escolar é um produto das desigualdades sociais no interior do sistema de ensino. Assim, a sua análise é efetuada tendo por base a história da instituição escolar, das ideologias e das políticas educativas que têm sido assumidas no contexto nacional (Benavente, 1990, p. 716). Resulta das diferenças económicas entre classes sociais, evidenciando-se, através da investigação, as dificuldades acrescidas de obtenção de sucesso escolar pelos alunos oriundos do operariado (Lynch, O’riordan, 1998, p. 448).

O conceito de sucesso escolar procura englobar os fatores e medidas que permitem aos alunos alcançar um nível de qualificação desejado. Assim, este é definido como um processo complexo que abrange a interação de diversos fatores que se relacionam, por um lado, com a instituição de ensino e por outro, com as características pessoais e familiares do estudante (Mills *et al.*, 2009, pp. 208-209).² Assim, este fenómeno origina-se no facto de a instituição escolar fixar um mesmo padrão para todos os estudantes – em termos de programas, objetivos, relação pedagógica e formas de avaliação – apesar dos mesmos serem diferentes em termos de capacidades, motivações e experiências (Roazzi & Almeida, 1988, p. 58). Em última instância, o sucesso significa um maior nível de capacidade de compreensão e interiorização de competências e conhecimentos, que posteriormente, irão ser utilizados numa atividade profissional (Diogo, 2008, p. 47).

² Esta questão será aprofundada no ponto seguinte.

O sucesso escolar liga-se à qualidade da inserção do aluno na instituição escolar, sendo que esta depende de dois fatores: um objetivo e outro subjetivo. No primeiro, salienta-se a importância da estrutura física, das políticas, dos programas das disciplinas e dos serviços prestados no interior da instituição, enquanto o segundo corresponde a uma vertente cultural e social, ou seja, a valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos realizados no interior do estabelecimento de ensino, aquando da interação (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 436).

A disponibilidade financeira para fazer face a custos existentes ao longo do percurso escolar é uma variável a ter em conta para a obtenção de sucesso escolar. Esta variável poderá informar sobre os custos relativos à aquisição de material escolar e também aos custos relativos às condições de estudo em casa, em termos de espaço e ambiente (Lynch & O'riordan, 1998, pp. 446-447).

Há quem explique o sucesso escolar pelo fator motivacional dos estudantes para a sua progressão no sistema de ensino. Contudo, e do ponto de vista sociológico, este reflete as desigualdades da estratificação social no meio escolar, uma vez que as classes dominantes possuem maiores privilégios, tanto a nível económico como cultural, advindos da sua classe social (Grácio *et al.*, 1982, p. 41). Também o sucesso varia com o capital cultural. Esta ideia, presente nos quadros das teorias da reprodução, salienta o papel da escola na criação e manutenção das desigualdades (Diogo, 2008, pp. 46 e 48). Deste modo, a ausência de sucesso escolar é um problema central e constante da instituição escolar, desde a escola primária até ao ensino superior. É encarado, pois, como um problema complexo e multifacetado (Benavente & Pinto Correia, 1980, p. 8).

O insucesso escolar é um fenómeno dividido em várias vertentes, sendo elas, a instrução, a socialização e a estimulação. O insucesso na instrução compreende a incapacidade de aprendizagem de conhecimentos e técnicas, por parte dos estudantes. Quanto ao insucesso na socialização, este consiste na falta de apreensão e interiorização das normas, valores, hábitos e atitudes transmitidas em ambiente escolar. Por último, o insucesso na estimulação é representado pela falta de desenvolvimento adequado dos estudantes nos níveis intelectual, afetivo, psicomotor e sociomoral (Formosinho, 1985, p. 1).

A escola procura analisar e medir, de forma uniforme e estandardizada, o sucesso educativo global em exclusivo nos níveis da educação pré-escolar e do ensino básico, (Formosinho, 1985, pp. 2-3). Assim,

Todo o insucesso escolar, quer no sentido amplo de insucesso educativo global, quer no sentido restrito de insucesso na instrução, é medido em relação aos objectivos de aprendizagem definidos pela escola, e não em relação aos objectivos particulares de cada aluno ou das suas famílias. Se há discordância de objectivos o sucesso da escola pode representar insucesso do aluno ou vice-versa (Formosinho, 1985, pp. 1-2).

No ensino básico, os aspetos relativos ao sucesso escolar são “resultantes de uma avaliação de aprendizagem global do educando indiciada pela sua assiduidade e pontualidade, comportamento disciplinar, interesse pela actividade e aproveitamento” (Formosinho, 1985, p. 3).

O insucesso escolar é um fenómeno complexo e diversificado, já que é constante, precoce, seletivo e cumulativo. Relativamente ao seu carácter constante, este ocorre, pois, o sucesso é repetitivamente visível nos vários graus de ensino e está presente em diferentes instituições escolares de vários países. Este fenómeno é precoce, uma vez que, aparece intensivamente nos primeiros anos de frequência do ensino, e se manifesta de forma mais intensa nos primeiros anos de escolaridade (Benavente, 1990, pp. 8-9).

Relativamente ao seu carácter seletivo, este é visível com base na classe social de origem do estudante, ou seja, o insucesso está mais presente em estudantes de meios sociais mais desfavorecidos. Assim, qualquer que seja a classificação social ou socioprofissional, é sempre notória uma maior incidência do insucesso nos alunos dos meios proletários (Benavente, 1990, p. 9)

Por fim, o seu fator cumulativo corresponde ao facto de este insucesso se repercutir no estudante ao longo do tempo, isto é, um estudante que reprova um ano letivo tem maiores possibilidades voltar a incidir em repetências (Benavente, 1990, p. 9). A reprovação ou a repetição, enquanto prática educativa, nem sempre desencadeia os resultados esperados, isto é, não leva ao aumento do nível de competência dos estudantes, mas culmina na origem de sentimentos pessoais de incapacidade, tais como a baixa autoestima e o fracasso generalizado (Roazzi & Almeida, 1988, p. 57).

A reprovação tem por base critérios objetivos predeterminados e encarados como parâmetro da igualdade pretendida pela escola, servindo, assim, para sancionar a falta de aprendizagem dos estudantes e, desta forma, obriga os mesmos a repetir a mesma aprendizagem. Na visão de Roazzi e Almeida, a reprovação consiste na repetição do mesmo

programa “com o mesmo professor, o mesmo método... às vezes numa turma especificamente criada para casos similares (...) sem alguns cuidados pedagógicos prévios por parte dos professores” (1988, p. 57).

As crianças integradas no seio familiar com baixo nível socioeconómico são as que mais sofrem no processo de socialização escolar, ou seja, são as que menos pontuam nas medidas de alfabetização precoce, aquando da entrada no sistema de ensino, ao contrário do que ocorre com as crianças integradas em agregados familiares mais favoráveis. Assim, a relação dos rendimentos do agregado familiar com os resultados escolares da criança pode ser analisada por meio dos investimentos da família no ambiente perfeito para uma boa alfabetização no interior da habitação (Burriss *et al.*, 2019, pp. 154-155).

O ambiente perfeito para uma boa alfabetização e escolarização é estruturado por vários aspetos, tais como o ensino formal, linguagem oral e leituras de livros, entre outros. Ora, o envolvimento dos pais e outros familiares na leitura compartilhada dos livros com os seus filhos é uma das medidas mais apontadas para um bom ambiente familiar e uma socialização escolar e familiar favorável ao sucesso da criança. A leitura fornece um contexto abastado para a linguagem formal, tipo de linguagem diferente da linguagem utilizada nas interações do dia a dia, tudo isto, proporciona, assim, oportunidades de aprendizagem que fomentam a profundidade da linguagem e da alfabetização (Burriss *et al.*, 2019, p. 155).

Sintetizando, as primeiras experiências de alfabetização das crianças no seu seio familiar são importantes na estruturação de habilidades essenciais para o posterior sucesso escolar. A exposição à linguagem e à influência do ambiente de alfabetização está diretamente relacionada às habilidades emergentes de escolarização das crianças, como por exemplo, a linguagem oral e o conhecimento escrito (Burriss *et al.*, 2019, p. 154).

Uma forma de combate ao insucesso escolar é a extensão da atuação da escola, promovendo, por exemplo, condições de capacitação a diversos níveis tendo em conta as experiências, potencialidades e motivações de cada estudante. Dito de outro modo, a instituição escolar deve ponderar as realidades sociais dos estudantes, encarando as diferenças como tal e não como deficiências, ou como referem Roazzi e Almeida, “cada vez

mais se contesta o facto de, no Sistema Educativo Português, ser o Ministério a ditar o programa a dar nas escolas do País.” (1988, p. 58).

Como temos vindo a referir, a importância dada ao insucesso escolar advém do seu carácter massivo, constante e socialmente seletivo, o que contradiz os objetivos proclamados, ou seja, da escola para todos e “as intenções explícitas de direito ao ensino para todos os cidadãos, intenção geralmente assumida nas sociedades industrializadas.” (Benavente & Pinto Correia, 1980, p. 8). Ora, a análise sociopolítica deste problema destaca o reducionismo e as contradições relativas às posições sobre os défices cognitivos e motivacionais dos estudantes, ou, então, atribui ao meio sociofamiliar um fator pouco estimulante dos estudantes em questão (Roazzi & Almeida, 1988, p. 53).

2.2. As teorias explicativas do sucesso escolar

O insucesso escolar, na visão dos professores, resulta da falta de bases, de motivação ou, até mesmo, de capacidades dos estudantes, podendo, ainda, ser o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Já na perspetiva dos pais, a origem do insucesso escolar recai sobre os professores, aquando das suas faltas, desmotivação e, até mesmo, uma formação insuficiente. Além disso, parte deste fenómeno é remetida aos alunos, sendo alguns considerados poucos dotados, desmotivados ou, até mesmo, carentes de competências socioafetivas que deveriam ser desenvolvidas no seu meio familiar. Assim, e segundo Roazzi e Almeida, “tais leituras são predominantes, apesar do reconhecimento de que a Escola não pode mudar as características neurológicas da criança, o seu ambiente familiar ou a sua classe social de pertença.” (1988, p. 54).

De facto, o insucesso escolar foi durante muito tempo explicado com base nas capacidades cognitivas dos indivíduos – teoria dos dotes individuais – ou com base nos *deficits* das famílias em termos de capitais culturais e de capacidade de estimulação das crianças e dos jovens - teoria do *handicap* sociocultural.

A teoria dos dotes defende que o sucesso do estudante depende das suas capacidades e dos seus dotes naturais, ou seja, no fundo esta teoria é baseada em explicações psicológicas individuais (Benavente, 1990, p. 716). A teoria do *handicap* sociocultural – de contornos de natureza sociológica – defende que o sucesso dos estudantes está associado à pertença

cultural destes e à bagagem cultural associada a esta pertença aquando da entrada no sistema de ensino e “o cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais.” (Benavente, 1990, p. 716). Esta pertença cultural pode condicionar o estudante e, segundo Diogo, este último aquando da inserção no sistema de ensino é detentor de um conjunto de disposições, interesses, expetativas, objetivos e valores influenciados pelo seu *background* familiar, o que permite ao estudante a capacidade de apreender as influências e pressões do novo ambiente de ensino (2008, p. 48).

O *handicap* sociocultural possui um modelo linear múltiplo que questiona a escola, enquanto instituição, no reforço dos *handicaps* sendo este responsável por uma visão linear da realidade, formatada numa relação de partilha entre sociedade, aluno, escola e resultados escolares. Além disso possui diversas variantes “que consistem na centração num ou noutro momento do percurso (por exemplo, comportamento dos alunos -> escola -> resultados escolares), abstraindo da construção e da inscrição psicossocial desse percurso.” (Benavente, 1990, p. 722).

Após os anos 70, e segundo Benavente, altera-se a análise das relações entre escola e meio para os mecanismos no interior da própria instituição, enfatizando o seu funcionamento e as suas práticas, o que origina a teoria socioinstitucional, que perspetiva o insucesso escolar como o resultado de um processo construído pelas interações complexas entre o aluno, a família e a escola, ou, como refere Benavente:

A corrente socioinstitucional sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter activo da escola na produção do insucesso; este é visto como resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural, investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos (1990, p. 117).

Deste modo, o papel reprodutor da escola é colocado em causa, pois esta legitima a transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares (Benavente, 1990, p. 716). De acordo com esta teoria procura-se uma modificação favorável às necessidades dos

alunos, através da transformação da própria escola, das suas estruturas, conteúdos e, até mesmo, das suas práticas. Isto, por sua vez, culmina na procura de alternativas de facilitação das aprendizagens para todos os alunos. Apesar destas mudanças a nível institucional para a promoção do sucesso escolar, existem outros fatores que conduzem ao mesmo que passam pelo relacionamento da escola com a família (Benavente, 1990, p. 717 e 724).

O sistema educativo, como já anteriormente mencionado, reproduz as desigualdades, pois impõe a ideologia cultural das classes dominantes, mas de forma subtil. A cultura disseminada pela socialização escolar, aparentemente vista como neutra e universal, mas é de facto imposta pela classe dominante, visando a reprodução dos seus privilégios (Diogo, 2008, p. 47).

Para além desta imposição do tipo de cultura da classe dominante, a escola não possui uma diferenciação pedagógica para os diversos públicos que a frequentam, beneficiando assim os alunos provenientes de meios mais favoráveis (Benavente, 1990, p. 717) e as baixas probabilidades de sucesso dos meios mais desfavorecidos afastam-nas do desejo de ascensão social através da escola (Diogo, 2008, p. 48). Em suma, e como referem Roazzi e Almeida, o insucesso escolar tem de ser encarado como um problema de política social e educativa (1988, p. 54).

2.3. A visão dos professores sobre os alunos com desvantagens sociais

Os professores são parte essencial no combate ao insucesso e ao abandono escolar, tornando-se parceiros indispensáveis do Governo Regional dos Açores, e cada problema identificado na sociedade é logo exigido à escola e aos professores um conjunto de medidas e intervenções. A escola não pode estar sozinha na prossecução destes objetivos, é necessário e fulcral que a família dos alunos e também a sociedade assumam as suas responsabilidades, na perspetiva de todos são necessários para educar uma criança (DRE, 2015, p. 16).

A investigação tem mostrado uma forte correlação entre a origem social das crianças e o insucesso escolar, revelando, como vimos anteriormente, que as desigualdades escolares surgem nos primeiros anos de escolaridade, mais concretamente, no primeiro ciclo de escolaridade, embora, prossigam para anos mais tardios, como o ensino secundário. No entanto, nem todos os alunos de origens sociais mais desfavorecidas são detentores de

insucesso, sendo que a investigação tem esclarecido que o acompanhamento dos professores é um fator que produz a diferença e que os estereótipos negativos sobre crianças de meios mais desfavorecidos, com base em suposições de défice, podem manter e aprofundar a desigualdade (Ellis *et al.*, 2016, pp. 483-484).

Tendencialmente os resultados das investigações corroboram que a relação ideal entre a escola e as famílias se aproxima do protótipo dos pais da classe média, que são perspectivados pelos professores como os parceiros preferenciais porque investem na escolarização dos seus descendentes e na criação de “ambientes positivos” para a aprendizagem (Lot, 2001, p. 247). Por oposição, os professores tendem a partilhar da opinião de que os pais das crianças provenientes de meios menos favorecidos não se importam com a escolaridade dos seus filhos, não são competentes para os ajudar com os deveres escolares e que também não incentivam o desempenho dos mesmos na escola. Este estereótipo faz com que o conhecimento sobre as vivências dos alunos menos favorecidos nas escolas seja limitado e se conheça pouco acerca da experiência escolar das crianças na perspetiva dos próprios pais (Lot, 2001, pp. 247-248).

Também em Portugal esta questão da imagem desvalorizada dos professores acerca dos alunos das classes sociais mais desfavorecidas tem sido estudada. Um dos estudos mais marcantes neste domínio foi desenvolvido por Benavente *et al.* (1992). Estes autores demonstram como as formas usadas de relação com estas famílias contribuem “para construir e cristalizar nas famílias conceitos negativos sobre elas” (pp. 53-54), escamoteando a diversidade de práticas e disposições existentes nos contextos familiares e que existem comportamentos muito diferenciados por parte das famílias mais desfavorecidas (p. 58).

Entre os estereótipos construídos conta-se o facto de se considerar que são detentoras de expectativas negativas, ou pouco ambiciosas, sobre o futuro escolar dos seus filhos e que, nestes meios mais desfavorecidos, “os pais tratam os filhos com excesso de rigor, de dureza e de brutalidade, impõem limites opressivamente disciplinadores aos filhos, no decorrer do dia-a-dia, e impõem, igualmente, aos filhos limites rígidos nas condutas e nas aspirações” (Benavente *et al.*, 1992, p. 53), ou, ao contrário, são pais com atitudes muito permissivas, enfatizando os professores o “excessivo alheamento das famílias de meios populares em relação à escolaridade dos filhos”, o abandono a que tendem a “votá-los no dia-a-dia”, deixando-os, desde muito cedo, “demasiadamente entregues a eles próprios.” (Benavente *et al.*, 1992, p. 57).

A percepção dos professores acerca do efeito da classe social sobre o desempenho educacional dos alunos e a sua capacidade para efetuarem mudanças são preocupações muito comuns em estudos. Há aqui um conjunto complexo de fatores que interagem: i) fatores externos, como sistemas educativos, escolas e comunidades e ii) fatores internos, tais como conhecimento, pensamentos e reflexões do próprio professor tendo em conta as suas experiências sociais e profissionais (Ellis *et al.*, 2016, pp. 483 e 485).

Uma das ações que se considera fulcral remete para uma maior comunicação entre os pais e os professores; esta comunicação tende a ocorrer mais quando está em causa o sucesso escolar das crianças e, por isso, os conteúdos da comunicação entre professores e famílias mais desfavorecidas acentuam, de forma excessiva, o fracasso escolar dos alunos (Lot, 2001, pp. 255) em vez de se concentrarem nas estratégias que poderão contribuir para a obtenção de resultados escolares positivos (Ellis *et al.*, 2016, p. 492).

É necessário entender que a origem social influi de forma complexa nas aprendizagens e que circunstâncias domésticas, comunitárias, emocionais, pessoais e escolares se combinam de maneiras diferentes para influenciarem a aprendizagem e que é importante que os professores compreendam quais os melhores contextos a ter em conta para que os alunos obtenham melhores resultados (Ellis *et al.*, 2016, pp. 495-496).

Não podemos esquecer nesta equação os responsáveis governativos da área educativa que, sendo encarados como elementos exteriores ao estabelecimento de ensino, são autores de ações dinâmicas provenientes do exterior para o interior da escola (Alves & Canário, 2004, p. 1000). Assim, existe uma implicação das políticas da educação, uma vez que são criadas políticas públicas para colmatar as desigualdades escolares provenientes da origem social do meio social e familiar dos estudantes (Hillmert, 2020, p. 15), no âmbito da qual se inclui a ação social escolar que constitui objeto desta dissertação. A ASE procura a atribuição e funcionamento de apoios que procuram garantir os princípios da equidade, da discriminação positiva e da solidariedade social, de forma a garantir o exercício efetivo do direito à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 2).

Em suma, queremos perceber qual a percepção dos professores sobre as famílias dos estudantes que são beneficiários da ASE e como explicam o sucesso ou insucesso escolar destes alunos.

3. A prática sociológica: uma descrição teórica e metodológica

A investigação em ciências sociais é um processo faseado e metódico com o intuito de se obterem elementos que possibilitem a construção de conhecimento científico rigoroso, após a observação e interpretação de um fenómeno. Esta investigação assumirá, consoante o tipo de questões colocadas e os instrumentos/técnicas utilizados, um enfoque qualitativo ou quantitativo.

Assim, na opinião de Almeida e Pinto, o método é que permite a “organização crítica das práticas de investigação” (1976, pp. 78 e 84), do qual resultará a escolha das técnicas adequadas à recolha e tratamento da informação, como o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, que permitem uma verificação empírica, decidindo, após a recolha, e de acordo com Bourdieu *et al.*, qual o tipo de abordagem a que a investigação se adequa, em concreto, se esta seguirá o paradigma quantitativo ou qualitativo (1999, p. 48).

Assim, o presente estudo adotará um enfoque de investigação qualitativo. Assim, a investigação qualitativa assenta na compreensão dos significados das ações dos indivíduos e das instituições, postula que “a realidade se define através das interpretações dos participantes” (Sampieri *et al.*, 2014, p. 9) e pode caracterizar-se por ser naturalista e interpretativa. Esta abordagem é detentora de uma diversidade de possibilidades no decurso da investigação no que respeita à recolha e tratamento de dados, possibilitando a obtenção de uma maior riqueza nas informações (Sampieri *et al.*, 2014, p. 9).

Além disso, esta abordagem possibilita a obtenção de uma maior riqueza nas informações (Pardal & Correia, 1995, p. 17) e envolve, segundo Bogdan e Biklen, a conceção de um plano que se caracteriza por ser progressivo, flexível, geral, assente num processo logicamente ascendente e com base na lógica indutiva (1994, p. 73) partindo de casos individuais (Sampieri *et al.*, 2014, p. 8).

Este enfoque atinge uma maior profundidade na abordagem dos problemas de investigação, pois esta “oferece uma vasta gama de oportunidades na condução da pesquisa investigativa” (Turner, 2010, p. 759). Posto isto, o método de recolha de dados privilegiado será constituído pelas entrevistas, encaradas como procedimentos de recolha de informação que utilizam a forma de comunicação verbal. A entrevista fornece informação detalhada sobre as experiências e opiniões dos entrevistados em relação a um determinado tema ou

assunto, embora apresente como desvantagem o facto de não poder ser aplicada a um elevado número de indivíduos (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 189).

3.1.A entrevista: planeamento, construção e aplicação

Esta técnica possibilita a interpretação do sentido que os indivíduos atribuem à realidade, permite desocultar os seus sistemas de valores, práticas e representações sociais e as leituras que estes fazem das suas próprias experiências. Dito de outro modo, permite compreender como o indivíduo vê o mundo, através das suas intenções e crenças, essencial para um conhecimento em profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 193).

Do mesmo modo, e segundo Turner (2010, p. 760), a entrevista proporciona a obtenção de informação mais aprofundada relativa a experiências e opiniões dos entrevistados em relação a um determinado tema ou assunto, podendo esta ser conjugada com outras formas de recolha de dados para consolidar uma importante base de informação para análise. Adicionalmente, e na visão de Gill *et al.*, a entrevista é sustentada, objetivamente, por uma exploração de pontos de vista, de experiências, crenças e motivações dos entrevistados em assuntos específicos. Isto, procura enfatizar um conhecimento mais aprofundado dos fenómenos sociais em detrimento do que é obtido por meios quantitativos (2018, p. 293).

Também na opinião de Albarello *et al.*, a entrevista permite compreender como o indivíduo visualiza o mundo, por meio das “suas intenções, pelas suas crenças” (1997, p. 84). Posto isto, para uma abordagem em profundidade, a entrevista é essencial embora não atinja uma objetividade total (Albarello *et al.*, 1997, pp. 84-85).

Na perspetiva Albarello *et al.*, a entrevista é o instrumento metodológico mais eficaz na captação e delimitação dos sistemas de representações e normas veiculadas por um indivíduo. A perceção é efetuada a diversos níveis de profundidade por dois meios: leitura do discurso e pelos conteúdos descritos pelo entrevistado (1997, p. 89). Ainda mais, este método muitas vezes é utilizado com outras formas de recolha de dados com o objetivo de obter uma boa base de informação para uma posterior análise (Turner, 2010, p. 753).

Quanto ao tipo de entrevista, o método seguiu a tendência de uma abertura direcionada, ou seja, a entrevista não detém um carácter fechado, podendo ser alterada

conforme o decurso da mesma. Na terminologia de Albarello *et al.*, este tipo é denominado de entrevista semidiretiva, onde o entrevistado dispõe de liberdade para estruturar o seu pensamento em torno do objeto de estudo, reiterando diversas considerações externas ao mesmo (1997, pp. 87-88).

Neste tipo de entrevista, o entrevistador segue a linha de pensamento do seu interlocutor, embora se certifique que existe uma pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança através do controlo do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista (Albarello *et al.*, 1997, p. 95). Para além disso, o entrevistador deve centrar a sua atenção para três aspetos da interação: o tema da entrevista ou objeto de estudo, o contexto interpessoal e as condições sociais da interação (Albarello *et al.*, 1997, p. 96).

A construção da entrevista implica a existência de um conhecimento a priori do objeto de estudo, enfatizando, assim, a “clarificação deste, elaboração de um sistema conceptual, definição das variáveis a operacionalizar” (Pardal & Correia, 1995, p. 64). Na entrevista, as perguntas devem ser abertas, ou seja, devem permitir mais do que uma resposta de tipo sim/não, neutras, sensíveis e compreensíveis. É aconselhável começar com questões a que os participantes possam responder facilmente e depois prosseguir para temas/assuntos difíceis e posteriormente para temas sensíveis e delicados, procedimento que poderá ajudá-los a que se sintam à vontade e aumentar os seus níveis de confiança, o que frequentemente, é gerador de dados valiosos que, subsequentemente, desenvolvem a entrevista (Sampieri *et al.*, 2014, p. 405).

No que respeita à aplicação, a entrevista exige, do ponto de vista do entrevistador, uma preparação prévia e cuidadosa, seja ao nível dos seus conhecimentos, como também ao nível do comportamento a adotar perante o entrevistado (Pardal & Correia, 1995, p. 64). Assim, Albarello *et al.*, referem a existência de quatro momentos-chave no decurso da realização de uma entrevista, em concreto, os preliminares, o início da entrevista, o corpo da entrevista e o fim da entrevista (1997, pp. 111-112).

Os preliminares, para os autores correspondem ao momento em que, antes do início da entrevista, o entrevistador lembrará ao entrevistado o interesse do estudo e os objetivos da investigação, informá-lo-á acerca do modo de seleção dos inquiridos e o motivo pelo qual este foi escolhido, referirá a duração da entrevista e o facto de, enquanto entrevistador não

poder emitir opiniões, estando presente para ouvir e perguntar, procedendo ainda, à entrega do respetivo consentimento e ao pedido para a sua gravação (Sampieri *et al.*, 2014, p. 406).

Já o início da entrevista, contempla a escolha da questão introdutória que poderá estar relacionada com o tema central da investigação ou referir-se a situações associadas à situação de entrevistado, devendo estar atento às suas reações, não assumindo uma mera postura de ouvinte (Albarello *et al.*, 1997, pp. 108 e 111-112), mas sim deverá escutá-lo ativamente, respeitando os seus silêncios (Sampieri *et. al.*, 2014, pp. 405-406).

Para estes autores, o corpo da entrevista (na entrevista semidiretiva) respeita à utilização de um guião de entrevista que impedirá a quebra da continuidade do discurso do inquirido e que o convida a continuar a falar sobre o que pensa. Caso o discurso do inquirido se afaste do tema a tratar, cabe ao entrevistador reencaminhá-lo para o objetivo da investigação podendo ainda recorrer, a um conjunto de procedimentos que estes autores denominam de “intervenções de natureza incitativa” (Albarello *et al.*, 1997, p. 111-112 e 114).

O fim da entrevista deverá ser aproveitado para questionar o entrevistado se este se esqueceu de referir algum pormenor importante e questionar se sentiu à vontade, por exemplo, é ainda importante agradecer aos participantes pelo tempo despendido e perguntar-lhes se há algo que gostariam de acrescentar, o que lhes permitirá uma oportunidade de considerar questões sobre as quais estes pensaram ou pensam que são importantes, mas que não foram tratados pelo entrevistador (Albarello *et al.*, 1997, pp. 111-112).

3.2. A população-alvo: contexto e seleção

O método qualitativo não obriga ao cálculo de uma amostra formalmente estruturada, embora a sua origem seja essencial para uma adequação aos objetivos da investigação, assim, e segundo Albarello *et al.*, o valor da amostra é efetuado de acordo com o princípio da diversificação dos inquiridos, pelo que os entrevistados são selecionados em função da sua importância para o estudo (1997, p. 103).

Assim, a amostra será constituída por um grupo de 14 entrevistados divididos em três categorias: a primeira vai compreender dois responsáveis políticos pela ASE na Região Autónoma dos Açores (RAA), três responsáveis pela ASE em três escolas e por fim, os

restantes entrevistados serão docentes que lecionam nas mesmas escolas dos responsáveis da ASE da segunda categoria anteriormente mencionada.

Relativamente à amostra efetuada, esta é não probabilística, dito de outro modo, os elementos selecionados para constituir esta amostra não possuem todos a mesma probabilidade de seleção; estes, por sua vez, também não representam estatisticamente a população pelo que não é possível efetuar quaisquer estimativas sobre estes acontecimentos ocorridos no seio da população. Mais precisamente, a amostra realizada é uma amostra de tipo não probabilística intencional, uma vez que, a seleção de inquiridos ocorreu de modo a corresponder a um determinado perfil ilustrativo de casos típicos.

Mas se a aplicação do método qualitativo não obriga ao cálculo de uma amostra formalmente estruturada, importa, segundo Albarello *et al.*, que a amostra seja selecionada de acordo com o princípio da diversificação dos inquiridos, pelo que os entrevistados são selecionados em função da sua importância para o estudo (1997, p. 103).

Assim, a amostra é constituída por um grupo de catorze entrevistados divididos em três categorias: a primeira engloba 9 docentes que lecionam em escolas na ilha de São Miguel, a segunda compreende 3 responsáveis escolares – duas técnicas responsáveis pela Ação Social Escolar e uma assistente social – e a terceira categoria alberga 2 responsáveis governativos pela tutela da ASE na região. Os critérios para esta seleção são os seguintes: exequibilidade e pertinência científica.

A exequibilidade é garantida pela participação dos professores, uma vez que é mais fácil obter os seus depoimentos do que os das famílias, pois, estas são mais difíceis de contactar, podendo ser mais aversivas à participação neste tipo de estudos. Por fim, a pertinência científica é garantida pelos entrevistados, pois, os mesmos são especialistas e lidam com o tema em estudo num plano mais próximo.

Quanto à caracterização da população-alvo, uma das características a ter em linha de conta é o sexo dos entrevistados. De acordo com a Tabela 3, a predominância recaí sobre o sexo feminino com 12 entrevistados, perfazendo o valor de 85,7%.

Tabela 3 - Distribuição da população-alvo por sexo

Sexo	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Masculino	2	14,3
Feminino	12	85,7
Total	14	100

A terceira característica a ressaltar da população-alvo é o seu grupo etário e de acordo com a Tabela 4 observa-se a predominância de entrevistados no grupo etário de 40-49 anos com 8 entrevistados, perfazendo o valor de 57,0% da amostra; em segundo lugar temos o grupo etário de 50-59 anos com 4 entrevistados, totalizando um valor de 28,5%. Por fim, temos os grupos etários menores de 30 e de 30 a 39 anos, com 7,1% cada, respectivamente.

Tabela 4 - Distribuição da população-alvo por idade

Grupo etário	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
<30	1	7,1
30-39	1	7,1
40-49	8	57,0
50-59	4	28,5
Total	14	100

A amostra obtida é, como referido, do tipo intencional e não probabilística, ou seja, a seleção dos entrevistados foi concebida de acordo com três casos típicos e ilustrativos de diversos aspetos inerentes à presente investigação e os entrevistados não são detentores da mesma probabilidade de seleção, pois, estes também não representam estatisticamente a população pelo que não é possível efetuar quaisquer estimativas sobre os acontecimentos ocorridos no decorrer desta investigação.

Em complementaridade, na sua vertente quantitativa o presente estudo recolherá também dados estatísticos sobre a educação na RAA, oriundos de fontes oficiais, e dados sobre a ASE e o sucesso escolar nas escolas selecionadas para o estudo, sendo que a análise quantitativa procurará encontrar uma relação e/ou associação entre variáveis, com a intenção de fornecer um quadro de caracterização da população em estudo.

3.3. A análise dos dados

A entrevista é, muitas vezes, uma técnica utilizada com outros processos e instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de obter uma boa base de informação para uma posterior análise (Pardal & Correia, 1995, p. 73). A análise qualitativa aos dados auditivos, obtidos através da gravação de uma entrevista, requer que estes sejam explorados e organizados em unidades ou categorias (Carmo, 1990, p. 84), por forma a ser analisada a importância que os indivíduos atribuem a um conjunto de temas (Vala, 1999, p. 105).

Para Sampieri *et al.*, quando a recolha de informações for feita através de áudio os dados verbais deverão ser transcritos em texto, a fim de possibilitar uma análise exaustiva da linguagem que estes comportam. Esta transcrição – “registo escrito de uma entrevista (...)”, segundo os autores – é uma tarefa complexa e que exige paciência, obedecendo a regras e procedimentos (2014, p. 421 e 425).

É através da análise de conteúdo que o investigador testa as hipóteses formuladas, podendo utilizar indicadores linguísticos (por exemplo, a frequência do uso do “eu” e do “nós”), “análise avaliativa (por exemplo, cálculo da frequência de referências negativas e positivas), cálculo do número de palavras idiossincráticas, como por exemplo, feliz, palavras posicionais, como sexo, idade ou ainda a frequência de palavras com conotação ansiogénea, como medo” (Vala, 1999, p. 106).

Na opinião de Vala, quando as categorias de análise de conteúdo estão já construídas pelo investigador, este deverá submetê-las a um teste de validade externa, para se assegurar da sua exaustividade (“todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias”) e exclusividade (“que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria”), sendo esta a tarefa mais complicada de realizar (1999, p. 113).

Este teste de validade externa, é feito através do recurso a juízes codificadores e a uma grelha de codificação e em que cada juiz codificador, isoladamente, colocará cada unidade de registo na categoria ou subcategoria que entende ser a mais adequada (Lima, 2014, p. 14).

Um sistema de categorias corresponde à determinação de “conjuntos semanticamente coerentes” de unidade de registo (categorias e/ou subcategorias) em que a cada uma é atribuído um código específico aquando do processo de codificação (Lima, 2014, pp. 9-10). Vala refere ainda que a unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo (1999, p.

115), do qual é retirada a unidade de registo, isto é, “o segmento de texto que é objecto de ‘recorte’”, sendo o “recorte” entendido como “o processo de seleção dos segmentos de texto que serão analisados” (Lima, 2014, p. 9), constituindo-se como um suporte importante à validade e fidedignidade da investigação.

Segundo Vala, a unidade de enumeração pode ser entendida como aquela em função da qual se procede à quantificação, sendo classificada em geométrica (comuns nas análises de imprensa) e aritmética (contagem da frequência de uma categoria ou a intensidade de atitude relativamente a uma pessoa ou objeto) (1999, p. 115). Terminado este exercício, importa aferir o nível de acordo entre os juízes codificadores independentes, sujeitando assim o nosso sistema de categorias, ao cálculo de fiabilidade, no sentido de calcular o número de codificações que são coincidentes entre os codificadores, recorrendo posteriormente ao teste Kappa (k) de Cohen, isto é, “compara-se o acordo obtido com o acordo que se estima que teria surgido se os codificadores tivessem tomado as suas decisões de uma forma totalmente aleatória” (Lima, 2014, p. 16-17).

Assim, “o coeficiente k é simplesmente a proporção de desacordos esperados por acaso que não ocorrem ou, alternativamente, a proporção de acordo depois de se deixar de tomar em consideração o acordo obtido por acaso” (Lima, 2014, p. 18). O Kappa pode variar entre 1 e -1, sendo que 1 traduz um acordo perfeito entre os codificadores, o 0 a “existência de acordo que se deve totalmente ao acaso” e o -1, significa um “desacordo perfeito e que não deve ser ao acaso” (Lima, 2014, p. 20).

Assim, independentemente do tipo de análise de conteúdo a levar a cabo pelo investigador, a fidedignidade e a validade terão de estar sempre presentes, pelo que há a necessidade de definir não só objetivos, mas também um quadro de referência teórico que servirá de orientador da pesquisa, de constituir um *corpus* (“o conjunto dos documentos que serão objeto da análise de conteúdo”) (Lima, 2014, p. 9), definir categorias e unidades de análise (Vala, 1999, p. 113).

O sistema de categorias relativo a esta investigação, está estruturado da seguinte forma:

Categoria 1 – Ação Social Escolar no sistema de ensino

Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativos às visões e opiniões dos entrevistados sobre a definição, caracterização e funcionamento da Ação Social Escolar no sistema de ensino, mais concretamente, no 1.º ciclo do ensino básico.

Subcategoria 1.1 – Definição da Ação Social Escolar

Nesta subcategoria estão presentes as referências feitas pelos entrevistados no que diz respeito à definição da Ação Social Escolar, bem como uma avaliação qualitativa da utilidade desta política social.

Subcategoria 1.2 – Medidas e apoios estruturais

Aqui enquadram-se as referências dos entrevistados que aludem à caracterização e estruturação da política social, em concreto, as medidas e apoios associados à Ação Social Escolar, tanto as já existentes, como, ainda, os que poderão vir a ser implementados. Além disso, enfatiza a perspetiva dos entrevistados sobre a forma como é atribuído este apoio às famílias.

Subcategoria 1.3 – A igualdade no sistema de ensino e o seu teor equitativo

Esta subcategoria consiste na visão dos entrevistados sobre a tentativa de alcançar uma igualdade de oportunidades e da influência da Ação Social Escolar na garantia da equidade no sistema educativo.

Categoria 2 – Perspetivas sobre o Sucesso Escolar

Esta categoria consiste na definição, entraves e dificuldades associadas ao Sucesso Escolar. Além disso, enfatiza a visão dos professores sobre a influência da Ação Social Escolar no Sucesso Escolar e também no sistema de ensino.

Subcategoria 2.1 – Definição de Sucesso Escolar

No interior desta subcategoria estão presentes as perspetivas dos entrevistados relativamente à definição do Sucesso Escolar.

Subcategoria 2.2 – Fatores que influenciam o Sucesso Escolar

A presente subcategoria engloba excertos sobre a visão dos entrevistados acerca do funcionamento da escola e do sistema de ensino, bem como a influência das famílias e dos alunos na produção do sucesso escolar.

Subcategoria 2.3 – Influência da ASE no sucesso escolar dos alunos

A presente subcategoria engloba a perspectiva dos entrevistados acerca do impacto da ASE no sucesso escolar das crianças e se esta medida cumpre os requisitos para o qual foi criada. O sistema de categorias apresentado, de forma completa e discriminada, foi alvo de um índice de fiabilidade de forma a determinar a viabilidade para uma posterior análise de dados, de foro qualitativo.

Tabela 5 - Fiabilidade do sistema de categorias utilizando o Kappa de Cohen

		Valor	Erro Padrão Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada
Medida de concordância	Kappa	,693	,073	11,763	<,001
N de Casos Válidos		50			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

Como verificado na Tabela 5, o *kappa* de Cohen atingiu um valor de 0,693, sendo este considerado um valor bom, de acordo com a Tabela 6 apresentada posteriormente.

Tabela 6 - Valores do Kappa de Cohen segundo Brennan e Silman

<i>Kappa</i>	<i>Grau de acordo</i>
<0.20	Fraco
0.21-0.40	Razoável
0.41-0.60	Moderado
0.61-0.80	Bom
0.81-1.00	Muito Bom

Fonte: Lima (2013) (adaptado).

Em termos práticos, este índice de fiabilidade, *Kappa* de Cohen, é obtido através de um acordo entre juizes, sendo estes, indivíduos exteriores a todo o processo de investigação. Estes juizes efetuam uma correspondência de unidades de registo com o sistema de categorias apresentado, cabe aos investigadores fornecer a cada juiz, e em separado, um sistema de categorias e uma lista das unidades de registo efetuadas, com uma coluna

específica para a codificação, que será efetuada com base no sistema de categorias facultado. Os resultados obtidos por cada juiz estão sintetizados na Tabela 7, apresentada em seguida.

Tabela 7 - Cruzamento das codificações obtidas pelos juízes

Contagem	Juiz 2							Total	
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3		
Juiz 1	1.1	5	0	0	0	0	0	0	5
	1.2	1	5	1	1	0	0	0	8
	1.3	0	1	5	0	0	1	0	7
	1.4	0	0	0	2	0	2	1	5
	2.1	0	0	0	0	7	0	0	7
	2.2	0	0	1	1	0	8	3	13
2.3	0	0	0	0	0	0	5	5	
Total		6	6	7	4	7	11	9	50

O cálculo de acordo entre cada juiz, sinalizado a verde na tabela anterior, permitiu atingir o valor de 0,693 para o *Kappa* de Cohen. Os valores fora desta coluna transversal, assinalados a vermelho, são referentes ao desacordo entre os juízes. As soluções apresentadas para a melhoria deste valor para um grau de acordo muito bom, consiste na reformulação do sistema de categorias, com a agregação de subcategorias numa só subcategoria e numa melhor seleção de unidades de registo para a lista fornecida a cada juiz, evitando albergar unidades de registo que remetem para duas subcategorias diferentes, impossibilitando, ou até mesmo, influenciando a codificação do juiz.

4. O sistema de ensino açoriano: um retrato da realidade

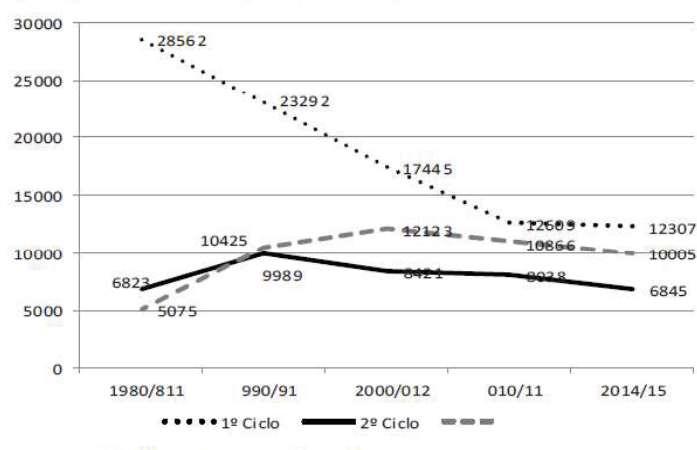
O presente capítulo compreende dados relativos ao sistema de ensino na Região Autónoma dos Açores, em primeira estância, abarca o número de alunos matriculados, docentes a lecionar e a sua caracterização em grupos etários, como forma de fornecer um quadro de caracterização da população-alvo da presente investigação, oriundos do Serviço Regional de Estatística dos Açores.

Assim, apesar de todo o investimento efetuado na área da educação na Região Autónoma dos Açores, ao longo das últimas décadas, mantêm-se, ainda, os níveis de insucesso, de retenção e de abandono escolar precoce em valores elevados, comparativamente com o que ocorre em território continental. Mas, todo o investimento realizado surtiu efeitos em diversos aspetos, tais como “a estabilidade de um corpo docente qualificado, a construção ou requalificação de equipamentos escolares de assinalável qualidade, a introdução de medidas inovadoras, como a aprendizagem de uma língua estrangeira desde o 1.º ano do ensino básico, ou a disponibilização de manuais escolares gratuitos aos alunos abrangidos pela ação social escolar.” (DRE, 2015, p. 6).

Relativamente à frequência de alunos no sistema de ensino regional, no período compreendido entre os anos letivos de 1980/1981 e 2014/2015, o número de alunos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico nos Açores apresenta algumas tendências de decréscimo do número de alunos, como se pode ver pelo gráfico seguinte:

Figura 1 - Evolução do número de alunos a frequentar o Ensino Básico, nos Açores, por ciclo de ensino, 1980/81 – 2014/15

Gráfico 3.3.1.1. Evolução do Número de Alunos a frequentar o Ensino Básico, nos Açores, por ciclo de ensino, 1980/81 - 2014/15



Fonte: (Lima *et al.*, 2020, p. 95) (reproduzido).

A justificação para esta tendência “de regressão do número de alunos em todos os ciclos do Ensino Básico, pelo menos desde 2000, reflete as tendências demográficas, ao nível dos comportamentos de fecundidade da população” (Lima *et al.*, 2020, p. 96). Assim, a taxa de escolarização por idades identifica a proporção de crianças e jovens que estão presentes no sistema de ensino, tendo em conta o total de residentes com a mesma idade. Então, nas últimas décadas, a presente taxa atingiu os 100%, demonstrando, assim, que a totalidade das crianças e jovens com idade de frequentar o ensino básico estavam presentes no sistema de ensino, contudo, para os anos de 1990/1991 a taxa apresentou um valor de 78,3%, para os jovens com 14 anos, o que demonstra que existiam um número significativo de jovens que estavam fora do sistema de ensino (Lima *et al.*, 2020, p. 99).

Quanto às taxas de transição/conclusão, estas “indicam a proporção de alunos matriculados em cada ano escolar que reuniram condições para concluir o ano e transitar para o ano seguinte” (Lima *et al.*, 2020, p. 100). No interior do 1.º Ciclo, estas sofreram aumentos na ordem dos 50%, isto é, passaram da ordem dos 40%, em 1980/1981 para valores em torno dos 90%, já na última década. O 3.º Ciclo apresenta, ainda, um elevado insucesso escolar, atingindo cerca de um quarto dos jovens (Lima *et al.*, 2020, pp. 100-126).

Figura 2 - Taxas de Transição por Ano de Escolaridade, nos Açores, 1980/81 – 2014/15 (%)

Quadro 3.3.1.5. Taxas de Transição por Ano de Escolaridade, nos Açores, 1980/81 - 2014/15 (%)

		1980/81	1990/91	2000/01	2010/11	2014/15
1.º Ciclo	2.º ano	43,8	51,5	64,9	92,6	94,1
	3.º ano	-	-	81,1	94,7	94,8
	4.º ano	61,7	72,0	81,1	87,0	88,2
2.º Ciclo	5.º ano	57,2	76,3	77,8	90,1	86,9
	6.º ano	69,2	84,7	80,3	87,9	87,1
3.º Ciclo	7.º ano	70,4	68,9	70,2	76,8	75,7
	8.º ano	69,6	72	75,7	84,3	84,5
	9.º ano	65,4	76,5	80,4	83,3	81,2

Fontes: INE (1985); SREA (1991); SREC (2000, 2001, 2011, 2015). Em alguns dos anos, cálculos dos autores

Fonte: (Lima *et al.*, 2020, p. 100) (reproduzido).

As taxas de transição também sofrem alterações conforme o sexo, onde predomina o sexo feminino em todos os anos de escolaridade do ensino básico. Efetuando uma comparação entre 1980/1981 e 2014/2015, a variação do aproveitamento escolar mantém-se em todos os ciclos, mas estando atenuada no 1.º Ciclo (Lima *et al.*, 2020, pp. 100-101).

Figura 3 - Taxas de Transição por Ano de Escolaridade e Sexo, nos Açores, 1980/81 – 2014/15 (%)

Quadro 3.3.1.6. Taxas de Transição por Ano de Escolaridade e Sexo, nos Açores, 1980/81 e 2014/15 (%)

	1980/81		2014/15	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
2.º ano	43,8	48,6	93,7	94,5
3.º ano	-	-	94,2	95,4
4.º ano	57,2	68,4	87,1	89,6
5.º ano	56,8	57,7	82,8	91,4
6.º ano	65,3	72,7	84,4	89,7
7.º ano	67,4	73,1	72,4	79,1
8.º ano	68,9	70,1	82,8	86,0
9.º ano	63,9	66,5	79,7	82,6

Fontes: INE (1985); SREA (1991); SREC (2000, 2001, 2011, 2015). Em alguns dos anos, cálculos dos autores

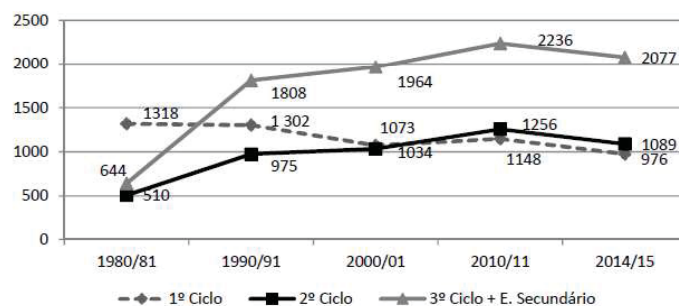
Fonte: (Lima *et al.*, 2020, p. 101) (reproduzido).

A presente tendência da melhoria das taxas de transição no ensino básico estende-se a todas as ilhas, sendo visíveis algumas disparidades entre as várias ilhas, mais concretamente, São Miguel que se destaca por apresentar níveis de sucesso escolar relativamente mais baixos, tanto em 1990/1991 bem como em 2014/2015 (Lima *et al.*, 2020, p. 102).

Quanto ao corpo docente na Região, este apresenta uma evolução negativa ao longo das últimas três décadas e meia, ou seja, ao nível do 1. Ciclo verifica-se uma redução no número de professores, com uma taxa de variação de -25,9%, como consta da figura seguinte (Lima *et al.*, 2020, p. 107).

Figura 4 - Taxas de Transição por Ano de Escolaridade e Sexo, nos Açores, 1980/81 – 2014/15 (%)

Gráfico 3.3.3.1. Evolução do Número de Docentes, nos Açores, por Ciclo de Ensino, 1980/81-2014/2015



Fontes: GEPE/INE (2009); INE (1985); SREA (1984, 1991, 1995); SREC (2011, 2015)

Fonte: (Lima *et al.*, 2020, p. 107) (reproduzido).

De forma sumária, o corpo docente do 1.º Ciclo apresenta uma elevada feminização que se mantém inalterável ao longo do período compreendido entre 1990/1991 e 2014/2015, com valores a rondar os 90%. Além disso, apresenta também um envelhecimento nos anos mais recentes, sendo que em 2014/2015, menos de metade tem uma idade inferior a 40 anos. Contudo, o número de docentes do ensino básico diminui de forma suave, demonstrando uma redução do número médio de alunos por professor, pois, “esta evolução fez-se acompanhar de um fortalecimento das habilitações e de um relativo envelhecimento do corpo docente nos vários ciclos.” (Lima *et al.*, 2020, pp. 108-127).

4.1. O 1.º Ciclo no sistema de ensino açoriano: alguns dados estatísticos

A educação é um elemento essencial para a concretização da igualdade de oportunidades, que por sua vez, necessita que cada estudante disponha dos mesmos meios para uma boa educação, tendo em conta a capacidade e esforço despendido no percurso escolar. Os sistemas educativos dos regimes democrático procuram fornecer as mesmas condições para todos os estudantes, mesmos os que estão em situação desvantajosa, por diversas razões. Assim, a igualdade de oportunidades será alcançada quando o sistema educacional encarar todos os estudantes da mesma forma apesar das condições iniciais de cada estudante (Lazenby, 2016, p. 70).

O Estado detém a obrigação de proporcionar condições iguais para os cidadãos, tais como a igualdade de oportunidades, a garantia do acesso de todos à escola e por fim, a exposição dos alunos às mesmas condições de ensino (Seabra, 2009, p. 76). A Ação Social Escolar, considerada como um apoio social no âmbito das políticas públicas, estabelece uma base jurídica para um regime aplicável à atribuição e funcionamento de apoios que procuram garantir os princípios da equidade, da discriminação positiva e da solidariedade social, de forma a garantir o exercício efetivo do direito à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 2).

Consequentemente, é efetuada uma caracterização para as ilhas da Região Autónoma dos Açores no decorrer de 5 anos letivos, sendo eles: o de 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019. Esta caracterização consiste na apresentação de valores relativos a alunos matriculados no currículo regular e também de taxas de transição e de conclusão dos mesmos. Nos dados apresentados em seguida, estão presentes os valores para todas as ilhas

da região, mas importa salientar que o foco recai sobre os valores para a ilha de São Miguel, local onde debruça-se esta investigação.

Como ponto de partida para a análise, apresentam-se os valores em percentagem para o número de alunos matriculados no 1.º ciclo de ensino, segundo a ilha e por sexo e para diversos anos letivos. Assim, para o ano letivo de 2014/2015, destaca-se o valor máximo de alunos na ilha de São Miguel, com um valor de 62,09%, o que não será de estranhar dado que é a ilha mais populosa da Região. Quanto às outras ilhas, destaca-se a ilha da Terceira, com 20,04% de alunos matriculados da região, todas as restantes ilhas apresentam valores inferiores a 6% cada.

Tabela 8 - Alunos matriculados no currículo regular, segundo a ilha, por ano letivo, rede pública e privada (em %)

Ilhas	Alunos matriculados no 1.º ciclo				
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
São Miguel	62,09	62,21	62,78	62,01	62,23
Santa Maria	2,26	2,27	2,10	2,17	2,10
Terceira	20,04	20,00	19,46	19,93	19,74
Graciosa	1,48	1,48	1,60	1,64	1,69
São Jorge	3,09	3,18	3,08	2,89	2,77
Pico	4,45	4,49	4,46	4,74	4,90
Faial	5,28	4,97	5,17	5,20	5,19
Flores	1,22	1,26	1,23	1,29	1,17
Corvo	0,09	0,14	0,13	0,13	0,18

Fonte: SREC (2015), SREC (2016), SREC (2017), SREC (2018), SREC (2019).

A mesma situação ocorre para os restantes anos letivos, isto é, existe uma predominância de alunos matriculados para a ilha de São Miguel, com valores superiores a 60% e para a ilha Terceira, com valores próximos a 20% de alunos matriculados na região. Relativamente às restantes ilhas, estas apresentam valores inferiores a 6% cada.

A Tabela 9 apresentada em seguida, demonstra as taxas de transição e/ou conclusão dos alunos no currículo regular, sendo analisados os mesmos anos letivos, ou seja, do ano letivo de 2014/2015 ao ano letivo de 2018/2019. Numa primeira análise, destaca-se a taxa de São Miguel como sendo sempre inferior à taxa da região, para os anos letivos apresentados, salientando o seu máximo (93,1%) para o ano letivo de 2016/2017. Quanto à sua evolução, esta manteve-se constante, isto é, não sofreu aumentos ou descidas muito acentuadas para os anos em estudo.

Tabela 9 - Taxas de transição/conclusão no currículo regular, segundo a ilha e região, por ano letivo, rede pública e privada (2015/2016) (em %)

Ilhas/região	Taxa de transição/conclusão do 1.º ciclo				
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
São Miguel	92,9	90,4	93,1	92,6	92,9
Santa Maria	94,0	95,8	97,0	95,8	96,4
Terceira	95,4	93,5	94,9	94,1	93,5
Graciosa	96,0	97,1	92,1	93,4	91,0
São Jorge	99,2	98,4	94,7	93,7	96,9
Pico	97,0	95,0	95,4	96,2	96,0
Faial	98,2	88,8	95,8	97,0	97,1
Flores	97,7	81,3	86,8	89,4	89,4
Corvo	100	93,8	93,3	92,9	78,9
Região	94,2	91,5	93,8	93,3	93,5

Fonte: SREC (2015), SREC (2016), SREC (2017), SREC (2018), SREC (2019).

No que às restantes ilhas diz respeito a situação é semelhante, são observados valores superiores a 90%, à exceção das Flores que apresenta valores abaixo dos 90% após o ano letivo de 2015/2016 e o Corvo que atinge a taxa de transição mais baixa da região para o ano letivo de 2018/2019, sendo esta de 78,9%. Em suma, as ilhas possuem altas taxas de transição e/ou conclusão no currículo regular com baixas variações ao longo dos anos em análise.

Analisando, ainda, os valores relativos aos docentes, em primeiro lugar observa-se um aumento residual nos primeiros anos letivos em estudo, na passagem do 3.º para o 4.º salienta-se uma pequena descida no número de docentes e o mesmo torna a aumentar nos últimos dois anos letivos. Assim sendo, para todos os anos letivos verifica-se uma predominância do sexo feminino, variando entre 87,5% a 89,9%.

Tabela 10 - Docentes por ano letivo e sexo (em %)

Sexo	Ano letivo				
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Masculino	11,1	12,5	11,6	11,1	12,1
Feminino	88,9	87,5	88,4	89,9	87,9
N	976	1012	1026	1012	1043

Fonte: SREC (2015), SREC (2016), SREC (2017), SREC (2018), SREC (2019).

Com a decomposição dos números dos docentes por grupos etários, verifica-se uma predominância dos grupos etários de 30-39 e de 40-49. Além disso, salienta-se um aumento dos docentes no grupo etário de 50-59, iniciando-se com o valor de 19,36% e finalizando com o valor de 26,46, isto, entre os anos letivos de 2014/2015 a 2018/2019. Portanto, o mesmo ocorre com o grupo etário dos menores de 30 e dos maiores de 60, onde tem vindo a

aumentar a sua percentagem gradualmente, com isto é também visível uma diminuição dos valores para o grupo etário dos 30-39 anos.

Tabela 11 - Docentes por ano letivo e grupo etário (em %)

Grupo etário	Ano letivo				
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
<30	1,23	1,38	1,17	2,37	2,49
30-39	40,98	36,56	31,19	28,06	24,93
40-49	36,58	37,06	38,79	38,64	39,21
50-59	19,36	22,13	24,66	25,59	26,46
≥60	1,84	2,87	4,19	5,34	6,90
Total	100	100	100	100	100

Fonte: SREC (2015), SREC (2016), SREC (2017), SREC (2018), SREC (2019).

4.2. Ação Social Escolar: benefícios, equidade e propostas para aumentar a eficácia e eficiência

A Ação Social Escolar, ou ASE, é vista como um apoio social, constituindo-se, assim, como uma medida de política pública. O Estado é responsável por proporcionar condições iguais para os cidadãos, tais como a garantia do acesso de todos à escola, a igualdade de oportunidades e também salvaguardar que todos os alunos têm as mesmas condições de ensino (Seabra, 2009, p. 76). Assim, esta visão também é partilhada por um responsável governativo, como surge em seguida:

“É um apoio às famílias no sentido de ajudar os filhos a estarem no ensino público, é um apoio que é sempre bem-vindo às famílias e tem em conta os rendimentos das famílias. As famílias candidatam-se e depois têm o apoio, aquilo é determinado em diversos escalões e à medida que o escalão vai subindo, o apoio disponível vai diminuindo. O Estado ajuda as famílias que têm menores rendimentos, também é justiça social neste sentido. O Estado ajuda na aquisição de livros, no 1.º ciclo ajuda no equipamento de educação física e ajuda nos transportes.”

Feminino, 56 anos, Responsável Governativo.

Esta visão é complementada por outro entrevistado com o cargo de responsável escolar de um estabelecimento de ensino público, que salienta a ação e o esforço efetuado, também, pelas escolas e agrupamentos na tentativa de atribuir este apoio a famílias e alunos carenciados.

“Para mim é exatamente a forma como nós ajudamos ou tentamos apoiar os nossos alunos que têm dificuldades financeiras, de certa forma, a nível familiar para poderem ter condições para estar na escola em mesmo grau de igualdade com os outros alunos que não têm estas dificuldades.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

Ainda na tentativa de definição desta política social, os entrevistados com o cargo de docentes são unânimes neste sentido, informando que a ASE é constituída como um apoio social fornecido pelo Estado para colmatar diversas desigualdades, como por exemplo no auxílio na compra de material de desgaste (como manuais escolares e outro material escolar) e também auxilia na compra das refeições dos estudantes, por intermédio das senhas para as cantinas. Além disso, esta política social também colabora na compra de vestuário e calçado indicado para as aulas de educação física.

“Consiste numa verba disponível em que os alunos podem utilizar nos artigos que mais necessitam, a nível quer da alimentação ou a nível de material escolar. No 2.º ciclo aparece também a nível de equipamento de educação física.”

Feminino, 43 anos, Docente.

Importa salientar que no discurso dos diversos entrevistados a ideia que prevalece é que esta política é, essencialmente, encarada como um apoio instituído pelo Estado e direcionado para as famílias mais carenciadas para auxiliar as mesmas na entrada e permanência dos seus filhos no percurso escolar. Por outras palavras, esta política no âmbito da educação procura acionar um conjunto de medidas responsáveis por um acesso mais equitativo das diferentes categorias sociais no sistema de ensino (Alves & Canário, 2004, pp. 988-989). No fundo, e com base nos discursos, não prevalecem diferenças significativas na procura da definição desta política social e estas são conceções dos entrevistados sobre o conceito em questão.

4.2.1. Os benefícios da Ação Social Escolar

Foi solicitado aos nossos entrevistados que apreciassem os impactos da implementação desta política na região, salientando a sua utilidade e os benefícios para as famílias e alunos. Num primeiro momento, é possível afirmar a unanimidade dos entrevistados perante a implementação desta política na região, dito de outro modo, todos os intervenientes concordam que a ASE tem sido muito benéfica quando bem utilizada e tem vindo a alterar o acesso e a permanência dos alunos nos sistemas de ensino, com evidente impacto na prevenção do abandono escolar:

“A realidade é essa, os Açores têm a maior taxa de abandono escolar, portanto, o ensino gratuito é uma medida boa, é uma medida de um regime democrático e é uma responsabilidade do Estado, o Estado deve fornecer educação às nossas crianças, aos nossos jovens, agora isto não quer dizer que eles tenham sucesso e a prova está nos dados que até agora temos acesso, portanto, não... os Açores, nas estatísticas, ainda estão cá para baixo em sucesso escolar e em abandono escolar. Não foi falta de apoio social, os meninos têm comida gratuita, têm roupa, têm livros, têm transporte e no básico têm o ensino todo ele gratuito. Não foi falta de oportunidades para os nossos alunos, portanto, há aqui qualquer coisa para o sucesso que não é por aí. Isto poderia ajudar, mas só o apoio da ação social não fez com que eles tenham sucesso.”

Masculino, 51 anos, Responsável Escolar.

O discurso do entrevistado seguinte demonstra a mesma ideia.

“Sim, muito benéfica caso contrário os alunos estariam em péssimas condições, não teriam até mesmo condições de frequentar a escola.”

Feminino, 45 anos, Docente.

Com esta implementação benéfica, alguns entrevistados acentuam a possibilidade que a ASE institui de acesso das crianças mais desfavorecidas a material escolar:

“Sim, acho muito benéfica, portanto, há muitos anos atrás não havia ação escolar como há hoje em dia, portanto, já sou professora há 36 anos e noto uma diferença e uma evolução nesse sentido. Não há nenhuma criança que não tenha um livro, ou um caderno ou lápis para trabalhar. Todas as crianças têm.”

Feminino, 57 anos, Docente.

Outros enfatizam o apoio a famílias mais carenciadas, tanto na vertente do material como na vertente da disponibilização de refeições:

“Sim, nomeadamente, material escolar. Muitos dos nossos alunos, estamos a falar de cerca de 80% dos alunos, têm ação social escolar, ou seja, acabam por receber todo o material escolar gratuito ao passo que outros não têm, portanto, essencialmente é o material. Em relação às refeições, também têm refeições mais baratas, com um preço muito mais barato que os restantes colegas.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

A ASE é benéfica quando bem utilizada e a intenção do Estado na sua aplicação também é boa, esta é uma visão partilhada pelos responsáveis governativos, estes afirmam que a sua intenção é exclusivamente o auxílio às famílias mais carenciadas.

“Ela é benéfica, se é mal utilizada... a intenção é boa, a intenção do Estado é boa, agora é como tudo, o Estado tem uma intenção, tem boa intenção de ajudar as famílias, mas há sempre uma forma de tentar enganar o Estado. Portanto, por vezes, há famílias que não declaram tudo e tem mais benefício do que outras que não podem fugir ao fisco, mas a intenção é boa porque para uma família que tem dois ou três filhos não é fácil. Eu acho que também é uma obrigação do Estado ajudar as famílias porque queremos que as nossas crianças e jovens dos Açores tenham a escolaridade obrigatória.”

Feminino, 56 anos, Responsável Governativo.

No discurso anterior, a responsável governativa demonstra que esta política é uma medida muito importante para garantir a escolaridade obrigatória, e também é de suma importância para as famílias mais numerosas, embora, alerte para alguns problemas e desvios na aplicação desta medida. Assim, na opinião de Santos, a obrigatoriedade do ensino é uma responsabilidade do Estado, através de um plano de apoios, com a garantia de obter uma discriminação positiva das famílias mais desfavorecidas (2015, p. 9) e de alcançar uma melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos de forma a obterem sucesso escolar (DRE, 2015, p. 7).

Ainda em relação aos benefícios da política social, os responsáveis escolares são unânimes no que respeita ao benefício retirado da ASE, estes informam que os apoios disponibilizados permitem uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema de ensino e também na obtenção de sucesso escolar.

“Sim, aqui nesta escola tem sido muito benéfica, tem sido a forma que nós temos de garantir que todos os nossos alunos têm as mesmas condições para poderem estar a trabalhar, ou seja, os professores conseguem estar nas aulas com os alunos com os mesmos materiais e não diferenciamos quem tem o 1.º escalão e quem tem o 5.º escalão, porque todos têm garantidamente material.”

Masculino, 51 anos, Responsável Escolar.

O discurso do entrevistado seguinte demonstra que a aplicação da ASE na região é benéfica e é uma garantia de acesso à escola por grande número de crianças:

“Claro que sim. Porque nós estamos num meio muito carenciado e a grande maioria dos meus alunos tem escalão, portanto, se têm escalão é indicador de que as famílias precisam de ajuda, porque esse escalão deve ser calculado na base nos rendimentos dos pais, não é? E, então, se... se eles não têm muitos rendimentos iriam comprometer a aprendizagem dos miúdos, não é? Do seguimento dos estudos destas crianças, logo à partida, porque eles não iam ter acesso às mesmas coisas que os outros meninos tinham com mais rendimentos, não é?”

Feminino, 45 anos, Docente.

No discurso anterior, a docente explica que os alunos presentes em meios carenciados são detentores de um escalão associado à ASE, que este escalão é indicativo de dificuldades

financeiras das famílias e que o mesmo é calculado com base nos rendimentos familiares. Além disso, afirma que a inexistência deste apoio seria responsável por comprometer as aprendizagens das crianças. Assim, o processo de atribuição deste apoio monetário às famílias de baixos recursos socioeconómicos é calculado de acordo com as regras da Segurança Social (Santana, 2015, pp. 45-46). Portanto, este apoio adota os mesmos critérios de atribuição que o abono de família, possuindo os seus termos nos artigos 9.º e 14.º do Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de agosto (Decreto-lei n.º 55/2009, pp. 2 e 4).

A finalidade deste apoio está, como referimos anteriormente, relacionada com o auxílio nas despesas referentes às atividades escolares, tais refeições, manuais escolares, material escolar, seguro escolar e transportes escolares (Santana, 2015, pp. 45-46). A inexistência deste apoio comprometeria a aprendizagem, pois, o sucesso escolar está correlacionado com as origens de classes das crianças, assim, as crianças de classes mais desfavorecidas, com recursos económicos e culturais mais baixos, possuem mais dificuldades em progredir de forma equilibrada no sistema de ensino (Almeida, 1994, pp. 144-145).

Uma outra opinião sobre o benefício da ASE é a do entrevistado seguinte que afirma que, na aplicação da ASE, não deveria existir diferenciação entre famílias com mais recursos e famílias com menos recursos dada a existência de uma escolaridade obrigatória; declara, ainda, que a ASE não deveria ser aplicada da forma que é atualmente, embora, não avance mais detalhes sobre uma outra forma de aplicação desta política social.

“Isso é contestável porque eu acho que todos os alunos têm direito à educação e aos apoios, porque é o ensino obrigatório e não se devia fazer diferenciação entre famílias com mais recursos e com menos recursos. Acho que deviam ser iguais para todos, no ensino público deviam ser... eu acho que até nem faria sentido falar numa ação social da forma como ela é aplicada atualmente, se calhar vejo uma ação social para outros apoios, como por exemplo, a aquisição de óculos, consultas de especialidade, terapias de fala, psicologia, pedopsiquiatras, acho que os apoios da ação social deviam ser canalizados nesse sentido. Todos aqueles que a ação social atualmente apoia deveriam ser iguais para todos, independentemente do escalão em que os pais se inserem.”

Feminino, 45 anos, Docente.

Em contrapartida, apesar da implementação desta política ser positiva e muito benéfica para famílias com maiores necessidades e dificuldades, por vezes, a sua má utilização por parte das famílias pode ser muito prejudicial para o funcionamento das mesmas e também para a progressão positiva do aluno no sistema de ensino.

“Sim, é benéfica... por exemplo, a nível de material escolar nós temos bastante material, bastante verba da ação social escolar e para os pais que sabem utilizar também. O problema são sempre aquelas outras famílias que têm o material todo, têm as senhas na cantina da escola, mas os miúdos não gostam da comida, e depois também não utilizar o material, estragam o material, às vezes há miúdos que têm o seu material e nós ainda damos mais material do que ele tem direito, porque ele estraga. Este fundo em casa é que não... alguma coisa está a falhar aqui. É preciso acompanhamento naquelas famílias, através de assistentes sociais... há famílias que não basta dar dinheiro, nem dar senhas, nem dar nada, tem que existir um trabalho de fundo.”

Feminino, 43 anos, Docente.

No discurso anterior, a docente enfatiza a relevância da medida para garantir aos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos o acesso a material escolar e também às refeições, embora, partilhe da opinião da responsável governativa anteriormente mencionada, que existem problemas e desvios na aplicação da medida, reclamando um maior acompanhamento, por parte de profissionais da área da intervenção social, da aplicação da medida junto das famílias mais desfavorecidas, por forma a cumprir-se o propósito de “contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, isto, por meio de um conjunto de apoios e complementos educativos (Decreto-lei n.º 55/2009, pp. 1-2).

Na linha do depoimento anterior, outra docente enfatiza o caráter benéfico da medida, mas salienta alguns problemas no usufruto da mesma por parte das famílias.

“Ela é benéfica, eu acho que é benéfica, no entanto, ao longo dos últimos anos, eu tenho verificado que está a ser um bocadinho mal-usada, ou pelo menos, mal aproveitada por quem é beneficiário dela, ou seja, as coisas são dadas ou têm um preço mais baixo para quem beneficia da ação social escolar e acabam por não ser valorizadas, não é geral, mas tem aumentado em grande número as situações de famílias que acabam por não valorizar o trabalho que aqui está a ser feito pela ação social escolar. Acabam por pensar que é dado, é dado quando nós quisermos vamos lá que tem mais e não é valorizado o que está ali. Depois, claro, há situações relativas ao empréstimo de manuais escolares, por exemplo, há famílias que depois acabam por não devolver o material em condições, acabam por não se comprometer com a escola e acaba por não ser benéfico. É uma política positiva, mas que depois tem esse revés.”

Feminino, 43 anos, Docente.

Considera que existem famílias que não cumprem as regras inerentes à aplicação desta medida, designadamente no cuidado com o material disponibilizado existindo famílias que não cuidam a devolução do material emprestado.

4.2.2. O papel da ASE na garantia da equidade do sistema educativo regional

Como se tem referido, a ASE auxilia os alunos a finalizarem o seu patamar mínimo de escolaridade, com o devido sucesso escolar, e, neste sentido, trata-se de uma medida de política educativa que pretende valorizar a escola como produtora de equidade social, ou seja, este apoio procura garantir os princípios da discriminação positiva e da solidariedade social, com o intuito de garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar (Decreto-lei n.º 55/2009, pp. 1-2).

Adicionalmente, a ASE procura “a prevenção da exclusão social e do abandono escolar e a promoção do sucesso escolar e educativo, de modo que todos, independentemente das suas condições sociais, económicas, culturais e familiares” (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 3), possam também usufruir do sistema de ensino e alcançar o desejado sucesso escolar. Em suma, esta pretende colmatar as desigualdades sociais e um sentimento de injustiça generalizado no interior do sistema de ensino (Alves & Canário, 2004, p. 982).

Os responsáveis escolares dividem-se sobre a questão, uns afirmam que o sistema educativo português é equitativo e outros consideram que não. Assim sendo, o próximo entrevistado afirma que o sistema é equitativo e que, independentemente da localização, as escolas estão dotadas de condições que lhes permitem funcionar ainda que os públicos que servem sejam diferentes. Dito de outro modo, as condições da escola para com os alunos e as famílias são equitativas, aquando da entrada no sistema de ensino.

“Eu acho que de uma forma geral, sim. Agora, claro que em cada localidade existem comunidades completamente diferentes, ou seja, se eu tiver uma turma do 2.º ano eu terei um tipo de alunos numa zona do centro de uma cidade diferente de uma zona da periferia, não quer dizer que sejam melhores ou sejam piores. A estimulação e a preocupação dos pais são diferentes, a educação em si, e a forma como está estruturada eu penso que é equitativa para todos, nós temos um professor com a mesma capacidade em diferentes áreas geográficas, sendo que a diferença vai estar no que os alunos vão dar e do conhecimento que os alunos tiverem, precisamente, no arranque do 1.º ano. Se eu tiver um grupo que à partida, tenha explorado bem uma série de noções, facilmente vai dar continuidade no trabalho do 1.º ano. Em termos de condições para apresentar aos alunos, eu acho que o ensino português é equitativo.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

Alguns entrevistados salientaram que a ASE, num momento inicial, serviria de garantia para um sistema equitativo, isto por meio do apoio financeiro para a compra de materiais, auxílio na alimentação, entre outros apoios. No fundo, esta política social serviria para originar uma situação de igualdade de condições e de oportunidades, aquando da entrada dos alunos no sistema de ensino.

“Sim garante, sendo uma grande ajuda, havendo esse apoio financeiro, de materiais, de alimentação na escola, estou a falar aqui só na escola, é uma grande ajuda para que todos os alunos cheguem à escola e que tenham exatamente as mesmas condições para trabalhar. Agora o grande elemento diferenciador é mesmo a família nós sabemos que os nossos alunos não vêm de famílias iguais, alguns vêm de umas mais estruturadas do que outras. Alguns pais são mais preocupados do que outros e isso é que faz toda a diferença e na escola, eles são todos tratados da mesma forma, têm todos o mesmo material, nós não conseguimos identificar quem vem de um lado e quem vem do outro. Agora isto só por si, não é o garante de eles tenham sucesso escolar.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

O discurso do entrevistado seguinte demonstra a mesma ideia.

“Sim, inicial permite porque nós, enquanto departamento de ação social e enquanto escola, tentamos oferecer e disponibilizar aos alunos os tais computadores que eles não têm. Inicialmente esta oferta abrange todos os alunos que necessitam, portanto, sim. Agora, existe também as situações em que num segundo ensino à distância, por exemplo, já não vai abranger estes todos alunos essa oferta porque no primeiro não vieram requerer desses apoios.”

Feminino, 43 anos, Responsável Escolar.

Além disso, a obrigatoriedade do ensino também é responsabilidade do Estado e isto suscita um plano de apoios muito caraterísticos, ou seja, apoios económicos diretos, cedência de livros, bem como de material escolar e também de bolsas de estudo, proporcionando, assim, uma discriminação positiva das famílias mais desfavorecidas. Assim, em 1910, a institucionalização de cantinas foi uma medida intencionada para a melhoria das igualdades de oportunidades bem como uma tentativa de providenciar uma alimentação escolar aos alunos (Santos, 2015, p. 9). Ora, estas caraterísticas inerentes à ASE, estão patentes no discurso de um dos entrevistados:

“O ensino gratuito eu acho ótimo e todos têm que ter direito ao ensino gratuito, agora as famílias têm que incentivar e têm que transmitir que é necessário e faz parte ir à escola, porque a escola é fundamental e agora com estas crises a escola deixa de ser o principal, mas isso eu também percebo, porque se falta alimentos a escola fica em 2.º plano, não é a escola o principal porque temos muitas famílias carenciadas aqui, este meio é muito complicado tem muitas famílias carenciadas, e depois nem sempre são canalizados para os lugares certos, por exemplo, a cantina é fundamental para estas crianças, a refeição boa que elas têm como deve ser é esta. Eu conheço muita gente que passou mal esses dias que estiveram em casa porque não tiveram essa refeição, porque há pessoas muito carenciadas aqui, famílias muito grandes.”

Feminino, 43 anos, Docente.

No entanto um responsável governativo coloca em causa esta ideia de equidade com base na visão que o sistema está estruturado para funcionar com base no ensino público e no ensino privado.

“É o meio termo, a filosofia dele é para isso. A construção do sistema educativo, a lei de bases do sistema educativo, os princípios é neste sentido para ser equitativo, está muito melhor do que anteriormente, agora são dadas as oportunidades de ir para a escola através da ação social e de outras estratégias. Agora, equitativo é difícil, pois existem os privados aí, que são onde estão os alunos com mais possibilidades.”

Feminino, 56 anos, Responsável Governativo.

Ainda que em termos de princípios o sistema seja equitativo, o facto de as famílias mais favorecidas terem mais condições financeiras para procurarem mais o ensino privado desequilibra o princípio da equidade, até porque, como tem sido amplamente noticiado, são as escolas privadas que apresentam níveis de sucesso escolar mais elevado (DGEEC, 2021, pp. 12-13).

O próximo entrevistado partilha da mesma visão que o anterior, ao afirmar que no sistema de ensino público é difícil de atingir a equitatividade, na medida em que todas as crianças têm ambientes culturais diferentes e em alguns a família não motiva nem incentiva as crianças a progredirem no sistema de ensino.

“É assim, o público, e eu só trabalho em público. Se me fizesse uma comparação entre privado e público, definitivamente que não era, como é óbvio. Agora no público. Nós tentamos, mas os meninos não estão todos no mesmo ambiente cultural e, por mais que as escolas se esforcem por fazer com que todos tenham acesso às mesmas coisas, isso é impossível. Eu estou num meio que se eu quero levar um menino a um centro cultural, a um centro de ciência viva, não tenho nada, estou muito limitada. Nós não conseguimos dar às nossas crianças o mesmo que as outras escolas dão inseridas em outro ambiente. Nunca serão equitativas, nunca. Mas, às vezes, não é por culpa dos docentes. Eu não sei, isso é complicado. Diga-me lá uma coisa: como é que a gente traz para a escola pais que não estão minimamente interessados, nem motivados nem sequer veem que a escola seja alguma solução para nada. Que objetivos é que estes pais vão ter? Por mais que a gente os queira ao pé de nós, os próprios pais não têm objetivos, não têm aqueles sonhos e não transmitem isso aos filhos.”

Feminino, 45 anos, Docente.

No discurso anterior, a docente enfatiza as condições culturais muito heterogêneas das comunidades locais, em termos de infraestruturas e de acessibilidade a bens culturais, o que contraria a ideia de justiça social subjacente à ASE. Além disso, a docente veicula uma imagem negativa acerca das famílias de meios sociais mais desfavorecidos, enfatizando a falta de acompanhamento parental e que, como referia Lot (2001), os pais destas crianças provenientes destes meios não se importam com a escolaridade dos seus filhos, nem são competentes para os ajudar com as tarefas escolares e acabam mesmo por não incentivar os mesmos a empenharem na escola. Ora, como afirma o autor, trata-se de um estereótipo que limita o conhecimento das vivências destes alunos na instituição de ensino (pp. 247-248).

O entrevistado seguinte também questiona que o sistema de ensino seja equitativo e demonstra esta ideia com falta de capacidade de algumas famílias em adquirirem material e serviços essenciais para a aprendizagem dos seus filhos.

“O sistema educativo português não é bem equitativo, porque há falhas, por exemplo, com esta situação do COVID, verificamos isto. Porque muitos alunos hoje em dia, pensamos que não, mas é verdade, ainda não têm um simples computador. Para nós é simples e eles não têm e então a escola também ajuda a fornecer, mas não é só o computador também não há internet, o que dificulta e acaba por estar tudo interligado. O sistema do ensino à distância permitiu-nos ver que o sistema educativo português não é equitativo há sempre falhas e esta foi uma delas.”

Feminino, 43 anos, Responsável Escolar.

Do discurso anterior, salienta-se a ideia de que as crianças não têm todas as mesmas oportunidades e isto deve-se ao facto do meio escolar refletir todas as desigualdades da estratificação social, ou seja, as classes mais favorecidas são detentoras de maiores privilégios, tanto a nível económico como cultural (Grácio *et al.*, 1982, p. 41); na opinião da docente, a situação de pandemia que atravessamos veio provar que há crianças que não possuem, no seio familiar, condições mínimas para cumprirem com sucesso a escolaridade obrigatória.

Entre os docentes entrevistados a opinião é unânime: o sistema de ensino não é equitativo. A próxima entrevistada partilha de opinião da anterior, ou seja, o sistema não pode ser equitativo quando existem famílias que não conseguem adquirir material essencial para a progressão dos filhos na escola.

“Não é e a situação atual que estamos a viver é um reflexo imediato destas desigualdades, o ensino à distância e estamos a falar de um universo muito pequeno... nota-se... é assim, foi logo uma observação de imediato, às umas que podem estar camufladas se não tivéssemos tido essa experiência, que não é boa, mas que trouxe algumas coisas boas em termos de visão, principalmente nestas desigualdades. Até que ponto é que basta não haver um computador e isto vai influenciar o desempenho daquele aluno e se pensarmos bem um computador, hoje em dia, já quase nem é considerado um bem de luxo, mas para algumas famílias é e até nem sequer um computador, podemos até falar num aparelho até de menor capacidade que é um telemóvel, mas nem isso algumas famílias têm. E mesmo na nossa realidade, tem sido flagrante, e tem se visto que não é equitativo e não pode ser.”

Feminino, 45 anos, Docente.

Uma vez mais, do discurso anterior, evidencia-se a ideia de reprodução no sistema escolar dos privilégios sociais. Outra entrevistada salienta que o sistema de ensino não é equitativo porque existem diferenças de condições familiares, isto é, as famílias de meios mais favorecidos conseguem fornecer aos seus filhos mais e melhores condições, como por exemplo material de apoio mais diversificado e explicações. Além disso, estes mesmos pais

têm outras qualificações para auxiliar os filhos nas tarefas escolares e até acabam por incentivar mais os seus filhos a prosseguirem o mesmo percurso escolar que eles.

“Não, isso é muito geral porque todos têm que estar integrados nele, mas não... depois tem aquelas famílias de meios mais desfavorecidos que não têm perspectivas de futuro para os filhos e vejo que as classes mais favorecidas, têm outra perspectiva, outras visões, então, incentivam mais os seus filhos e como eles têm outras alternativas, têm explicações, isso abre-lhes mais os horizontes e então, eles conseguem ter mais sucesso escolar da forma como o sistema de ensino está agora. Então, as famílias mais carenciadas não têm essas oportunidades e eu acho que isso dificulta muito... acho que desistem.”

Feminino, 48 anos, Docente.

O discurso seguinte demonstra que o sistema de ensino não é equitativo, pois, o mesmo está estruturado para atingir objetivos e cumprir programas, independentemente dos tipos de alunos e famílias e das dificuldades inerentes a cada tipo de família.

“Não, eu acho que o sistema neste momento está muito vocacionado para programas e em atingir metas, parece que somos robôs que temos que atingir uma data de metas por ali abaixo, agora neste momento até são as aprendizagens essenciais, que não deixam de ser metas. Pretendem atingir objetivos esquecendo que estamos a trabalhar com crianças, não estamos a trabalhar com robôs, neste momento para fazermos uma atividade diferente temos que fazer muito trabalho prévio para conseguirmos, porque é tanta coisa para trabalhar que a atividade não pode ter a duração de mais de um dia porque senão depois já não temos tempo para trabalhar outras coisas. Isto não torna equitativo porque torna-se muito difícil, hoje em dia, fazer uma diferenciação pedagógica e isso em turmas muito grandes, é muito complicado dar atenção a todos. E também depende das famílias onde as crianças estão inseridas, famílias onde têm pais que conseguem acompanhar, mas também há famílias em que os pais não conseguem acompanhar, não sendo uma situação favorável.”

Feminino, 30 anos, Docente.

Na perspetiva desta entrevistada o facto de o sistema priorizar as mesmas “metas” para todos os alunos, e estes estarem integrados em turmas muito numerosas, inviabiliza um processo de diferenciação pedagógica que consiste em “dar uma atenção individualizada a cada aluno” e “tratar os alunos de uma maneira diferente, consoante as suas necessidades”.³, condição necessária para garantir a equidade do sistema educativo.

A entrevistada seguinte enfatiza a falta de oportunidades e de condições das escolas perante os alunos com necessidades especiais no seio da Região; além disso, afirma que estes alunos são encarados como alunos com currículos normais e que acabam por ser aplicadas todas as medidas e critérios de educação do dito ensino regular; refere, ainda, que o sistema educativo ao tratar as crianças como iguais promove a discriminação e perpetua injustiças, pois as crianças aprendem de forma diferente.

³http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliar_diferenciar.pdf

“Não, não é, eu vou dar uma resposta muito rápida que é nós temos desde 2018 o regime da educação inclusiva implementado em Portugal Continental e na Madeira, os Açores são a única região que não está a aplicar, à exceção de algumas escolas-piloto. Não é, porque a partir do momento em que nós identificamos e categorizamos um aluno em função do acesso dele ao currículo, porque ele tem aquela categorização e só depois de o categorizar é que vou dizer que precisa de determinada medida de apoio para avançar, eu não estou a tornar o ensino equitativo. Assim que partimos da premissa que todos os alunos são iguais e aprendem de maneiras iguais não estamos a ser equitativos.”

Feminino, 30 anos, Docente.

4.2.3. A eficácia e eficiência da Ação Social Escolar

Uma das questões colocadas aos entrevistados solicitava que enunciassem as medidas que deveriam ser tomadas para aumentar a eficiência e eficácia da ASE, tendo em conta que essas medidas e apoios têm com a intenção de auxiliar as famílias desfavorecidas com as despesas escolares (Santana, 2015, pp. 45-46).

Os entrevistados com a tutela governativa da ASE enunciam a opinião de que deveria existir uma parceria entre escola e outras instituições exteriores à mesma para se garantir a eficácia da ASE.

“Todas estas atividades, todos os projetos extras à escola podem contribuir para o sucesso escolar dos alunos, sem dúvida, as escolas de música são uma mais-valia, temos as escolas de teatro, as escolas de dança, tudo isto ajuda. Só que nem todos podem nem têm acesso a estas atividades, há juntas que fazem os seus campos de férias e ajudam nestes eventos, mas são eventos muito pontuais. Como são muito pontuais, não têm uma sequência, eu acho que as coisas têm que ser muito bem consolidadas para atingir o sucesso, têm que ter mais tempo não é o facto de ter um campo de férias que aquele aluno vai ter sucesso, ele vai ter uma vivência diferente e vai aprender muita coisa, mas se calhar precisava, ao longo do ano, de mais atividades, mas também ter vontade para isso. Sentir-se motivado para fazer coisas fora da sala de aula.”

Feminino, 56 anos, Responsável Governativo.

Adicionalmente, os responsáveis escolares entrevistados partilham da mesma opinião, isto é, a parceria entre escola e instituições deveria ser integrada na ASE e apoiada pela mesma política social. Contudo, o presente entrevistado afirma que também deveria ser disponibilizada alguma verba da ASE para promover a relação da escola com as instituições exteriores à sua escola.

“(…) aliás uma das minhas lutas aqui na escola é o tentar chegar perto de outras instituições para também poder motivar os nossos alunos na prática escolar, infelizmente, neste último ano com a pandemia houve um grande afastamento, aliás, muitas instituições estão encerradas neste momento, mas todas as ajudas de formação, mesmo que sejam exteriores à escola, são espetaculares, são muito boas para poder motivar os alunos. Portanto, acho que são medidas que poderiam vir aqui ajudar ao sucesso dos alunos.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

Assim, o auxílio monetário da ASE para promover a relação com outras estruturas da comunidade seria um primeiro passo, o intuito seria mesmo a incorporação de outras áreas do saber, tais como a arte e o desporto, enquanto atividades extracurriculares dos estudantes. No fundo, isto seria criar nos estudantes uma motivação para a aprendizagem em outras áreas do saber para além dos conteúdos curriculares considerados mais “nobres”.

“Isso tem sido uma das medidas que mais tenho defendido aqui na escola, realmente, existem alunos que têm muito maior apetência para as artes e para o desporto, do que propriamente para as atividades mais teóricas, como o português, a matemática, as ciências e afins. Pretendemos motivar os alunos para estudar através da arte, incluindo, a pintura, incluindo as expressões, incluindo várias tipologias de arte que possam estar incluídas em sala de aula, e transformar a aprendizagem dos conteúdos mais teóricos em conteúdos mais práticos através da arte.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

Para além disso, alguns docentes entrevistados partilham da opinião de que os apoios atualmente presentes na ASE não são suficientes para uma progressão equilibrada dos estudantes no sistema de ensino. Um entrevistado afirma que deveria ser adicionada uma medida a esta política social com o intuito de existir um maior acompanhamento das crianças fora do âmbito da escola.

“Uma medida seria o acompanhamento das crianças a estudar, e até mesmo a fazer os trabalhos de casa, porque em muitas famílias, infelizmente, ainda há pais que não sabem ler nem escrever, ou têm escolaridade muito baixa, que depois não conseguem acompanhar mesmo o estudo dos miúdos, é a única coisa que eu acho que neste momento está a falhar, porque nós professores já temos muito tempo com eles, mas falha ali um pouco deste apoio. E mesmo para os pais, para os pais perceberem como é que podem ajudar os seus filhos em casa, eu acho que... ou isso, ou então a parte tecnológica, que tendo em conta o ensino à distância, sei que muitas crianças estão a ser afetadas gravemente por não terem esse apoio, exatamente por não terem esse apoio.”

Feminino, 30 anos, Docente.

O mesmo entrevistado vai mais longe e afirma que o acompanhamento fora do âmbito da escola deveria ser também alargado aos pais e encarregados de educação e tendo também o apoio da Segurança Social, auxiliando os mesmos na preparação das crianças para a escola.

“Já temos bastantes apoios, já conseguimos adquirir quase tudo aquilo que precisamos, fora isso, eu acho que não há muito mais a fazer. Quer se dizer, tudo aquilo que nós pedimos ou precisamos há sempre alguém que ajuda, estou a lembrar-me há muitas famílias carenciadas e já tive que pedir várias vezes, ou umas sapatilhas ou é roupa, até já fomos buscar produtos de higiene porque não havia em casa e nós tivemos sempre, nunca nos foi dito que não há forma de vos ajudar. E isso sempre através da ação social escolar. A única coisa que devia melhorar é a parte da segurança social para auxiliar adultos, esta parte não conseguimos chegar e nós então ficaríamos então preocupados apenas com a parte das crianças, porque educar as crianças e os pais ao mesmo tempo, muitas vezes torna-se difícil.”

Feminino, 30 anos, Docente.

No entanto, o discurso do entrevistado seguinte demonstra que os apoios da ASE não deveriam ser utilizados para cobrir as desigualdades no acesso ao sistema de ensino, sendo que estas deveriam ser cobertas pelo Estado à partida, visto ser um ensino obrigatório. Com isto, a presente docente enfatiza que as verbas disponíveis para os materiais escolares deveriam ser, em parte, canalizadas para outras necessidades ao nível da saúde.

“As necessidades em que a ação social atualmente está a cobrir, eu acho que não deviam porque estamos a falar de um ensino obrigatório logo estas necessidades deviam ser colmatadas pelo Estado, não devíamos estar a retirar dinheiro destas rúbricas para suprimir essas dificuldades. Esses apoios seriam canalizados para outras necessidades, se calhar maior apoio ao nível da saúde, de despiste de algumas doenças ou problemáticas, que nós, atualmente, cada vez nos deparamos com mais problemas muito precocemente, problemas na visão, audição, problemas de comportamento, de linguagem que ultimamente temos tido muito, os miúdos não sabem falar português, falam é brasileiro, e não temos, é assim, os técnicos que nós temos ao dispor são escassos para o número de casos que vamos tendo e quando solicitamos que os pais vão procurar ajuda fora do contexto da escola, o que lhes perguntam logo é qual é o escalão que o miúdo tem. Porque se for um miúdo que não tem um escalão que possa cobrir, de certa forma, o custo destas consultas, o pai tem que pagar na totalidade, e muitas vezes, até mesmo que o Estado possa achar que uma família que não tem escalão possa suportar os custos destas consultas, é assim... uma se calhar até pode, mas se forem repetidas isso é um encargo muito grande.”

Feminino, 45 anos, Docente.

A implementação da ASE contribui, efetivamente, para a entrada e permanência no sistema de ensino e, indiretamente, para o sucesso escolar dos estudantes, na medida em que esta fornece às famílias mais carenciadas a possibilidade dos seus filhos realizarem um percurso escolar mais equilibrado, num primeiro momento, embora este equilíbrio se possa ir deteriorando ao longo do percurso do estudante.

“Não, por si só não é uma garantia de sucesso, é como eu digo, isso vai bater um bocadinho ao que eu disse anteriormente, é assim, se nós pensarmos que a ação social atualmente uma grande parte da verba de cada aluno é destinada para pagamento de refeições, se pensarmos assim é óbvio que um aluno vai para a escola e não vai bem alimentado, ou não tem uma refeição, isso poderá afetar o seu rendimento escolar.

Feminino, 45 anos, Docente.

Em suma, a ASE permite às famílias fazer face a despesas inerentes ao percurso escolar, tais como a aquisição de material escolar, apoio à alimentação e custos relativos às condições de estudo em casa, contudo, isto não é garantia exclusiva de sucesso escolar.

4.3. A influência da Ação Social Escolar no sucesso educativo dos alunos

O sucesso escolar é definido como um processo complexo que abrange a interação de diversos fatores que se relacionam, por um lado, com a instituição de ensino e por outro, com as características pessoais e sociais do estudante. Dito isto, o conceito de sucesso escolar engloba todos os fatores e medidas para alcançar um nível de qualificação desejado (Mills *et al.*, 2009, pp. 208-209).

O sucesso escolar é um fenómeno que envolve dois aspetos, o primeiro aspeto corresponde ao empenho e motivação do aluno na obtenção de classificações positivas, já o segundo aspeto está relacionado com o sentimento de realização de objetivos pessoais, envolvendo-se os alunos no seu meio social (Hunter, 2006, pp. 5-6). A qualidade de inserção do aluno na escola depende de dois fatores: um objetivo e um subjetivo. No primeiro fator, destaca-se a importância da estrutura física, das políticas, dos programas das disciplinas e também pelos serviços prestados na escola, já o segundo fator está ligada às vertentes cultural e social, isto é, atitudes e comportamentos dos indivíduos realizados no interior do estabelecimento de ensino, aquando da interação (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 436).

O discurso seguinte enfatiza esta ideia:

“O sucesso escolar tem de ser... Para já, adquirir as competências necessárias... O currículo. Mas, além disso, tornarem-se cidadãos, cidadãos participativos, com opinião, claro que isso tem sempre que despoletar na escola. O sucesso escolar é isso. Ao mesmo tempo que eles têm as competências académicas, têm de ter, também, as competências sociais associadas, não é? Se assim o for acho que sim, há sucesso escolar.”

Feminino, 45 anos, Docente.

Este empreendimento – a educação das crianças enquanto cidadãs – têm de implicar não só a escola, mas toda a comunidade educativa.

“O sucesso escolar passa por toda a comunidade educativa, pelos professores, pelos alunos e pelas entidades que ajudam em colaborar no ensino, é um trabalho que tem que ser feito em sintonia, às vezes, não é fácil lidar com os pais. Eu tento aproximar-me muito dos pais e faz com que eles não se sintam excluídos da educação dos filhos...”

Feminino, 49 anos, Docente.

Relativamente ao ensino básico, os aspetos associados ao sucesso escolar resultam de uma avaliação de compreensão e interpretação global do estudante, incluindo, também a sua assiduidade e pontualidade, comportamento disciplinar, interesse pela atividade e aproveitamento. Acresce que no ensino primário o professor é responsável pela emissão de uma apreciação global qualitativa (Formosinho, 1985, p. 3). O discurso do docente entrevistado relata isto mesmo:

“O sucesso escolar é capacitar os alunos de algumas competências que os possam, ou que possa fazer, com que eles vão progredindo ao longo do ensino obrigatório. O sucesso escolar está interligado com o aproveitamento escolar, pois se eu tiver sucesso é porque tive aproveitamento. É possível existir sucesso e não existir aproveitamento, é assim, nós temos determinados objetivos, eu posso não ter adquirido aquele grau de objetivos que me era pedido, mas dentro do meu percurso e das minhas condições, eu até tive sucesso. Até adquiri algum mais para aquilo que é pedido ao final do ano letivo, se calhar não tive aproveitamento. Pode também se suceder o contrário. Por exemplo, um miúdo que tenha dificuldades que já tenha diagnosticado uma série de obstáculos que o vai impedir de ter um percurso escolar, dito normal, se eu tiver 20 objetivos para aquele aluno num determinado ano e se ele me conseguir 10, esse aluno teve sucesso, teve sucesso dentro de aquilo que era esperado para ele, pode é não ter aproveitamento.”

Feminino, 45 anos, Docente.

A instituição escolar analisa e mensura o sucesso escolar global em exclusivo na educação pré-escolar e no ensino básico, enquanto para o ensino secundário e superior, esta análise recai essencialmente sobre a instrução. Assim, o sucesso escolar, tanto no sentido do global como do restrito, é mensurado de acordo com os objetivos de aprendizagens definidos pela instituição escolar e não por objetivos particulares do aluno ou da sua família (Formosinho, 1985, pp. 1-3).

Os entrevistados consideram que o aproveitamento escolar, ou seja, a obtenção de classificações positivas, não é suficiente para mensurar o sucesso escolar, pois é necessário ter em conta as competências que os alunos estão a desenvolver e que não são imediatamente mensuráveis, como demonstrado nos depoimentos seguintes:

“Sim, sim, para mim aproveitamento escolar isso é mais ou menos a nível do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano... agora sucesso escolar é diferente, é quando uma criança tendo..., por exemplo, uma criança que não lia, já está há dois ou três anos na escola e não consegue ler, não consegue aprender a ler e num ano, e pronto, basta... ter estratégias diferentes ou alguma coisa que a criança consegue começar a ler e começa a ter sucesso no sistema, isso para mim ela teve sucesso escolar. E temos o caso disso, temos aqui crianças que estão matriculadas, por exemplo, num terceiro ano e estão a fazer competências de um primeiro ano, mas essa criança estava a nível zero a nível da aprendizagem da leitura e da escrita, mas chegaram agora ao fim do ano e as crianças, tem algumas que conseguiram ter já a técnica da leitura e da escrita, portanto, essas crianças tiveram sucesso educativo mas não tiveram aproveitamento escolar porque não correspondiam ao ano que elas estão matriculadas.”

Feminino, 57 anos, Docente.

O discurso do entrevistado seguinte demonstra a mesma ideia.

“Para mim o sucesso escolar é quando uma criança consegue atingir, para ela de acordo com aquilo que ela consegue fazer, de acordo com as suas dificuldades, de acordo com as suas características, consegue atingir o máximo, tendo em conta o seu perfil. Há crianças que conseguem atingir 3 graus, há outras que conseguem atingir 5, mas desde que conseguem atingir o máximo, para mim é sucesso escolar. Uma criança que tem dificuldades de linguagem se conseguir ler cinco frases, é sucesso. O sucesso escolar engloba o aproveitamento escolar, se bem que o aproveitamento escolar está relacionado com notas, com grelhas e é aí, ou passa ou não passa, e aí muitas vezes, pronto..., aquilo que a criança sabe não está de acordo com as tais metas, com os tais critérios de avaliação que são propostos nas escolas, há crianças que com 40% para ela é um 20, na realidade, é o máximo que consegue.”

Feminino, 30 anos, Docente.

Estas entrevistadas recusam uma definição do insucesso escolar enquanto insucesso na instrução e chamam a atenção para a necessidade de se ter em conta o perfil do aluno e aferir o seu sucesso em função desse perfil. Como referido anteriormente, os objetivos de aprendizagem definidos pela escola são mais fáceis de adquirir pelas classes sociais mais favorecidas, uma vez que as classes sociais mais desfavorecidas refletem dificuldades em alcançar objetivos que são definidos em função de um perfil de aluno “médio” integrado numa cultura que se ergue como o modelo a seguir (Roazzi & Almeida, 1988, p. 56).

O sucesso escolar, ou a ausência do mesmo, resulta das desigualdades sociais no interior do sistema de ensino. A própria definição dos critérios do sucesso salienta, por si só, uma desigualdade, pois fixa-se, como referido, num padrão para todos os estudantes, sendo este padrão único o que faz que os estudantes com diferentes capacidades, motivações e experiências estejam mais propensos, à partida, a falharem na obtenção de sucesso escolar (Roazzi & Almeida, 1998, p. 58).

Como resultado, esta ideia é partilhada um pouco por todos os entrevistados, visto que os mesmos afirmam que o sucesso escolar consiste, de facto, nas competências e

capacidades do aluno para a obtenção de sucesso escolar, mas que este deve ser considerado tendo em conta as dificuldades e as características pessoais e familiares do estudante.

Os resultados escolares dos estudantes revelam, além do sucesso escolar, as relações complexas processadas no interior da instituição escolar aquando da democratização da escola (Benavente & Pinto Correia, 1980, pp. 7-8). E esta democratização implicou o acesso à escola de uma diversidade de alunos e a criação de uma diversidade de fileiras de ensino. O discurso do responsável escolar demonstra esta ideia.

“Para mim o sucesso escolar é quando um aluno, seja ele qual for independentemente da sua origem e estando na escola, independentemente também de estar num curso de ensino regular ou até mesmo de educação especial, seja qualquer aluno que venha para a escola que consiga fazer aprendizagens, ou seja, consiga aprender aquilo que lhe é transmitido, consiga apreender também e de pôr em prática o que aprende. Tendo, claro, boas notas no final do ano, mas mais do que as notas é mesmo um aluno que consiga apreender e pôr em prática o que aprendeu.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

Em última instância, o sucesso significa um maior nível de capacidade de compreensão e interiorização de competências e conhecimentos, que posteriormente, irão ser utilizados numa atividade profissional, ou seja, o sucesso também se mede pela funcionalidade social dos saberes aprendidos na escola.

Em suma, os entrevistados recusam uma definição do sucesso escolar enquanto mero sucesso na instrução e afastam a definição do insucesso como sendo apenas “a incapacidade de aprendizagem de conhecimentos e técnicas, por parte dos estudantes.” (Formosinho, 1985, p. 1). Por fim, e na opinião de Roazzi e Almeida, o insucesso escolar é encarado como um reflexo do disfuncionamento dos estudantes, da família, dos programas e/ou do professor (1988, p. 53).

4.3.1. Problemas e condições das escolas

A implementação da ASE, sendo um apoio no âmbito das políticas públicas, tem como uns dos seus objetivos essenciais a melhoria da qualidade da educação em Portugal (Santana, 2015, p. 5) através dos auxílios aos alunos e direções das escolas, “dotando as escolas melhores condições para o cumprimento da sua missão” (Decreto-lei n.º 55/2009, p. 1). Contudo, as opiniões dos entrevistados dividem-se sobre este assunto, uns acham que

a sua escola está bem equipada, enquanto outros afirmam que o seu estabelecimento de ensino necessita de obras de requalificação, embora, todos afirmem que, apesar das condições degradantes de algumas escolas, isto não é um fator decisivo para a obtenção de sucesso escolar.

“Todas as escolas precisam sempre de obras de remodelação, de melhorias, o Estado investiu nas infraestruturas, isso foi positivo porque muitas escolas melhoraram e fizeram infraestruturas adequadas às realidades da região. O que acontece é que não foi feita a manutenção de algumas e ainda há algumas com amianto. Foi feita a construção e depois não foi feito aquele acompanhamento que deve de ser feito. Em termos de equipamentos das escolas, a região equipou, anteriormente, as escolas com quadros digitais, com computadores, mas já passaram alguns anos, os materiais foram entregues no passado e hoje em dia são materiais obsoletos. Tem nas escolas computadores que não têm câmaras, depois tem que ser comprar a câmara à parte, temos escola que tem o ecrã e nem sequer têm a torre. As escolas do 1.º ciclo, há escolas que tem um computador apenas, não há computadores nas escolas em condições de trabalhar. O estabelecimento em si e os materiais ajudam no sucesso escolar, mas não são a peça fundamental para o aluno ter sucesso, quer dizer, ajuda, mas a peça fundamental é toda a dinâmica que é criada na escola humana, são os professores, as famílias, os alunos, os não docentes são peças fundamentais nas escolas. Toda a dinâmica da escola humana é que influencia ou não o sucesso do aluno.”

Feminino, 56 anos, Responsável Governativo.

A opinião deste entrevistado sobre as condições da sua escola é positiva, embora este enfatize que persistem sempre falhas e falta de material, mas não é algo decisivo para o sucesso escolar.

“Sim, sem dúvida. Há sempre falhas e falta sempre, claro que não temos um computador para todos os meninos, mas não é por falta de materiais que a escola não cumpre o seu papel e mesmo a nível de recursos humanos, pessoal docente e não docente. A escola está bem equipada.”

Feminino, 56 anos, Docente.

Em contrapartida, o próximo entrevistado demonstra o estado degradado da sua escola, mas também salienta o esforço efetuado pelos docentes da mesma para a obtenção de sucesso escolar, bem como da atenção e motivação dos alunos.

“Os professores da minha escola eram verdadeiros heróis porque trabalhavam em condições muito más, salas em mau estado, vidros partidos, buracos na parede, salas sem internet para poderem fazer algo mais, os quadros são dos antigos que dificilmente conseguíamos escrever no quadro e mesmo assim os professores conseguem dar aulas e de alguma forma captar a atenção dos alunos. A escola não tinha grandes condições, por isso, é pretensão a construção de uma escola nova para poder dar outras condições e motivação aos alunos. Não era a escola que dava, que potenciava o sucesso dos alunos, para mim era mesmo o trabalho dos professores, a forma como os professores se apresentavam junto dos alunos, a forma como motivava os alunos à aprendizagem. (...) Não é o edifício que faz a diferença, mas de certa maneira motiva-nos um bocadinho mais porque estamos num ambiente mais tranquilo e mais seguro, com uma outra harmonia diferente. Se estivermos num sítio degradado, velho, com buracos, sem luz às vezes, realmente encara-se com maior dificuldade o aumento da motivação para a aprendizagem.”

Masculino, 43 anos, Responsável Escolar.

Este responsável escolar coloca o trabalho pedagógico dos docentes e a relação professor-aluno como fatores produtores do sucesso escolar. Outra visão sobre as condições da escola é a desta entrevistada, que afirma que a compra de material é feita por iniciativa própria e que este material não é garantido pela escola, por falta de verbas. Logo, a intervenção da ASE neste aspeto tem falhas a serem revistas e solucionadas.

“Eu vou falar pela minha escola, mas penso que falo por todas as escolas da ilha. Se não fôssemos nós a desembolsar do nosso dinheiro, eu garanto que não havia metade daquilo que as crianças têm, por exemplo, eu neste momento eu estou a utilizar um videoprojector na minha sala, que comprei em conjunto com a escola virtual para dar aulas às minhas crianças. Tudo isso por iniciativa própria, porque senão os meus alunos não teriam porque a minha escola não tem verbas para adquirir videoprojectores nesse momento. Há no 1.º ciclo, mas seria repartido por duas turmas. Fotocópias, há plafond, mas muito limitado, não se adequa ao 1.º ciclo, nem lá perto. Todas as cartolinas, todos os materiais, todos os jogos, nós fazemos imensos jogos, se não fôssemos nós a ter uma verbazinha do nosso ordenado as crianças teriam um manual e um caderno para utilizar apenas. Em termos de infraestrutura, eu estou numa sala nova que foi feita há pouco tempo, portanto, estou no céu.”

Feminino, 30 anos, Docente.

4.3.2. Perspetivas sobre o papel das famílias no sucesso escolar

De forma similar ao que acontece noutros contextos, nos Açores também se verifica um investimento das famílias na escolaridade dos seus filhos, embora persistam as desigualdades no sistema de ensino. Assim, na opinião de Diogo, as aspirações escolares e o sucesso variam de acordo com o meio e remetem para processos de socialização familiar (2008, pp. 2 e 45).

Os depoimentos vão no sentido de enfatizarem o papel primordial da influência e apoio familiar no sucesso escolar dos alunos.

“Não é, não pode ser porque nós mais que nunca estamos a ver desigualdades sociais enormes, as clivagens estão-se a notar cada vez e cada vez quem não tem, tem muito menos e depois há 2 ou 3 que têm muito. A sociedade está cada vez mais dividida em classes, mas com uma discrepância muito grande entre os que têm muito... e com ensino à distância, viu-se mesmo muita diferença, não é igual para todos, as crianças que tinham fracos recursos económicos ou até mesmo a nível de habilitações dos pais foram muito penalizadas, porque não tinham quem lhes ajudasse. Podia até ter um telemóvel ali, mas os pais não sabiam... os pais que não sabiam ler não ajudam, e cada vez mais isso acontece.”

Feminino, 56 anos, Docente.

Assim, existe uma relação entre as origens sociais e a obtenção de sucesso escolar no interior do sistema de ensino uma vez que as crianças de meios carenciados estão mais propensas a possuírem maiores dificuldades no seu percurso, então, o sucesso escolar ou o insucesso são tradutores de condição de classe (Almeida, 1994, pp. 144-145). O sucesso escolar reflete as desigualdades inerentes à condição da família (Diogo, 2008, pp. 46-48).

Adicionalmente, a origem social dos alunos poderá ser encarada com recursos a dois tipos de indicadores: os de impacto e os de distribuição. Os indicadores de impacto estão associados aos diferentes aspetos da socialização e educação, isto é, o impacto é mensurado tendo em conta os mecanismos de aprendizagem diferentes entre a escola e a família. Por fim, os indicadores de distribuição estão relacionados com as desigualdades sociais, mais concretamente, com as ocupações e classes sociais do meio familiar do aluno (Hillmert, 2020, p. 4).

Consequentemente, as crianças inseridas no meio familiar com baixo nível socioeconómico são as mais penalizadas no processo de socialização escolar, isto é, são as que possuem piores resultados nas medidas de alfabetização precoce, aquando da sua entrada no sistema de ensino, ao contrário do que ocorre com as crianças de meios familiares com altos níveis socioeconómicos. Assim, a relação dos rendimentos do agregado familiar com os resultados escolares da criança pode ser analisada por meio dos investimentos da família no ambiente perfeito para uma boa alfabetização no interior da habitação (Burriss *et al.*, 2019, pp. 154-155), ainda que, como refere uma docente, essa relação não seja linear:

“É assim, o meio favorecido economicamente não quer dizer que a criança vá ter sucesso, pode não ter, tudo depende de... dos intervenientes. Portanto, há muitas crianças que os pais não acompanham os seus filhos e são de meios favorecidos, portanto, e há crianças de meios menos favorecidos e que os pais estão muito interessados, isso aí, há sempre..., claro que as crianças num contexto menos favorecido não têm as condições, portanto, às vezes de... mesmo do meio em si, por exemplo, há crianças que vivem, dez, doze pessoas numa casa, claro que não tem as mesmas condições... não podem ter a mesma concentração, as mesmas condições que uma criança que vive numa casa com três ou quatro pessoas. É preciso o espaço, é... tudo, até as próprias crianças, olha onde é que está o caderno de casa que as crianças levam para casa, às vezes onde é que está o caderno, desaparece o caderno de um dia para o outro, rasgam folhas quem é que rasgou, os irmãos, portanto, muito complicado.”

Feminino, 57 anos, Docente.

Em relação à eficácia da Ação Social Escolar, esta por si só não garante sucesso escolar pelo que deverá sempre existir um acompanhamento familiar permanente na vida escolar do aluno.

“Por si só, não. Não é só a ajuda económica ou pelo menos equiparar todos os meninos com os mesmos materiais, com os mesmos docentes, com os mesmos equipamentos escolares, só isso por si só não garante sucesso. É uma parte, não é? Auxilia. Se a família não motivar as crianças, não der condições para estudarem, se não acompanhar, também, talvez, não tenham sucesso. Só por si o material, as condições físicas não são suficientes, claro que não. É um aspeto importante, claro que sim, mas não é só isso.”

Feminino, 45 anos, Docente.

Além disso, também deverá existir um bom ambiente familiar, isto é, um espaço físico organizado e preparado para o estudo, e também um acompanhamento constante no percurso do aluno, tanto a nível de comportamento como em desempenho. Assim, o ambiente tido como perfeito para uma boa alfabetização e escolarização é composto por diversos aspetos, tais como o ensino formal, linguagem oral e leituras de livros, entre muitos outros (Burriss *et al.*, 2019, p. 155).

“Sem dúvida, a relação consiste num trabalho de equipa, eu sempre digo na primeira reunião com os encarregados de educação, que eu não faço milagres e só há milagres com trabalho de equipa. Nós somos uma equipa pedagógica e o encarregado de educação, tem que estar presente e nota-se, perfeitamente, os alunos que são acompanhados diariamente pelos pais e aqueles, infelizmente, não têm tanta sorte por diversas razões, até por trabalho. Há pais que têm mais do que um trabalho, não é porque não querem ajudar a criança, mas porque não podem e vê-se, perfeitamente, que o aproveitamento não é o mesmo.”

Feminino, 30 anos, Docente.

Em suma, as primeiras experiências associadas à alfabetização dos alunos no seu meio familiar são de grande importância na estruturação de habilidades essenciais para o seu sucesso escolar. A exposição à linguagem e à influência do ambiente de alfabetização está diretamente relacionada às habilidades emergentes de escolarização das crianças, como por exemplo, a linguagem oral e o conhecimento escrito (Burriss *et al.*, 2019, p. 154).

Ainda que os entrevistados tenham uma perspectiva do insucesso escolar como fenómeno complexo e produzido por diferentes fatores, eles tendem a enfatizar a influência da família, na linha da teoria do *handicap* sociocultural que está associada à pertença social das famílias, à bagagem cultural das mesmas e à capacidade de estimulação das crianças e jovens (Benavente, 1990, p. 716). Assim, esta pertença cultural pode condicionar o aluno aquando da inserção no sistema de ensino, sendo este detentor de um conjunto de disposições, interesses, expectativas, objetivos e valores influenciados pelo seu *background* familiar, o que influencia a integração na cultura escola (Diogo, 2008, pp. 47-48).

“Há pais muito novos que não saber ler nem escrever, pronto, não sabem, são analfabetos, portanto, e lutam para que os seus filhos não sejam o mesmo que eles, mas isso é uma minoria. A maioria vai mais ou menos dando continuidade àquilo que já foi, àquilo que os pais foram, mas há uma minoria, que já quer sair daí e já quer dar mais aos filhos do que aquilo que teve, para mim, como professora, também..., eu gosto de trabalhar com crianças nesses contextos, são crianças que apreciam, algumas delas apreciam muito, tudo o que nós fazemos por eles, eles ficam gratos, às vezes, de meios mais favorecidos, nós fazemos mil e uma estratégias que nada satisfaz, pronto, também estas crianças, nós trabalhamos com elas e nós, portanto, gostamos de ver aquele do ponto zero e o crescimento que a criança vai fazendo, como ela estava e depois como ela vai ficando com o nosso contributo e depois com o chamamento da família, não podemos trabalhar sozinhos, e quando conseguimos envolver a família, mesmo que a família seja analfabeta, se conseguimos envolvê-los e eles perceberem o quanto é importante a aprendizagem para o futuro, para um bom futuro para àquelas crianças, portanto, quando temos a família do nosso lado, independentemente de ser uma família analfabeta ou não, o caminho é completamente diferente.”

Feminino, 57 anos, Docente.

No discurso anterior, a entrevistada afirma que existem pais que, apesar da sua incapacidade de auxiliar os filhos no percurso escolar, estes influenciam e motivam os seus filhos a prosseguirem no sistema de ensino. Contudo, a docente refere que a maioria dos pais vai sustentando a reprodução dos privilégios das classes sociais dominantes, através da socialização familiar, embora de forma subtil (Diogo, 2008, p. 47).

Além disso, a docente refere que, ainda que o efeito de classe social se faça sentir no desempenho das crianças, acha aliciante o trabalho com estes alunos afastando-se, assim, de uma imagem desvalorizada sobre estas crianças. Sublinha a necessidade de uma maior comunicação e integração das famílias no processo de aprendizagem das crianças desfavorecidas, na medida das suas capacidades. Neste sentido parece-nos que esta docente se centra mais nas estratégias que poderão contribuir para a obtenção de resultados escolares positivos (Ellis *et al.*, 2016, p. 492) do que na ponderação do fracasso escolar dos alunos (Lot, 2001, pp. 255).

Em suma, a maioria dos nossos entrevistados considera que a ASE é um instrumento importante para garantir o sucesso escolar das crianças, mas não é suficiente. Consideram que é necessário esta seja perspectivada no âmbito de uma política integrada de apoio a estas famílias, mobilizando-se as diferentes estruturas culturais e sociais das comunidades locais para este efeito.

Conclusão

A presente investigação tem como objetivo geral a compreensão dos efeitos da implementação da ASE na mitigação das desigualdades sociais na Região Autónoma dos Açores. Além disso, este estudo procura ainda responder às seguintes questões de investigação: “A aplicação da ASE na Região tem contribuído para um sistema educativo mais equitativo?”; “Em que medida a implementação da ASE tem contribuído para o sucesso escolar dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

No enquadramento concetual procurou-se problematizar os processos de produção das desigualdades sociais e a forma como estas se refletem no meio escolar. A ASE surge como medida para a mitigação das desigualdades na RAA sendo considerado um instrumento essencial no combate às desigualdades escolares. Esta medida permite criar algumas garantias no acesso e permanência dos alunos no sistema escolar, o que culmina em menores taxas de abandono escolar e na promoção do sucesso, para além das condições sociais, económicas, culturais e familiares (DL, 2009, p. 3).

Assim, a aplicação desta política, por meio do Estado, permitiu às famílias com maiores dificuldades financeiras construir uma melhoria na qualidade das aprendizagens dos seus filhos, com o objetivo final de obterem sucesso escolar. Isto leva a uma discriminação positiva das famílias mais desfavorecidas e a uma solidariedade social (Santos, 2015, p. 9), com o intuito de garantir o exercício efetivo do direito à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolares (DL, 2009, p. 2). Perceber a perspetiva de professores e de responsáveis governativos sobre esta questão é o objetivo central deste trabalho, compreendendo em que medida consideram que a implementação da ASE tem vindo a ser positiva e favorável para as famílias mais desfavorecidas.

Os normativos legais enfatizam a contribuição da ASE para um sistema educativo mais equitativo, na medida em que auxilia os alunos a concluírem um certo patamar de escolaridade (escolaridade obrigatória mínima) com sucesso escolar, independentemente das respetivas condições sociais, económicas, culturais e familiares.

Relativamente a esta questão as perspetivas dos entrevistados são muito polarizadas: uns consideram que a ASE potencia o caráter equitativo do sistema de ensino regional e outros discordam desta posição.

Os primeiros entrevistados acreditam que o apoio económico da ASE para a compra de materiais, senhas de refeições, compra de material desportivo, entre outros, é uma forma de garantir que o sistema de ensino é equitativo, pois, permite que o ensino seja gratuito, ou que a família não tenha de suportar sozinha os custos económicos da escolaridade obrigatória, evitando assim um impacto tão negativo no seu rendimento, uma vez que as despesas escolares não são suportadas na totalidade pelo agregado familiar.

Os que referem que a natureza do funcionamento do sistema educativo é pouco equitativa apresentam várias razões.

Uma das razões é que, mesmo com o apoio da ASE, as famílias mais desfavorecidas não conseguem comprar todo o material necessário, ao contrário do que acontece com as famílias mais favorecidas. Esta desigualdade tornou-se mais visível aquando da pandemia, uma vez que, as famílias mais carenciadas, e com apoios, não tiveram acesso aos meios e dispositivos informáticos necessários para o ensino à distância.

Outra evidência da falta de equitatividade no sistema de ensino é o facto dos alunos menos favorecidos não conseguirem ter acesso tão facilitado a apoios à escolaridade, designadamente as explicações, por exemplo. Alguns entrevistados consideram que a ASE deveria incorporar nos seus apoios ações de acompanhamento dos alunos fora do horário letivo, sendo isto encarado como atividades extracurriculares indispensáveis à construção de percursos escolares mais bem-sucedidos, tendo em conta a pouca escolaridade das famílias em causa.

Todas estas falhas apontadas pelos entrevistados são ainda mais agravadas no caso dos alunos com necessidades especiais, visto que o sistema de ensino não está estruturado tendo em conta as especificidades socioeducativas destes grupos de alunos.

Em suma, a ASE garante apenas em parte a valorização da escola como produtora de equidade social, tal como está descrito no Decreto-lei n.º 55/2009, onde está patente a valorização da “escola pública como instrumento da equidade social” (p. 1), sendo esta ideia partilhada por Santana, onde afirma que esta política pretende uma melhoria da qualidade e equidade da educação em Portugal (2015, p. 5).

Outra questão abordada com os entrevistados remete para o impacto da implementação da ASE no sucesso escolar, sendo que, na perspetiva da maioria dos entrevistados, esta relação se evidencia como forma positiva, ou seja, a execução desta

política permitiu alterar as condições de acesso e de permanência dos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos no sistema de ensino, prevenindo, assim, o abandono escolar e uma maior incidência numérica do insucesso escolar. Alguns docentes consideram que sem estes apoios muitas crianças não teriam condições de frequentar a escola por não terem acesso a material escolar, a refeições condignas, a meios de transportes, entre outros apoios garantidos pela ASE.

Os responsáveis escolares salientam que a ASE auxilia na tentativa de implementar uma igualdade de oportunidades, tanto no acesso à escola quanto na obtenção de sucesso escolar e concordam, tal como descrevia Santos, que esta política procura fornecer uma melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos de forma a obterem sucesso escolar (2015, p. 9).

Os entrevistados que se evidenciaram mais críticos relativamente à contribuição da ASE para o sucesso escolar referem que os apoios financeiros são insuficientes para o garantirem, na medida em que é um fenómeno muito complexo que se prende, essencialmente, com as características das famílias. Consideram que, para além de todo o auxílio da ASE, é necessário o Estado garantir condições, através de equipas multidisciplinares, para um acompanhamento familiar permanente, direcionado para o desempenho escolar e para os apoios sociais, sendo indispensável garantir que as famílias dispõem de um espaço físico familiar organizado e preparado para o estudo. Referem as dificuldades que derivam de meios familiares onde a maioria dos pais são analfabetos, ou com fraca escolaridade, e que tendem a perpetuar as condições das famílias para a geração seguinte, pois não conhecem outro modo de vida.

Todos os entrevistados foram convidados a pronunciarem-se acerca das medidas que propõem para aumentar a eficácia e eficiência desta política social. Todas as sugestões se dirigem para uma maior articulação entre a escola e as comunidades locais no sentido de serem garantidas condições para a mitigação das desigualdades sociais.

Alguns docentes entrevistados mencionam a importância de um trabalho em equipa, sendo esta composta por docentes, pais e alunos. Os responsáveis escolares e governativos entrevistados sugerem que a criação de uma parceria entre escolas e instituições locais deveria ser integrada na ASE e apoiada por esta. Um deles acrescenta ainda que deveria ser disponibilizada alguma verba da ASE para promover a relação entre a escola e as instituições locais, pois este auxílio seria importante para recrutar apoios que permitissem uma

colaboração na resolução dos problemas sociais das crianças mais desfavorecidas e também no apoio à escolaridade e na desocultação dos talentos das próprias crianças. Um dos responsáveis escolares afirma que, de facto, existem alunos com maior apetência para outras áreas do saber, nomeadamente, as artes e o desporto, e que estas não são devidamente incorporadas nas matérias teóricas lecionadas nos programas de ensino, mas podem ser desenvolvidas com apoios de estruturas locais (clubes desportivos, bandas filarmónicas, entre outros).

Alguns dos docentes entrevistados manifestam-se críticos relativamente aos apoios da ASE que não deviam ser utilizados para cobrir as desigualdades no acesso ao sistema de ensino, pois, uma vez que existe ensino obrigatório, estas despesas deviam ser cobertas pelo próprio Estado, e para todas as crianças, independentemente da sua situação económica familiar; assim, as verbas da ASE não seriam canalizadas para os materiais escolares, mas para outras áreas sociais, nomeadamente, para a saúde.

Tendo por referência a responsabilidade do Estado na construção de uma educação mais inclusiva, os entrevistados pronunciaram-se acerca das condições das escolas e sobre a necessidade de investimento em equipamentos e materiais escolares.

Também nesta matéria os entrevistados se dividem em dois grupos. O primeiro considera a generalidade das escolas bem equipadas e o segundo afirma que são necessárias obras de requalificação das escolas, pois, após a construção das mesmas não foi efetuado qualquer acompanhamento a nível de manutenção e reequipamento. Referem, como exemplo, o carácter obsoleto dos equipamentos informáticos, na generalidade das escolas.

Assim, analisadas as opiniões de todos os entrevistados, conclui-se que num aspeto todos concordam e que consiste no facto de as condições da escola não serem um fator decisivo para a obtenção de sucesso escolar, pois, o sucesso escolar depende de outros fatores, sendo que a maioria dos entrevistados o concetualiza com base na teoria do *handicap* sociocultural.

Por um lado, os docentes salientam que a implementação da ASE, e o usufruto por parte das famílias, tem sido benéfica para as mesmas e, essencialmente, para os alunos uma vez que são colmatadas dificuldades, tanto de cariz económico como de cariz cultural. No entanto, os mesmos partilham de que esta política social tem aspetos a melhorar, enfatizando, a necessidade de uma revisão desta política.

Por outro lado, os responsáveis escolares, num primeiro momento, afirmam que algumas modalidades estão devidamente estruturadas e formuladas, como por exemplo, o apoio monetário para material escolar e desportivo. Contudo, os mesmos partilham da opinião dos docentes, na reformulação desta política social, na medida em que deveriam ser revistos as condições de atribuição deste apoio.

Por fim, os responsáveis governativos partilham da opinião de que este apoio está bem estruturado, a falha persiste, sim, na atribuição e aplicação das verbas disponíveis, tanto pelas instituições escolares como pelas famílias. Quanto à interligação entre escolas e outras instituições sociais, os mesmos responsáveis informam que deveria ser criada uma modalidade, no interior desta política social, capaz de efetivar esta relação benéfica entre os intervenientes.

No decurso da investigação, a principal debilidade de teor teórico-metodológico assenta na ausência de opiniões das famílias dos alunos por meio das entrevistas; isto deve-se ao facto de não ter sido possível, no decorrer do tempo de realização da presente dissertação, o contacto com famílias passíveis de serem seleccionadas para o estudo.

Outra debilidade deste estudo consiste na pouca diferenciação de concelhos onde estão sediadas as escolas; dito de outro modo, apenas são entrevistados docentes e responsáveis escolares de dois concelhos da ilha de São Miguel.

Por fim, uma limitação de enorme importância para o enriquecimento da presente investigação recai sobre a falta de dados estatísticos sobre a ASE na Região, que não foram disponibilizados pelos organismos oficiais em tempo útil. Estes dados estatísticos solicitados pretendiam informar sobre o total de alunos detentores de ASE na Região, por ilha e por discriminação dos escalões, isto para os anos letivos em estudo, mais concretamente entre 2014/2015 e 2018/2019.

Bibliografia

Abrantes, P. (2015). Percursos de estudantes no Ensino Superior: Fatores e processos de sucesso e insucesso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 77, 175-178.

Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Rucquoy, D.; Saint-Georges, P. (1997), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

Almeida, J. F. de (org.) (1994). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta.

Almeida, J. F. de, & Pinto, J. M. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa. Editorial Presença.

Althusser, L. (1980), *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, Lisboa, Ed. Presença.

Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. XXXVIII, 981-1010.

Benavente, A. (1990). “Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas”, *Análise Social*, vol. XXV, pp. 715-733.

Benavente, A.; Costa, A. F. da; Machado, F. L. & Neves, M. C. (1992). *Do outro lado da Escola*. Lisboa. Editorial Teorema.

Benavente, A.; Pinto Correia, A. (1980). “Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária”, I.E.D., Caderno 3, Lisboa.

- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Burris, P. W.; Phillips, B.M. & Lonigan, C. J. (2019), “Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children’s early literacy skills”, *Journal of Educations for Studentes place at risk*, Vol. 24, N.º 2, 154-173.
- Bourdieu, P., Chamberon, J. C., Passeron, J. C. (1999). *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Brasil. Editora Vozes.
- Carmo, F., (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Clark, R. (2020). “Income inequality in the post-2000 era- Development, globalization, and the state”, *International Sociology*, 1-24
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Celta Editora.
- Ellis, S.; Thompson, I.; McNicholl, J. & Thomson, J. (2016). “Student teachers’ perceptions of the effects of poverty on learners’ educational attainment and well-being: perspectives from England and Scotland”, *Journal of Education*, Vol. 42, N.º 4, 483-499.
- Formosinho, João (1985). *Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Gill, P., Stewart, K., & Chadwick, B. (2008), “Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups.” *British Dental Journal*, 204(6), 291-295.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Grácio, S.; Miranda, S. de; Stoer, S. (1982), *Sociologia da Educação – Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Hillmert, S. (2020), “Three spheres of stratification in how social origin relates to educational achievement: a large-scale analysis”, *Contemporary Social Science*, 1-19.
- Hunter, M. S. (2006). Fostering student learning and success through first-year programs. *Peer Review*, 8(3), 4-7.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Lazenby, H. (2016), “What is equality of opportunity in education?”, *Theory and Research in Education*, Vol. 14(1), 65-76
- Lima, J. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, pp. 7-29.
- Lima, J.; Diogo, A. M.; Palos, A. C.; Rocha, G. P. N. da & Leal, S. M. (2020), “Capítulo 3. Educação.” In Rocha, G. P. N. & Diogo, F. (orgs.), *Açores: Retratos e Tendências Sociais*. Vila Nova de Famalicão. Edições Húmus.

Lot, B. (2001). Low-Income Parents and the Public Schools. *Journal of Social Issues*. Vol. 57, N.º 2, 247-259.

Luhmann, N. (1994), *Teoría política en el Estado de Bienestar*, Madrid, Alianza Ed.

Lynch, K., & O’Riordan, C. (1998), Inequality in Higher Education: a study of class barriers. *British Journal Of Sociology of Education*, 19(4), 445-478.

Mauritti, R.; Nunes, N.; Alves, J. E.; Diogo, F. (2019), “Desigualdades sociais e desenvolvimento em Portugal. Um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade”, *Sociologia On Line*, n.º 19, 102-126.

Mata, J. J. T. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal*. Dissertação de doutoramento em Sociologia. ISCTE-IUL, Lisboa.

McKinney, S. (2014). The relationship of child poverty to school education. *Improving Schools*, Vol. 17, N.º 3, 203-216.

Mills, C.; Heyworth, J.; Rosenwax, L.; Carr, S.; Rosenberg, M. (2009). Factors associated with the academic success of first year Health Science students. *Adv. In Health Sci. Educ.*, 14, 205-217.

Mozzicafreddo, J. (2000). *Estado-Providência e cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta.

Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Vol. 2. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roazzi, A.; Almeida, L. S. (1988). “Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?”, *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Sampieri, R. H. & Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodologia de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Santana, S. da C. (2015). *Políticas Públicas e Educação: impacto da ação social escolar na qualidade da educação básica e secundária em Portugal e em Macau*. Dissertação de mestrado em Administração Pública. Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Leiria.
- Santos, S. M. C. dos (2015). *O Serviço Social no Sistema Educativo*. Dissertação de mestrado em Serviço Social. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e práticas*, 59, 75-106.
- Subirats, J.; Knoepfel, P.; Larrue, C.; Varone, F. (2008), *Análises y gestión de políticas públicas*, Barcelona, Ariel.
- Turner III, Daniel W., (2010). Qualitative Interview Design: A practical guide for novice investigators. *The qualitative report*, 15(3), 753-760.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., Pinto, J. M (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Fontes oficiais

Decreto-Lei n.º 176/2003 “Institui o abono de família para crianças e jovens e define a protecção na eventualidade de encargos familiares no âmbito do subsistema de protecção familiar”. Diário da República n.º 177/2003. Série I-A de 2003-08-02.

Decreto-Lei n.º 55/2009 “Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios ao âmbito da acção social escolar”. Diário da República n.º 42/2009. Série I de 2009-03-02.

Direção de Estatísticas da Educação e Ciência “Resultados Escolares – Indicador de Equidade. Ensino Básico e Secundário – 2019”, Março de 2021.

Direção Regional da Educação “ProSucesso. Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar.”. Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 de 14 de Setembro de 2015.

Lei n.º 85/2009 “Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade”. Diário da República n.º 166/2009. Série I de 2009-08-27, pp. 5635-5636.

Secretaria Regional da Educação e Cultura (2015) “Estatísticas da Educação 2014/2015”. Região Autónoma dos Açores.

Secretaria Regional da Educação e Cultura (2016) “Estatísticas da Educação 2015/2016”. Região Autónoma dos Açores.

Secretaria Regional da Educação e Cultura (2017) “Estatísticas da Educação 2016/2017”.
Região Autónoma dos Açores.

Secretaria Regional da Educação e Cultura (2018) “Estatísticas da Educação 2017/2018”.
Região Autónoma dos Açores.

Secretaria Regional da Educação e Cultura (2019) “Estatísticas da Educação 2018/2019”.
Região Autónoma dos Açores.

Anexo I – Metodologia da investigação

Tabela 1 – Modelo de análise

Conceito	Dimensão	Indicador	Variável
1. Ação social escolar	1.1. Condição sócio-económica	1.1.1. Apoios alimentares	Como define a ação social escolar?
		1.1.2. Compra de material	Considera esta política social benéfica?
		1.1.3. Auxílios económicos	Qual a sua opinião sobre a preponderância do auxílio proveniente da ação social escolar às famílias e alunos? A criação de mais apoios no âmbito da ação social escolar seria um fator decisivo para o sucesso escolar dos alunos?
	1.2. Escalão de rendimentos	1.2.1. População-alvo	A identificação da situação dos alunos com necessidades desta política social é feita de que forma?
		1.2.2. Escalão	
		1.2.3. Valores dos escalões	
		1.2.4. Avaliação e atribuição do apoio	Como é efetuada esta atribuição? Como é atualizada a lista dos alunos apoiados? Quais são os critérios para a atribuição dos diversos apoios enunciados por esta política social? Qual a sua opinião sobre estes critérios? Deveriam sofrer reformas?
	1.3. Cumprimento dos objetivos propostos	1.3.1. Princípio de equidade	Considera que a generalização dos prémios e das bolsas de mérito permite uma maior igualdade de oportunidades?
		1.3.2. Igualdade de oportunidades	Considera que o ensino gratuito por si só garante aproveitamento escolar, bem como igualdade de oportunidades para os alunos?

		1.3.3. Princípio da solidariedade social	Considera o Sistema educativo equitativo? Porquê?
		1.3.4. Princípio de discriminação positiva	
		1.3.5. Melhoria da eficácia e eficiência da política	Na sua visão, quais seriam as medidas a tomar para aumentar a eficiência e eficácia desta política?
2. Sucesso escolar	2.1. Compreensão e interiorização de conhecimento e competências	2.1.1. Perceção sobre o sucesso escolar dos alunos	Como define o sucesso escolar? Considera que a ação social escolar influencia diretamente o sucesso escolar? Porquê?
		2.1.2. Perceção da influência do meio social e familiar no sucesso escolar	Considera que a relação familiar dos seus alunos é benéfica para o sucesso escolar dos mesmos? Porquê?
	2.2. Funcionamento e condições do estabelecimento de ensino	2.2.1. Perceção sobre a situação atual do sistema educativo	Considera o Sistema educativo equitativo? Porquê?
		2.2.2. Condições de estrutura e de material do estabelecimento de ensino	Pensa que as condições atuais da sua escola proporcionam a possibilidade dos alunos alcançarem sucesso escolar?

Tabela 2 – Termo de Consentimento Informado

O presente documento esclarece a natureza e o modo de participação num projeto de investigação que visa compreender vários aspetos da vida social e escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel, Açores. O documento clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade dos investigadores responsáveis pelo mesmo. O projeto é coordenado pelo Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

Neste projeto de investigação, não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar os desempenhos das pessoas: o que no importa é essencialmente documentar os seus pontos de vista e obter o relato das suas experiências. A participação no estudo consiste na concessão de uma entrevista, que poderá durar habitualmente entre 30 e 45 minutos.

A preservação da confidencialidade é um valor central do presente processo de investigação. Neste sentido, a participação nas entrevistas não comporta qualquer risco nem prejuízo para si, exceto o decorrente do tempo pessoal que nos é concedido. Mesmo assim, qualquer participante poderá, se assim o entender, desistir da sua participação, quando desejar, ou retirar os seus dados, mesmo depois de ter iniciado a participação. Pode também optar por não responder a qualquer questão específica, bastando para isso explicitar essa vontade no decurso das entrevistas. A entrevista será

realizada no momento e no espaço que correspondam à conveniência das pessoas entrevistadas e que assegurem o desenvolvimento da conversa sem intrusões nem perturbações.

Para garantir uma entrevista o mais curta possível, esta será gravada em formato áudio e posteriormente identificada com um código próprio. Cada entrevista será depois transcrita integralmente e ser-lhe-á entregue uma cópia da respetiva transcrição, acompanhada do conteúdo em áudio.

Todas as informações de carácter pessoal contidas nas entrevistas serão mantidas na mais estrita confidencialidade. Caso sejam inseridos no relatório final do estudo alguns excertos das suas entrevistas, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, locais, escolas e/ou departamentos referenciados, assim como omitidos quaisquer detalhes que possam permitir a identificação do entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Os resultados da investigação serão apresentados numa tese de dissertação de mestrado de Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Depois do estudo, poderá solicitar ao investigador uma síntese dos resultados do mesmo, que lhe será enviada para a morada ou endereço eletrónico que fornecer. A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar diretamente o coordenador do projeto, através do endereço de correio eletrónico jorge.ma.lima@uac.pt. Ao assinarem este formulário, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ___/___/2021

O(a) entrevistador(a): _____

O(a) entrevistado(a) : _____

Tabela 3 – Guião de entrevista para os docentes

1. Caracterização
 - 1.1. Idade
 - 1.2. Estado civil
 - 1.3. Profissão
 - 1.4. Docente em que estabelecimento de ensino
2. Ação social escolar
 - 2.1. Como define a ação social escolar?
 - 2.2. Considera esta política social benéfica?
 - 2.2.1. Se sim, porquê?
 - 2.3. Considera que o ensino gratuito por si só garante aproveitamento escolar, bem como igualdade de oportunidades para os alunos?
 - 2.4. Qual a sua opinião sobre a preponderância do auxílio proveniente da ação social escolar às famílias e alunos?
 - 2.5. A criação de mais apoios no âmbito da ação social escolar seria um fator decisivo para o sucesso escolar dos alunos?
 - 2.6. Na sua visão, quais seriam as medidas a tomar para aumentar a eficiência e eficácia desta política?
 - 2.7. Considera que a generalização dos prémios e das bolsas de mérito permite uma maior igualdade de oportunidades?
 - 2.8. Considera o sistema educativo equitativo? Porquê?
3. Sucesso escolar
 - 3.1. Como define o sucesso escolar?
 - 3.2. Considera que a ação social escolar influencia diretamente o sucesso escolar? Porquê?
 - 3.3. Pensa que as condições atuais da sua escola proporcionam a possibilidade dos alunos alcançarem sucesso escolar?
 - 3.4. Considera que a relação familiar dos seus alunos é benéfica para o sucesso escolar dos mesmos? Porquê?

- 3.5. Como encara a apreciação global do aluno no final do ano letivo (qualitativa)? É positiva ou negativa? Porquê?
- 3.6. Na sua prática profissional quais são os problemas que afetam o sucesso escolar dos alunos que surgem com maior relevância?

Tabela 4 - Guião de entrevista para os responsáveis da ASE

1. Caraterização
 - 1.1. Idade
 - 1.2. Estado civil
 - 1.3. Profissão
 - 1.4. Responsável por que agrupamento/estabelecimento de ensino
2. Ação social escolar
 - 2.1. Como define a ação social escolar?
 - 2.2. Considera esta política social benéfica?
 - 2.2.1. Se sim, porquê?
 - 2.3. Como é efetuada a identificação da situação dos alunos com necessidades desta política social?
 - 2.3.1. Como é efetuada esta atribuição?
 - 2.3.2. Como é atualizada a lista dos alunos apoiados?
 - 2.4. Quais são os critérios para a atribuição dos diversos apoios enunciados por esta política social?
 - 2.5. Considera que o ensino gratuito por si só garante aproveitamento escolar, bem como igualdade de oportunidades para os alunos?
 - 2.6. Qual a sua opinião sobre a preponderância do auxílio proveniente da ação social escolar às famílias e alunos?
 - 2.7. A criação de mais apoios no âmbito da ação social escolar seria um fator decisivo para o sucesso escolar dos alunos?
 - 2.8. Na sua visão, quais seriam as medidas a tomar para aumentar a eficiência e eficácia desta política?
 - 2.9. Considera que a generalização dos prémios e das bolsas de mérito permite uma maior igualdade de oportunidades?
 - 2.10. Considera o sistema educativo equitativo? Porquê?
3. Sucesso escolar
 - 3.1. Como define o sucesso escolar?
 - 3.2. Considera que a ação social escolar influencia diretamente o sucesso escolar? Porquê?
 - 3.3. Pensa que as condições atuais da sua escola proporcionam a possibilidade dos alunos alcançarem sucesso escolar?
 - 3.4. Considera que a relação familiar dos seus alunos é benéfica para o sucesso escolar dos mesmos? Porquê?

Tabela 5 - Guião de entrevista para os responsáveis governativos com a tutela da ASE

1. Caraterização
 - 1.1. Idade
 - 1.2. Estado civil
 - 1.3. Profissão
2. Ação social escolar
 - 2.1. Como define a ação social escolar?

- 2.2. Considera esta política social benéfica?
 - 2.2.1. Se sim, porquê?
 - 2.3. A identificação da situação dos alunos com necessidades desta política social é feita de que forma?
 - 2.3.1. Como é efetuada esta atribuição?
 - 2.3.2. Como é atualizada a lista dos alunos apoiados?
 - 2.4. Quais são os critérios para a atribuição dos diversos apoios enunciados por esta política social?
 - 2.4.1. Qual a sua opinião sobre estes critérios? Deveriam sofrer reformas?
 - 2.5. Como é efetuado o contacto entre os responsáveis governativos por esta política com os responsáveis pela ASE nos agrupamentos/estabelecimento de ensino?
 - 2.5.1. E o contacto entre responsáveis governativos e as famílias dos alunos abrangidos por esta política social?
 - 2.6. Considera que o ensino gratuito por si só garante aproveitamento escolar, bem como igualdade de oportunidades para os alunos?
 - 2.7. Qual a sua opinião sobre a preponderância do auxílio proveniente da ação social escolar às famílias e alunos?
 - 2.8. A criação de mais apoios no âmbito da ação social escolar seria um fator decisivo para o sucesso escolar dos alunos?
 - 2.9. Na sua visão, quais seriam as medidas a tomar para aumentar a eficiência e eficácia desta política?
 - 2.10. Considera que a generalização dos prémios e das bolsas de mérito permite uma maior igualdade de oportunidades?
 - 2.11. Considera o sistema educativo equitativo? Porquê?
3. Sucesso escolar
 - 3.1. Como define o sucesso escolar?
 - 3.2. Considera que a ação social escolar influencia diretamente o sucesso escolar? Porquê?
 - 3.3. Pensa que as condições atuais das escolas proporcionam a possibilidade dos alunos alcançarem sucesso escolar?
 - 3.4. Considera que a relação familiar dos alunos é benéfica para o sucesso escolar dos mesmos? Porquê?

Anexo II – Resultados da investigação

Anexo 1 - Distribuição da amostra por idade

Idade (Anos)	Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)	Frequência acumulativa (%)
26	1	7,1	7,1
30	1	7,1	14,3
43	3	21,4	35,7
45	2	14,3	50
47	1	7,1	57,1
48	1	7,1	64,3
49	1	7,1	71,4
51	1	7,1	78,6
56	2	14,3	92,9
57	1	7,1	100
Total	14	100	

Anexo 2 - Alunos matriculados no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2014/2015) (em %)

Ilhas/Região	Alunos matriculados		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	31,94	30,15	62,09
Santa Maria	1,12	1,14	2,26
Terceira	10,22	9,82	20,04
Graciosa	0,87	0,61	1,48
São Jorge	1,74	1,35	3,09
Pico	2,41	2,04	4,45
Faial	2,71	2,57	5,28
Flores	0,64	0,58	1,22
Corvo	0,06	0,03	0,09
Região	51,71	48,29	100

Fonte: SREC (2015).

Anexo 3 - Taxas de transição/conclusão no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2014/2015) (em %)

Ilhas/Região	Taxa de transição/conclusão		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	92,0	93,9	92,9
Santa Maria	90,9	97,0	94,0
Terceira	95,4	95,5	95,4
Graciosa	97,1	94,4	96,0
São Jorge	99,0	99,4	99,2
Pico	96,5	97,5	97,0
Faial	97,8	98,7	98,2
Flores	97,7	97,7	97,7
Corvo	100	100	100
Região	93,5	94,9	94,2

Fonte: SREC (2015).

Anexo 4 - Alunos matriculados no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2015/2016) (em %)

Ilhas/Região	Alunos matriculados		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	31,39	30,82	62,21
Santa Maria	1,13	1,14	2,27
Terceira	10,15	9,85	20,00
Graciosa	0,85	0,63	1,48
São Jorge	1,69	1,48	3,18
Pico	2,42	2,07	4,49
Faial	2,57	2,40	4,97
Flores	0,69	0,57	1,26
Corvo	0,09	0,05	0,14
Região	50,98	49,02	100

Fonte: SREC (2016).

Anexo 5 - Taxas de transição/conclusão no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2015/2016) (em %)

Ilhas/Região	Taxa de transição/conclusão		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	88,8	92,0	90,4
Santa Maria	96,2	95,4	95,8
Terceira	93,8	93,1	93,5
Graciosa	96,9	97,2	97,1
São Jorge	96,9	100	98,4
Pico	94,6	95,4	95,0
Faial	88,5	89,1	88,8
Flores	74,7	89,2	81,3
Corvo	90,0	100	93,8
Região	90,4	92,6	91,5

Fonte: SREC (2016).

Anexo 6 - Alunos matriculados no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2016/2017) (em %)

Ilhas/Região	Alunos matriculados		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	31,63	31,15	62,78
Santa Maria	1,06	1,04	2,10
Terceira	9,96	9,50	19,46
Graciosa	0,93	0,67	1,60
São Jorge	1,59	1,49	3,08
Pico	2,38	2,08	4,46
Faial	2,64	2,53	5,17
Flores	0,63	0,60	1,23
Corvo	0,08	0,05	0,13
Região	50,90	49,10	100

Fonte: SREC (2017).

Anexo 7 - Taxas de transição/conclusão no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2016/2017) (em %)

Ilhas/Região	Taxa de transição/conclusão		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	91,9	94,4	93,1
Santa Maria	96,6	97,4	97,0
Terceira	94,7	95,3	94,9
Graciosa	93,2	90,5	92,1
São Jorge	95,5	93,9	94,7
Pico	94,3	96,5	95,4
Faial	94,5	97,1	95,8
Flores	84,3	89,4	86,8
Corvo	88,9	100	93,3
Região	92,8	94,7	93,8

Fonte: SREC (2017).

Anexo 8 - Alunos matriculados no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2017/2018) (em %)

Ilhas/Região	Alunos matriculados		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	31,89	30,12	62,01
Santa Maria	1,11	1,06	2,17
Terceira	10,27	9,66	19,93
Graciosa	0,95	0,69	1,64
São Jorge	1,58	1,31	2,89
Pico	2,54	2,20	4,74
Faial	2,51	2,69	5,20
Flores	0,65	0,64	1,29
Corvo	0,09	0,04	0,13
Região	51,59	48,41	100

Fonte: SREC (2018).

Anexo 9 - Taxas de transição/conclusão no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2017/2018) (em %)

Ilhas/Região	Taxa de transição/conclusão		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	92,0	93,1	92,6
Santa Maria	96,7	94,9	95,8
Terceira	93,9	94,3	94,1
Graciosa	95,2	90,8	93,4
São Jorge	94,3	93,1	93,7
Pico	95,0	97,5	96,2
Faial	96,0	98,0	97,0
Flores	90,3	88,6	89,4
Corvo	90,0	100	92,9
Região	93,0	93,8	93,3

Fonte: SREC (2018).

Anexo 10 - Alunos matriculados no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2018/2019) (em %)

Ilhas/Região	Alunos matriculados		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	32,02	30,21	62,23
Santa Maria	1,05	1,05	2,10
Terceira	10,11	9,63	19,74
Graciosa	0,92	0,77	1,69
São Jorge	1,48	1,29	2,77
Pico	2,57	2,33	4,90
Faial	2,54	2,65	5,19
Flores	0,59	0,58	1,17
Corvo	0,10	0,08	0,18
Região	51,38	48,62	100

Fonte: SREC (2018).

Anexo 11 - Taxas de transição/conclusão no currículo regular, segundo a ilha e região, por sexo e ciclo de ensino, rede pública e privada (2018/2019) (em %)

Ilhas/Região	Taxa de transição/conclusão		
	1.º Ciclo		
	Masculino (%)	Feminino (%)	Total (%)
São Miguel	91,5	94,5	92,9
Santa Maria	93,7	99,1	96,4
Terceira	92,9	94,2	93,5
Graciosa	90,7	91,4	91,0
São Jorge	97,4	96,3	96,9
Pico	95,3	96,7	96,0
Faial	94,8	99,9	97,1
Flores	82,3	96,7	89,4
Corvo	81,8	75,0	78,9
Região	92,9	94,9	93,5

Fonte: SREC (2018).

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal



DM

O sucesso de uma PS: impacto da ASE no SE em alunos do 1.º CEB na Ilha de São Miguel, Açores
Teodoro Filipe Ramos Oliveira