

A escola perante as desigualdades socioeconómicas: o papel das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo

Dissertação de Mestrado

Raquel Oliveira Mateus

Mestrado em
Educação e Formação



A escola perante as desigualdades socioeconómicas: o papel das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo

Dissertação de Mestrado

Raquel Oliveira Mateus

Orientadora

Professora Doutora Ana Cristina Palos

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação - Especialização em Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens.



Resumo:

As desigualdades socioeconómicas persistem nas diversas sociedades do mundo e tendem a aumentar em situações de crises mundiais, como a pandemia ou a guerra, mas também em crises políticas. Nas escolas estas evidenciam-se sob diferentes formas e cada vez mais impactam o processo educativo e integração social dos alunos, sendo necessário um acompanhamento multidisciplinar com vista à sua minimização. Esta investigação analisa a perceção dos indivíduos da comunidade educativa em relação ao impacto das desigualdades socioeconómicas na vida escolar dos alunos, nomeadamente do papel das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo na minimização destas desigualdades, com base num estudo de caso. A análise dos dados qualitativos, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, sugere que as desigualdades socioeconómicas continuam a influenciar o processo educativo dos alunos, apesar do constante esforço da comunidade educativa em diminuir a sua influência na trajetória escolar dos alunos. Este estudo de caso ressalta as necessidades de investigação que permita uma melhor compreensão do tema e alerta para as manifestações de desigualdade ainda existentes que requerem a tomada de medidas. Conclui-se que as equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo acompanham os alunos e agregados familiares a nível escolar, mas também a nível de mediação com as instituições da comunidade local, em prol da inclusão e garantia de condições de processo educativo de sucesso. Estas equipas podem ser muito relevantes numa intervenção adaptada às necessidades detetadas, cruzando áreas de intervenção para um acompanhamento mais completo e ajustado.

Palavras-chave: Educação, Desigualdades Socioeconómicas, Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo

Abstract:

Socio-economic inequalities persist in different societies around the world and tend to increase in situations of global crisis, such as pandemics or war, but also in political crises. In schools, these are evident in different forms and increasingly impact the educational process and social integration of students, requiring multidisciplinary support to minimize them. This research analyses the perception of individuals in the educational community regarding the impact of socio-economic inequalities on students' school life, namely the role of multidisciplinary socio-educational support teams in minimizing these inequalities, based on a case study. Analysis of the qualitative data collected through semi-structured interviews suggests that socio-economic inequalities continue to influence the educational process of students, despite the constant efforts of the educational community to reduce their influence on the students' educational trajectory. This case study highlights the need for research that will allow a better understanding of the subject and alerts us to the manifestations of inequality that still exist and that require action to be taken. It concludes that multidisciplinary socio-educational support teams accompany students and their families at school level, but also at the level of mediation with local community institutions, in the interests of inclusion and guaranteeing the conditions for a successful educational process. These teams can be very relevant in an intervention adapted to the needs detected, crossing areas of intervention for a more complete and adjusted follow-up.

Key words: Education, Socio-economic Inequalities, Multidisciplinary Socio-educational Support Teams

Agradecimentos:

A caminhada da vida é um processo complexo que exige muito do ser humano a nível de sentimentos e sensações. Neste processo da vida todos sempre necessitamos de alguém que nos acompanhe, oriente e ajude, ou até mesmo que nos aconselhe ou só esteja lá.

Como não podia ser diferente, na vida formativa, também é essencial orientação e encaminhamento, de quem um dia esteve onde estamos e hoje se designa a transmitir o seu saber e a acreditar nas potencialidades de quem procura crescer e aprender, individual e profissionalmente.

Assim, o meu primeiro agradecimento dirige-se à Professora Doutora Ana Cristina Palos, orientadora desta dissertação de mestrado, que sempre se demonstrou disponível e paciente para me acompanhar nesta tarefa complexa e exigente e que me transmitiu o seu conhecimento com gosto e dedicação por aquilo que faz.

Agradeço, também, à Professora Doutora Maria Isabel Condessa, diretora deste mestrado, pela sua atenção e cuidado ao longo de todo o processo.

Não posso descurar dos restantes professores que nos acompanharam, a mim e aos meus colegas de turma de frequência deste mestrado, ao longo destes anos de formação, e que procuraram fazer de nós melhores profissionais.

Para além disso, deixo também um agradecimento a todos os participantes desta entrevista, pela paciência e empatia na procura da melhor forma de colaborar comigo, pois sem eles não teria sido possível a recolha de dados.

Um agradecimento, ainda, aos meus familiares e amigos, em especial ao meu marido, por caminhar a meu lado com confiança nas minhas capacidades e incentivo constante a nunca desistir, apesar de todas as adversidades.

Abreviaturas e Siglas

ASE	Ação Social Escolar
AH	Angra do Heroísmo
CRP	Constituição da República Portuguesa
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DREAE	Direção Regional da Educação e Administração Educativa
DT	Diretor de Turma
EMAS	Equipa Multidisciplinar de Apoio Socioeducativo
IASE	Instituto Ação Social Escolar
ISSA	Instituto de Segurança Social dos Açores
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
RAA	Região Autónoma dos Açores
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
UO	Unidade orgânica

Índice Geral

Índice	
Resumo:	1
Abstract:	2
Agradecimentos:	3
Abreviaturas e Siglas	4
Índice Geral	5
Introdução	6
Capítulo I – Conceptualização Teórica	9
1.1. Acesso à Educação: um direito	9
1.2. Desigualdades socioeconómicas na educação	18
1.3. Sinalização e acompanhamento das crianças e jovens com necessidades socioeconómicas nas escolas	26
1.4. Políticas e medidas de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo	29
1.5. Constituição e papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo	34
Capítulo II – Metodologia do Estudo	40
2.1. Estratégia Metodológica	40
2.2. População e Amostra	42
2.3. Instrumentos de recolha de dados	50
2.4. Processo de Análise de dados	53
2.5. Considerações Éticas	59
Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Dados	62
3.1. Perceção dos entrevistados acerca das desigualdades socioeconómicas na unidade orgânica	64
3.2. Identificação das estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e dos jovens em situação de maior carência	78
3.3. Caracterização das políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados	90
3.4. Análise das formas de organização e de articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo	107
3.5. Necessidades de melhoria face à caracterização das medidas implementadas	116
Conclusões	123
Bibliografia	130
Legislação Consultada	137
Anexos	138
Anexo 1. Minutas do Guiões de Entrevista	138
Anexo 2. Modelo da Análise de Conteúdo	157
Anexo 3. Minutas de Consentimento Informado	160

Introdução

A presente dissertação, realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação - Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores, tem como título “A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo”. A temática em estudo surge após contacto com a realidade escolar através da realização de estagiar L como Técnica Superior de Serviço Social, numa escola básica e integrada, no qual foi experienciado o trabalho em rede com a equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e detetadas grandes dificuldades de resolução de casos associados a questões socioeconómicas dos alunos.

A educação faz parte da sociedade, com influência em diferentes áreas da vida humana, como a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento lúdico e cultural e a construção de redes de sociabilidade. No entanto, há vários fatores que influenciam o acesso à educação e todo o processo educativo, como as desigualdades socioeconómicas que dificultam a integração da criança e do jovem, sendo que “o direito à educação assume-se hoje como um dos instrumentos fundamentais para fazer a diferença” (Carvalho, 2018, p.171).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1978), defende que a educação é um direito para todos e que “deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade” (ponto 2, artigo 26.º).

No entanto, as desigualdades socioeconómicas sentidas pelas sociedades, dificultam o acesso das crianças e jovens à educação ou a um processo educativo de sucesso, pela fragilização de condições financeiras familiares e da construção de relações sociais (Carara, 2017). Estas desigualdades provocam consequências a nível educativo, originando desmotivação e desinteresse pela educação entre alunos e famílias, o que muitas vezes leva a situações de abandono ou insucesso escolar (Seabra, 2009), para além de provocar dificuldades de inclusão social (Sarmiento et al., 2009).

Neste sentido, é necessário a adoção de medidas que promovam o acesso ao ensino e sucesso educativo para todos, sendo responsabilidade não só da escola, como da

comunidade envolvente e governo o desenvolvimento de estratégias que impulsionem o desenvolvimento educativo para todos (UNESCO, 2010).

É nesta linha que surgem os serviços especializados de apoio socioeducativo nas escolas, entre outras estratégias, das quais fazem parte as equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, com vista à promoção de “existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa” (ponto 1, artigo 94.º, do decreto legislativo regional n.º 13/2023/A).

Assim, neste estudo, procurou-se compreender como funcionam as equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo numa escola básica da Região Autónoma dos Açores (RAA), essencialmente na forma como lidam com as desigualdades socioeconómicas dos alunos.

Os objetivos deste estudo de caso foram definidos com vista a identificar a caracterização atual das desigualdades socioeconómicas na educação, conhecer as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas, caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados, analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e identificar as necessidades de melhoria face às perspetivas da comunidade educativa sobre as medidas adotadas e o acompanhamento prestado. O estudo realizou-se numa escola básica de Angra do Heroísmo, na ilha Terceira, Açores, junto da comunidade educativa diretamente envolvida com a Equipa Multidisciplinar de Apoio Socioeducativo (EMAS), incluindo os elementos da própria equipa, diretores de turma, encarregados de educação e um elemento da Direção Regional da Educação e Assuntos Educativos (DREAE) com competência de apoio socioeducativo.

Este trabalho de dissertação está dividido em três capítulos que permitem aprofundar as questões orientadoras desta investigação, nomeadamente: Quais as características da política, desenhada pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados? Como se processa a intervenção das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo junto destes alunos? Qual o impacto desta intervenção na mitigação das desigualdades escolares?

O primeiro capítulo corresponde ao quadro teórico, onde é apresentada a fundamentação para os principais conceitos em estudo, subdivididos em cinco subcapítulos. Primeiramente, é contextualizado o acesso à educação como um direito. De seguida, são abordadas as desigualdades socioeconómicas e as suas implicações no processo educativo dos alunos, seguidas do processo de responsabilidade de sinalização e acompanhamento das crianças e jovens com necessidades socioeconómicas. Depois são referidas as políticas e medidas de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo, afunilando-se para o papel e intervenção das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo.

O segundo capítulo consiste na apresentação da metodologia desta dissertação, nomeadamente a apresentação das questões de partida e objetivos, a operacionalização dos conceitos, a natureza da investigação, a população e amostra, os estudos exploratórios, os instrumentos de recolha de dados, o processo de análise de dados, finalizando com as considerações éticas desta investigação.

O terceiro, e último capítulo, é a apresentação e análise dos dados recolhidos, na associação com os objetivos orientadores deste trabalho.

Por fim, serão apresentadas as conclusões do estudo, incluindo as limitações e obstáculos, bem como propostas de investigações futuras nesta temática de interesse constante.

Capítulo I – Conceptualização Teórica

1.1. Acesso à Educação: um direito

A educação existe pela necessidade de educar os mais novos para a integração social através da interação e socialização, pelas famílias, comunidades culturais ou religiosas e por todo o contexto de pertença (Correia, 2008). Consiste num conceito amplamente discutido nas múltiplas culturas e sociedades, sendo comumente defendido que a educação escolar é indispensável pelo seu cariz promotor de desenvolvimento e integração das crianças e jovens no mundo (Kamanzi, 2018).

A escola e a educação não são apenas conceitos inventados, mas correspondem a um meio de produção e construção de identidade do ser enquanto humano e membro de uma sociedade (Canário, 2008).

Todavia, primordialmente, a educação “foi planejada para uma parcela minoritária e privilegiada da população” (Andrade, 2021, p. 15). Isto é, de acordo com a história, a educação surgiu como forma de garantir a reprodução das classes sociais mais favorecidas das sociedades que precedeu as revoluções liberais e a 2.^a guerra mundial (Furuta, 2020).

A educação era, assim, para as elites, por ser acessível a quem tinha mais recursos, devido à hierarquia existente (Canário, 2008), significando que era acessível apenas para aqueles que tinham maior capacidade financeira ou pertenciam a meios e contextos familiares das classes privilegiadas da sociedade (Andrade, 2021).

Com as revoluções liberais e industriais existentes por toda a Europa, a educação deixou de ser vista como algo inacessível a qualquer indivíduo, passando a ser defendida como o caminho para o desenvolvimento das capacidades de cada ser humano, sendo um direito para todos (Correia, 2008). Essencialmente após a 2.^a Guerra Mundial a educação foi considerada “um dos principais pilares da reconstrução económica, social e política da Europa” (Ferreira, 2011, p. 26).

Nesta linha, a educação passou a ser encarada como um direito humano, com várias discussões acerca da necessidade de universalização do acesso para todos, em incompatibilidade com os modelos de educação para as elites (Furuta, 2020). Assim, a “universalização do direito à educação constitui uma das concretizações mais

significativas resultantes da modernização das sociedades” (Sebastião & Correia, 2007, p.1).

A educação e os sistemas escolares de hoje surgiram, então, sendo que após a segunda guerra mundial deu-se a “explosão escolar” (Canário, 2008, p.74). A universalização do acesso à escola foi defendida, porque “the sentiment that the same publicly funded and publicly provided services should be offered to all social groups” (Kalalahti & Varjo, 2020, p.26). Isto é, associando famílias, Estado e economia, tendo em conta que as famílias defendiam que o acesso à educação daria melhor qualidade de vida aos filhos, o Estado defendia ser o caminho para a minimização de desigualdades e promoção de democracia e a economia pela necessidade de acompanhamento científico e tecnológico, na melhoria da mão de obra (Ferreira, 2011).

Este fenómeno proporcionou a regulamentação social pelo Estado Providência, com “mecanismos de redistribuição de riqueza produzida sob a forma de um acesso generalizados a bens e serviços sociais (saúde, educação, lazer, segurança social)” (Canário, 2008, p.74). Ou seja, criou-se um sistema educativo em grande escala, à semelhança da industrialização, que desbloqueou o acesso à educação, deixando de ser apenas para as elites e passando a ser para todos, com vista ao desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (Canário, 2008).

Esta necessidade de universalização e conseqüente democratização da educação surgiu, então, associada ao fenómeno de desenvolvimento industrial e ao período de crescimento económico vivido por todo o mundo, no pós-segunda guerra mundial (Ferreira, 2011). Uma maior oferta educativa e a conseqüente maior procura da escola, caracterizaram o “processo de democratização de acesso à escola” (Canário, 2008, p.74).

Um pouco por toda a Europa, o objetivo era uma educação acessível a todos e adaptada às necessidades de cada um, desde educação que permitisse formação de mão de obra operária, até teorias como a “educação popular” (Ferreira, 2011, p. 20) com vista à satisfação das necessidades de acompanhamento da evolução científica e tecnológica da sociedade (UNESCO, 2020).

Também nos Estados Unidos da América, desde o século XIX, passou a existir essa preocupação com a educação para todos e não apenas para elites. Isto porque, através da educação a criança adquire ferramentas para se ajustar ao ambiente social em que vive, e

se for privado do acesso à educação, será privado de adquirir mecanismos que favoreçam a sua integração (Kelly et al., 2021).

Assim, a educação é encarada como uma área de fulcral importância no desenvolvimento humano (Carvalho, 2018), a nível de aprendizagem individual e social (UNESCO, 1996; Ribeiro et al., 2021), e não apenas uma questão de aprendizagem e desenvolvimento de competências académicas. A partir da década de 40 do século XX a educação passou a ser encarada como essencial à formação humana e essencialmente à formação profissional (Andrade, 2021).

A defesa da educação como direito para todos pela universalização dos acessos e democratização do ensino foram comuns por todo o mundo, mas muitos países adotaram diferentes rumos na sua implementação, como na Inglaterra, por exemplo, em que surgiram várias escolas para integrar os alunos de acordo com as “necessidades da sociedade e a posição social de cada um” (Ferreira, 2011).

Apesar de precoces no estudo pela procura da universalização do ensino, em contextos internacionais, no Canadá também persistiram e reproduziram-se as desigualdades na distribuição e acesso ao ensino, em maior escala devido às relações de poder e aos interesses grupais dos diferentes contextos sociais e políticos (Kamanzi, 2018).

Nos Estados Unidos da América, no século XX, pela existência de grande fluxo migratório e multiculturalismo, os governos vigentes também apelaram ao facto de que a educação devia ser para todos, incluindo crianças com necessidades educativas especiais, por forma a serem respeitados os princípios de inclusão e respeito pela diversidade humana, mas com adoção de um caminho segregativa no que respeita à edificação de escolas de acordo com extratos sociais, religiões e culturas (Kelly et al., 2021).

Ainda neste contexto, por exemplo no Canadá, esta questão também já era alvo de debate desde 1965, com a Commission Royale d’Enquête, analisada em Kamanzi (2018), onde o governo, com base na multiculturalidade existente no país, resultado dos fluxos migratórios constantes com proveniência de múltiplos países, defendia a democratização da escola, assim como a necessidade de assegurar iguais oportunidades de acesso à escola, com vista à extinção de possíveis formas de desigualdade e segregação (Kelly et al., 2021).

Contudo, o choque petrolífero dos anos 70 que provocou crise nas sociedades, originou um retrocesso, evidenciando “o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar” (Canário, 2008, p.75). A falta de garantias de emprego, devido à instabilidade sentida, mesmo com aumento das habilitações académicas, suscitou dúvidas acerca do sistema educativo defendido (Ferreira, 2011).

No caso português, apesar de no início do século XX a escola apresentar melhores condições e facilidades de acesso, sendo gratuita e obrigatória para o ensino básico (Andrade, 2021), esta sofreu vários retrocessos. Apesar de tentar acompanhar as ideologias seguidas por toda a Europa, o ritmo não foi o mesmo, mesmo já existindo o ensino público, opcional e não obrigatório, introduzido por Marquês de Pombal (Ferreira, 2011).

A procura pela universalização da educação em Portugal surge assim como uma grande concretização da liberdade de aprendizagem, atravessando duas fases, primeiro durante a 1.^a república, pelos adeptos da escola nova, e depois na última fase do regime salazarista até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Sebastião & Correia, 2007).

Na primeira fase da defesa da escola nova, o intuito era “transformá-la num espaço democrático onde as crianças crescessem como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, promovendo a autonomia cívica, intelectual e social” (Sebastião & Correia, 2007, p. 3).

Antes do 25 de abril de 1974, Portugal registava um atraso estrutural significativo na educação, sinalizado pelas elevadas taxas de analfabetismo e baixas qualificações da população, sendo compreendida como percurso de mudança social e tornando-se mais valorizada e universalizada apenas após a revolução, com maiores facilidades de acesso para todos e obrigatoriedade do ensino básico (Andrade, 2021).

Apesar das mudanças verificadas, os elementos da comunidade não percecionam a escola como um bem, mas sentiam-na como uma imposição, sendo necessário “envolver toda a sociedade num esforço educativo, definindo estratégias de mudança graduais, negociadas e participadas” (Benavente, 2004, p.78).

Com esta universalização da educação iniciou-se uma política educativa nova baseada na intervenção da comunidade educativa no processo de ação educativa, havendo maior

apoio aos estabelecimentos de ensino, surgimento de novos projetos e investimento em novos recursos físicos, materiais e humanos (Andrade, 2021).

Segundo Mendonça (2016), referido em Andrade (2021), apesar da instabilidade da política vigente aquando da universalização da educação, esta redefinição demonstrou que a escola deve ser considerada promotora de direitos e cidadania. Ou seja, “orienting its realization either towards the promotion of equal opportunities for a just and egalitarian society” (Carvalho et al., 2023, p.5).

Assim, com a evolução temporal e as grandes mutações sofridas pela educação e pela escola no seu todo, surgiu a definição legal da educação como um direito para todos (Sebastião & Correia, 2007). Nesta linha, de acordo com a Declaração de Salamanca, Relatório da UNESCO de 1994, todas as crianças têm direito a uma educação com igualdade e sem discriminação. Também a Constituição da República Portuguesa (1976), pós 25 de abril, estabeleceu a educação como um direito de todos.

Nesta linha, o reconhecimento da educação como um direito foi definido como devendo assentar no princípio de garantia de acesso a todos, crianças, jovens ou adultos, a meios que os permitam desenvolver a todos os níveis, independentemente da sua origem, do seu contexto social ou até mesmo das suas características pessoais (Kamanzi, 2018).

Portanto, a partir do momento em que a educação se universalizou formalmente como direito para todos, tornou-se fundamental investir em medidas que garantissem melhor acesso à educação e maior qualidade no ensino, tais como “aumento da rede de escolas, investimento na formação de professores, mudanças substanciais nos currículos, materiais de apoio, e nos métodos de avaliação, entre outros” (Andrade, 2021, p.16).

Contudo, considerando que Portugal é um país marcado por contextos multiculturais, com heterogeneidade a nível social e económico e especificidades regionais, à semelhança do já referido em contextos internacionais, o sistema de ensino que favorecia alguns em detrimento de outros, também requeria descentralização do ensino e acessibilidade para todos (Benavente, 2004). Atendendo, assim, a todas estas necessidades resultantes da universalização da educação, surge, só em 1986, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de forma a definir os meios de garantia à concretização do direito à educação.

De acordo com esta Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (ponto 2, artigo 3º). Isto é, a lei surge como forma de regulamentar o caminho para a promoção de igualdade de oportunidades, nomeadamente de minimização das desigualdades interferentes no processo educativo, sejam culturais, sociais e económicas (Benavente, 2004).

Porém, mesmo após o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, na década de 80, na década de 90 ainda era verificável a existência de desigualdades sociais e consequentes efeitos, nomeadamente a nível das discrepâncias no alcance do sucesso escolar evidenciado em Portugal, devido aos níveis elevados de insucesso escolar, abandono escolar, ou até mesmo exclusão escolar, relacionados com a origem social dos alunos (Andrade, 2021).

Nesta linha, passa a haver uma nova preocupação associada à educação a nível das desigualdades existentes, não só sociais, como financeiras (Sebastião & Correia, 2007). Isto reflete que ao longo de todo este processo de afirmação da educação e da escola como direito para todos, esta passou de um privilégio para uma preocupação do estado com a sua promoção na procura de sucesso (Correia, 2008).

Tudo isto originou o pacto educativo elaborado pelo Ministério da Educação, em Portugal, em 1996, na procura de afirmação de que a educação é de todos e para todos, envolvendo toda a sociedade e não apenas a comunidade educativa, os pais e alunos (Benavente, 2004). Isto é, ser um direito para todos, salienta a importância do envolvimento de todos no processo educativo (UNESCO, 2010).

Contudo, a evolução da educação em Portugal continua atrasada em relação a alguns países (Benavente, 2004), mas não é caso único (Nunes et al., 2023). Apesar da adoção de leis e da definição de estratégias resultantes da preocupação com a igualdade de acesso, geraram-se novas formas de desigualdade, revestidas de inseguranças face ao futuro, precariedade educativa e profissional e fragilidade de redes culturais e sociais (Kamanzi, 2018; Fernandes, 2017).

Também Bourdieu (1966), citado por Sebastião e Correia (2007), defendia que a massificação do ensino não foi sinónimo de sucesso, acarretando novas preocupações

para o sistema educativo, na medida em que continuam a persistir a existência de desigualdades sociais e culturais, com principal enfoque na classe socioeconómica de pertença e no contexto racial e cultural de pertença (Kamanzi, 2018). A educação deveria, assim, “desempenhar o serviço do desenvolvimento económico e social” (UNESCO, 2010, p.11), mas ainda apresenta um défice nos progressos a nível económico e social da educação, constatado com os índices de insucesso e/ou abandono escolar e de desemprego (Martins et al., 2018). Isto é, o desenvolvimento de qualificações escolares do indivíduo que interfere no “sistema de formação profissional é acusado, frequentemente, como responsável pelo desemprego” (UNESCO, 2010, p.11).

Como referido supra, Portugal não é caso único. E se o olhar incidir sobre a realidade europeia, também persiste a manifestação de desigualdades na educação (Martins et al., 2018), nos acessos ao ensino, devido à estratificação ainda existente nas sociedades, continuando o contexto socioeconómico a interferir no processo da educação das crianças (Eurydice, 2020).

Abreviando, a educação é um direito de todos e para todos, cujo intuito principal consiste na formação de cidadãos com espírito crítico, autonomia e liberdade, para que sejam cooperantes no desenvolvimento da sociedade envolvente e capazes de enfrentar possíveis desafios que surjam, consciencializando para a importância de partilha de valores normativos e culturais (Sánchez Miguel, 2011).

Neste sentido, emerge a necessidade de democratização da educação, sendo que o “state a primary role in regulating standards, improving quality and reducing disparities between regions, communities and schools” (Carvalho et al., 2023, p.7).

Esta democratização da educação, segundo a LBSE (1986) é fomentada pelo Estado que tem a responsabilidade de:

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (alínea 1, artigo 3.º).

De forma a promover, assim, a democratização da educação como um direito a ser respeitado, várias foram as medidas tomadas por alguns países. Uma destas medidas

consistiu na institucionalização do ensino secundário como ensino obrigatório e gratuito para todos (Kamanzi, 2018). Em Portugal, a partir de 2009, foi definido “o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar” (artigo 1.º, Lei n.º 85/2009).

Para além da obrigatoriedade do ensino, alguns governos também apelaram ao princípio da igualdade e da liberdade (Andrade, 2021). Uma das medidas adotadas para tornar o ensino democrático foi a capacitação de livre decisão aos pais ou tutores legais da escolha da escola para as crianças e jovens, ao invés de ser uma imposição da cultura, da religião ou do contexto social de pertença (Kamanzi, 2018). No entanto, esta escolha parental é condicionada pelos recursos financeiros das famílias, quando se trata de optar por uma escola pública ou privada (Kalalahti & Varjo, 2020).

Para além da liberdade de escolha parental, também foi estabelecido por alguns governos que os estabelecimentos de ensino pudessem selecionar alunos ou turmas para integração em processos formativos diferenciados e adaptados, de forma a ajustar a educação ao perfil dos alunos e promover a melhoria e o sucesso (Kamanzi, 2018). Isto na medida em que “cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino” (UNESCO, 2010, p.11).

Nesta linha, e segundo Felouzis (2014), a necessidade de diferenciação nos programas educativos baseia-se em três argumentos base: em primeiro lugar, o dever de oferecer aos estudantes formação adaptada aos seus talentos e ambições, com maior exigência nos casos de alunos dotados de maior competência e menor exigência com os menos dotados, de forma a encaminhá-los para o sucesso; em segundo lugar, o dever de agrupar os alunos em turmas homogêneas de acordo com os ritmos e necessidades de aprendizagem permite aumentar a possibilidade de alcance do sucesso; e por fim, a atribuição de formação diferenciada e adaptada, no ensino regular ou profissional, contribui para a promoção dos alunos com mais dificuldades ou com ritmos diferentes de aprendizagem, permitindo-lhes finalizar o processo educativo em menor temporalidade, reduzindo a desmotivação das crianças e jovens (Felouzis, 2014). Com isto, o objetivo seria um aumento de eficiência e eficácia na qualidade da educação prestada com vista à melhoria dos princípios de igualdade, equidade e justiça na educação (Kamanzi, 2018).

Contudo, ao invés do pretendido pelos governos dos países mais desenvolvidos que adotaram essas medidas, a liberdade de escolha parental e os currículos adaptados, geraram novas dinâmicas de competição entre famílias e unidades de ensino, criando diferentes necessidades de atuação no âmbito da promoção da igualdade na educação, a partir dos anos 80, surgindo assim o conceito de “mercado escolar” (Kamanzi, 2018, p.207).

O mercado escolar surge pela necessidade de adaptar os currículos educativos e sistemas de ensino à diversidade da comunidade e contextos de pertença (Carvalho et al, 2023). Mas, como em toda e qualquer questão que suscita debate, existem defensores do mercado escolar como caminho para a democratização da educação, como Belfield e Levin (2002), nos Estados Unidos ou Waslander, Pater e Van Der Weide (2010), em países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), mas também autores opositores a estas medidas (Kamanzi, 2018). Os defensores, nos seus estudos, defendiam que a liberdade de escolha familiar e a conseqüente concorrência entre os estabelecimentos de ensino potenciavam o aumento da eficiência da educação e reduziam as desigualdades de acesso à mesma, enquanto os opositores encaram estas medidas como potenciadores de maior segregação na educação, reforçando a diferenciação entre crianças e jovens de meios mais favorecidos e os de meios menos favorecidos (Kamanzi, 2018).

Assim, persiste o debate acerca da igualdade na educação, a nível das oportunidades, emergindo a necessidade de ajustamento constante e nova formulação ajustada de políticas educacionais com enfoque em políticas económicas e sociais, com adaptação às mutações da sociedade, sem exclusão dos contextos familiares e comunitários de inserção das crianças e jovens (UNESCO, 2010).

Neste sentido, a educação continua em constante discussão na sociedade, sendo que as escolas, através da afirmação da democratização do ensino e necessidade de garantir o acesso à educação para todos, encontraram novos desafios, a nível da gestão e relacionamento com a heterogeneidade de contextos sociais e culturais dos alunos, assim como da capacidade da escola de ajuste e inovação na tomada de decisões e adoção de medidas educativas integrativas (Pinheiro, 2021).

Estes desafios surgem assim de fatores como as desigualdades socioeconómicas existentes entre os diferentes contextos sociais, culturais e económicos dos alunos e que interferem na educação das crianças e jovens pelo peso que exercem sobre o processo educativo.

1.2. Desigualdades socioeconómicas na educação

Indo ao início da temática, ressalta-se que a discussão alusiva à igualdade ou desigualdade no acesso à educação surge com a reorganização das sociedades e consequente massificação da educação (Seabra, 2009). Como vimos anteriormente, a preocupação com a igualdade ou desigualdade persiste ao longo dos anos, apesar das evoluções verificadas na educação (UNESCO, 2020). No entanto, na atualidade, são as formas como se transmitem de geração em geração, assim como as regulamentações e políticas das entidades educacionais, sociais e governamentais que fomentam a preocupação com esta questão (Kamanzi, 2018).

Primordialmente, a educação, como anteriormente referido, era para determinadas classes, sendo as crianças oriundas de famílias mais favorecidas socioeconomicamente as mais privilegiadas (Seabra, 2009). Contudo, esta realidade, apesar de minimizada, continuou a ser evidenciada no sentido em que as crianças oriundas de famílias socioeconomicamente mais desfavorecidas continuam a sentir dificuldades na escola menos sentidas por crianças oriundas de classe sociais mais favorecidas (Carara, 2017; Felouzis et al., 2016).

A primeira preocupação, aquando do surgimento da discussão acerca das desigualdades socioeconómicas, “não foi propriamente a de criar condições para a igualdade de oportunidades, mas a de garantir o acesso a todos” (Seabra, 2009, p.75). Isto é, a principal preocupação da sociedade era a garantia de oportunidades de acesso à educação para todas as crianças, perante as desigualdades socioeconómicas evidenciadas nesse acesso, demonstradas, nomeadamente, através da seletividade consoante a origem social na integração em determinada escola, continuando as escolas privadas a serem frequentadas por crianças de origem social mais favorecida economicamente e as públicas por crianças de origem social mais desfavorecida (Seabra, 2009; Kamanzi, 2018).

Posto isto, emerge a prioridade de enquadrar o conceito de desigualdades no geral, que corresponde a um conceito complexo que se opõe ao princípio da igualdade, definido

no ponto 2, do artigo 13.º, da Constituição da República Portuguesa (1976), que defende que: “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”.

Neste sentido, as desigualdades são entendidas como uma “privação relativa” (Fernandes, 2017, p. 203), opondo-se à igualdade na medida em que gera um desequilíbrio entre indivíduos ou grupos prejudicando uns em benefício de outros (Mata, 2015).

O conceito de desigualdades surge, maioritariamente, associado “ao sistema social e à sua estruturação nas sociedades” (Fernandes, 2017, p.203), pelo que falar de desigualdades é falar de desigualdades sociais (Seabra, 2009).

Inicialmente estas desigualdades reportavam a questões como a “forma estrutural, a precariedade perante o trabalho, a insegurança face ao futuro e a fragilização das relações sociais” (Fernandes, 2017, p.205).

As desigualdades sociais também “são observáveis na sua multidimensionalidade estrutural, não se circunscrevendo à esfera económica” (Mata, 2015, p.12). Estas desigualdades vão “da pobreza e da exclusão social a falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura” (Carara, 2017, p. 3).

Assim, as desigualdades sociais relacionam-se com as diferentes posições dos indivíduos nas sociedades, que se associam ainda à diferente distribuição de recursos e bens, gerando outras desigualdades que se traduzem “em termos de pobreza e exclusão social” (Fernandes, 2017, p.207).

O termo desigualdades socioeconómicas surge, numa primeira abordagem, à posição social e de acessos a direitos do indivíduo e, numa segunda abordagem, associada ao conceito de pobreza (Mata, 2015). Isto é, o termo tem sido utilizado para referência a “níveis abissais, diferenças estratosféricas na distribuição de renda, contrastes assombrosos entre riqueza e pobreza e outras formulações igualmente expressivas” (Cattani, 2007, p. 75).

Contudo, trata-se de uma designação muito mais abrangente, na medida em que engloba a relação de riqueza com pobreza, de acordo com os recursos económicos e a estratificação da sociedade (Cattani, 2007). Isto é, falar de desigualdades socioeconómicas é olhar para a posição económica do indivíduo, na estruturação da sociedade, com analogia aos recursos económicos detidos por cada um e consequente posicionamento na estrutura social (Broer et al., 2019).

Entendemos, assim, que as desigualdades socioeconómicas são um conceito relacionado com a distribuição de rendimentos na sociedade, havendo grupos sociais mais favorecidos, e, portanto, com mais acesso a recursos económicos, e grupos sociais mais desfavorecidos, caracterizados por situações de escassez de rendimentos económicos, com claro prejuízo na sua integração social (Cattani, 2007).

No entanto, as desigualdades socioeconómicas podem ser mais do que desigualdades de rendimento financeiro, uma vez que “the other types of capital are treated as transformed and disguised forms of economic capital” (Broer et al., 2019, p.10). Isto é, as desigualdades socioeconómicas acarretam consequências devastadoras do desenvolvimento e inclusão, colocando as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, não só pela pobreza, mas também pelas dificuldades de acesso à saúde, cultura e educação, fragilizando as relações entre as classes sociais que constituem a sociedade envolvente (Carara, 2017).

As desigualdades socioeconómicas suscitam assim o interesse por serem uma problemática que marca o percurso e afirmação da educação desde a sua conceptualização inicial, até à contemporaneidade (Nurse & Melhuish, 2021).

Broer, Bai e Fonseca (2019) defendem que a falta de capital económico é a base da falta de capital cultural e social, pois sem recursos financeiros as famílias não conseguem assegurar a participação dos educandos em atividades extraescola, culturais e desportivas que lhes proporcionem a criação de redes sociais e acesso a bens culturais.

Não obstante, estas desigualdades são transversais a vários países e são múltiplos os que se têm dedicado à avaliação do impacto das desigualdades socioeconómicas, advindas do contexto familiar de pertença, no processo educativo das crianças e jovens e os problemas que daí podem advir, tais como a exclusão social (Lambooy & Lu, 2017; Lazenby, 2016). Apesar dos avanços e recuos existentes na modernização das sociedades

e da educação, as desigualdades socioeconómicas persistiram atendendo aos níveis de pobreza ainda sentidos, em múltiplos países, e aos recursos sociais acessíveis a cada grupo ou contexto social (UNESCO, 2010).

No entanto, há ainda que ter em conta que estas desigualdades são transmitidas entre as diferentes gerações, e não se cingem às capacidades individuais das crianças e jovens, mas, muitas vezes, têm influências no seu processo educativo, necessitando de apoio para alcançar sucesso e integração escolar (Mata, 2015). Isto é, as desigualdades sociais, frequentemente, geram insucesso no processo educativo, ou até mesmo abandono precoce, fazendo com que haja uma baixa qualificação dos indivíduos e reproduzindo-se os padrões familiares dos alunos em idade escolar na desvalorização da educação (Hochschild, 2003).

Mesmo com a evolução do conceito de educação e a procura pela sua democratização, estas preocupações também permaneceram ao longo dos anos, devido à tipologia dos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, e à diferenciação de programas de acordo com as capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, que continuaram a promover a diferença e a segregação entre os alunos, pelas suas origens socioeconómicas, que lhes permitem ser integrados em determinada escola ou programa (Kamanzi, 2018).

Isto é, as desigualdades socioeconómicas na educação são acompanhadas “dos processos de seletividade escolar que dão origem à forte concentração, em algumas escolas, de alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos” (Seabra, 2009, p.80).

Kamanzi (2018) com um dos seus estudos na realidade escolar canadiana, em particular no Québec, defendeu que as desigualdades educativas surgem associadas, também, à liberdade de escolha dos pais e encarregados da educação da escola a colocar a criança ou jovem, continuando a fomentar a realidade de que as crianças e jovens provenientes de contextos familiares mais favorecidos socioeconomicamente serão integrados em escolas privadas e as provenientes de contextos mais desfavorecidos serão integradas em escolas públicas.

Para além disso, algumas crianças com desigualdades socioeconómicas tendem a ter maiores dificuldades de aprendizagem (Hochschild, 2003), atendendo a que possuem

menor estimulação do agregado familiar ou até mesmo pelo impacto da desorganização socioeconómica na estrutura familiar (Mendes, 2017).

De acordo com um estudo sobre o impacto das desigualdades socioeconómicas nos resultados escolares, no 2.º ciclo do ensino público, datado de 2016, realizado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em Portugal, há uma relação entre o desempenho escolar e o meio socioeconómico de proveniência dos alunos.

Ou seja, as desigualdades socioeconómicas na educação, ao longo dos anos, são desencadeadas pelas “condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnica do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género” (Seabra, 2009, p. 81).

Para além disso, associado às desigualdades socioeconómicas, a região de localização da escola, os sistemas de ensino rígido, regulado de acordo com normas específicas e pouco dinâmicas e acessíveis, e as características e valores das culturas envolventes, também dificultam a integração das crianças de famílias desfavorecidas pela carga de juízos valores associados a estes alunos (DGEEC, 2016).

As desigualdades socioeconómicas não são isoladas e encontram-se associadas a outras deficientes distribuições de recursos de região para região (Sebastião & Correia, 2007). Apesar de não ser indicador único do caminho difícil de integração e obtenção de sucesso dos alunos provenientes de agregados familiares socioeconomicamente mais desfavorecidos, as desigualdades socioeconómicas existentes são potenciadoras de exclusão e dificuldades de integração e sucesso escolar (DGEEC, 2016).

Também na realidade alemã e dos Estados Unidos da América existe uma preocupação com o contraste a nível das aquisições académicas em associação com as discrepâncias de origem socioeconómica, mas também da própria definição dos programas escolares e da localização das escolas (Passaretta & Skopek, 2021).

Apesar da preocupação com o equilíbrio educacional, em termos de políticas de promoção de igualdade continua a haver uma segregação interna no sistema educativo, com a criação de projetos escolares adaptados às necessidades do meio que potenciam a exclusão, ao invés de medidas de acesso equitativo, juntando-se os desfavorecidos financeiramente com outros da sua classe, e os mais favorecidos com os seus pares (Correia, 2001; Mauritti et al., 2019; Mata, 2015). Ou seja, algumas escolas descartam a

responsabilidade do sistema educativo nas desigualdades na educação, associando-as ao contexto familiar de pertença, mas apesar de acessível a todos, o sucesso educacional depende de requisitos contextuais para além dos educacionais (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2017).

Nesta sequência, Felouzis et al. (2016) definiram a existência de três vetores promotores da segregação e desigualdades na escola, sendo: os efeitos de composição, englobando a escolarização das crianças e jovens de classes mais desfavorecidas e os efeitos negativos nas suas aprendizagens; os efeitos do clima escolar, composto pelos valores, ambiente, cultura e motivação; e os efeitos da qualidade do ensino (nível de formação e experiência dos docentes e mobilização das equipas educativas).

No que concerne à composição social esta “é uma questão importante na definição da vida das escolas e das interações entre os diferentes atores escolares” (Diogo, 2010, p.428), mas desencadeia influências diretas no processo educativo, primeiramente no nível de sucesso escolar verificado entre diferentes estabelecimentos de ensino, devido às características de origem social dos alunos (Diogo, 2010).

Olhando para os vetores promotores de desigualdade, em relação ao primeiro, este reflete-se na constituição de ofertas escolares diversificadas, existindo adaptações de acordo com as classes de pertença e não com as capacidades dos alunos (Felouzis et al., 2016). Ou seja, são criadas turmas ou ofertas por nível “o que possibilita a coexistência no seu interior de algumas turmas socialmente selecionadas, a par de turmas de origem predominantemente popular” (Diogo, 2010, p.232).

O segundo vetor corresponde aos juízos de valor e criação de rótulos criadores de estigmas nos estabelecimentos escolares; por fim, o último vetor corresponde à falta de preparação de muitos docentes e elementos da equipa educativa para a compreensão da heterogeneidade de contextos sociais de pertença dos alunos (Felouzis et al., 2016).

Isto remete-nos para a questão da existência transversal das desigualdades tendo em conta a heterogeneidade contextual existente nas sociedades (Mata, 2015). A escola, atualmente, é multicultural e acedida por crianças de múltiplos contextos socioeconómicos (Sarmiento et al., 2009).

As desigualdades educativas evidenciam-se assim como um problema social advindo em grande parte de desigualdades socioeconómicas, e da dificuldade das escolas

em lidarem com elas, nomeadamente das condições financeiras, profissões dos pais, naturalidade das crianças e zonas de localização das escolas (Nurse & Melhuish, 2021).

Neste sentido, a escola deve ser inclusiva e priorizar o desenvolvimento das competências das crianças com vista à sua integração no meio escolar, com foco nas características pessoais das crianças e jovens, ao invés das características do meio social da criança (Seabra, 2009). Ou seja, é necessário encarar as crianças como seres humanos com direitos, necessidades e capacidades, sem rotular ou discriminar, de forma a tornar a escola integrativa e acessível para todos (Gerschel, 1998).

A escola desempenha, assim, uma influência significativa no desenvolvimento da criança. Isto é, não se cinge à função de ensino pela transmissão de aprendizagens, mas também pela função de socialização (Sarmiento et al., 2009).

Portanto, a educação deve ser potenciadora de coesão social, ao invés de gerar exclusão, devendo estar preparada para o reconhecimento da heterogeneidade individual e social (UNESCO, 1996; Mata, 2015). Contudo, há que ter em conta, como defendido por Seabra (2009), que as desigualdades socioeconómicas com impacto na educação e potenciadoras de desigualdades educativas são negligenciadas pelos sistemas educativos e redes de intervenção, mas também pelos próprios indivíduos e agregados familiares e/ou grupos sociais, que se deixam desmotivar pelas dificuldades encontradas no percurso educativo. Assim, para se poder caminhar para a igualdade é necessário a sensibilização da valorização dos interessados, na educação, escolarização e formação (Mata, 2015).

Com isto é importante salientar, que de forma a facilitar o processo de consciencialização dos alunos, famílias e respetiva comunidade, é necessário fomentar e sensibilizar para a importância da educação e integrar os pais, para evitar a autodepreciação e desmoralização das suas capacidade e funções parentais, que consequentemente desmotivam os filhos (Sarmiento et al., 2009).

Neste sentido é importante, ainda, ter em conta que a igualdade pretendida deve ser assegurada pelo sistema educativo na garantia de justiça no acesso, mas também na consciencialização dos alunos, agregados familiares e grupos sociais, devendo o estado, e as respetivas entidades educativas, garantir as condições necessárias para os indivíduos aproveitarem as oportunidades e se esforçarem em prol da sua inclusão e sucesso, não se

conformando com os obstáculos produzidos pelo contexto social (Seabra, 2009; Lazenby, 2016; Mata, 2015; Felouzis et al., 2016).

Nalguns sistemas educativos foram tomadas medidas que incluem todos os indivíduos, independentemente do contexto social, do ponto de vista externo, mas que internamente criam uma hierarquização de turmas e de cursos e oportunidades de acordo com o estatuto socioeconómico ou até mesmo com os recursos parentais, a nível financeiro, cultural e escolar (Meyer, 2016), coexistindo da mesma forma a igualdade formal no acesso à educação, mas uma desigualdade nas oportunidades de escolha e de progressão nos estudos (Mata, 2015).

Nesta linha, a escola procura promover a educação para todos, tendo por base a dignidade, a igualdade e a equidade, visando assim o combate ao insucesso ou exclusão com medidas direcionadas às comunidades mais desfavorecidas (Mendes, 2017). O impacto das desigualdades socioeconómicas tem persistido e, em muitos contextos, aumentado (Nurse & Melhuish, 2021). Emerge, assim, a necessidade de procura de estratégias capazes de promover o sucesso escolar e a integração social e educativa, reforçando a importância de trabalho em rede, com equipas multidisciplinares e articulação entre escola, famílias e outras entidades sociais e estruturas formativas (Mendes, 2017). É necessário olhar para os alunos como crianças e jovens em desenvolvimento com capacidades e características que devem ser avaliadas e tidas em consideração na integração e desenvolvimento educacional, ao invés de serem rotulados e aglomerados em turmas ou programas de acordo com o seu contexto de pertença (Sarmiento et al., 2009).

Assim, atendendo ao contexto socioeconómico das sociedades nacionais e internacionais, onde continuam a existir contextos mais favorecidos e outros menos favorecidos, emerge a necessidade de existência de medidas de minimização das desigualdades socioeconómicas na educação, para que as crianças de meios mais desfavorecidos tenham acesso a uma educação que lhes garanta melhores contextos de inclusão social e integração profissional (Meyer, 2016).

Infelizmente, tanto no contexto português, como em contexto internacional, as desigualdades persistem e reproduzem-se ainda atualmente como consequência das relações sociais e de poder desajustadas e elitistas, assim como da dificuldade de

definição e organização de políticas públicas atualizadas e adaptadas às sociedades (Kamanzi, 2018). A Covid-19, com a necessidade de implementação do ensino à distância e isolamento, contribuiu ainda mais para a prevalência destas desigualdades socioeconómicas nos dias de hoje, sendo mesmo fator de retrocesso na luta pelas desigualdades (Passaretta & Skopek, 2021).

Assim, as desigualdades socioeconómicas continuam presentes nas sociedades, mas acima de tudo na educação, interferindo e manifestando-se no processo de desenvolvimento educativo das crianças e jovens e promovendo dificuldades de inclusão social.

1.3. Sinalização e acompanhamento das crianças e jovens com necessidades socioeconómicas nas escolas

A escola “é o espaço de materialização dos problemas sociais” (Almeida, 2001, citado em Andrade, 2021, p.44).

Nesta linha, ressalta o facto de que as desigualdades socioeconómicas, ou a possível existência de dificuldades e necessidades entre as crianças e jovens podem manifestar-se de diferentes formas e cabe à comunidade educativa a responsabilidade da “salvaguarda efetiva do direito à educação, à igualdade de oportunidades de acesso à escola e à promoção de medidas que visem o empenho e o sucesso escolar” (ponto 4, artigo 11.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

A comunidade educativa são todos os envolvidos no processo educativo do aluno, nomeadamente: “alunos, os pais e encarregados de educação, as associações de pais e encarregados de educação juridicamente constituídas, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração educativa” (ponto 1, artigo 11.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

Posto isto, o aluno tem direito de acesso à educação (alínea a), ponto 1, artigo 22.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A), tendo direito a “beneficiar de apoios específicos, relativos às suas aprendizagens, através dos serviços especializados de apoio socioeducativo” (alínea g), ponto 1, artigo 22.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

No que diz respeito aos professores, designados como “principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem” (ponto 1, artigo 15.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A), estes devem denunciar ou sinalizar qualquer sinal de necessidades dos alunos ou de situação de perigo (artigo 15.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

Para além dos professores, as escolas dispõem de serviços especializados de apoio socioeducativo, constituídos pelo serviço de psicologia e orientação da escola (SPO), núcleo de educação especial, equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e outros serviços escolares especializados, como o serviço de ação social escolar (ASE) e serviços de tutoria/acompanhamento ao estudo (ponto 2, artigo 94.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A), com responsabilidade de promoção “de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa” (ponto 1, artigo 94.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A).

O pessoal não docente, para além de zelar por ambientes educativos saudáveis, dentro e fora de sala de aula, deve colaborar ativamente no processo de acompanhamento e integração das crianças e jovens na comunidade educativa (ponto 1, artigo 17.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

Dentro do pessoal não docente incluem-se os técnicos de serviço de psicologia e orientação, que têm como uma das suas principais atribuições a responsabilidade de identificar os alunos com dificuldades e intervir e reportar à unidade orgânica, mas também a entidades externas se assim necessário (pontos 2 e 3, artigo 17.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

Às equipas multidisciplinares, entre outras funções, compete-lhes a prevenção, identificação e intervenção de situações de necessidade de apoio à garantia do cumprimento dos direitos das crianças (artigo 18.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

Neste sentido, para que haja uma intervenção em prol do acesso e sucesso dos alunos a um saudável percurso educativo, é necessário a identificação de sinais de alerta e sinalização dos mesmos por toda a comunidade educativa, ou seja, “por professores,

diretores de turma, parceiros locais, rede de serviços de apoio, do próprio aluno, familiares” (Andrade, 2021, p.53).

Para além disso, tendo em conta que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo na escola, “os profissionais da educação enquanto elementos de referência e enquanto pessoas conhecedoras das várias fases de desenvolvimento das crianças e jovens assumem um importante papel de observadores para a deteção de certos comportamento e atitudes que podem ser reveladores de situações de perigo” (D’Almeida et al., 2018, p.22).

No entanto, muitas vezes, a escola não tem recursos suficientes para colmatar as dificuldades socioeconómicas de todas as crianças e jovens, e o conselho executivo, sempre que necessário, deve “solicitar a cooperação das autoridades públicas, privadas ou solidárias competentes” (artigo 20.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A).

Em muitas famílias, onde persistem vários problemas socioeconómicos, as escolas têm a responsabilidade de sinalizar e pedir apoio externo a serviços sociais e institucionais da comunidade envolvente à escola, “estando presentes no processo de acompanhamento das famílias várias instituições e profissionais (Matos & Sousa, 2006, citado em D’Almeida et al., 2018, p.23).

Os processos de sinalização funcionam, na maior parte das escolas, pelo preenchimento e encaminhamento de formulários e fichas de sinalização para os profissionais com competência no problema identificado (Andrade, 2021).

Contudo, é pelo acompanhamento multidisciplinar que o aluno tem uma resposta mais abrangente de forma a promover o seu desenvolvimento educativo e social (Cruz, 2020).

Durante o processo de acompanhamento é importante a criação de uma relação próxima com o aluno e encarregado de educação, para uma melhor perceção da situação real, uma vez que “favorece uma escuta sensível, atenta, qualificada e também o diálogo, capaz de identificar questões menos aparentes dos problemas” (Andrade, 2021, p.53), sendo a participação ativa da família em todo o processo fundamental (Cruz, 2020).

O acompanhamento aos alunos e famílias procura uma reflexão com os alunos e encarregados de educação e um envolvimento nas medidas a adotar, permitindo a perceção da “relação com a escola e os problemas identificados” (Andrade, 2021, p.59).

Assim, para permitir às crianças e jovens o acesso à educação com garantia de satisfação das necessidades identificadas pela comunidade educativa, as escolas e sistemas educativos foram promovendo, ao longo dos anos, a adoção de políticas e medidas de combate à exclusão social causada pelas desigualdades socioeconómicas. Isto é, para melhor garantir o cumprimento da educação como um direito, a atuação educativa é orientada por medidas e políticas educativas.

1.4. Políticas e medidas de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo

Nesta linha de contextualização teórica, para a minimização das desigualdades socioeconómicas na educação, torna-se premente a construção de respostas e estratégias diversificadas e inovadoras do sistema vigente necessárias para a obtenção da igualdade e inclusão pretendidas (Sebastião & Correia, 2007).

De acordo com Sánchez Miguel (2011), a educação pode ser um instrumento fundamental para a mudança no que concerne à pobreza e exclusão social, por isso é necessário que as crianças e jovens com défice socioeconómico não sejam prejudicados no contexto educativo.

Neste sentido, importa contextualizar que a exclusão social “implica não poder usufruir do exercício pleno de cidadania, estando assim em causa o acesso a um conjunto de sistemas sociais: social, económico, institucional, territorial e das referências simbólicas” (D’Almeida et al., 2018, p.19).

Assim, é uma das principais funções da escola minimizar situações de pobreza e exclusão social, de forma a permitir o acesso e sucesso educativo (Perista & Batista, 2010, in D’Almeida et al., 2018).

Em Portugal, as primeiras escolas públicas surgiram em 1910, mas “as grandes mudanças no sistema educativo deram-se depois de 1974 com a publicação da primeira constituição democrática” (Carvalho, 2018, p.172).

No entanto, desde os anos 50/60 passou a existir um aumento da integração das crianças no ensino, essencialmente no ensino pré-escolar e primário, devido a um

conjunto de fatores liderados pela integração feminina no local de trabalho e expansão de políticas de proteção à infância e alteração dos sistemas familiares e não essencialmente pela tomada de medidas educativas para minimização de desigualdades socioeconómicas na educação (Sebastião & Correia, 2007).

No caminho, nacional e internacional, para o combate às desigualdades socioeconómicas sentidas no seio educacional, várias foram as medidas e políticas implementadas. Na década de 60, deram os primeiros passos os Estados Unidos com o programa intitulado Educação Compensatória e a Grã-Bretanha com a criação de Áreas de Educação Prioritária, seguindo-se a França, na década de 80 com a Zonas de Educação Prioritária, com o propósito de fomentar a igualdade sem imposição de critérios de seleção, de forma que todas as crianças e jovens, independentemente do seu meio social tenham a mesma probabilidade de acesso (Seabra, 2009).

Estas medidas adotadas desencadearam, no entanto, novas desigualdades, na medida em que foram concentrados recursos em determinadas entidades educacionais em detrimento de outras (Felouzis et al., 2016). Mas importa salientar que as mudanças e adaptações diferem também de região para região, e que as próprias medidas produzem desigualdades na educação, devido à deficiente distribuição dos recursos pelas regiões (Sebastião & Correia, 2007).

Nesta linha emerge a necessidade da procedência da educação inclusiva de acordo com a conceptualização da UNESCO, sendo um processo destinado a atender à diferença nas múltiplas necessidades demonstradas pelos alunos não só a nível educativo, como essencialmente a nível cultural e socioeconómico, com vista à redução da exclusão e à minimização da manifestação das desigualdades socioeconómicas no desenvolvimento educativo (Sánchez Miguel, 2011).

Contudo, nos anos 70 emergiu o insucesso escolar como um problema, salientando que “não bastava garantir igualdades de acesso à escola para que daí resultasse uma maior igualdade de oportunidades” (Sebastião & Correia, 2007, p.16).

Com a Constituição da República Portuguesa (CRP), em 1976, é definido que cabe ao estado a promoção da

democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de

oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (ponto 2, artigo 73.º, CRP, 1976).

Nesta linha, ainda na década de 70, surgiu, em Portugal, o Instituto de Ação Social Escolar (IASE) com vista à concessão de apoios económicos aos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos a nível socioeconómico, assim como ao fornecimento de estruturas de apoio para a integração escolar, com atuação nas escolas, famílias e próprios alunos (Mendes, 2017).

Adicionalmente, nos anos 80, surgem novos programas direcionados para a promoção de sucesso e prevenção do abandono escolar, como “os ‘programas’ dos currículos alternativos e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs), o estudo apoiado, etc.” (Sebastião & Correia, 2007, p.16).

Contudo, a Ação Social Escolar foi alvo de constantes mudanças de cariz político, sendo o Instituto de Ação Social Escolar extinto na década de 90 e as suas competências assumidas pelos municípios e entidades de direção e regulação regionais a nível educativo (Mendes, 2017).

Assim, pela necessidade de reformulação política, em Portugal, a partir do final dos anos 80, uma nova abordagem introduzida defendia a autonomia das escolas (Martins et al., 2018).

O decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabeleceu que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (preâmbulo do decreto-lei n.º 43/89).

No entanto, a lei de autonomia das escolas demonstrou-se contraditória, uma vez que tanto pode dar oportunidades locais de construção de estratégias, como pode agravar as “desigualdades sociais, com a transferência de recursos e competências para os atores escolares, contribuindo muitas vezes para a hierarquização da oferta e condicionamento da frequência de certos estabelecimentos escolares” (Martins et al., 2018, p.18).

Ainda nos anos 90 surgiram os Serviços de Psicologia e Orientação, com vista à contribuição para a construção da igualdade e sucesso educativo e promoção da criação de relações de proximidade entre a família e a escola, mas também com entidades sociais e culturais, dando origem a equipas de intervenção compostas por diversos técnicos, incluindo psicólogos e assistentes sociais, para a promoção de uma intervenção integrativa e especializada (Mendes, 2017).

Contudo, persistindo o insucesso e abandono escolar, surgiu um novo programa como “política emblemática na intervenção adaptada e estrategicamente pensada pelos atores locais na moderação das desigualdades educativas em zonas socialmente problemáticas e segmentos importantes de exclusão social” (Martins et al., 2018, p.20).

O programa criado pretendia, assim, favorecer as crianças de contextos socioeconómicos desfavorecidos, à semelhança de outros países suprarreferidos, surgindo os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), também no final dos anos 90, com medidas de melhoria da educação em escolas inseridas geograficamente em meios socioeconomicamente desfavorecidos (Mendes, 2017).

Com a criação destes territórios, surgiram “gabinetes de apoio ao aluno e à família, em que funcionam equipas multidisciplinares compostas por psicólogos, técnicos de serviço social, professores, educadores sociais e mediadores” (Carvalho, 2018, p.174).

É neste sentido que importa contextualizar o impacto do trabalho de equipas multidisciplinares na educação, constituídas por docentes e técnicos especializados. São disto exemplos as equipas de medidas e programas já desenvolvidos em alguns países, como as escolas Charter, nos Estados Unidos da América (Lamboy & Lu, 2017) e, no caso português, o programa das escolas TEIP, onde se verifica a existência das equipas educativas multidisciplinares de apoio à integração das crianças e jovens de contextos mais desfavorecidos.

No caso português, o surgimento das TEIP foi acompanhado pela lei de autonomia das escolas, que acompanhou ainda a adoção de várias políticas e medidas nas escolas portuguesas, onde as diretrizes previam “um reforço da capacitação de escolas e agrupamentos em territórios socialmente vulneráveis” (Martins et al., 2018, p. 19).

No entanto, perante a manifestação persistente e constante das desigualdades socioeconómicas na educação, urge a necessidade de criação de um apoio concreto e

eficaz, com base nos princípios de bem comum, solidariedade e subsidiariedade (Moreira, 2016). Neste sentido é invocado o princípio da equidade nas escolas, uma vez que a garantia de acesso à educação não é suficiente para a educação dos alunos, devendo haver medidas e respostas adaptadas a cada escola e a cada situação dos alunos (Eurydice, 2020).

Cabe, no entanto, ao estado, o desenvolvimento de políticas educativas que garantam a igualdade com equidade de oportunidades para todos, envolvendo diversos atores educativos internos, mas também externos à escola, como os municípios e assembleias de freguesia que conhecem a realidade social do meio e são capazes de diagnosticar as carências da mesma (Moreira, 2016).

O contexto alemão, no domínio de adaptações da legislação do ensino, instaurou a frequência escolar como uma obrigatoriedade imposta por lei requerendo justificações legais e plausíveis para a ausência escolar, mesmo que por apenas uma hora, com consequências legais em caso de incumprimento, suscitando assim uma maior responsabilização parental e uma frequência padronizada e igualitária de todas as crianças na escola (Passaretta & Skopek, 2021).

Em Portugal, esta obrigatoriedade de frequência escolar foi definida para jovens até aos 18 anos, de acordo com a Lei n. º85/2009, de 7 de julho como estratégia de redução do abandono escolar precoce (Martins et al., 2018). A lei da escolaridade obrigatória “implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação” (ponto 3, artigo 2.º, decreto-lei n. º85/2009). Para a concretização desta lei, a escolaridade obrigatória é prevista como universal e gratuita, abrangendo a gratuidade as “propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência escolar e certificação do aproveitamento, dispondo ainda os alunos de apoios no âmbito da acção social escolar” (ponto 2, artigo 3.º, decreto-lei n. º85/2009).

Assim, ainda nos anos 2000, a propósito do alargamento da idade obrigatória, surge um “um novo desenho para a ação social escolar (ASE)” (Martins et al., 2018, p.20). A nova reconfiguração do ASE foi constituída para “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, em qualquer das suas modalidades” (artigo 4.º, decreto-lei n.º 55/2009).

Com isto, tornou-se premente a organização das escolas, sendo através dos serviços de apoio socioeducativo que são promovidas as condições de acesso e aplicação das medidas (Mendes, 2017). Estes serviços são constituídos pelos já referidos SPO, o núcleo de ação social escolar, a também já referida EMAS e outros serviços da unidade orgânica, estruturados no âmbito da ação social escolar, de apoios educativos ou ainda de atividades educativas (artigo 94.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013/A).

Em suma, após as variadas adaptações das medidas e políticas educativas, a concentração da função de intervir no acompanhamento das crianças e jovens, em prol da garantia de acesso à educação, com inclusão das crianças e jovens e atuação na minimização das desigualdades socioeconómicas, em equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo permite a conciliação de várias especialidades na escola.

1.5. Constituição e papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo

No contexto de massificação do ensino, as desigualdades socioeconómicas constituem, como temos referido, uma das principais limitações na promoção da igualdade de oportunidades, pois as crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos estão mais permeáveis, a curto prazo, a mais fracos resultados escolares, insucesso, abandono e absentismo escolar e, a longo prazo, a dificuldades de integração social e profissional. É no sentido de se minimizarem estas consequências que surge, no sistema educativo nacional, a Ação Social Escolar (ASE), como resposta à necessidade de promoção de equidade social, com um alargamento de apoio às famílias “visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março).

Num estudo datado de 2016, realizado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), para os segundos e terceiros ciclos de escolaridade, a nível do território nacional, foi apontado o fraco impacto da intervenção da ASE na mitigação das desigualdades escolares, uma vez que apenas 27% dos alunos com o primeiro escalão da ação social escolar, dos agregados familiares mais desfavorecidos socioeconomicamente,

têm um percurso escolar de sucesso, em contrapartida com os 63% de alunos com sucesso escolar e sem apoio dos serviços de ação social escolar.

Neste sentido, o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, propõe que a execução de políticas de combate a situações de exclusão social passe não apenas por propostas de subsídio, através da ASE, mas pela constituição de Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo cujas funções consistem, de acordo com o ponto 2, do artigo 97.º, “prevenção do abandono escolar e coordenar a sua execução”; “apreciar as candidaturas aos benefícios de ação social escolar e zelar pela correta atribuição e uso dos recursos para esse fim postos à sua disposição”; “criar mecanismos destinados a apoiar os alunos e os seus agregados familiares com vista à diminuição da exclusão social e à promoção do sucesso escolar”; “acompanhar e dirigir a aplicação das medidas de ação social escolar”; “sugerir ao conselho executivo as medidas que entender necessárias para uma melhor utilização dos meios de ação social escolar”; “propor às secretarias regionais competentes em matéria de educação e de ação social as medidas que entender necessárias à melhoria dos apoios socioeducativos aos alunos” (alíneas de a) a f) do ponto 2, artigo 97.º, de Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A).

As equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, teoricamente suportadas pela legislação, articulam-se e intervêm junto das crianças mais desfavorecidas, de forma a minimizar o impacto das desigualdades económicas no processo educativo das crianças e jovens, devido às várias problemáticas dos alunos e famílias, nomeadamente as resultantes da desestruturação socioeconómica (Carvalho, 2018), sendo necessário que a escola esteja “dotada de ferramentas” (Gomes, 2015, p.18) para perceber e atender, não só ao desenvolvimento das aprendizagens, mas também ao contexto de pertença para procurar a coesão e inclusão de todos no processo educativo.

Neste sentido, o artigo 97.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, define que a equipa deve ser composta por: um “membro do conselho executivo, responsável pela gestão dos apoios socioeducativos, que presidirá”; “um dos psicólogos que preste apoio à escola”; “um técnico superior de serviço social, designado pela coordenação local do Instituto de Ação Social”; “um enfermeiro ou outro técnico de saúde, designado pelo centro de saúde do concelho onde se situe a escola”; “um representante de cada instituição particular de solidariedade social ou da Santa Casa da Misericórdia que participe em projetos da unidade orgânica ou tenha com ela celebrado

protocolo”; “um representante da associação de pais ou encarregados de educação”; “o técnico de ação social escolar e os docentes afetos ao núcleo de ação social escolar”; “até três membros a designar pela assembleia da unidade orgânica” (ponto 3).

Importante ainda é o pessoal docente e não docente que intervém junto da equipa, também por pertencerem ao núcleo de ação social escolar (ponto 4, artigo 97.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A).

No entanto, cada escola ou agrupamento apresenta necessidades interventivas diferentes, pelo as equipas são adaptadas às necessidades, apesar de na sua maioria englobarem “assistentes sociais, psicólogos, professores, educadores e animadores sociais” (Andrade, 2021, p.65).

Para além disso, a família deve ter um papel ativo nestas equipas, “enquanto pilar do desenvolvimento infantil” (Cruz, 2020, p.22).

Sintetizando, a educação envolve o esforço comum de vários elementos da comunidade, funções específicas, como professores, auxiliares de educação, terapeutas, psicólogos, médicos, enfermeiros, pais e restantes elementos da família (Lacey, 1998). Isto é, “a parceria entre diversos profissionais é a base da intervenção diversificada que permita fornecer uma visão holística de criança, no caso de intervenção em contextos educativos” (Cruz, 2020, p.20).

O trabalho multidisciplinar, com vista à promoção do direito de educação para todos, reveste-se, assim, do sentido de “articulação, reciprocidade e integração dos saberes específicos de cada área em prol de um objetivo comum” (Andrade, 2021, p.65).

O trabalho das equipas multidisciplinares pode, assim, ser caracterizado como um trabalho de colaboração e cooperação em que cada elemento é responsável por determinada função, mas em que todos trabalham em conjunto, partilham conhecimentos e experiências, utilizam as suas competências e formações e investem na intervenção mais adaptada às necessidades de cada caso (Beaumont et al., 2011)

No entanto, a integração do trabalho de cada um destes elementos pode suscitar novos problemas, para os quais as escolas, centros educacionais e famílias devem ser instruídos de forma a relevar a importância da articulação multidisciplinar, potenciadora de partilha de conhecimentos e teorias (Lacey, 1998). Isto é, na prática colaborativa pode haver

alguma área mais procurada, sendo normal que o papel de alguns técnicos se destaque dentro da equipa, dependendo do problema a atender (Andrade, 2021).

Não existem áreas mais importantes profissionalmente do que outras, mas existe apoio, negociação de objetivos, cooperação na execução de tarefas pelos elementos da equipa e responsabilidade conjunta na tomada de decisões, as equipas podem ter uma hierarquia que orienta o fluxo de trabalho (Graça, 2021).

Neste sentido, a união de profissionais de diferentes áreas numa equipa, apesar de ter uma relação de interdependência na discussão de casos e tomada de decisões, divide funções específicas para cada elemento, de acordo com as suas responsabilidades profissionais (Beaumont et al., 2011). Isto alerta para a necessidade “de respeito, diálogo e valorização dos saberes dos outros profissionais” (Andrade, 2021, p.65).

Assim, o trabalho multidisciplinar, no seu cariz colaborativo consiste ainda num processo de comunicação constante dos elementos intervenientes, com vista à tomada de decisões conjuntas na adoção de medidas adaptadas a cada caso, sendo importante que na articulação entre as equipas multidisciplinares é importante que prevaleça o respeito, igualdade, partilha, compromisso e interação constante (Beaumont et al., 2011).

O trabalho em equipa com foco na colaboração é essencial para o desenvolvimento das escolas (Graça, 2021), mas por vezes é difícil que o trabalho multidisciplinar seja cooperativo, devido à escassez de recursos temporais e humanas e pela inflexibilidade dos currículos educativos e aos inúmeros processos que cada técnico possui (Lacey, 1998).

Contudo, apesar de todas as políticas e medidas adotadas para a minimização das desigualdades, como um “forte investimento no incremento da escolarização e das conquistas, muito significativas, observadas neste domínio” (Mauritti et al., 2019, p.111), são necessárias mais mudanças.

Segundo a UNESCO (2010), a mudança depende da comunidade local, das autoridades e entidades regionais, nacionais e internacionais, como instituições de apoio à infância ou comissões de proteção de crianças e jovens, e da comunidade internacional, política e educativa.

No entanto, as escolas são as principais responsáveis pelo processo e resultados educativos, acarretando um maior envolvimento na definição de estratégias que se adequem às realidades específicas (Carvalho et al., 2023).

Assim, torna-se necessário um apoio mais adaptado que forneça novas perspetivas e permita novas e mais apropriadas formas de apoio social, priorizando as ações e o envolvimento dos pais e podendo contribuir para uma melhor compreensão dos sistemas e serviços educativos, pode reforçar a relação colaborativa entre escola e família. (Nurse & Melhuish, 2021).

Assim, é de realçar a suma importância da comunidade local, composta pelos alunos, famílias e equipa educativa, deve ser articulada e trabalhar conjuntamente na identificação e procura de resolução dos problemas e necessidades que possam surgir, apesar de uma medida premente consistir na relação ativa entre os professores e alunos, sem juízos acerca do ambiente socioeconómico de proveniência dos alunos, tendo em conta que são os professores quem detém maior contacto com os mesmos (UNESCO, 2010).

A criação e implementação de programas de apoio centrados nos pais e na família são uma necessidade, sendo fundamental uma potencial redefinição e mudança do sistema, nomeadamente mudanças nos padrões de envolvimento com a educação para pais de todos os contextos, como a participação em atividade curriculares e extracurriculares (Nurse & Melhuish, 2021).

No entanto, um dos maiores obstáculos para a minimização de desigualdade nas escolas consiste na falta de recursos financeiros das escolas, nas instalações inadequadas ou desatualizadas e ainda na falta de profissionais especializados nas escolas (Carvalho et al., 2023).

De acordo com a UNESCO (2020), há uma necessidade de aumento de recursos às escolas, assim como uma maior autonomia das escolas nas tomadas de decisões e adaptação das estratégias ao contexto e necessidades de cada escola.

Em suma, é necessário que a democracia na escola seja priorizada, pois a mudança só se realiza com cooperação e envolvimento de toda a comunidade, numa linha “capaz

de fomentar o diálogo, tão necessário no trabalho pedagógico com alunos e pais, sobre direitos e deveres consequentes” (Andrade, 2021, p.6 2).

Capítulo II – Metodologia do Estudo

Em investigação nada é feito sem um processo estruturado que organize o que se pretende compreender. Após a explanação teórica, no capítulo anterior, dos conceitos centrais da problemática em estudo, com recurso a vários autores e realidades nacionais e internacionais, torna-se necessário explicitar a escolha, pelo investigador, dos métodos e técnicas de investigação utilizados para a recolha e análise de dados que permitam uma perceção do contexto a analisar, assim como os procedimentos éticos que acompanharam o processo. Assim, este capítulo consiste na exposição da metodologia adotada de forma a clarificar o processo da investigação.

2.1. Estratégia Metodológica

A concetualização foi impulsionada pela preocupação com a problemática das desigualdades na educação, medidas de intervenção, e necessidade de investigação da mesma, em múltiplos contextos nacionais e internacionais.

Esta pesquisa é uma investigação de tipo intensivo, uma vez que procura compreender as conceções de diferentes atores sociais, a forma como interpretam as suas experiências e descodificam as suas ações, atendendo à complexidade do ser humano (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, uma pesquisa qualitativa é caracterizada como uma abordagem que se aplica ao estudo das interpretações, opiniões e representações humanas dos problemas em análise (Cavalcante et al, 2018).

Os objetivos da investigação orientam-nos para a compreensão e descrição de um caso real e particular (Yin, 2001). Para além disso, sendo que “em educação, muitos dos estudos de caso são qualitativos” (Ludke & André, 1986, p.18).

Segundo Goode e Hatt (1968), citado por Ludke e André (1986), “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (p.17). Neste sentido, este é um estudo de um caso específico que procura a investigação de um contexto real, fomentando um olhar crítico sobre a problemática em questão (Yin, 2001).

Para além disso, importa ter em conta que um estudo de caso não é um estudo da generalidade, seguindo a máxima de que “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (Ludke & André, 1986,

p.17). O objetivo de um estudo de caso, seguindo uma estratégia exploratória, consiste em levar a debate o valor da temática para originar investigações mais profundas, e não para generalizar ou explicar realidades (Yin, 2001).

Neste sentido, numa investigação de cariz qualitativo “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.66). Esta modalidade foi assim escolhida pelo seu carácter descritivo que permite o conhecimento do que é feito e como é feito na realidade, através dos dados obtidos junto dos participantes (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste tipo de investigações é, assim, necessário que exista um complemento entre o quadro conceptual, a recolha dos dados e a sua conseqüente análise (Yin, 2001), sendo para tal pertinente a definição do procedimento a adotar. Segundo Yin (2001), o estudo de caso não é apenas uma estratégia de recolha de dados ou de planeamento, sendo que “como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo” (p.33).

Nesta linha, um estudo de caso recorre à triangulação dos dados obtidos através de várias formas, como entrevistas, observações, documentos ou artefactos, pressupondo o “desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (Yin, 2001, p.33).

Desta forma, para que se possa conduzir uma investigação importa definir o ponto de partida, pelo que “o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1992). De acordo com Yin (2001), a forma de evitar contratempos é a escolha de uma estratégia ajustada, privilegiando questões orientadoras de pesquisa que começam com “como” ou “por que” em estudos de caso, como caminho obter uma maior explanação da temática.

A este fio condutor é atribuída a designação de questão de partida, que consiste num enunciado interrogativo que conduz a investigação de forma clara e precisa (Vilelas, 2020). De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.33), esta questão “servirá de primeiro eixo central”, permitindo orientar o decurso da pesquisa com vista ao que se pretende alcançar e sendo “o passo mais importante a ser considerado em um estudo” (Yin, 2001, p.26).

Assim, as questões que norteiam esta investigação são:

- Quais as características da política, desenhada pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados?
- Como se processa a intervenção das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo junto destes alunos?
- Qual o impacto desta intervenção na mitigação das desigualdades escolares?

Na investigação é ainda necessário determinar metas, que desconstroem as perguntas de partida, a alcançar pelo investigador, recorrendo-se aos objetivos (Vilelas, 2020), sendo estes a forma de delimitação do fenómeno que se procura observar.

Assim, com base nas perspetivas dos entrevistados os objetivos desta investigação consistem em:

- 1- Identificar a caracterização das desigualdades socioeconómicas na educação;
- 2- Conhecer as estratégias adotadas pela escola na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas;
- 3- Caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados
- 4- Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo;
- 5- Identificar as propostas de melhoria em relação às medidas adotadas e o acompanhamento prestado.

2.2. População e Amostra

Em toda a investigação é necessário definir um processo de amostragem que permita o alcance dos objetivos, sendo usada para a recolha dos dados, informações e resultados que se procura (Lundin, 2016, p.40).

Nesta investigação a população, definida como a “totalidade das unidades sobre as quais incide a investigação” (Huot, 2002, p.20), consiste nas escolas e respetivas comunidades escolares. Contudo, e tendo em conta o grande número de escolas existentes na Região

Autónoma dos Açores, torna-se necessário a seleção de uma amostra, entendida como um “subconjunto da população” em que o estudo assenta (Huot, 2002, p.20).

O método de amostragem é não aleatório, sendo a amostra de tipo não probabilística intencional, uma vez que a seleção dos elementos foi realizada de acordo com as finalidades da investigação (Almeida & Pinto, 1975).

Com base neste aspeto, a escola onde se realizou o estudo foi escolhida e os participantes a integrar a amostra desta investigação foram selecionados de acordo com o artigo 97.º do decreto legislativo regional n. º13/2013/A, de 30 de agosto de 2013 que define a composição das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo. Isto é, selecionou-se uma escola cuja equipa multidisciplinar correspondesse o mais possível ao legislado. Mas tendo em conta que cada caso é um caso, foi ainda auscultado o órgão diretivo da escola em causa, para uma escolha consciente do modo de organização da comunidade escolar e envolvimento com o assunto.

Assim, a escolha dos vinte participantes realizou-se em articulação com a EMAS, que indicou as pessoas e auxiliou nos contactos de sensibilização para a participação no estudo. Neste sentido, focou-se nos elementos da equipa de intervenção escolar, para perceber o seu funcionamento e exequibilidade. No entanto, tendo em conta que o sucesso do processo escolar dos alunos e da resolução de situações que possam interferir não depende só da EMAS, escolheu-se ainda outros elementos da comunidade educativa que permitam uma maior perceção da intervenção face às desigualdades socioeconómicas, como diretores de turma com contacto com a EMAS, encarregados de educação de alunos com apoio socioeducativo e ainda um representante da DREAE com responsabilidade de relacionamento com as EMAS nas escolas.

Neste caso, o estudo foi desenvolvido numa escola básica integrada do concelho de Angra do Heroísmo, da Região Autónoma dos Açores, com multidisciplinaridade de profissionais, e a amostra foi constituída por vinte elementos, divididos em quatro grupos, sendo:

- 1- Todos os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo da escola, num total de 9, sendo dois elementos do corpo dirigente da escola, uma das psicólogas da escola, uma assistente social da escola, uma das assistentes técnicas do

ASE, uma enfermeira do Centro de Saúde local, uma psicóloga de uma entidade externa, um assistente social do ISSA e um representante dos encarregados de educação;

- 2- 5 diretores de turma dos alunos que frequentam o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade que são abrangidos pelas medidas de apoio da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo;
- 3- 5 encarregados de educação de alunos abrangidos pelas medidas de apoio da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo;
- 4- 1 elemento da Direção Regional da Educação e Administração Educativa, responsável pela ASE.

Posto isto, importa proceder à caracterização da amostra em relação aos aspetos enquadradores da sua posição na comunidade escolar, tendo em conta o tempo de serviço e as funções desempenhadas, de forma a desconstruir a posição dos participantes no estudo.

Quadro 1: Caraterização dos elementos da EMAS face à função e situação profissional

Codificação	Função desempenhada	Tempo total de serviço	Tempo serviço na unidade orgânica	Tempo de experiência na equipa
E1	Assistente Social da unidade orgânica	27	27	10
E2	Assistente Técnico Ação Social Escolar	50	36	36
E3	Psicóloga da unidade orgânica	33	23	20
E4	Presidente Conselho Executivo	34	24	6
E5	Presidente Assembleia de Escola	34	12	4

E6	Representante Encarregados de Educação	-	-	-
E7	Enfermeira Unidade Saúde Ilha	14	3	3
E8	Psicóloga de Entidade Externa	10	3	3
E9	Assistente Social de Entidade Externa	16	10	8

Fonte: Entrevistas aos elementos da EMAS

Com base no quadro 1, observa-se que a EMAS é constituída por: assistente social da escola, assistente técnico envolvido na ação social escolar, psicóloga da escola, presidente do conselho executivo, presidente da assembleia de escola, representante dos encarregados de educação, enfermeira da unidade de saúde de ilha, uma psicóloga de uma entidade externa e um assistente social externo à escola, em representação do ISSA. Esta equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo respeita a composição definida pelo artigo 97º do decreto legislativo regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto de 2013, a nível da multidisciplinaridade. No entanto, o número de elementos da equipa não segue linearmente o legislado, tendo em conta que a mesma deveria ter mais do que um representante de instituições e entidades externas, nomeadamente das que têm parcerias ou protocolos com a escola, deveria ter mais docentes afetos ao núcleo de ação social escolar e três membros da assembleia da unidade orgânica, dos quais só possui um.

Para além das funções, todos os elementos têm mais de 10 anos de serviço, sendo que a nível do tempo de serviço na escola, ou com a escola, no caso dos elementos externos, também ultrapassa os 10 anos de serviço, com exceção de dois elementos que apesar de terem mais de 10 anos de serviço total e de experiência na função, apenas há três anos trabalham com a escola.

Quadro 2: Caracterização da situação profissional dos diretores de turmas abrangidas por medidas de apoio socioeducativo

Codificação	Tempo total serviço	Tempo de serviço na unidade orgânica	Anos escolares que leciona	Tempo de experiência
DT1	37	18	5º/6º ano Regular	10
DT2	29	12	8º/9º ano Regular e PROFIJ	28
DT3	Sem informação	7	5º/6º ano Regular	15
DT4	Sem informação	25	5º/6º ano Regular	23
DT5	34	34	2º/4º/5º/6º Regular	30

Fonte: Entrevistas aos diretores de turma

Em relação aos diretores de turma, apesar da não existência de informação de dois no tempo total de serviço, mas tendo em conta o tempo de experiência enquanto diretor de turma, todos eles são pessoas com 10 ou mais anos de serviço em contacto com a realidade escolar, em particular com o caso específico da unidade orgânica em questão. Importa, ainda, relevar que os diretores de turma têm ainda conhecimento da situação de vários anos escolares, por lecionarem em diferentes anos escolares, desde o 2.º ano (1.º ciclo), até ao 9.º ano (3.º ciclo), assim como há a perceção do ensino regular e do ensino profissional (PROFIJ – Programa Formativo de Inserção dos Jovens).

Quadro 3: Identificação de encarregados de educação de alunos com apoio socioeducativo, segundo as características dos seus educandos

Codificação	Número de educandos	Idade dos educandos	Ano de escolaridade dos educandos	Número de anos de frequência na unidade orgânica
EE1	1	12	7º ano	5
EE2	1	10	6º ano	6
EE3	1	12	7º ano	3

EE4	2	10 e 13	6º e 9º ano	6 e 7
EE5	1	10	5º ano	1

Fonte: Entrevistas de recolha de dados junto dos encarregados de educação

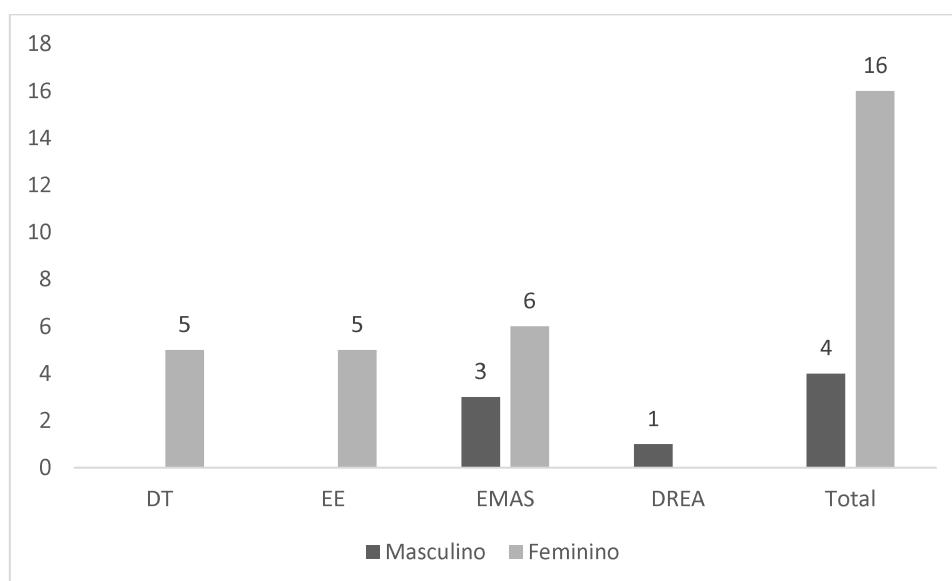
No que respeita aos encarregados de educação, os participantes têm entre 1 a 2 educandos na escola em questão, sendo comum a todos que os educandos se encontram na faixa etária dos 10 aos 13 anos, entre o 5.º e o 6.º ano de escolaridade.

Em relação ao elemento da DREAE, codificado como R1, não é possível a sua caracterização de forma a não suscitar a possibilidade de identificação.

Neste sentido, de forma a manter o anonimato de todos os participantes, a caracterização dos mesmos, para além do enquadramento supra, será efetuada apenas com base no sexo, idade e função na comunidade educativa nos quatro grupos em que a amostra se encontra subdividida.

O gráfico 1 apresenta o modo como os participantes estão distribuídos em função do sexo.

Gráfico 1: Distribuição dos participantes em função do sexo.



Fonte: Dados obtidos nas entrevistas.

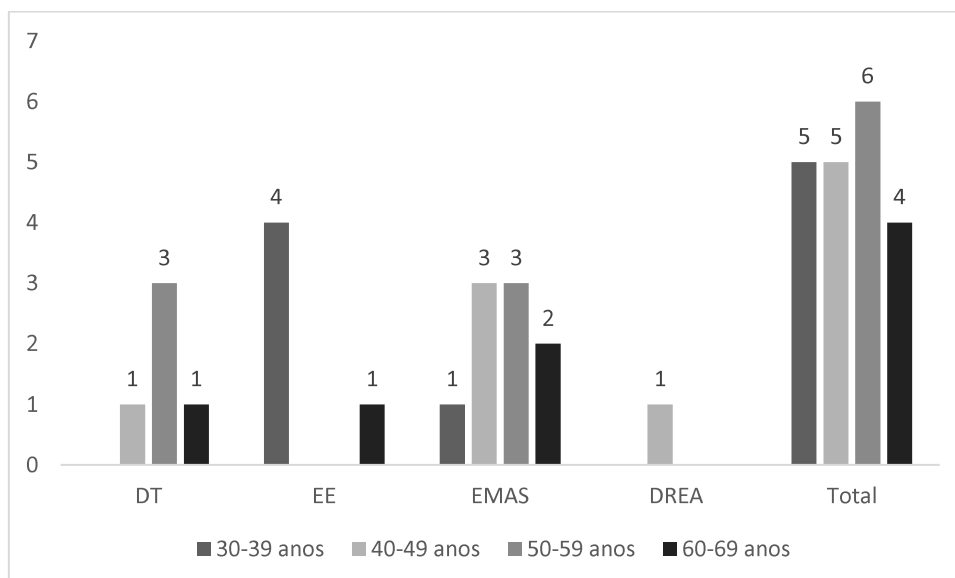
De forma a caracterizar a amostra em função do sexo, sobressai o número de participantes do sexo feminino (16) em relação ao sexo masculino (4). Desconstruindo a distribuição dos participantes em função do sexo, pelo grupo a que se relacionam na amostra, em relação ao primeiro grupo, composto pelos elementos da EMAS, predominam os participantes do sexo feminino (6) em relação aos participantes do sexo masculino (3).

O segundo grupo, os diretores de turma, foi predominantemente composto por elementos do sexo feminino (5). O grupo dos encarregados de educação, terceiro, à semelhança do anterior também teve todos os participantes do sexo feminino (5). E o último grupo, constituído pelo representante da DREAE, foi composto por 1 participante do sexo masculino.

Assim, e resumidamente, no que respeita ao sexo, a maior heterogeneidade foi apenas no primeiro grupo, EMAS, apesar de prevalecer uma maioria de participantes do sexo feminino.

O gráfico que se segue (gráfico 2) apresenta a distribuição dos integrantes da amostra face à faixa etária.

Gráfico 2: Distribuição dos participantes por grupos etários



Fonte: Dados obtidos nas entrevistas.

No que concerne à idade, os participantes distribuem-se equilibradamente pelos quatro escalões etários definidos, sendo, no entanto, o escalão etário dos 50 aos 59 anos o mais numeroso (6 participantes) e o escalão etário dos 60 aos 69 o menos numeroso (4 participantes).

Contudo, e mais uma vez tendo em conta a distribuição da nossa amostra em quatro grupos etários, importa caracterizar cada grupo na sua individualidade.

Os elementos da EMAS, para além de serem de múltiplas áreas, também se dividem pelas diferentes faixas etárias, sendo que apenas 1 elemento pertence ao escalão etário dos 30 aos 39 anos e que a maioria (6) dos elementos desta equipa possui entre 40 a 59 anos.

Em relação aos diretores de turma, a maioria (3) encontra-se na faixa etária dos 50 aos 59 anos, não havendo nenhum na faixa etária dos 30 aos 39 anos.

No que respeita aos encarregados de educação a amostra contempla uma maioria (4) no grupo etário dos 30 aos 39 anos, e apenas uma tem entre 60 a 69 anos.

O representante da DREAE situa-se no intervalo de idades dos 40 aos 49 anos.

De forma a contextualizar a amostra dentro da população, o concelho de Angra do Heroísmo tem apenas quatro escolas básicas, duas integradas públicas, uma básica e secundária, pública, e uma básica privada. Assim, de forma a não divulgar a identificação da escola em estudo, importa apenas referir que a mesma possui ensino pré-escolar e ensino básico, divididos por quatro espaços, designadamente a sede da unidade orgânica e três núcleos. A sede engloba desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo e os restantes estabelecimentos apenas contemplam pré-escolar e 1.º ciclo, sendo que no seu total, no ano 2022-2023 tinham cerca de 1249 alunos, dos quais 680 são beneficiários de auxílios económicos (PICESP AE, 2022-2023). Quanto ao corpo de funcionários da unidade orgânica, a mesma possui 297, sendo 212 docentes e 85 não docentes. Importa referir que dentro dos 85 não docentes temos assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores.

Por fim, e ainda numa contextualização mais macro, a Região Autónoma dos Açores dispõe de educação e formação a 33187 alunos, desde o pré-escolar ao ensino secundário, em ensino regular, profissional e vocacional. Para que a educação seja acessível a todos,

a rede de ensino da Região Autónoma dos Açores é composta por 17 escolas de ensino básico, 8 de secundário, 13 de básico e secundário e 1 conservatório regional, num total de 39 unidades orgânicas, para além de múltiplas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), colégios particulares e escolas profissionais.

A recolha de dados careceu de uma fase de exploração prévia, em que foram efetuadas várias leituras, mas também conversas informais com elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio Socioeducativo, de forma a ajudar a uma melhor compreensão sobre a organização da equipa na escola. Para além da organização da equipa, o objetivo era caracterizar a população escolar do agrupamento escolar, mas não foi possível apurar dados reais por falta de consentimento escolar na sua partilha. Contudo, os elementos da EMAS indicaram valores estimados de caracterização, apenas referindo que cerca de 54% dos alunos têm apoios e estão referenciados e que só 10% dos alunos deve prosseguir estudos, uma vez que mais de 50% abandona a escola ou fica na escola até aos 18 anos, com muitas repetições e acabam por tirar a escolaridade de 9.º em turmas de cursos profissionalizantes ou de PROFIJ.

Para além disso, também foi efetuada leitura do Plano Integrado de Combate à Exclusão Social e de Prevenção do Abandono Escolar da unidade orgânica

2.3. Instrumentos de recolha de dados

O presente estudo contou com a realização de entrevistas como sendo o instrumento mais utilizado na recolha de dados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994). Dentro das entrevistas, existem diferentes tipos de acordo com a sua estrutura, como as entrevistas abertas, sem guião ou orientação, semiestruturadas, com alguma orientação em simultâneo com alguma liberdade de diálogo livre, ou estruturadas, totalmente orientadas com guião pré-definido (Campenhoudt et al., 2019).

Neste caso a escolha incidiu nas entrevistas semiestruturadas, num procedimento de recolha qualitativo, permitindo um diálogo aberto e de partilha entre investigador e participante, numa relação interativa (Carmo & Ferreira, 2008). Ou seja, esta entrevista “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192), mas permite a recolha de informação

em maior profundidade, num contacto direto com o entrevistado e dando voz à sua opinião (Carmo & Ferreira, 1998).

Sintetizando, as entrevistas semiestruturadas, apesar de existir um guião, caracterizam-se por serem abertas e flexíveis, na medida em que o investigador evita “fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas” (Campenhoudt et al., 2019, p.89), de forma a não criar limites no diálogo e a permitir uma maior abrangência do conhecimento a adquirir sobre a temática em questão.

Contudo, a realização das entrevistas requer um processo que deve ser respeitado, com peso no antes, durante e após a sua execução (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, numa primeira fase, para a construção do guião orientador da entrevista, foram delineados os objetivos a alcançar, com escolha dos participantes e cumprimento dos procedimentos éticos subjacentes à investigação com envolvência direta de pessoas (Carmo & Ferreira, 2008). Ainda nesta etapa do antes os entrevistados foram contactados, com vista ao agendamento de data e hora mais conveniente para a realização das entrevistas, sendo informado que as mesmas seriam por videoconferência, devido à impossibilidade de realização em espaço físico.

Durante a entrevista, e de forma que haja abertura para um diálogo aberto, importante foi a explicação de quem é o entrevistador e do que se pretende com a entrevista, para que exista confiança e abertura no diálogo (Carmo & Ferreira, 2008). Para além disso, e por vezes o mais difícil para o entrevistador, importante é ter cuidado em não induzir respostas e dar tempo para o entrevistado se expressar (Sá, Costa & Moreira, 2021).

No entanto, aquando da utilização das entrevistas como técnica de recolha de dados, é necessário atender ao facto de que esta tem vantagens e desvantagens que podem comprometer a investigação.

Apesar dos inquéritos por questionário permitirem uma maior representatividade e uma maior privacidade de respostas, pela salvaguarda da não proximidade com o investigador, o que evita um maior enviesamento dos dados (Quivy & Campenhoudt, 2005), a entrevista é um instrumento mais interpretativo e que permite um maior detalhe e aprofundamento de algumas questões, no decurso da interação, contribuindo para um melhor entendimento e compreensão do que se pretende descodificar (Sá et al., 2021).

Outra vantagem do uso das entrevistas semiestruturadas consiste na capacidade de moldar o curso da entrevista de acordo com os objetivos, incitando à discussão e interpretação das experiências reais (Sá et al., 2021). Isto é, “a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192).

Contudo, e como já referido, nem tudo são vantagens. Ao optar pelas entrevistas existe a consciência de que é uma técnica que demora e exige muito tempo, tanto no momento da recolha e gravação, no momento pós recolha com a transcrição das gravações e a interpretação com codificação e categorização dos dados que permitam a análise de conteúdo (Sá et al., 2021).

Para além do tempo necessário, outra desvantagem para a qual existe consciência é a não permissão de generalizações, a não extensividade e a possibilidade de enviesamento, pela proximidade e interação direta entre entrevistador e entrevistado (Campenhoudt et al., 2019).

Uma última desvantagem é “a própria flexibilidade do método” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192), que pode provocar enviesamento e fuga ao foco das questões.

Com base no supracitado, foi criado um guião de entrevista (anexo 1) para cada grupo que compõe a amostra do estudo, de forma a facilitar o decorrer da recolha dos dados, tendo sido as questões presentes no guião divididas por objetivos.

Para o primeiro grupo da amostra, constituído pelos elementos da EMAS da escola, e para o segundo grupo, composto pelos DT, o guião contemplou cerca de vinte questões, distribuídas por seis objetivos, designadamente:

1. Caraterizar sociodemograficamente o entrevistado;
2. Adquirir a perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas;
3. Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciados;
4. Caraterizar as políticas, adotadas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados;
5. Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da EMAS;

6. Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação.

Para o terceiro grupo, os encarregados de educação, o guião foi mais curto, com apenas cerca de doze questões, divididas por quatro objetivos, a saber:

1. Caraterizar sociodemograficamente o entrevistado;
2. Caraterizar a escola: existência ou não de desigualdades socioeconómicas;
3. Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciados;
4. Caraterizar as políticas, adotadas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados.

Por fim, para o quarto grupo, composto por um representante da DRE, o guião é semelhante ao do primeiro e segundo grupos, com cerca de vinte questões e os mesmos seis objetivos, mas referindo-se às escolas da Região Autónoma dos Açores e não apenas à escola onde o estudo se concretizou.

2.4. Processo de Análise de dados

No domínio da investigação, a análise de conteúdo tem sido uma técnica muito adotada em múltiplas áreas, entre elas, nas ciências sociais e humanas, podendo incidir em diversos materiais, como imagens, fotografias, desenhos, documentos, jornais, cartas, entre outros, mas também em transcrições de áudio e de entrevistas, devendo orientar-se pelos objetivos definidos na investigação para clarificação (Vala, 1999). Isto é, a análise de conteúdo é uma técnica que permite a análise de dados escritos ou transcritos (Júnior et al, 2010), aplicando-se assim à análise de entrevistas semiestruturadas, por exemplo, tendo em conta que as mesmas são transcritas para serem analisadas, de acordo com os objetivos subjacentes às questões colocadas.

Em ciências sociais e humanas, a análise de conteúdo procura a síntese de informações ou dados obtidos, agrupando-os de acordo com as questões ou hipóteses orientadoras da investigação, de forma a facilitar a comparação ou relação dos dados (Campenhoudt et al, 2019). De acordo com Stemler (2001), citado por Esteves (2006, p. 107), “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de textos em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras de codificação”.

No geral, “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento da informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p.107).

Para a análise de conteúdo, a categorização dos dados é assim o processo principal, permitindo a classificação e resumo das informações associadas aos objetivos em estudo (Esteves, 2006).

Neste estudo para a análise dos dados, no seu conjunto qualitativos, foi adotada uma análise de conteúdo categorial ou temática.

A análise de conteúdo categorial ou temática permite a classificação e categorização de dados de acordo com a sua caracterização a determinados temas chave que os tornem comparáveis entre si e com outros elementos teóricos (Carlomagno & Rocha, 2016). Isto é, a análise de conteúdo categorial ou temática, como a própria terminologia incita, realiza-se com base em categorias definidas, *a priori* e *a posteriori*, e associadas ao quadro teórico subjacente à investigação (Coutinho, 2016).

Assim, as categorias devem ser formuladas e escolhidas de acordo com os objetivos orientadores da investigação e com as informações obtidas na recolha dos dados (Lima & Pacheco, 2006). A categorização é assim “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p.117). Ou seja, apesar das categorias serem construídas com base no quadro teórico do estudo, tem de haver um ajuste de acordo com a interpretação dos dados obtidos, não sendo um processo estanque, mas de constante reformulação ao longo da investigação (Amado, 2000).

Para além disso, o sistema de categorização dos dados contém numeração atribuída “a utilizar para a identificação de cada categoria e subcategoria, na informação a analisar” (Lima, 2013, p.10).

Para uma categorização ajustada é importante a identificação de unidades de registo que consistem em segmentos perceptíveis e ilustrativos a codificar, ou seja, a associar a determinada categoria de análise (Lima & Pacheco, 2006). São, assim, “o elemento de

significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (Esteves, 2006, p. 114).

Nesta linha, codificar os dados consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1977, p.103).

Este processo de codificação requer um conjunto de fases. A primeira fase consiste na determinação das unidades de registos que consistem numa “frase ou um elemento de uma frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois termos” (Amado, 2000, p.56). Uma unidade de registo pode ser uma referência feita sobre algum assunto de acordo com a experiência e interpretação do participante (Mendes & Miskulin, 2017) e “depende, pois, dos objetivos estabelecidos e do quadro teórico orientador da investigação” (Carmo & Ferreira, 2008, p.275).

Com isto, para melhor compreender a unidade de registo, há ainda as unidades de contexto são assim “o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo” (Carmo & Ferreira, 2008, p.275).

No entanto, a partir das unidades de registo são criados indicadores que “representam inferências do investigador a partir das unidades de registo que tem perante si” (Esteves, 2006, p. 116).

Assim, recorreu-se ao QDA Miner Lite para facilitar a análise das entrevistas, agrupando as unidades de registo nos indicadores de análise subjacentes às categorias e subcategorias definidas (anexo 2). Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram colocadas no programa, onde os dados foram agrupados de acordo com os indicadores, permitindo ver que unidades de registo foram selecionadas. A definição das categorias, subcategorias e indicadores realizou-se de acordo com os objetivos do estudo já referidos.

Na primeira categoria, caracterização dos alunos, analisaram-se os dados de acordo com os indicadores baixos recursos económicos, estabilidade económica, beneficiários de apoios socioeconómicos, precariedade laboral e agregados familiares com problemas económicos e outros sem, dentro da subcategoria 1.1. referente ao contexto económico familiar. Para caracterizar os alunos face à relação da família com a escolaridade,

subcategoria 1.2., os dados foram analisados pelos indicadores de famílias com histórico de abandono escolar precoce e famílias que não valorizam a importância da escola. E em caracterização pelo suporte familiar, subcategoria 1.3., os dados foram analisados por família apoia e auxilia o estudo, dificuldade de acompanhamento educativo ao educando, desinteresse por parte das famílias, dificuldade familiar na gestão de prioridades, conflitos no meio familiar e desorganização das rotinas familiares.

Quanto às causas das desigualdades, categoria 2, dividida em duas subcategorias, analisou-se os dados quanto a causas provocadas pelas características do meio de pertença (subcategoria 2.1.), com cinco indicadores (provenientes de bairros sociais, pais que abandonaram a escola cedo, divórcios e reconstituição de famílias, baixos recursos socioeconômicos e situações de desemprego ou precariedade laboral) ou por causas individuais (subcategoria 2.2.), com os indicadores dificuldades de aprendizagem e falta de autonomia da criança/adolescente.

As consequências das desigualdades, categoria 3, também foi subdividida em duas subcategorias, agrupando-se os dados de acordo com as consequências no processo educativo (subcategoria 3.1.), como repetição de ciclos de absentismo e abandono escolar, desmotivação/desinteresse pela escola, dificuldades de aprendizagem e sucesso escolar e ausência de perspectivas de futuro escolar e profissional. E, também as consequências no desenvolvimento socioemocional (subcategoria 3.2.), como dificuldades de integração social, dificuldades de integração profissional de futuro, aparecimento de problemas a nível emocional (isolamento, depressão, etc.), adoção de comportamentos desviantes/desafiantes, baixa autoestima da criança/adolescente ou problemas de relacionamento entre alunos.

Após a caracterização dos alunos e identificação de causas e consequências nos discursos dos entrevistados, foram analisados os dados que identificam a sinalização das desigualdades (categoria 4), com três subcategorias. Na primeira, como sendo solicitado (subcategoria 4.1.) por pedido de ajuda da própria criança/adolescente, por pedido dos encarregados de educação, por pedido de docente após identificação de sinais de alerta, por pedido de outro funcionário da escola, por entidade externa ou por colegas/pares. Na segunda, como sendo aconselhado/sensibilizado (subcategoria 4.2.) por informação de sensibilização para apoio por técnico escolar ou por entidade externa. Ou, na terceira,

como sendo uma sinalização automática (subcategoria 4.3.) com candidatura no ato da matrícula.

E como para identificação e sinalização de desigualdades são necessários motivos para pedir apoio (categoria 5) ou sinais de alerta (categoria 6) ambas foram analisadas de acordo com duas subcategorias. Quanto aos motivos de apoio, estes podiam ser pela condição financeira familiar (subcategoria 5.1.), com o indicador baixos recursos económicos, ou pela alteração da composição familiar (subcategoria 5.2.), com o indicador separação ou falecimento. Quanto aos sinais, os dados foram agrupados por sinais materiais (subcategoria 6.1.), por indicadores como falta de material escolar ou vestuário desajustado/desadequado, e por sinais físicos (subcategoria 6.2.), como a falta de alimentação.

Após a sinalização, o foco de agrupamento dos dados foi o acompanhamento individual (categoria 7), com quatro subcategorias. Na subcategoria 7.1., frequência do acompanhamento, os indicadores foram esporádico ou inexistente. Na subcategoria 7.2., responsável pelo acompanhamento, foram por técnico específico ou por qualquer elemento da EMAS. Na subcategoria 7.3., caracterização do acompanhamento, os indicadores foram mais insistente em caso específico, igualitário para todas as crianças, individualizado e adaptado às necessidades individuais, em grupo/turma e de sensibilização, escola envolve as famílias, escola não envolve as famílias ou falta de informação da escola para as famílias. E na última subcategoria (7.4.), referente à participação da família, os indicadores foram envolvimento no processo educativo, falta de envolvimento e famílias reivindicam direitos, mas não cumprem deveres.

Como a escola está inserida numa sociedade e a sinalização e acompanhamento pode envolver entidades externas. a categoria 8 corresponde aos protocolos e parcerias da escola com outras instituições, agrupando-se os dados de acordo com a frequência da relação (subcategoria 8.1.), tipo de relação (subcategoria 8.2.) e apoios extraescola às famílias (subcategoria 8.3.). Na primeira subcategoria, os indicadores foram bilateral, unilateral ou em caso de necessidade/quando solicitado. Na segunda subcategoria, os indicadores foram relação de apoios económicos, de apoios educativos, de apoios extracurriculares, de apoios de saúde e de apoios materiais. E na terceira subcategoria foram acesso facilitado das famílias aos recursos e não existência de apoio/mediação.

No que concerne ao combate à exclusão social (categoria 9), as subcategorias foram duas. Quanto à caracterização das medidas de combate à exclusão social (subcategoria 9.1.), os indicadores foram medidas limitadas às leis impostas pelo Estado, medidas criadas pela escola e recurso à multidisciplinaridade de profissionais na intervenção. Quanto aos objetivos das medidas (subcategoria 9.2.), os indicadores foram a preocupação da escola com o futuro das crianças e jovens, a receção e acompanhamento constante na integração das crianças na comunidade educativa e a preocupação com o bem-estar e formação de toda a comunidade escolar.

Nas medidas de apoio socioeducativo (categoria 10), a primeira subcategoria (10.1.) foi os tipos de medidas, através dos indicadores: apoio alimentar, apoios de saúde, apoios de transporte, apoio material, apoio educativo e acompanhamento às famílias. Na segunda subcategoria (10.2.) foi a caracterização das medidas através de adequadas às necessidades, insuficientes ou desajustadas, dão tudo, mas causam dependência e com necessidades de melhoria.

Como nem todos são abrangidos por medidas de apoio, a categoria 11 agrupou os dados de acordo condição para atribuição dos apoios, sendo as subcategorias 11.1. a condição social do agregado familiar e a 11.2. a situação financeira do agregado familiar. Os indicadores foram composição do agregado familiar ou mudança de residência e rendimentos do agregado familiar, respetivamente.

Em relação à ação social escolar (categoria 12), foi definida uma subcategoria (12.1.), com os indicadores de que contribui para a minimização das desigualdades, sem vantagens ou mudanças, desajustado ou injusto, equitativo e usado inadequadamente pelas famílias.

Para a melhor perceção da EMAS, a categoria 13 corresponde à caracterização da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo, com cinco subcategorias que proporcionem uma melhor análise dos dados: composição da equipa multidisciplinar (subcategoria 13.1.), funcionamento da equipa (subcategoria 13.2.), relação entre os elementos da equipa (subcategoria 13.3.), objetivos da intervenção da equipa (subcategoria 13.4.) e exequibilidade da equipa (subcategoria 13.5.). Na primeira subcategoria, os indicadores de análise foram: diferentes profissionais da educação, apenas técnicos especializados, profissionais de várias áreas internos e externos e participação dos encarregados de

educação. Na segunda subcategoria, encontros esporádicos, encontros regulares ou encontros pontuais. Na terceira, trabalho de equipa, valorização de determinado elemento, preponderância de determinado técnico, funções específicas para cada um e falta de envolvimento/participação de determinado elemento. Quando à quarta subcategoria, os indicadores foram sensibilização, mediação família-comunidade de suporte, motivação para o sucesso, garantia de satisfação das necessidades dos alunos e garantir a distribuição justa dos apoios. Na quinta subcategoria os indicadores foram fundamental, necessidade de melhoria e necessidade de mais técnicos.

Outra categoria de agrupamento dos dados foi impacto das medidas de apoio socioeducativo (categoria 14), com a subcategoria 14.1. evolução das desigualdades socioeconómicas e os indicadores: aumento do número de casos, sem alteração, diminuição de casos e melhorias parciais.

Por fim, a última categoria novas necessidades e propostas de melhoria (categoria 15), subdividiu-se em quatro, com subcategoria 15.1. melhorias na relação família-escola, cujos indicadores foram mais envolvimento parental e mais orientação dos encarregados de educação para o uso dos apoios. Na subcategoria 15.2. a formação de profissionais, através do indicador mais formação e apoio aos profissionais da comunidade educativa. Na subcategoria 15.3., melhorias na legislação do ensino, os indicadores correspondem a menos custos na educação, menos burocracia no acesso aos apoios, adaptação das legislações às sociedades, mais profissionais diversificados nas escolas e necessidade de intervenção mais precoce nas escolas. E, por fim, na subcategoria 15.4., novas medidas educativas para os alunos, os indicadores foram mais atividades de motivação, mais atividades de socialização e tratamento equitativo.

Importa lembrar que apesar de algumas categorias, subcategorias e indicadores terem sido previamente definidos de acordo com os objetivos (*à priori*), outros foram refeitos ou reajustados de acordo com os dados obtidos durante a análise (*à posteriori*).

2.5. Considerações Éticas

A investigação no campo social e humano implica lidar com a complexidade da realidade e de situações humanas, assim como com uma diversidade de dimensões relativas à natureza do ser humano (Baptista, 2018).

Neste sentido, é importante que o investigador siga alguns princípios éticos na sua relação com os participantes (Carmo & Ferreira, 2008).

Assim, este estudo procurou o respeito por princípios éticos como: o princípio do consentimento informado (anexo 3) para esclarecer o participante sobre os procedimentos utilizados na recolha, análise e divulgação das informações recolhidas e a garantia da confidencialidade, privacidade e proteção de dados de cada um, sempre com a possibilidade de desistência a qualquer momento, com responsabilidade, respeito e integridade com todos os envolvidos na investigação (Lima & Pacheco, 2006).

Destarte, para o desenvolvimento da investigação foi enviado um pedido de autorização ao conselho executivo da escola, assim como os consentimentos informados a todos os entrevistados, internos e externos à unidade orgânica. Foi, ainda, enviado pedido de colaboração à Direção Regional da Educação, acompanhada de consentimento informado.

Para além disso, tanto nos consentimentos informados, como na fase anterior à gravação das entrevistas, foi dada informação aos entrevistados de que a participação era livre e de que poderiam desistir a qualquer momento, sendo sempre reforçada a confidencialidade das informações e anonimato dos participantes.

Desta forma, e para salvaguarda da identidade da unidade orgânica, assim como dos elementos entrevistados, tendo em conta a dimensão geográfica envolvente, o nome da escola alvo do mesmo não constará neste relatório ou em qualquer apresentação/publicação. No final de todo o processo serão destruídos todos os dados recolhidos que possam identificar os participantes.

Para além disso, de forma a manter o anonimato das pessoas na apresentação e discussão dos dados, uma vez que “nos estudos em que é essencial fazer referência a indivíduos específicos, aconselha-se a substituição dos seus nomes” (Lima & Pacheco, 2006, p.147). Neste caso foi atribuído um código que permita enquadrar o participante na amostra, mas não permita a sua identificação, sendo os códigos alfanuméricos, como E1 ao E9 para referências aos elementos da EMAS, internos e externos à escola; DT1 ao DT5 para referências aos diretores de turma, atuais ou antigos; EE1 ao EE5 para referências a

encarregados de educação e R1 para referência ao participante entrevistado em nome da RAA.

Para manter o princípio de clareza, os participantes foram informados que não iriam ter o seu nome referido, mas sim um código para fazer referência na análise dos dados, não sendo informado, no entanto, para evitar partilhas de códigos, o número atribuído, mas apenas a letra.

Por fim, é importante salientar que este estudo não tem o intuito de criar qualquer tipo de avaliação, apenas pretende o conhecimento específico de um caso específico, assim como incentivar para mais investigação-ação na problemática em questão.

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

As desigualdades socioeconômicas e os seus impactos na educação têm sido discutidas e estudadas desde o início da massificação da educação como um direito para todos, nomeadamente no que respeita à “redução ou potenciação da (des)igualdade de oportunidades, ou seja, no conhecimento do poder da escola na (re)produção das (des)igualdades” (Seabra, 2009, p.95).

Com as evoluções em torno da educação surgiram as equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, cujo objetivo é unir diversos profissionais de diversas áreas ao serviço da educação, com vista à execução de “políticas de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo” (ponto 1, artigo 97.º, decreto legislativo regional n.º13/2013/A).

Assim, neste capítulo apresenta-se a análise efetuada aos dados obtidos através das entrevistas realizadas e com base nos objetivos orientadores das mesmas. Para esta análise, teve-se em conta a diversidade da amostra, confrontando-se os discursos dos profissionais da educação que compõem três dos quatro grupos da amostra, elementos da EMAS, Diretores de Turma e representante da DREAE com os discursos dos encarregados de educação.

Contextualizando, importa evidenciar as funções dos elementos que constituem a amostra, como já referido no capítulo II desta dissertação. Primeiramente, todos os elementos da amostra foram selecionados por serem membros da comunidade educativa composta por:

sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais e os encarregados de educação, as associações de pais e encarregados de educação judicialmente constituídas, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração educativa (ponto 1, artigo 11.º, do Decreto Legislativo n.º12/2012/A).

No que respeita aos encarregados de educação, com o dever de “acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando” (alínea a), ponto 4, artigo 13.º, do Decreto Legislativo n.º12/2012/A), os dados obtidos contribuem para um conhecimento da perspetiva dos recetores de acompanhamento escolar.

Os elementos da EMAS, responsáveis pela execução das políticas de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo (artigo 97.º, Decreto Legislativo Regional n.º12/2013/A), foram escolhidos por poderem fornecer dados específicos do processo interventivo da escola.

Quanto aos diretores de turma, para além de terem o dever de trabalhar em articulação com a EMAS e direção escolar, também têm um papel preponderante no uso de medidas de melhoria e promoção de um ambiente educativo saudável (artigo 15.º, Decreto Legislativo Regional n.º13/2013/A), para além de que o pessoal docente faz parte do núcleo de ação social escolar (ponto 4, do artigo 94.º, do Decreto Legislativo Regional n.º13/2013/A).

Por fim, em relação ao representante da DREAE, este pertence ao Conselho Coordenador do Sistema Educativo (artigo 130.º, Decreto Legislativo Regional n.º13/2013/A), pelo seu dever de acompanhamento e avaliação dos serviços, medidas e necessidades escolares da região (artigo 129.º, Decreto Legislativo Regional n.º13/2013/A).

Neste capítulo, os dados serão apresentados e analisados com base nos objetivos orientadores da investigação, correspondendo cada subcapítulo a cada objetivo, a relembrar:

- Identificar a caracterização das desigualdades socioeconómicas na educação;
- Conhecer as estratégias adotadas pela escola na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas;
- Caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados
- Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo;
- Identificar as propostas de melhoria em relação às medidas adotadas e o acompanhamento prestado.

Assim, para um conhecimento mais aproximado do real, recorreu-se às já referidas unidades de registo, constantes do quadro de apresentação dos dados (anexo 3). Para tal selecionaram-se alguns excertos que melhor ilustram os indicadores definidos para a desconstrução das subcategorias e categorias (Esteves, 2006), com vista à interpretação dos dados e alcance dos objetivos.

3.1. Perceção dos entrevistados acerca das desigualdades socioeconómicas na unidade orgânica

As desigualdades socioeconómicas estão em constante discussão na sociedade, mas também no campo da educação, existindo várias perspetivas acerca das causas, características e consequências das mesmas, como vimos no capítulo 1. Várias perspetivas teóricas elaboradas ao longo de anos de estudo desta questão indicam “algumas desigualdades persistentes e de forma associada a mecanismos que tendem a obstruir percursos longos na escola” (Martins et al., 2018, p. 11).

O olhar sobre a realidade, procurou satisfazer o objetivo desta investigação de identificar a caracterização das desigualdades socioeconómicas na educação, numa escola em específico, nomeadamente para perceber a perspetiva dos entrevistados relativamente à existência de desigualdades socioeconómicas na unidade orgânica, definiram-se três categorias: caracterização dos alunos (1), causas das desigualdades (2) e consequências das desigualdades (3).

Em relação à caracterização dos alunos que frequentam a unidade orgânica em questão, tanto os elementos da EMAS, como os diretores de turma e o representante da DREAE, principais envolvidos no acompanhamento escolar, caracterizam os alunos tendo em conta o contexto económico familiar (subcategoria 1.1.), a relação da família com a escolaridade (subcategoria 1.2.) e a caracterização do suporte familiar (subcategoria 1.3.).

Relativamente ao contexto económico familiar, de forma comum entre os grupos de participantes referidos, passa a ideia de que os alunos desta escola são provenientes de contextos familiares com baixos recursos económicos (indicador 1.1.1), uma vez que “cinquenta por cento dos alunos estão numa situação mais vulnerável a nível socioeconómico” (E1, assistente social da escola), sendo “alunos que evidenciam muitas carências económicas” (E5, presidente da assembleia de escola), acentuando o “desnívelamento socioeconómico” (R1, representante da DREAE) existente na escola. É

uma característica identificada como transversal ao longo dos anos, e não apenas atualmente, entre os diretores de turma é referido que “nestes últimos anos, (...) efetivamente noto que essas turmas têm sempre mais miúdos com mais dificuldades económicas” (DT1).

Destes primeiros dados apreende-se que continuam bem presentes na atualidade as desigualdades de rendimentos que continuam a gerar carências económicas, sendo mesmo afirmado pela UNESCO (2020), no relatório de monitorização da educação global, que “a desigualdade de renda está aumentando em diversas partes do mundo” (p.10).

No entanto, importa salientar que os baixos recursos económicos não são característica generalizável, existindo referência à existência de alunos com estabilidade económica (indicador 1.1.2.), quer por elemento da EMAS, “bons recursos (...) não têm dificuldades a nível financeiro” (E5, presidente da assembleia de escola), que por uma das diretoras de turma “(...) miúdos que vivem muito bem (...)” (DT3). Há, ainda, uma caracterização por “heterogeneidade de nível socioeconómico dos alunos da escola” (DT1), indicando a existência de alunos de agregados com problemas económicos e outros sem problemas económicos (indicador 1.1.5.), nomeadamente entre os elementos da EMAS e as diretoras de turma, sendo que “existe de tudo” (E6, representante dos encarregados de educação) por ser uma escola que “recebe alunos de muitos e variados contextos” (E8, psicóloga de entidade externa).

A heterogeneidade dos alunos na escola intensificou-se aquando da legislação da obrigatoriedade do ensino, dando origem à transformação da escola em espaços de socialização “onde convivem estudantes com percursos e experiências de vida muito heterogéneos e desiguais” (Carvalho, 2018, p. 173). Contudo, “a massificação e a democratização da escola fizeram com que alunos oriundos de diversas classes sociais tivessem acesso à escola, trouxessem para dentro da escola uma diversidade sociocultural que caracteriza a população escolar” (D’Almeida et al., 2018, p.17).

Para além disso, tanto os elementos da EMAS como os diretores de turma, percecionam a existência de muitos alunos beneficiários de apoios socioeconómicos, em estimativa sendo “cinquenta e quatro por cento dos alunos beneficiários de auxílios económicos diretos” (E1, assistente social da escola), sendo que “nos últimos anos, tem-

se notado um aumento do número de alunos com apoios socioeconómicos” (E2, assistente técnico de ação social escolar), e que tem existido “turmas em que todos os que, uma grande parte dos miúdos têm subsídios” (DT2).

Estes dados complementam a caracterização dos alunos como provenientes de contextos familiares com baixos recursos económicos que causam uma maior necessidade e dependência de apoios do Estado para fazer face às suas despesas básicas (Nurse & Melhuish, 2021).

Ainda neste contexto económico familiar dos alunos da escola, os mesmos são caracterizados pela precariedade laboral (indicador 1.1.4.) por “haver os empregos precários” (DT5) e “falta de trabalho” (DT5).

Isto reforça o facto de que a caracterização dos alunos e respetivas famílias, no que corresponde ao âmbito socioeconómico, é fortemente associada à posição dos indivíduos na sociedade, nomeadamente em relação aos rendimentos, posição face ao emprego e percurso educativo (Broer et al., 2019).

No âmbito do percurso educativo esta questão evidencia-se entre os elementos da EMAS, diretoras de turma e representante da DREAE, quando referem que os alunos desta escola são provenientes de famílias com histórico de abandono escolar precoce (indicador 1.2.1.), uma vez que “os pais, que eles próprios não concluíram o grande ciclo do ensino” (E1, assistente social da escola), o que também faz com que as famílias não valorizem a importância da escola (indicador 1.2.2.), pois “já tiveram experiências negativas que depois transmitem para as gerações seguintes” (E8, psicóloga de entidade externa) evidenciando “falta de valorização escolar por parte dos encarregados de educação” (DT4) e a existência de “interesses divergentes dos escolares” (R1, representante da DREAE).

Esta questão reveste-se de uma característica que pode ser fator de desigualdades, uma vez que os níveis de escolaridade dos encarregados de educação influenciam o envolvimento e valorização dos mesmos no processo educativo dos alunos (Nurse & Melhuish, 2021).

Ainda na caracterização dos alunos da escola, e na perspectiva dos elementos da EMAS e diretoras de turma, tanto existem famílias que apoiam e auxiliam os estudos (indicador 1.3.1.) em que “os pais são super interessados e aqueles miúdos têm muito apoio” (E3, psicóloga da escola), “alunos que têm facilidades em casa” (E5, presidente da assembleia de escola), demonstrando “um apoio muito grande dos encarregados de educação” (DT3) e que “dão toda a atenção e colaboração com a escola” (DT5).

Inclusive, desde o tempo da massificação da educação que esta questão se materializa pelo facto de haver famílias que procuram que os filhos criem percursos diferentes do histórico familiar priorizando a educação e realizando um “sobreinvestimento parental na escola” (Seabra, 2009, p. 94). Este investimento na educação dos filhos tinha o intuito de lhes fornecer bases para que pudessem ter um futuro menos afetado por dificuldades económicas e com melhores oportunidades de vida e/ou com profissões melhores do que as dos encarregados de educação (Nurse & Melhuish, 2021).

No entanto, também há casos de alunos em que existe dificuldade de acompanhamento educativo ao educando (indicador 1.3.2.), sendo referido que há “aqueles que têm o apoio da escola, mas falta o apoio que vem de casa” (E3, psicóloga da escola), porque os “pais têm muita dificuldade em acompanhar o percurso escolar” (E8, psicóloga de entidade externa), não por falta de estudo, mas porque “os pais têm menos capacidades, porque têm horários mais pesados” (DT1).

Em relação a isto, a teoria indica a possibilidade de duas razões. Uma das razões consiste nas dificuldades dos encarregados de educação em acompanhar as aprendizagens dos educandos, tendo em conta não só as adaptações curriculares existentes ao longo dos anos, mas acima de tudo a falta de aprendizagens escolares dos próprios pela não conclusão do ensino (Nurse & Melhuish, 2021). A falta de acompanhamento educativo em casa resulta, também, muitas vezes no desinteresse pelas tarefas escolares, o que não havendo motivação e incentivo no seio familiar, leva a uma maior dificuldade de aquisição de aprendizagens académicas (Riegert, 2016).

Nesta linha, surge o desinteresse por parte das famílias (indicador 1.3.3.), apontada à realidade dos alunos desta escola, com a referência a que “deixou de haver tempo para os filhos” (E3, psicóloga da escola), porque os pais “alheiam-se da educação

dos filhos” (E6, representante dos encarregados de educação). Isto é também indicado pelas diretoras de turma que o perspectivam tendo em conta a “falta de interesse em ir buscar as informações dos alunos” (DT3), por parte dos encarregados de educação, e de “muitos dos miúdos estarem entregues a si próprios” (DT4).

Esta característica advém de dificuldades de organização das famílias na estrutura de tarefas e regras de cada elemento do núcleo familiar (Luís et al., 2018, 22) e desencadeia, muitas vezes, a dificuldade familiar na gestão de prioridades (indicador 1.3.4.). Esta é identificada essencialmente pelas diretoras de turma, sendo dada prioridade a bens dispensáveis em detrimento do investimento e valorização da educação, como “quando a prioridade para um pai é adquirir um telemóvel e não a questão de verificar se o aluno vai para a escola ou se está a frequentar as aulas” (DT2), sendo transversal aos diferentes níveis socioeconómicos [“vejo meninos de nível socioeconómico baixo, por exemplo, a virem para a escola com telemóveis melhores que o meu” (DT3) e “esses que nós chamamos os mais desfavorecidos aparecem com um telemóvel melhor do que os outros” (DT5)].

Esta questão é, no entanto, delicada, uma vez que muitas famílias entendem que a resolução de dificuldades de comunicação e organização familiar concretização facultando aos seus educandos bens, como aparelhos tecnológicos, o que em muitos casos pode ter o efeito contrário, pela falta imposição de regras e de acompanhamento familiar (Andrade, 2021).

Ainda no que respeita à caracterização dos alunos, os participantes identificam os conflitos no meio familiar (indicador 1.3.5.), pela existência de “crianças que também alguns vêm de famílias com algumas problemáticas de violência” (E7) ou em que há “divórcios, por exemplo, em que as crianças ficam ali no meio de conflitos que não devem estar” (DT4).

Neste sentido, a fragilidade socioeconómica de muitos alunos provoca negligência e violência no seio familiar, não necessariamente com maus tratos físicos, mas emocionais, como em situações de violência doméstica, que desencadeiam na criança ou jovem dificuldades de expressão de afeto, de construção de relações sociais ou ainda de concentração e aquisição de aprendizagens (D’Almeida et al., 2018, p.22).

Para além disso, ainda, surge a desorganização familiar (indicador 1.3.6.), resultante ou não dos conflitos, sendo que “depois vão uma semana para a mãe, e depois os livros ficaram em casa do pai” (E3, psicóloga da escola), mas também por haver encarregados de educação que “nem se dão ao trabalho de preencher os formulários” (E3, psicóloga da escola). Esta pode ainda ser relacionada com a anterior, na medida em que a desorganização das famílias surge associada às dinâmicas familiares onde muitas vezes predominam problemas de comunicação e dificuldades de resolução de conflitos (D’Almeida et al., 2018, p.22).

Adicionalmente, no percurso de compreensão da perceção do entrevistado face à existência das desigualdades socioeconómicas, a identificação de possíveis causas das desigualdades ajuda a perceber o que é percecionado pelos participantes como sendo a origem da desigualdade. Seabra (2009) apontou que causas associadas às desigualdades socioeconómicas verificadas nas escolas reportam às “condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género” (p.81).

Isto é, a localização da escola também influencia a dificuldade de integração dos alunos na sociedade, em vários países, porque as escolas são frequentadas pelos alunos dos territórios envolventes, havendo escolas em que a maioria dos alunos pertence a bairros sociais ou contextos rurais e outras em que a maioria dos alunos é de membros mais favorecidos da sociedade, pela proximidade a zonas mais abastadas ou citadinas (Riegert, 2016).

Coincidentemente, uma primeira causa de desigualdade apontada consiste nas características do meio de pertença (subcategoria 2.1.), nomeadamente por serem crianças e adolescentes provenientes de bairros sociais (indicador 2.1.1.), uma vez que “os miúdos que vêm para esta unidade orgânica vêm de freguesias (...) que têm (...) sabemos que certas zonas habitacionais de onde vêm crianças com grandes problemas socioeconómicos” (E7, enfermeira) “que são alguns bairros carenciados” (E6, representante dos encarregados de educação), indicado apenas por elementos da EMAS.

Teoricamente, o contexto social de residência, como pertença a bairros sociais, por exemplo, é considerado gerador de isolamento e segregação, causando desigualdades educativas, pela diferente composição e características do meio (Riegert, 2016).

No entanto, tanto elementos da EMAS como diretoras de turma, referenciam ainda que na base das possíveis desigualdades socioeconómicas existentes nesta escola, está o facto de serem alunos provenientes de agregados em que também os pais abandonaram a escola cedo (indicador 2.1.2.), porque “já eles não valorizaram a escola e tiveram que iniciar a sua atividade profissional muito cedo” (E1, assistente social da escola) e “isso fez com que tivessem abandonado a escola e não valorizam o facto de terminar a escolaridade obrigatória” (E1, assistente social da escola) e com que “as crianças reverem-se no percurso escolar ou académico dos pais” (DT3).

Ainda no contexto de pertença, os divórcios e a reconstituição de famílias (indicador 2.1.3.) pode ser impulsionador de desigualdades, na perspetiva dos entrevistados pertencentes à EMAS, dado que “alguns vêm de famílias monoparentais” (E7, enfermeira) e “por vezes essas famílias acabam por se juntar (...) com outras pessoas e depois têm filhos em comum” (E3, psicóloga da escola). Isto é, o meio familiar é um fator condicionante para os resultados educativos e consequentes desigualdades que possam surgir (Nurse e Melhuish, 2021).

Isto não significa que as famílias nucleares sejam os modelos a seguir, mas sim que a instabilidade afetiva e a fragilidade de criação de vínculos impactam no percurso educativo do aluno (Andrade, 2021).

Para além disso, e já tendo sido os alunos da escola caracterizados pelos baixos recursos económicos, estes (indicador 2.1.4.) também são perspetivados pelos elementos da EMAS e diretoras de turma como sendo motivo potenciador de desigualdades, pois “na maior parte (...) está relacionado com problemas económicos que depois levam a outros problemas” (E4, presidente do conselho executivo), “ou com situações financeiras muito precárias” (E2, assistente técnica de ação social escolar), sendo “quase que geracional: famílias desestruturadas que já viviam com pais de rendimento mínimo” (DT2) e “o facto, também, de muitos pais serem inseridos no rendimento de inserção social” (DT4). Não obstante a realidade escolar perspetivada pelos entrevistados, também o representante da DREAE indica como causa de desigualdades, nesta e noutras escolas

da Região Autónoma dos Açores, que estas “advêm da condição socioeconómica das famílias açorianas, particularmente de situações de carência económica” (R1, representante da DREAE).

Um estudo da DGEEC (2016), que relacionou os resultados escolares com o meio socioeconómico dos alunos, também demonstrou que “as condições socioeconómicas das famílias têm um impacto elevado nos resultados escolares dos alunos” (p.6.).

Para esta causa, há referências que indicam que as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos continuam desfavorecidas em relação aos seus pares de classes mais favorecidas, sendo evidenciada esta questão aquando da situação de pandemia Covid-19, em que muitos alunos ficaram com dificuldades de acesso à educação pela falta de recursos financeiros para aquisição de equipamento tecnológico (Nurse & Melhuish, 2021).

Assim, os baixos recursos económicos do agregado familiar, revestem-se do facto de que a falta de recursos financeiros limita os agregados familiares, determinando a vida familiar e as oportunidades e atividades educativas que podem propiciar aos filhos (Broer et al., 2019).

Em complemento, o relatório da UNESCO (2020) também aponta que as crianças com maiores fragilidades económicas são as mais propensas a repetir ou abandonar precocemente, sendo que “as diferenças de renda entre ricos e pobres são ainda mais altas nas taxas de conclusão” (p.10).

As situações de desemprego ou precariedade laboral (indicador 2.1.5.) são, assim, identificadas como sendo também causas de desigualdades, uma vez que “algumas famílias ficaram desempregadas” e “depois não investem muito na procura de outros empregos” (E2, assistente técnico de ação social escolar) ou têm “empregos precários” (DT4) e “dos ordenados não serem muito elevados” (DT2).

No que diz respeito ao desemprego ou precariedade laboral também apontada como característica dos contextos familiares e agora como causa das desigualdades, com possíveis consequências, reporta à instabilidade de rendimentos que desencadeia

desorganização familiar e incertezas de futuro, nomeadamente na prossecução de estudos (D’Almeida et al., 2018).

Nas causas foram, também, identificadas causas individuais (subcategoria 2.2.) do aluno como sendo potenciadoras de desigualdades, nomeadamente a nível de dificuldades de aprendizagem (indicador 2.2.1.), por serem crianças com “baixas competências cognitivas” (E8, psicóloga de entidade externa), e a nível da falta de autonomia da criança/adolescente, uma vez que “agora os miúdos são muito protegidos” (E6).

Após identificação e caracterização dos alunos no campo de possíveis desigualdades, assim como da sinalização das possíveis causas, tal como em tudo o que existe na sociedade, também estas desigualdades socioeconómicas têm consequências para as crianças e jovens, nomeadamente no processo educativo (subcategoria 3.1.) e a nível do desenvolvimento socioemocional (subcategoria 3.2.).

No que concerne ao processo educativo, nesta escola, tanto os elementos da EMAS como as diretoras de turma, entendem que a possível existência de desigualdades com as características supra, podem promover o “abandono social, o abandono escolar precoce” (DT4), como sendo uma “questão cultural (...) passa de pais para filho” (DT4), sendo “a continuidade deste ciclo, que já (...) não se consegue quebrar, porque a maioria dos alunos, digamos nestas situações, têm esse problema” (E1, assistente social da escola) e “portanto, vão repetir ciclos” (E8, psicóloga de entidade externa).

Esta questão já se manifesta há vários anos, sendo que a condição de grupos sociais mais desfavorecidos faz com que “enquanto os filhos destes grupos sentem uma descontinuidade ou mesmo ruptura entre o seu universo cultural e o que enforma a escola, os filhos dos grupos sociais mais favorecidos vivem a escolaridade como um prolongamento da sua cultura familiar” (Seabra, 2009, p.90).

Isto é, em que a maior parte das crianças ou jovens não prosseguem os estudos, abandonam a escola precocemente, têm resultados académicos mais baixos ou optam por enveredar por ensino tecnológico ou alternativo são provenientes de meios de baixo nível socioeconómico ou cujos pais também já tiveram insucesso escolar ou nem concluíram o

secundário, por necessidade de enveredar precocemente pelo mundo de trabalho (Riegert, 2016).

Associada, em grande parte a esta consequência, surge também a desmotivação e o desinteresse perante a escola (indicado 3.1.2.), apesar de não existir exclusivamente nos grupos com mais carências ou propensos à existência das desigualdades socioeconómicas, são assinaladas pelos elementos da EMAS e diretoras de turma. Isto é, os alunos, não todos, mas “os jovens que vêm destes contextos socioeconómicos mais pobres, normalmente têm uma motivação escolar mais baixa” (E8, psicóloga de entidade externa), e “não se identificam com a escola e os fatores externos, depois têm a haver com a falta, em casa não trabalham, não estudam” (E5, presidente da assembleia de escola) o que potencia a existência de “menos motivação” (DT1) e “passam a ter desinteresse, passam a faltar” (E4, presidente do conselho executivo), pois “um jovem com fome (...) ou um jovem que percebe que os pais estão preocupados, porque não sabem se vão conseguir pagar a renda (...) ou que os pais estão sempre a discutir em casa (...) tudo isso faz com que o jovem (...) sinta muito pouca vontade de estar na escola” (E8, psicóloga de entidade externa).

Este desinteresse e desmotivação surge pela consciência dos custos inerentes à continuidade de estudos, uma vez que “o investimento das famílias (e do aluno) na escolaridade não se faz pela interiorização subjetiva das oportunidades objetivas, mas pelo uso de uma racionalidade (limitada pela sua posição particular) em termos de um cálculo do tipo custos/benefícios” (Seabra, 2009, p.25).

No entanto, o desinteresse pela educação também surge entre os estudantes e respetivas famílias pela instabilidade de empregos, sendo que a:

desvalorização dos diplomas, na medida em que diminui a sua rentabilidade no mercado de trabalho, aumenta os níveis de frustração de uma maioria social que mantém relação com a escola fundada na «utilidade» dos estudos, em termos da obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados (Canário, 2008, p. 78).

Para além disto, também podem surgir dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar (indicador 3.1.3.), porque:

“As desigualdades económicas têm um papel muito importante depois na educação, ou digamos, no sucesso de cada aluno, sim! Isso, isso tem. Sinceramente tem. Porque eu, é só fazermos um exercício: uma criança, em que, e quando digo criança não é, não será no primeiro ciclo, mas uma criança já no segundo, terceiro ciclo, em que está a pensar como vai almoçar, por exemplo, como ter determinado material para fazer um trabalho em EVT, na disciplina de educação visual e tecnológica, por exemplo, não tem a capacidade de concentração que outro aluno que não tem esse problema na sua cabeça. Tem menos disponibilidade para estar focado” (E1, assistente social da escola).

Isto é, não sendo as desigualdades socioeconómicas motivo único, nem resultando o insucesso escolar apenas destas condições, “naturalmente que essas desigualdades têm impacto direto na educação em contexto escolar, podendo ser fator motivador de insucesso escolar” (R1, representante da DREAE), não só nesta escola, como em todas da RAA, porque “as crianças que, derivadas as dificuldades (...) a chamada bagagem que já trazem de casa, são crianças que acabam por ter problemas em terem rendimento escolar” (E7, enfermeira) o que “contribui para o insucesso dos jovens” (DT4).

Neste caso, o insucesso escolar surge como consequência, na medida que já Cacoault e Oeuvarard (2003), citados por Seabra (2009) alegaram que as desigualdades no processo escolar de sucesso ou insucesso são consequências das desigualdades socioeconómicas, mas essencialmente “das desigualdades de repartição do capital cultural” (p. 90).

Num olhar resumido destas três últimas consequências referidas, se através da escola não for garantido um processo de educação de sucesso isto “acaba por contribuir para perpetuar o ciclo de exclusão social, criando gerações desinteressadas pela realidade escolar, que desvalorizam o conhecimento e não chegam a descobrir o gosto pelo saber” (D’Almeida et al., 2018, p.19).

Consequentemente, surge a ausência de perspetivas de futuro escolar e profissional (indicador 3.1.4.), pois os ciclos que se repetem, com desmotivação e desvalorização escolar, potencia o “não haver perspetivas de futuro, ou seja, não conseguem perceber, ou pelo menos, perspetivar aquele futuro em que a educação seja algo que lhes vá dar mais ferramentas, mesmo que não seja na profissão que eles estão à

espera” (E1, assistente social da escola), existindo esse “défice em termos de ambição e de lutar por determinados objetivos” (E2, assistente técnico da ação social escolar), resumindo-se à “falta de perspectivas, também futuras” (DT4).

Neste caso, as dificuldades sociais e educativas podem originar falta de perspectivas futuras, nomeadamente, a nível da prossecução de estudos, desmotivando os alunos a curto prazo, e impactando a inserção no mercado de trabalho a longo prazo (Riegert, 2016).

Para além desta componente de consequências mais a nível de percurso educativo, há também consequências no desenvolvimento socioemocional, como dificuldade de integração social (indicador 3.2.1.), uma vez que estes alunos têm dificuldade “a associarem-se a pares” (E8, psicóloga de entidade externa), pois a “própria discriminação, às vezes, entre alunos” (DT5), faz com que “o próprio aluno que se sente mais isolado (...) vai-se juntar a outros miúdos (...) normalmente pessoas que até já conhece, que são mais ou menos, que são vizinhos” (DT3).

Sendo uma questão delicada, de acordo com Riegert (2016), as diferenças com base na origem social ou no nível educacional são potenciadoras de desigualdades educativas, a nível de ganho de aprendizagens académicas, mas também a nível de aprendizagens de valores de cidadania e convivência social que permitam a sua integração.

Ainda nas possíveis dificuldades de integração que possam surgir, estas também podem ser a longo prazo, sendo dificuldades de integração profissional de futuro (indicador 3.3.2.), porque “tudo o que lhes acontece na vida vai moldar o futuro” (E7, enfermeira), provocando “no futuro, também, uma situação em termos profissionais e em termos de inserção social e na comunidade mais dificultada” (E9, assistente social de entidade externa), pois associando às consequências já referidas de dificuldades de aprendizagem ou de conclusão de estudos incitam a que o aluno “não ganha hábitos de trabalho saudáveis, de rotinas” e “vão ter muita dificuldade, depois no futuro, em conseguir manter um trabalho” (E8, psicóloga de entidade externa).

Isto é, como já foi referido supra as desigualdades podem suscitar abandono, absentismo e insucesso escolar dificultando a sua integração no mercado de trabalho, com

inserção em empregos precários, e na sociedade em geral na adultez (D’Almeida et al., 2018, p.24). Ou seja, “uma das consequências sociais imediatas do insucesso escolar ou da saída precoce da escola, sem qualificações reconhecidas, é a precariedade da empregabilidade e a dificuldade em entrar no mercado de trabalho” (Alvito de Brito, 2014, p.33).

Adicionalmente, também estas desigualdades socioeconômicas podem também levar ao aparecimento de problemas a nível emocional (isolamento, depressão, etc.), (indicador 2.2.3), sendo algo que tem sido mais percecionado pelos profissionais internos à escola nestes últimos anos, sendo que “têm aumentado o número de casos de pedidos para apoio psicológico” (E2, assistente técnico de ação social escolar), apesar de não serem apenas crianças de um ou outro grupo socioeconómico (“são de todos os meios esses pedidos”, E2, assistente técnico de ação social escolar). Contudo, as diretoras de turma, de acordo com as turmas que têm acompanhado, percecionam que as características do meio com impacto nos alunos “pode-se revelar em última instância em situações de isolamento na turma” (DT3) ou que a “criança não se sinta bem na escola, tem problemas muitas vezes, problemas do foro psicológico” (DT4), por “dificuldade de autorregular às vezes os comportamentos e a amplitude das emoções” (E2, assistente técnico de ação social escolar). Isto, pode ainda, muitas vezes estar também na base da baixa autoestima da criança/adolescente (indicador 3.2.5.), pois “a autoestima de um aluno que se sinta segregado ou posto de parte pelo seu nível socioeconómico vai ser mais baixa à partida” (DT3).

A relação e integração junto dos pares pode, no entanto, tanto ser consequência das desigualdades no percurso escolar, como causa, uma vez que o aluno desintegrado e inadaptado ao grupo de pares tem ainda menos motivação, por se sentir à parte dos restantes colegas, em relação aos alunos que estejam incluídos no grupo de pares e tenham uma interação positiva (Riegert, 2016).

Estas situações apontadas advêm, em grande parte, da influência dos estereótipos sentidos entre pares ou até mesmo de outros elementos da comunidade educativa, uma vez que “as atitudes negativas levam a menos aceitação e a mais isolamento e bullying” (UNESCO, 2020, p.19).

Isto remete, por fim, para a questão de que as estruturas socioeconómicas podem ainda originar problemas de relacionamento, com situações de *bullying*, entre os alunos (indicador 3.2.6.), muitas vezes pela “dificuldade de gestão de conflitos” (E8, psicóloga de entidade externa) que as torna “crianças mais violentas” (E7, enfermeira), mas também pelo facto de que “o materialismo está presente já nestas idades e (...) cria-se às vezes situações de fricção” (DT3) ou pela exposição em caso de necessidade de apresentações de trabalhos, por exemplo, em que “ele vai ficar (...) sentir se mais intimidado e (...) qualquer comentário, embora não maldoso de um colega (...) pode despoletar até uma situação (...) um conflito, uma situação de indisciplina verbal” (DT3).

No entanto, importa ter em conta que a violência no seio escolar tanto pode ser consequência, como poder ser causa de desigualdade no percurso escolar, uma vez que muitas vezes esses comportamentos surgem como resposta a situações em que o aluno já foi vítima devido à sua condição socioeconómica (UNESCO, 2020). Para além disso, as dificuldades de integração e discrepâncias comunicacionais com os pares provocam a adoção de “padrões de conduta mais graves” (D’Almeida et al., 2018, p. 25).

Tudo isto potencia, ainda, a adoção de comportamentos desviantes (indicador 3.2.4.), sendo que “tem-se notado um aumento a esse nível (...) a questão do comportamento” (E2, assistente técnica de ação social escolar), estando mais suscetíveis, muitas vezes, a “comportamentos abusivos de violência ou mesmo de consumo de tabaco e algumas drogas” (E7, enfermeira) e apresentando “comportamentos desafiantes” (E7, enfermeira) ou com “grandes comportamentos de oposição” (E7, enfermeira), precisamente pela falta de objetivos de futuro já assinalada. Esta questão comportamental pode também ser em contexto de sala de aula pela predisposição do aluno em estar lá, tendo em conta que o seu contexto de vida “pode fazer com que eles, de uma forma defensiva, reajam de uma forma errada, de faltas disciplinares” (DT3), sendo uma realidade de “comportamentos inadequados” (R1, representante da DREAE), não só apontada em relação à unidade orgânica em causa, mas também em relação ao todo da região.

Esta última consequência apontada pode surgir como consequência do absentismo, insucesso ou abandono escolar, pela revolta com as dificuldades de

integração ou dificuldade de ter independência econômica, originando comportamentos marginais ou delinquentes (D’Almeida et al., 2018).

Resumindo, os entrevistados caracterizam os alunos da escola como sendo alunos com desigualdades socioeconômicas, tendo em conta a fragilidade de contextos sociais e econômicos dos agregados familiares dos alunos, apesar da existência de alunos com estrutura social e financeira. As desigualdades socioeconômicas dos alunos são apontadas como sendo causadas pelos baixos recursos econômicos dos agregados familiares, com associação a empregos precários, desemprego ou dependência de apoios sociais, mas também pela posição dos progenitores face à educação, em que as baixas qualificações dos encarregados de educação, devido ao abandono precoce de muitos, interferem com a valorização da educação no processo de desenvolvimento. Para além disso, a própria pertença a bairros sociais é considerada uma causa das desigualdades. E como todas as questões da sociedade têm consequências, as desigualdades socioeconômicas evidenciadas entre os alunos nas escolas não é exceção.

Em suma, as desigualdades socioeconômicas impactam, segundo os entrevistados, negativamente o processo educativo e de desenvolvimento das crianças e jovens, na medida em que provocam uma falta de investimento, interesse e motivação para as aprendizagens, provocando em muitos casos abandono ou insucesso escolar, à semelhança do que já acontecera com os pais. Mas estas desigualdades impactam também na integração e relacionamento com os pares, gerando isolamento em alguns casos, e comportamentos desviantes ou agressivos em outros. Todas estas consequências acabam, também, por gerar desafios a longo prazo, nomeadamente na construção da identidade social do aluno, na sua integração social e futura integração no mercado de trabalho.

3.2. Identificação das estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e dos jovens em situação de maior carência

Apesar da existência de desigualdades socioeconômicas, todas as crianças têm direito à educação e cabe às unidades orgânicas garantir que todos os seus alunos são tratados com igualdade e equidade, quer nos acessos à educação, quer na sua integração escolar bem-sucedida (UNESCO, 2020).

Contudo, e como tem sido abordado, nem todas as crianças e jovens estão enquadrados no mesmo escalão socioeconômico, tendo de existir uma constante atenção

para a atuação em caso de necessidades evidenciadas de forma a garantir que todos, independentemente da sua caracterização individual, tenham acesso à educação. Assim, este ponto reporta ao objetivo de conhecer as estratégias adotadas pela escola na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciados.

Nesta linha, e em função dos depoimentos dos nossos entrevistados, foram definidas quatro categorias para análise dos dados de forma a que melhor se contextualize a realidade estudada e se consiga perceber a forma como são identificados os casos de desigualdades, assim como o seu acompanhamento, tendo sido definidas as seguintes categorias: identificação e sinalização de desigualdades (categoria 4); motivo para pedido de apoio (categoria 5); sinais de alerta da necessidade de apoio (categoria 6) e acompanhamento individual (categoria 7).

Primeiramente, apesar das leis vigentes apontarem a escola como responsável pela identificação e denúncia de situações de comprometimento do bem-estar da criança e do jovem, há que desconstruir que nem todos os envolvidos na comunidade educativa, desde os elementos da EMAS, às diretoras de turma, encarregados de educação e representação da DREAE, apontam a escola como agentes únicos de identificação e sinalização de necessidades interventivas.

Assim, a identificação e sinalização para a chamada de atenção e pedido de apoio e acompanhamento, pode ser solicitado (subcategoria 4.1.), por qualquer indivíduo. Ou seja, pode ser feito um pedido de ajuda da própria criança/adolescente (indicador 4.1.1.) a algum elemento da EMAS, como referido pela psicóloga da escola (E3) que assinala “porque aqueles miúdos mais carenciados são aqueles que mais se chegam a nós e querem colo”, chamando a atenção para a falta de acompanhamento ou desinteresse parental, ou até mesmo para outros fatores suprarreferidos subjacentes às desigualdades socioeconómicas.

Para além da criança/adolescente, os pedidos de apoio podem partir dos encarregados de educação (indicador 4.1.2.), por informação dos próprios, sendo “pai e mãe que procuram e preenchem os papéis” (EE5), realçando o dever de participação dos pais na educação dos filhos e na garantia da satisfação das suas necessidades.

No entanto, muitos pais, de acordo com as caracterizações identificadas supra, desconhecem os mecanismos de apoio disponíveis para os filhos, nomeadamente a nível educacional, não pedindo ajuda ou desconhecendo a existência desta possibilidade, sendo os casos de desigualdades identificados por outros elementos da comunidade educativa, quer seja a nível social, económico, como também educativo. Assim, o pedido de apoio pode ser solicitado por docente após identificar sinais de alerta (indicador 4.1.3.), sendo que “ao longo do ano letivo, há sempre situações que são identificadas pelo diretor de turma (...) ou outro professor” (E1, assistente social da escola), partindo mesmo dos professores muitas vezes a própria sinalização (“foi sinalizado pelo professor”, como refere EE2). Maioritariamente é feito pelo diretor de turma, uma vez que “o diretor de turma, porque passa muitas horas com os alunos, identifica determinada dificuldade ou algo que se destaca num determinado aluno” (E1, assistente social da escola) e “muitas vezes até são os diretores de turma que denunciam” (DT4), ou mesmo por estarem mais atentos e despertos, por encararem como uma função sua, “normalmente o papel aí passa pelo diretor de turma que sinaliza” (DT1) e a “minha participação, normalmente, é de sinalização” (DT3).

Contudo, os professores ou diretores de turma não só os únicos a perceberem a existência de dificuldades, podendo ser qualquer elemento do meio envolvente a fazer uma chamada de atenção para alguma situação, sendo também os apoios solicitados por outro funcionário da escola (indicador 4.1.4.), pois “ao longo do ano há outras situações que poderão ser detetadas, efetivamente por qualquer pessoa” (E4, presidente do conselho executivo) ou solicitado por entidade externa (indicador 4.1.5.), no “encaminhamento de alunos aqui para a escola” (E2, assistente técnico de ação social escolar), em caso de situações excecionais como imigrantes ou refugiados que cheguem à ilha e seja primeiramente acompanhados por entidades e instituições e que em articulação com a escola procurem a melhor resposta.

Todavia, por vezes também há apoios e identificações indicados por colegas/pares (indicador 4.1.6.) aos diretores de turma, porque “os miúdos falam muito dessas coisas e há um colega que vem dizer: professora, aquele colega vem para a escola sem comer” (DT2), sendo que a capacidade de criticidade das crianças e adolescentes uns com os outros pode não ter só efeitos potenciadores de desentendimentos entre eles, mas ser o caminho de acesso dos serviços àquele aluno com necessidades escondidas.

Não obstante, para que haja essas solicitações, identificações ou sinalizações para a necessidade de apoio ou chamada de atenção para a existência de desigualdades socioeconómicas, muitas vezes a estratégia adotada passa pelo aconselhado ou sensibilizado por elementos da equipa multidisciplinar (subcategoria 4.2.). Assim, o pedido ou sinalização pode ser efetuado após informação de sensibilização por técnico escolar para a existência de medidas de apoio (indicador 4.2.1.), podendo ser o técnico um funcionário específico ou especializado ao serviço da unidade orgânica, ou outro elemento diretamente envolvido com a equipa de intervenção, nomeadamente “eu [assistente social] falo com o encarregado de educação” (E1, assistente social da escola) ou “isso acontece com frequência, serem os diretores de turma, ou os próprios psicólogos também a falarem com o aluno” (E4, presidente do conselho executivo). Também dois encarregados de educação referem que “foi através da assistente social aqui da escola” (EE2), “a escola informa os encarregados de educação de que podem ir pedir (...) se quiserem usufruir do escalão” (EE3). Resumindo, com base no depoimento do representante da DREAE, sendo função das escolas e do sistema educativo que as rege, a deteção, acompanhamento e em casos mais graves o encaminhamento: “a sinalização de qualquer situação de carência socioeconómica pode ser realizada por docentes e/ou diretores de turma, técnicos de ação educativa, equipa multidisciplinar ou Núcleo de Ação Social Escolar, que procedem ao encaminhamento estipulado para o efeito” (R1).

Não obstante, e tendo em conta que a escola sozinha não consegue mudar a realidade da sociedade, também as entidades externas estão despertas para possíveis sinais e podem dar a informação de sensibilização por entidade externa para a existência de medidas de apoio (indicador 4.2.2.), sendo referenciado tanto por elemento da EMAS da unidade orgânica, como pelo representante da DREAE em relação ao todo das unidades orgânicas. Isto é, “em colaboração com outras entidades externas responsáveis pela intervenção social na Região” (R1, representante da DREAE), pode ser sinalizado à escola a necessidade de apoio, como em caso de imigrantes ou refugiados que cheguem à ilha e que sejam primeiramente acompanhados por outras instituições e associações e que “ainda não têm trabalho, têm a barreira da língua e são acompanhados por outras associações, logo...” (E1, assistente social da escola), são sinalizados para apoio na sua integração na escola.

Porém, tendo em conta questões burocráticas, como o preenchimento de formulários e entrega de documentos específicos no caso dos apoios de cariz financeiro, é transmitido que a sinalização ou identificação de situações pode ser através de candidatura no ato de matrícula (indicador 4.3.3.), sendo responsabilidade dos encarregados de educação “nesta unidade orgânica, como em todas as outras da Região Autónoma dos Açores, a verdade é que são os pais e os encarregados de educação que se têm de candidatar aos apoios socioeconómicos” (E1, assistente social da escola), sendo no “início do ano em que são as próprias famílias a apresentarem os pedidos de apoio e apresentarem as suas todas as suas, os seus documentos e as dificuldades que têm” (E4, presidente do conselho executivo). São “os diretores de turma, normalmente, entregamos aqueles impressos, aqueles boletins” (DT4) e “os miúdos levam para casa, preenchem, fazem o IRS e entregam novamente na escola” (DT4), transmitindo aos pais o seu envolvimento na mudança das suas necessidades.

Os encarregados de educação também percecionam como sendo um processo de inscrição em que “a mãe é que preencheu” (EE1) ou “eu preenchi estes formulários” (EE4), mas os elementos da EMAS, externos à escola, supõem que seja no ato da matrícula, como “eu penso que é um processo interno (...) aquando da altura da matrícula” (E7, enfermeira) ou “se calhar até os pais têm, quando fazem as matrículas têm que entregar determinada documentação e deve ser aí que identificam situações de maior carência” (E9, assistente social de entidade externa).

Isto é, a sinalização é responsabilidade de todos os elementos da comunidade educativa que “integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais e os encarregados de educação, as associações de pais e encarregados de educação juridicamente constituídas, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração educativa” (ponto 1, artigo 11.º, decreto legislativo regional n.º 12/2012/A).

Nesta linha, no âmbito dos sinais de desigualdades socioeconómicas que desencadeiam as sinalizações e pedidos de apoio, as mesmas são encaradas pelos participantes como motivadas pela condição financeira familiar (subcategoria 5.1.) ou pela alteração da composição familiar (subcategoria 5.2.), apesar de haver a perceção de

que existem outras necessidades de apoio, como apoios psicológicos ou educativos, referidos anteriormente.

No que concerne à condição financeira familiar, são identificadas pelos elementos da EMAS e diretores de turma que o “não conseguir pagar determinada renda” (E1, assistente social da escola) ou “detetar um miúdo (...) que tem más condições” (E3, psicóloga da escola) motivam os pedidos de apoio, quer pelos encarregados de educação, quer por identificação da escola ou mesmo pela entrega dos referidos formulários em contexto de matrícula, pela existência de baixos recursos económicos (indicador 5.1.1.).

As condições económicas frágeis “refletem-se na escola através de situações de carência económica que colocam em causa a satisfação das necessidades básicas dos alunos” (D’Almeida et al., 2018, p.20).

Para além disso, a separação ou falecimento (indicador 5.2.1.) no agregado familiar, em caso de “de separação, por exemplo, o divórcio, mudança de casa” (E1, assistente social da escola) ou por “tenho vindo a reparar nas reuniões que tem cada vez mais famílias monoparentais” (E7, enfermeira) também motivam o pedido de apoio.

Este sinal evidencia-se na escola com impactos negativos na integração dos alunos entre os pares e com os adultos, devido a inseguranças no campo afetivo e emocional, mas também a nível do percurso escolar, pela ausência ou frágil estrutura de suporte à aprendizagem advinda de questões como “são pais e familiares que mudam frequentemente de parceiros causando constante reformulação familiar; famílias monoparentais com ausência de um elemento de referências; situações de violência doméstica ou negligência” (Andrade, 2021, p.50).

Em complementaridade, e tendo em conta que no caso dos encarregados de educação os pedidos de apoio são por razões específicas, como referido, para os elementos da EMAS ou diretores de turma as identificações são por sinais de alerta, nomeadamente materiais (subcategoria 6.1.) ou físicos (subcategoria 6.2.). Isto é, estrategicamente, os elementos externos aos agregados familiares, como os profissionais da educação neste caso em particular, não conseguem ter a real noção do que acontece no contexto familiar do aluno, mas através da atenção a determinados sinais consegue identificar possíveis necessidades de acompanhamento e apoio, como a falta de material

escolar (indicador 6.1.1.), “seja a falta de determinado manual” (E1, assistente social da escola) em casos em que, de acordo com uma diretora de turma, “tive um aluno que andou até ao segundo período sem manuais escolares” (DT3).

Em casos mais graves também “a falta de vestuário” (E1, assistente social da escola), ou situações “que não tinha sapatos” (E3, psicóloga da escola), são indiciados como sinal de alerta de vestuário desajustado /desadequado (indicador 6.1.2.). Mas, é apurado com maior frequência, em transversalidade aos grupos de entrevistados, a verificação de falta de alimentação (indicador 6.2.1.) enquanto sinal que mais capta a atenção, “seja a falta de pequeno almoço” (E1, assistente social da escola), “aqueles miúdos que não tinham dinheiro para a alimentação” (E2, assistente técnico de ação social escolar), o “verificar que um aluno não anda a alimentar-se” (DT3).

Este sinal de alerta é percecionado pela exclusão ou isolamento que alguns alunos evidenciam perante a privação de alguns bens materiais ou recursos económicos (Nurse & Melhuish, 2021).

Posto isto, e após a identificação, indicação e/ou sinalização de determinadas situações, dependendo dos motivos e dos sinais que os ajudaram a identificar, emerge a necessidade de acompanhamento, que divide muito as opiniões e perspetivas dos elementos que fazem parte do processo educativo dos alunos nesta escola. Entre os elementos da EMAS e os diretores de turma, as conceções efetuadas aproximam-se, mas os encarregados de educação têm outro entendimento.

Primeiramente, em relação à frequência do acompanhamento (subcategoria 7.1.), não há uma congruência ou um conhecimento específico, sendo que apenas um elemento da EMAS, na função de assistente social na escola, indica que existe acompanhamento individual esporádico (indicador 7.1.1.) ao ser feita “uma avaliação constante da situação, claro que não é diária, nem é necessário que assim seja, mas conforme o prazo que é colocado” (E1, assistente social da escola). Contrariamente, os encarregados de educação referem ser inexistente (indicador 7.1.2.) o acompanhamento individual, alegadamente por “aqui na escola eles dão aquilo a que eles têm direito e pronto, mais nada” (EE1), sendo informados dos apoios por carta e “mais apoio nenhum” (EE1), “pelo menos da minha parte nunca percebi que isso acontecesse” (EE3), sendo reforçado que no caso deles não acontece, mas não indica que não exista em caso algum.

Em relação ao responsável pelo acompanhamento (subcategoria 7.2.), o mesmo é referido como predominantemente realizado por técnico específico (indicador 7.2.1.), sendo no caso dos acompanhamentos de cariz mais económico efetuados pela assistente social ou técnica do SASE, não descurando o acompanhamento dos diretores de turma ou dos psicólogos, em casos de cariz mais educativo ou socio emocional. As desigualdades, pelas características e causas referidas em ponto anterior, e por remeterem maioritariamente para a questão socioeconómica em debate, são maioritariamente sinalizadas, avaliadas e acompanhadas pela assistente social, que refere “o acompanhamento é sempre feito por mim” (E1, assistente social da escola), mas que também é indicada pelos restantes colegas, da EMAS e diretores de turma, por ser “impecável, porque ela depois ia para a segurança social, para consultas com os miúdos, para tudo o que era preciso e fez muita vez o papel da família” (E3, psicóloga da escola) e pela “importância da técnica de ação social, que é o apoio à família” (E4, presidente do conselho executivo), sendo que também “era ela quem estabelecia o contacto, muitas vezes, com a comissão de proteção de crianças e jovens” (DT4), com o apoio dos diretores de turma que “preenchíamos um formulário e entregávamos à assistente social lá na escola” (DT2) ou em articulação “é contactada a assistente social da escola ou o serviço de psicologia” (DT5). Em casos de apoio educativo, “o acompanhamento é feito através das psicólogas e da diretora de turma” (EE5).

Contudo, e tendo sempre em conta que cada caso é um caso, e existe a equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo na escola, há situações em que o acompanhamento pode ser efetuado por qualquer elemento da equipa multidisciplinar (indicador 7.2.2.), sendo, “portanto, através das reuniões da equipa multidisciplinar ou através de contactos diretos (...) com os recursos que a comunidade orgânica tem ao seu dispor” (E7, enfermeira).

Estas equipas foram criadas nas escolas com o objetivo de prevenir e identificar as dificuldades dos alunos, tendo responsabilidade “na intervenção de promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens” e “na elaboração de plano de acompanhamento destinados a estes alunos e que envolvam a comunidade educativa” (alíneas c) e d), artigo 18.º, Decreto Legislativo Regional n.º 12/2012/A).

No entanto, a caracterização do acompanhamento (subcategoria 7.3.), não é uniforme, dependendo muito das experiências individuais dos entrevistados. Dependendo de cada caso, o acompanhamento é mais insistente em casos específicos ou de maior necessidade (indicador 7.3.1.), uma vez que em “situações extraordinárias (...) marcamos um período” (E1, assistente social da escola), realizando um acompanhamento mais insistente até à minimização do possível problema, ajustando a intensidade de acordo com o evoluir da situação, apesar de haver uma sensibilização constante para a situação, mesmo após redução do acompanhamento “ela [assistente social] até nos sinalizava, quando a gente recebia a direção de turma (...) para a gente ter atenção e se houvesse alguma coisa, para entrar em contacto com ela” (DT3). Também entre os encarregados de educação, apesar de anteriormente terem assinalado a inexistência de acompanhamento, há o reconhecimento de que “se calhar as crianças que têm mais necessidades, se calhar aí pode existir algum acompanhamento” (EE3) “ou seja, os casos mais problemáticos eu acho que elas entram em contacto e têm a noção disso e eles têm a noção que isso existe” (EE4).

Para os elementos da EMAS, “a escola em si tentava dar, ou seja, tentava apoiar todos, de facto em termos de igualdade” (E4, presidente do conselho executivo), “não há tratamento, nem desigualdade por estratos sociais, eles são tratados todos por igual” (E6, representante dos encarregados de educação), sendo caracterizado como igualitário para todas as crianças (indicador 7.3.2.).

Não obstante a igualdade existente e a insistência em casos de maior necessidade, o acompanhamento efetuado pela unidade orgânica é encarado como individualizado e adaptado às necessidades de cada um (indicador 7.3.3.), com delimitação temporal para a resolução dos problemas e sendo discutidas, em equipa, as estratégias e os apoios, de forma a que não haja duplicação, mas que reduzam a intensidade da situação, por exemplo, “durante um mês (...) o pai ou a mãe necessita (...) ao fim de dois meses volto a contactar (...) e há uma nova avaliação” (E1, assistente social da escola) ou “Porque eu também já fui funcionária da papelaria (...) e lembro-me de várias situações em que os alunos tinham más dificuldades financeiras (...) e tentavam resolver, tentavam ajudar” (EE3).

Para além do acompanhamento adaptado às necessidades de cada um, nesta unidade orgânica há também acompanhamento em grupo/turma e de sensibilização/motivação (indicador 7.3.4.), em que “a prevenção do insucesso escolar através de sessões, (...), quer em turma, quer individualmente” (E2, assistente técnico de ação social escolar) ou “em contexto de sala de aula, procuramos (...) dar-lhes esta componente mais prática e motivá-los para eles continuarem, para não desistirem” (DT2).

Em acréscimo ao acompanhamento aos alunos, também existe o acompanhamento à família, em relação ao facto de que a escola envolve e informe as famílias (indicador 7.3.5.), os elementos da EMAS referem que o acompanhamento é feito “juntamente com os pais” (E1, assistente social da escola), com vista ao envolvimento constante das famílias no processo educativo dos seus educandos, “portanto, há sempre contacto com as famílias (...) mas se as famílias também não se sentirem envolvidas e não forem chamadas a participar e estarmos sempre em contacto com elas, muito desse trabalho depois perde-se” (E4, presidente do conselho executivo), porque é importante os “pais também tarem presentes nestas decisões (...) e darem a resposta final em relação às tomadas de decisão” (E2, assistente técnico de ação social escolar). Ou seja, a escola procura “servir um bocadinho de veículo entre os pais e os alunos e a escola” (DT4), auxiliando à acessibilidade dos agregados familiares aos recursos e sendo reconhecido pelos próprios como “eu acho que tá tudo mais acessível e aqui as minhas colegas de trabalho, eu sei que elas são muito acessíveis (...) a explicar da melhor maneira para elas resolverem da melhor maneira” (EE2) e “acho que a escola mostra sempre abertura e tentam sempre entrar em contacto” (EE5).

Tendo em conta que o contexto familiar dos alunos é o primeiro e principal influenciador do desenvolvimento das crianças e jovens, a escola deve envolver os encarregados de educação pois “a família é um elemento fundamental para a criança, e cuja presença/participação em todo o processo avaliativo e interventivo deve ser considerada” (Cruz, 2020, p. 22).

No entanto, há quem aponte que a escola não envolve as famílias (indicador 7.3.6.), essencialmente no grupo dos encarregados de educação, referindo que “sinto falta, e senti falta, também não sei se tem a ver com o diretor de turma, senti falta de diálogo” (EE4) “mas no quinto ano senti muita falta de perceber como é que funcionava” (EE4).

Referem que também há falta de informação da escola às famílias (indicador 7.3.7.) quer na informação de comportamento dos educandos aos encarregados de educação (“ou outras vezes não ligam”, E6, representante dos encarregados de educação) ou em relação aos apoios e medidas disponíveis para suprir dificuldades como “com o material de desgaste, porque nem sabíamos que existia” (EE4).

Atualmente ainda há escolas que não envolvem as famílias no processo educativo das crianças e adolescentes, uma vez que são os profissionais da escola quem decidem em que programa ou turma incluir os alunos, podendo os pais, ao seu critério, motivar ou não os educandos para a escolha de determinadas atividades que os possam permitir de ser incluídos, ou não, em determinado programa ou turma (Riegert, 2016).

Em contrapartida, importa também realçar a participação da família (subcategoria 7.4) no acompanhamento individual, nomeadamente a nível do envolvimento das famílias no processo educativo (indicador 7.4.1.) ou da falta de envolvimento familiar (indicador 7.4.2.), por sua iniciativa, sendo que tanto há quem encare a existência de envolvimento “nos primeiros anos, os pais aparecem, aderem até bastante” (E2, assistente técnico de ação social escolar), não podendo ser afirmado que sejam todos “mas há sempre gente interessada” (E4, presidente do conselho executivo), mas também quem identifique que existe “menos envolvimento dos pais” (E2, assistente técnico de ação social escolar), apesar da escola fazer os possíveis, “os pais também não aderem” (E2, assistente técnico de ação social escolar), mas “na maior parte, tem de ser de facto a escola a insistir e muitas vezes a escola vê-se sozinha a tentar resolver o problema daquele aluno” (E4, presidente do conselho executivo).

Para além dos elementos da EMAS, também os diretores de turma exprimem a falta de envolvimento das famílias, em que “há famílias a quem é quase impossível chegar ou que não dão resposta nenhuma por mais que se tente” (DT1). Os próprios encarregados de educação também sentem que os seus pares não se envolvem devidamente na procura de melhores soluções ou respostas que permitam que os educandos tenham um processo educativo de sucesso, porque “acho que também é um bocadinho falha dos pais que não procuram saber os seus direitos” (EE5).

Face a esta questão, Nurse e Melhuish (2021) enfatizam que em grande parte as famílias ou responsáveis legais de crianças de meios mais desfavorecidos

socioeconomicamente são os que permanecem “bystanders or even outsiders in the education system” (p. 420).

No entanto, estes dois últimos indicadores incitam uma nova interpretação em dualidade, em que as famílias reivindicam direitos, mas parecem não cumprir os seus deveres (indicador 7.4.3.), uma vez que:

“E quando fazemos uma assembleia de pais, e tem lá quatro ou cinco pais, ficamos a olhar: mas ninguém tem problemas. E depois vemos pais que querem fechar escolas, ou por isto ou por aquilo, mas depois quando são chamados não vão e não se manifestam.” (E6, representante dos encarregados de educação)

De acordo com o tempo de experiência dos diretores de turma, “hoje em dia, acho que as pessoas exigem muito mais e acham que têm direito a tudo e mais alguma coisa e que a escola tem de ser responsável por tudo” (DT2) e só procuram a escola para “tirar satisfações, não propriamente de tentar colaborar” (DT3).

Sintetizando, os entrevistados identificam que toda a comunidade educativa está envolvida na identificação de necessidades de ajuda, e respetiva sinalização, desde os alunos até às entidades externas, sendo a maior evidência de sinais de alerta a falta de alimentação ou determinado material em alguns alunos, resultantes dos baixos recursos económicos que motivam muitas vezes a pedidos de ajuda. Contudo, há muitos casos em que as necessidades de apoio podem estar disfarçadas, e se as famílias não se manifestam, a escola, ou até mesmo as entidades parceiras, não conseguem prestar apoio por desconhecimento. Isto remete ainda para o facto de que os entrevistados referem que existe um acompanhamento aos alunos, mas mais insistente em casos de maior necessidade, devido à sobrecarga dos profissionais escolares, tendo em conta os limitados recursos de pessoal das escolas.

Para além disso, um outro entrave identificado na educação são as próprias famílias, pois apesar de haver quem se envolva, também há famílias que não se envolvem nos processos educativos, ou quando se envolvem é mais para reivindicarem os seus direitos, descurando um pouco dos seus deveres enquanto responsáveis primeiros pelo desenvolvimento dos seus educandos.

Em suma, estas indicações dos entrevistados relevam a importância de compreender como e que políticas são definidas ou adotadas pelo estabelecimento de ensino, para enquadrar a sinalização e acompanhamento dos alunos.

3.3. Caracterização das políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados

Identificadas as desigualdades, explanadas as estratégias de sinalização das mesmas e desconstruída a equipa que intervém diária e diretamente na escola, importa olhar para a caracterização dos entrevistados face às medidas e políticas, adotadas pela escola.

Em causa neste ponto está a análise dos dados que permitem responder ao objetivo definido nesta investigação de caracterizar as políticas definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados. Assim, os dados foram agrupados de acordo com as categorias: protocolos e parcerias da escola com outras instituições (categoria 8), combate à exclusão social (categoria 9), medidas de apoio socioeducativo (categoria 10), condição de atribuição dos apoios (categoria 11) e medida de ação social escolar (categoria 12).

No âmbito dos protocolos e parcerias, a frequência da relação (subcategoria 8.1.) é maioritariamente definida como bilateral (indicador 8.1.1.), porque trabalham em regime de “colaboração” (E2, assistente técnico de ação social escolar), quer no facto de haver “uma plataforma de encaminhamento na Cáritas, em que eles ajudam também a identificar jovens em situação de maior vulnerabilidade” (E4, presidente do conselho executivo), quer existindo projetos conjuntos “em que eles apoiam diretamente também alguns alunos da escola” (E4, presidente do conselho executivo), mas sendo que as entidades “tinham alguns cursos, alguns alunos nossos frequentavam esses cursos e também nós fornecíamos alguns docentes para darem algumas áreas desses cursos” (E4, presidente do conselho executivo) ou “temos tido alguns estagiários lá” (DT3). Também há, nesta bilateralidade da relação, a questão da sinalização e acompanhamento conjunto de casos individuais, para além das intervenções grupais e educativas, sendo que a escola “ativa também as respostas na comunidade” (E8, psicóloga de entidade externa), através de “eles têm um SPO que é atento, que avalia, que deteta as necessidades e ativa as

respostas da escola neste sentido” (E8, psicóloga de entidade externa), reforçando a existência de trabalho de equipa.

Esta necessidade de colaboração surge pelo desafio que a heterogeneidade socioeconómica dos alunos coloca, levando as escolas a “criar respostas territorializadas e em rede com autarquias, centros de saúde, centros de emprego, segurança social, associações de alunos e de famílias e outras associações da sociedade civil” (Carvalho, 2018, p.173).

Para além disso, as relações de protocolos e parcerias são importantes, uma vez que permitem um diagnóstico mais completo “dado que convivem com aquelas mesmas famílias atendidas pela escola em outros serviços, em momentos distintos, e que as conhecem sob outros ângulos e perspectivas, angariando sobre elas outros sabores” (Andrade, 2021, p.55).

Contudo, esta perspetiva não é transversal a todos os participantes, havendo referência a uma relação apenas em caso de necessidade ou quando solicitada apenas (indicador 8.1.2.) em que a escola apenas recorre aos serviços, sendo indicado por elementos externos, como “é aquilo que nos é solicitado” (E9, assistente social de entidade externa), em relação de “na prática somos um parceiro e nós respondemos às solicitações que nos são dadas” (E9, assistente social de entidade externa). Também os diretores de turma entendem estas relações apenas como de encaminhamento de situações em caso de necessidade, como “o ano passado tive duas situações que tive que encaminhar (DT2) “e aí é a segurança social que depois, também, contribui para que os miúdos recebam essa refeição” (DT4), e “às vezes é ao telefone” (DT5).

A lei vigente prevê este tipo de relação por necessidade, por exemplo, aquando da não participação dos encarregados de educação ou em problemas mais complicados. “O conselho executivo da unidade orgânica deve, quando necessário, solicitar a cooperação das autoridades públicas, privadas ou solidárias competentes” (ponto 1, artigo 20.º, Decreto Legislativo Regional n.º 12/2012/A).

Não obstante o tipo de relação existente, para o combate à possível existência de exclusão social, o tipo de relação (subcategoria 8.2.) permite uma elucidação dos apoios que a escola consegue disponibilizar aos alunos, em conjunto com os recursos da

comunidade envolvente. Transversalmente a todos os grupos de entrevistados identifica-se a existência de apoios económicos (indicador 8.2.1.) por parte de entidades como a Câmara Municipal de Angra do Heroísmo ou a Cáritas de ilha, no auxílio a “podemos colmatar aqui as despesas do pequeno-almoço” (E1, assistente social da escola) ou através de verbas que permitam suprir alguma necessidade específica (“sei que saiu um protocolo com a Câmara, que atribuía uma determinada verba de ajuda aos alunos carenciados”, E3, psicóloga da escola).

Determinadas entidades são apontadas mesmo apenas pela questão de apoio financeiro, nomeadamente “a câmara municipal é a única que fornece apoio financeiro” (E4, presidente do conselho executivo), “transportes escolares, isso a Câmara apoia financeiramente” (E4, presidente do conselho executivo), “com a câmara foi o que disse há bocadinho, a nível das verbas” (E5, presidente da assembleia de escola), “a câmara eu não sei, mas por exemplo, acho que para obras” (DT4) e, “mas por norma isso cinge-se muito a questões financeiras [segurança social]” (E9, assistente social de entidade externa).

No entanto, a questão financeira não é a única necessidade de uma unidade orgânica e nestas relações de protocolos e parcerias são englobadas outras medidas de apoio, como os apoios educativos, de atividades na e com a escola ou de estágios (indicador 8.2.2.), sendo que à semelhança do indicador anterior, é um tipo de apoio prestado por instituição específica, designadamente “faz também a ponte com a Câmara para que eles tenham um programa de explicações para os alunos (E1, assistente social de escola), “tínhamos também com a Cáritas para a formação” (E3, psicóloga da escola), “com a Cáritas têm apoio na formação” (E5, presidente da assembleia de escola) “e temos alunos que vão para lá estagiar ou tão lá numa modalidade diferente de escolaridade” (DT3), existindo alunos que pertencendo a modalidades de ensino como o profissional “estão lá a concluir e a trabalhar em simultâneo” (DT4) em “estágios” (DT4).

Para além destes apoios educativos mais direcionados a determinado caso, são também indicadas sessões de mediação escolar em turmas, por elemento da EMAS, externo à escola e membro de uma entidade parceira da escola, “numa turma em específico do programa vocacional, nós fazemos uma intervenção mais estruturada que passa por um acompanhamento a nível da mediação escolar de todos os alunos da turma.”

(E8, psicóloga de entidade externa), sendo reforçado por diretores de turma em “temos protocolos com a Cáritas, em que eles vêm à nossa escola dar apoio a alguns alunos em contexto de sala de aula” (DT2). Neste caso, verifica-se, novamente, a posição apenas dos elementos da EMAS e diretores de turma.

Para além de apoios educativos diretamente relacionados com o processo educativo, também existe a consciencialização da existência de apoios extracurriculares, atividades culturais, lúdicas, sociais ou terapêuticas (indicador 8.2.3.), acessíveis aos alunos pelas relações protocolares e de parceria entre a escola e as instituições envolventes, essencialmente em “inscrição de alguns alunos em grupos desportivos (...) em situações que grupos desportivos se disponibilizam para ir buscar os meninos a casa” (E1, assistente social da escola) ou “a escola sugere atividades para os miúdos (...) a minha filha foi experimentar o atletismo, porque foi sugerido pela escola e gostou” (EE2). Em casos mais específicos, “há alguns protocolos, também, feitos com a Câmara (...) conseguiu-se um apoio para alunos (...) com algumas comodidades, assim mais elevadas, (...) tenham acesso à equitação terapêutica” (DT2).

Outro apoio bastante identificado foi o apoio de saúde, consultas ou sessões de sensibilização, (indicador 8.2.4.), tendo em conta, neste caso a ligação da escola com o Centro de Saúde em particular, existindo este apoio em “há situações de falta de médico de família e conseguimos conciliar com o Centro de Saúde a que possa existir aqui uma consulta para a criança” (E1, assistente social da escola), “têm apoio para consultas médicas, em próteses, em consultas a nível dos dentes e ajudas também a nível dos olhos” (E5, presidente da assembleia de escola), através de sinalizações ou identificações efetuadas, em alguns casos pelos diretores de turma (“às vezes para consultas, há na escola um gabinete de saúde escolar e nós quando detetamos alguma coisa, preenchemos a ficha, vai para lá e eles é que entram em contacto e arranjam consultas”, DT5).

Para além das consultas ou tratamentos, há também, no âmbito da saúde, protocolados em programa de saúde escolar em que “as escolas articulam diretamente com as Unidades de Saúde de Ilha, para rastreios de doenças, promoção de hábitos de vida saudável (nutrição e combate à morbilidade), prevenção de comportamentos de risco, prevenção do acidente escolar ou deteção de necessidades de saúde especiais” (R1), a nível regional segundo o representante da DREAE, mas a nível desta unidade orgânica

em particular de acordo com elemento representante do Centro de Saúde na EMAS, reforçando também a ideia de que estas relações de protocolo com determinada entidade, acabam por envolver outras entidades, promovendo uma atuação em rede, na medida em que “também fazemos a articulação com as diversas entidades que dão apoio à escola a, em termos de relações para a saúde, e de formações, também damos apoio a, nesse sentido” (E7, enfermeira).

Ainda nestes apoios, existem também apoios materiais (indicador 8.2.5.), quer a nível de material escolar, quer a nível de vestuário, “nós temos o apoio a nível do vestuário” (E1, assistente social da escola), “chegamos a ter apoio de uma loja de desporto que se disponibilizou para, se fosse necessário algum, enviar algum material de desporto” (E1, assistente social da escola) e “o material escolar (...) em parcerias, por exemplo, com a segurança social” (DT4).

Neste sentido, tendo em conta a EMAS e a existência de multidisciplinaridade não só interna à escola, como também de elementos de pertença ao grupo de diferentes entidades externas à escola, os entrevistados identificam ainda o aproveitamento dos recursos institucionais envolventes pela unidade orgânica na sua atuação no combate à exclusão social, mas também no apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados. Esta questão reporta ao facto de que é “necessário uma ação multidimensional para combater estes problemas, uma vez que a intervenção apenas numa área é insuficiente, é necessário estabelecer parceria entre os diferentes atores sociais, da área da educação, saúde, habitação, alimentação, vestuário, transporte entre outras” (D’Almeida et al., 2018, p.19).

No entanto, no domínio dos referidos apoios é notável a falta de identificação dos mesmos pelos encarregados de educação envolvidos, suscitando a dúvida da existência de informação e conhecimento dos mesmos. Neste sentido, em relação aos apoios extra escola às famílias (subcategoria 8.3.), os elementos da equipa e diretores de turma evidenciam a existência de acesso facilitado das famílias aos recursos da comunidade (indicador 8.3.1.), através de encaminhamentos “em que nós podemos avaliar a situação familiar e encaminhá-la para a Cáritas” (E1, assistente social da escola), “sempre com a autorização do encarregado de educação” (E1, assistente social da escola), em casos simples e pontuais como “podemos pedir aqui um apoio extraordinário, a nível do banco alimentar” (E1, assistente social da escola), como em “casos de situações, de casos sociais

mais graves, também são encaminhado para vários programas que existem, não só em termos de segurança social, mas também outros programas que existem para trabalhar com as famílias” (E2, assistente técnico de ação social escolar) ou de “consultas médicas (...) às vezes conseguimos mais facilmente e pedir diretamente para o centro de saúde” (DT2).

Isto ocorre tendo em conta que as situações vivenciadas pelo aluno no agregado familiar revelam-se na vida escolar, e a escola necessita “procurar junto das instituições da comunidade local para as situações complexas com que se confronta diariamente e para as quais não tem resposta sozinha” (D’Almeida et al., 2018, p.23). Ou seja, o envolvimento da família numa relação com os profissionais da escola, ou de qualquer entidade da comunidade envolvente, “constitui uma fonte de apoio e promove os melhores resultados se forem articulados entre todos os intervenientes do processo” (Cruz, 2020, p.22).

Em contrapartida, os encarregados de educação referem a não existência de qualquer mediação ou relação (indicador 8.3.2.) na facilitação de acesso das famílias a apoios parceiros ou protocolados de instituições da comunidade, em “não tenho mais apoio nenhum” (EE4) ou “neste momento não” (EE5).

Descodificadas as perspetivas dos entrevistados face à envolvência da escola com as entidades disponíveis na ilha para a prestação de apoio, o foco incide agora no combate à exclusão social, nomeadamente na caracterização das medidas de combate à exclusão social (subcategoria 9.1), em que há um enfoque no esforço constante da equipa educativa, mas limitado às leis impostas pelo governo (indicador 9.1.1.). Isto é, “, sempre que, que há uma dificuldade de um aluno em ter determinado material, ou a aceder a determinadas, a, tecnologias, a escola tenta colmatar sempre a situação” (E1, assistente social da escola), mas “dentro das possibilidades da escola, tem sido as mais indicadas sim” (E1, assistente social da escola). “A escola tem feito de tudo” (E3, psicóloga da escola), mas “agora há coisas que passam muito extraescola (...) o próprio governo” (E2, assistente técnico de ação social escolar) e que faz com que o trabalho da escola seja “o possível, porque há muitos constrangimentos, há muita falta de recursos, há muitos entraves burocráticos” (DT1), independentemente da escola “fazer um esforço para ir de encontro às necessidades dos miúdos” (DT4).

Nesta linha, deparamo-nos também com o facto de a atuação da escola estar limitada às medidas impostas pelo Estado na medida em que:

(...) não há nada que possamos fazer que não estivesse realmente inscrito na legislação, porque afinal de contas nós também temos a fiscalização que é feita com regularidade às escolas. Apesar de terem autonomia administrativa, a autonomia, mas prontos. A, há essa legislação em que diz que, que a escola tem uma palavra a dizer no, na, na, e ainda bem que assim é. E tem! Mas a verdade é que nós não podemos afastar da legislação e assim que houver uma fiscalização, temos que tudo correto, da forma mais correta possível (E1, representante da DREAE).

Ou seja, apesar da escola tentar apoiar da melhor forma possível para suprir as necessidades evidenciadas na escola, e de ter alguma autonomia para a tomada de decisões, há apoios que são legislados para toda a região, sendo possível escola adaptá-las à sua realidade, mas podendo “sempre que necessário pedir parecer ou qualquer esclarecimento sobre a aplicação das medidas de ação social escolar” (R1, representante da DREAE), sendo “um processo burocrático (...) e que nem sempre é fácil de contornar” (DT1) e estando relacionado, reforça-se, “com as medidas do governo e com tudo o que lhes é obrigatório e obrigado” (EE5).

Apesar da autonomia das escolas, por exemplo, no âmbito pedagógico ou económico, há uma dependência de aprovação do órgão do governo com competência em educação (artigo 25.º, Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A). Para além disso o próprio decreto-lei que estabelece a autonomia da escola, ao mesmo tempo legisla o como esta se processa. Esta realidade é comum à maior parte da Europa, em que as escolas tomam as decisões em sob supervisão e aprovação das autoridades governamentais, limitando a autonomia escolar (Eurydice, 2020).

No entanto, esta realidade não invalida a existência de medidas criadas pela escola (indicador 9.1.2), como referido por um dos participantes, em que é possível aos elementos da EMAS “chamar a atenção ao conselho executivo as melhores políticas internas a nível de escola, a melhor forma de combater as desigualdades e com essa situação, também, minimizar aqui o, o abandono escolar e, realmente, o maior sucesso

dos alunos” (E1, assistente social da escola), podendo a escola ter as suas medidas, apesar de não poderem desrespeitar ou sobrepor-se aos limites estabelecidos.

Isto é, “as unidades orgânicas do sistema educativo são organismos dotados de autonomia pedagógica, administrativa e financeira nos termos da lei” (ponto 1, artigo 4.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013/A). Esta autonomia permite à unidade orgânica “tomar decisões nos domínios estratégico, organizacional, cultural, pedagógico, administrativo, patrimonial e financeiro, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (ponto 1, artigo 19.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013

Para tal, importa o reforço feito pelos entrevistados à existência da multidisciplinaridade dos profissionais em atuação (indicador 9.1.4.), o que permite “um combate mais imediato” (E1, assistente social da escola) por variados funcionários “é a assistente social, são os professores, os diretores de turma, o conselho executivo, às vezes também o serviço de psicologia e orientação” (E5, presidente da assembleia de escola), sendo que:

Felizmente, a larga maioria das Unidades Orgânicas da Região já possui nos seus quadros um conjunto de técnicos especializados para responder a várias situações, nomeadamente, psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, técnicos de serviço social, entre outros, que em equipa procedem ao melhor e mais especializado acompanhamento dos nossos alunos (R1, representante da DREAE).

São estas equipas multidisciplinares as responsáveis pela elaboração dos planos das escolas, nomeadamente a nível de estratégias de prevenção e combate ao abandono escolar, assim como de “propor às secretarias regionais competentes em matéria de educação e de ação social as medidas que entender necessárias à melhoria dos apoios socioeducativos aos alunos” (alínea f), ponto 2, artigo 97.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013/A).

Tudo isto remete para os objetivos das medidas de combate à exclusão social (subcategoria 9.2.) que tanto os elementos da EMAS, como os diretores de turma e os encarregados de educação, reconhecem que a escola tem como meta e procura alcançar.

Um primeiro objetivo da escola é a constante preocupação com o futuro das crianças e jovens (indicador 9.2.1.), pretendendo com o combate à exclusão social “dar todas as ferramentas para que a criança seja um estudante” (E1, assistente social da escola), havendo um “trabalho aqui com turmas no sentido de também minimizar ou mitigar as situações de desistência da própria escola” (E2, assistente técnico de ação social escolar) e “no sentido de combater, portanto a prevenção do abandono escolar e a exclusão social” (E7, enfermeira). Também os diretores de turma reconhecem a constante preocupação da escola com o futuro das crianças, com a adoção de estratégias como “com os cursos profissionalizantes conseguimos fazer com que eles continuem na escola” (DT3) e que “o abandono escolar diminuiu com este tipo de programas alternativos” (DT4), mas permanece a preocupação com o facto de que “resolve-se o problema do abandono escolar, mas se resolve o outro problema que é dar emprego a esses miúdos” (DT4).

Isto é, as escolas, através das suas equipas multidisciplinares, têm de “criar mecanismos destinados a apoiar os alunos e os seus agregados familiares com vista à diminuição da exclusão social e à promoção do sucesso escolar” (alínea c), ponto 2, artigo 97.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013/A), e ainda “elaborar o plano integrado de combate à exclusão social e de prevenção do abandono escolar e coordenar a sua execução” alínea a), ponto 2, artigo 97.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013/A).

Aqui surge outro objetivo que consiste na receção e acompanhamento constante na integração das crianças na comunidade educativa (indicador 9.2.2.), na medida em que a escola reconhece que “não há necessidade do aluno faltar tanto ou ter um maior absentismo, porque essa situação a nível escolar está garantida e o encarregado de educação não se preocupa com o filho ou com a filha” (E1, assistente social da escola), independentemente de determinados aspetos como a nacionalidade, “tivemos miúdos refugiados do Irão (...) a alimentação foi suportada por estas verbas” (E3, psicóloga da escola), enaltecendo a importância de receber e integrar todas as crianças, responder às necessidades momentâneas e auxiliar até que a situação de dificuldade seja ultrapassada “e a partir do momento em que a situação se reorganize, voltamos a reavaliar como disse inicialmente e voltamos ao início” (E1, assistente social da escola). Neste sentido de atuação adaptada ao momento, “a escola acaba por ter o trabalho acrescido no combate à

exclusão social (têm tentado de todas as formas ajudar os jovens e as famílias” (E7, enfermeira).

No fundo, a escola tenta “estar atenta às necessidades dos alunos, não só às necessidades socioeconômicas” (DT4), para “que eles não sejam excluídos e que não se sintam diferentes dos outros” (DT5), procurando resolver os possíveis problemas que surjam “quando tive resolvi sempre com a escola (...) também falei com a escola e sempre tive resposta da escola” (EE4).

Com isto, há também a percepção da preocupação com o bem-estar e formação de toda a comunidade escolar (indicador 9.2.3.), incluindo alunos, pais e todos os profissionais docentes e não docentes. Na perspectiva dos elementos da EMAS “o foco e objetivo é sempre o aluno, é sempre a criança e o bem-estar desta criança” (E1, assistente social da escola), mas também “dos professores, dos pais” (E2, assistente técnico de ação social escolar) e aos “assistentes operacionais”, existindo um trabalho de “consultoria aos professores, de orientação a nível de estratégias” (E2, assistente técnico de ação social escolar). Nos encarregados de educação, há quem reconheça o trabalho do professor e considere a importância de “ter vários professores para várias disciplinas (...) tira o cansaço do professor” (EE2).

Resumindo, de acordo com a partilha do representante da DREAE e olhando para a realidade não só da escola, como de toda a região:

No âmbito do Plano de Combate à Exclusão Social e de Prevenção do Abandono escolar, combater a exclusão social é um objetivo social que exige a intervenção de todos e necessita de tempo para que os resultados pretendidos sejam uma realidade. Não existe nenhuma solução objetiva que termine liminarmente com esta problemática, mas existem estratégias para melhorar o ambiente social e a situação escolar de cada aluno, permitindo a todos, assim, o acesso à educação (R1).

De forma a melhor trabalhar em prol do combate à exclusão social, a escola adota medidas de apoio socioeducativo, com referência a tipos de medidas (subcategoria 10.1.) de diferentes âmbitos.

A maior incidência descritiva de apoios é no domínio do apoio alimentar (custo acessível ou gratuitas) (indicador 10.1.1.) e no domínio do apoio material (escolar ou de vestuário) (indicador 10.1.4.). No âmbito alimentar “há uma circular da DRE, (...), que nos dá permissão para apoiar a nível do pequeno-almoço das crianças com necessidade” (E1, assistente social da escola), “temos também a fruta, temos o leite, o leite escolar, para os alunos que é gratuito” (E1, assistente social da escola). Para além destas pequenas refeições, e em casos mais graves, “a escola fornecia alimentação a cem por cento” (E4, presidente do conselho executivo), havendo sempre o cuidado dos alunos serem “sempre acompanhados na alimentação” (E5, presidente da assembleia de escola), para que “criança nenhuma fique sem fazer as refeições na escola, independentemente daquilo que os pais conseguem resolver” (DT1), havendo também apoio alimentar, em alguns casos, “aos fins de semana (...) e nos períodos de interrupção letiva também” (E5, presidente da assembleia de escola).

Adicionalmente à gratuidade de refeições em determinados casos, como o os beneficiários do serviço de ação social escolar, mais identificado como escalão, a “redução no valor da alimentação” (EE3), permite “almoçar na cantina, que também fez toda a diferença” (EE2), permitindo “refeições de preço mais reduzido” (EE4), na partilha dos encarregados de educação.

O apoio alimentar compreende: “a distribuição diária e gratuita de leite”; “o fornecimento de refeições gratuitas ou a preços comparticipados” e “a promoção de acções no âmbito da educação e higiene alimentar” (alíneas a), b) e c), artigo 13.º, decreto-lei n.º 55/2009). Este tipo de apoio visa uma garantia de alimentação das crianças e jovens, com vista à “promoção do sucesso escolar e educativo, o desenvolvimento equilibrado e a promoção da saúde” (ponto 1, artigo 14.º, decreto-lei n.º 55/2009).

No que concerne ao apoio material, também é do conhecimento quer dos elementos da EMAS, como dos diretores de turma e encarregados de educação a existência de apoios a nível de “comparticipação para compra de óculos, de aparelhos auditivos” (E3, psicóloga da escola), mas também de “material de desporto, o material de papelaria” (E1, assistente social da escola), recebendo as crianças “todos eles kits de material escolar, de educação física” (E4, presidente do conselho executivo), “a questão dos manuais escolares” (E7, enfermeira). Isto permite que os alunos “têm material

escolar, têm os livros, têm calçado, têm material de ginástica, portanto, eles têm isso tudo” (DT4), de forma que possam frequentar e integrar-se na escola munidos do material necessário a todos os alunos, e que isto não seja fator de exclusão.

Importante é que os pais também têm o conhecimento deste apoio, quer em “têm direito a um kit de desporto (...) um par de sapatilhas para fazerem educação física” (EE5), mas também “têm direito a um kit de papelaria (...) todo o tipo de material: lápis, canetas, cadernos, essas coisas assim para eles poderem trabalhar” (EE4).

Todos estes apoios são considerados auxílios económicos destinados a crianças e jovens com frágil condição socioeconómica, sendo considerados encargos que permitam a frequência escolar, englobando as refeições, livros ou outro material escolar, como o de papelaria ou de desporto escolar (artigo 28.º, decreto-lei n.º 55/2009).

Em aditamento, há também apoio de saúde (indicador 10.1.2.), em sessões de sensibilização, consultas de saúde física e mental, reconhecido como “temos um grupo muito bom, uma equipa, um gabinete de saúde, que tem feito ações de esclarecimento com os miúdos de saúde” (E5, presidente da assembleia de escola), física, mas também da “promoção da própria saúde mental” (E2, assistente técnico de ação social escolar), “mesmo em termos da própria alimentação” (E7, enfermeira) ou ainda em “apoio socioafetivo, apoio sócio, apoio psicológico” (DT5).

As escolas são, ainda, responsáveis pela animação sociocultural dos alunos, que incluem a promoção de “educação em áreas que se considerem relevantes para a formação integral do cidadão, nomeadamente defesa do consumidor, proteção civil, educação ambiental e educação para a saúde, incluindo a educação afetivo-sexual” (alínea b), artigo 23.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013/A).

Há também, de acordo apenas com os elementos da EMAS, apoio de transporte (indicador 10.1.3.), na situação de “temos, também, a nível de transporte a situações de alunos que ficam mais afastados da paragem da urbana” (E1, assistente social da escola).

Isto é, as crianças e jovens, de qualquer ciclo de ensino, podem receber participação para uso dos transportes públicos de passageiros locais, sendo que em

caso de dificuldade de acesso a estes transportes devido à distância, “é facultado um serviço adequado de transportes escolares” (ponto 1, artigo 25.º, decreto-lei n.º 55/2009).

Para além destes, há ainda identificação de apoio educativo (indicador 10.1.5.), como tutorias, atividades extracurriculares, visitas de estudo e estágios, identificadas pela heterogeneidade dos participantes, consideradas como “tem criado boas medidas desde aulas de apoio (...) e de formação” (E3, psicóloga da escola), “projetos em termos de apoios mesmo dos docentes com os alunos, para minimizar (...) aumentar o interesse e minimizar os problemas de aprendizagem” (E2, assistente técnico de ação social escolar), havendo “na nossa escola o programa de tutoria (...) para ajudar a organizar mais na parte do estudo ou da organização de materiais” (DT1) ou apoios a disciplinas, como “apoio só de matemática” (EE2).

Este apoio faz parte das atribuições da escola no que compete ao acompanhamento das necessidades dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à promoção de atividades de orientação escolar, como tutorias, orientação vocacional, na dotação de perspetivas de futuro e estágios, e a criação de estratégias de motivação, como visitas de estudo (artigo 28.º, decreto-lei n.º 55/2009).

Um último tipo de apoio identificado, consiste no acompanhamento às famílias (indicador 10.1.6), apenas referenciado pelos elementos da EMAS, a nível de “tem-se feito sessões com famílias” (E2, assistente técnico de ação social escolar) ou de “há sempre contacto regulares com as famílias” (E4, presidente do conselho executivo), porque “também é importante ajudar as famílias, porque depois uma coisa ajuda a outra” (E7, enfermeira).

As famílias devem ser elemento ativo na intervenção com os alunos, devendo durante todo o processo educativo ser estabelecido contacto entre as escolas e os encarregados de educação (Silva, 2022).

Com toda esta informação, importa a caracterização destas medidas adotadas (subcategoria 10.2.), o que divide muito os participantes de acordo com as suas experiências e interpretações do que tem sido feito.

Apesar de haver quem defenda que são adequadas às necessidades apresentadas (indicador 10.2.1.), há quem também as encare como insuficientes ou desajustadas às diferentes necessidades (indicador 10.2.2.). No primeiro caso, elementos da EMAS consideram que “a escola tem melhorado os apoios para diminuir as desigualdades” (E4, presidente do conselho executivo) e que as medidas “são adequadas e são direcionadas aos vários níveis socioeconómicos” (E7, enfermeira), sendo que os encarregados de educação exprimem que “concordo que aqueles que têm (...) mais necessidades que tenham mais apoio” (EE1) e que as medidas que os disponibilizam são “mais do que suficiente” (EE3).

Em contrapartida, há quem considere necessidade de mais, porque “a escola pode dar uma refeição, pode dar o pequeno-almoço, mas depois em casa têm de ter e pode faltar o resto” (E4, presidente do conselho executivo), apesar de que “as medidas são boas, se calhar não são é as suficientes” (DT3). Para os encarregados de educação há também um desfasamento da aplicação das medidas, porque “há outras em que têm o apoio todo, há outras que não têm apoio nenhum” (EE5).

Em complementaridade ao desajustamento das medidas, há ainda a identificação de que dão tudo, mas causa dependência (indicador 10.2.3.), pela não existência de valorização dos apoios que são dados e afronta a quem auxilia, como em caso de roupa dada para suprir necessidades de vestuário que “se servia era usada durante uma semana e depois nem era lavada (...) era tanta a abundância de coisas oferecidas, que não era reutilizada” (DT3) ou em questões de outros apoios “tem alunos que são ajudados até mais não poderem e continuam sempre ou a faltar às aulas e a resmungar com as funcionárias” (EE5).

Tudo isto leva à questão das necessidades de melhoria (indicador 10.2.4.) nas medidas adotadas, porque “se calhar uma mediação escolar já não é suficiente” (E8, psicóloga de entidade externa), mas “tem havido um esforço (...), não se estando se calhar no patamar ideal (...) na perspetiva de criar melhores condições para que haja um acesso mais adequado e mais facilitado à educação” (E9, assistente social de entidade externa). Fora isso, também “os timings não são os perfeitos em termos de receber os materiais” (EE3).

No entanto, para a atribuição dos apoios são tidas em consideração algumas condições, incidindo um maior número de respostas na situação financeira do agregado familiar (subcategoria 11.2), nomeadamente no facto que a atribuição de apoios depende dos rendimentos do agregado familiar (indicador 11.2.1.). Ou seja, para a atribuição do apoio é tido em conta “qual o rendimento na atualidade, qual as despesas que estão a ter” (E1, assistente social da escola), para ser calculado “o valor per capita” (E1, assistente social da escola), sendo “grande parte das vezes é implementada através do IRS do agregado familiar” (E6, representante dos encarregados de educação).

A condição familiar, nomeadamente a socioeconómica, traduz-se no caminho para o acesso aos benefícios e apoios escolares, nomeadamente no âmbito da ação social escolar (artigo 10.º, decreto-lei n.º 55/2009).

Outras condições de atribuição passam pela condição social do agregado familiar (subcategoria 11.1), nomeadamente pela alteração da composição do agregado familiar (indicador 11.1.1.), uma vez que “a lei permite a revisão de escalão sempre que haja uma alteração no agregado familiar” (E3, psicóloga da escola), ou pela mudança de residência (indicador 11.1.2.), como em “situações de emigrantes” (E1, assistente social da escola). Esta questão remete para as situações excecionais que permite a revisão de direito de beneficiar de apoios, nomeadamente para “alunos pertencentes a agregados familiares que não disponham de um título válido para a entrada, permanência ou residência em território nacional, matriculados condicionalmente, desde que possam comprovar junto do respetivo estabelecimento de ensino” (ponto 1, artigo 33.º, decreto-lei n.º 55/2009).

Apesar de já abordado ao longo de todas as categorias de agrupamento de dados supra, direta ou indiretamente, uma das medidas comuns a todas as escolas da região é a ação social escolar. Para melhor compreender a perspetiva de quem lida ou é alvo desta medida, torna-se necessário a caracterização da medida de ação social escolar (subcategoria 12.1.).

A maioria dos participantes concorda que esta medida contribui para a minimização das desigualdades (indicador 12.1.1.), na medida em que “se não existisse essa ação social escolar seria bem pior (...) a minha escola tem neste momento cinquenta e quatro por cento de alunos que beneficiam de apoio social escolar, é pouco mais da metade dos alunos, que sem esse apoio era muito mais difícil de combater o absentismo

e abandono escolar” (E1, assistente social da escola). Para além disso o facto de que “se um aluno não tomava o pequeno-almoço e agora consegue tomar, ou se antes não almoçava e consegue ter refeições a um preço mais, a mais acessível, isso claro que contribui” (E8, psicóloga de entidade externa), “sem dúvida que permite que haja aqui, de certa forma, aqui uma, uma equiparação ou mantém, tem aqui algum tipo de igualdade, em termos de acesso a bens essenciais, nesse caso, tanto na alimentação como para o estudo, em relação destes miúdos em relação a outros que têm outra condição financeira” (E9, assistente social de entidade externa).

De forma a melhor resumir esta minimização, o elemento representante da DREAE, ilustra que:

Em todo o caso, a RAA por via da Ação Social Escolar apoia 59% dos seus alunos matriculados no sistema educativo público regional, dos quais 60% estão posicionados nos escalões I e II, o que denota bem o esforço do orçamento regional na supressão das desigualdades socioeconómicas do sistema educativo regional. (...) Por isso beneficiam de Ação Social Escolar, as crianças da educação pré-escolar e alunos do ensino básico e secundário, matriculados nos estabelecimentos públicos de educação e ensino diretamente dependentes da administração regional autónoma. Como descrito anteriormente, desempenha um papel imprescindível no esbater as desigualdades sociais nas escolas da Região (R1).

Há, ainda, a consideração deste apoio como equitativo (indicador 12.1.4.), na medida em que a ação social escola “faz com que os miúdos tenham acesso a tudo o que as outras crianças que não precisam tenham” (DT4), porque “aqueles que têm mais necessidade, eles têm mais escalão, eles dão quase tudo” (EE1).

No entanto, também existe quem considere sem vantagens ou mudanças (indicador 12.1.2.) na aplicação desta medida porque “os apoios têm aumentado, mas evidentemente que isso não resolve nada” (E4, presidente do conselho executivo), pois “resolver o problema socioeconómico dos pais, penso que não resolve” (DT4), por ser “pouco ou nada” (EE1). Nesta mesma linha, consideram o apoio desajustado ou injusto (indicador 12.1.3.), por ser atribuído de forma que “aquele por não ter nada tem tudo e

aquele só por ter um bocadinho a mais não tem direito a nada” (E6, representante dos encarregados de educação).

Face a este indicador, subsiste o problema do programa de ASE, dado que “a forma como está orientado o sistema de apoios aos estudantes constitui um dos principais instrumentos para a continuidade de segmentos sociais mais desfavorecidos nas escolas” (Martins et al. 2018, p. 19).

Nesta sequência, alguns dos participantes, apesar de não associarem a desajustado ou a sem mudança, consideram que este apoio pode ser usado inadequadamente pelas famílias (indicador 12.1.5.), pois “há falta de atribuir prioridades” (E3, psicóloga da escola), pelas famílias, ou “têm muita falta de orientação” (E3, psicóloga da escola), olhando para “um exemplo muito prático: os alunos que têm escalão e que podem comer na cantina... E não comem, porque não comem e não gostam da comida” (DT2).

Em resumo, para o combate à exclusão social os entrevistados apontam que a escola intervém em articulação com as instituições envolventes para que o acompanhamento prestado a cada caso seja o mais ajustado possível, sendo a maior parte dos apoios a nível financeiro ou de garantia de alimentação ou material. No entanto, há também uma mediação da escola em relação ao acesso facilitado para as famílias aos recursos da comunidade, nomeadamente a nível de consultas médicas para as crianças e jovens ou de acesso a apoios financeiros ou alimentares. Para além disso, a articulação com entidades externas permite ainda um maior acesso a atividades culturais e desportivas para os alunos.

Apesar da maior parte dos apoios, quer externos, quer internos à escola, terem sido apontados a nível da alimentação, material e financeiros, também há a referência à prestação de apoio educativo, como tutorias ou aulas de apoio. No entanto, os entrevistados indicam que apesar de haver requisitos para atribuição de apoios, nomeadamente os rendimentos do agregado familiar, as medidas adotadas são definidas como desajustadas às necessidades atuais, havendo cada vez mais pessoas dependentes de apoios, apesar de haver registo de minimização de desigualdades.

Quanto aos objetivos que regem a adoção de medidas educativas no combate à exclusão social, a preocupação incide na integração de crianças e jovens na escola e na

rede de pares, mas também na formação constante dos profissionais da comunidade educativa.

Por fim, para além de tudo isso, os entrevistados referem frequentemente a equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo como parte integrante da intervenção no combate à exclusão social. No ponto seguinte iremos perceber como se organizam e articulam os membros desta equipa.

3.4. Análise das formas de organização e de articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

Na sequência supra, e tendo em conta a complexidade das dinâmicas da escola, as desigualdades socioeconómicas são objeto de atuação das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, pelo que neste subcapítulo a análise reporta ao quarto objetivo desta investigação, de analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo.

Assim, importa perceber a caracterização das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo (categoria 13).

Em primeiro lugar, no que respeita à composição da equipa multidisciplinar (subcategoria 13.1.) percebe-se que apesar de legisladas no Decreto-lei n.º 21/2019, artigo 97.º e seguintes, a sua composição nesta escola é parcialmente desconhecida por alguns diretores de turma (“está a falar na equipa que tem a assistente social, que tem a psicóloga, que tem professores de primeiro ciclo e tem a terapeuta da fala na minha escola?” (DT5), ou entendida como constituída apenas por diferentes profissionais da educação (indicador 13.1.1.) e confundida com outras equipas existentes na escola como “eu vejo esta equipa como o núcleo de educação especial, versus SPO, versus o conselho executivo” (DT3).

Também, alguns diretores de turma, olham para estas equipas como sendo compostas apenas por técnicos especializados (subcategoria 13.1.2.), sendo “a equipa que tem psicólogos, tem terapia da fala, tem assistente, tem serviço de ação social” (DT1) e “é essa equipa, lá está, era liderada pela, incluía essa, a educação especial, a técnica de serviço social, técnica superior de serviço social, o SPO, serviço de psicologia e orientação” (DT2).

Contudo, entre os elementos da EMAS há indicação de composição da equipa de acordo com o que está legislado, assim como uma das diretoras de turma tem esta noção e o representante da DREAE, com profissionais de várias áreas internos e externos à escola (indicador 13.1.3.) e participação de um elemento representante dos encarregados de educação (indicador 13.1.4.). Assim, nesta equipa:

que estão ali representadas, temos a: o presidente do conselho executivo, a presidente da assembleia da escola, um membro do centro de saúde... temos a psicóloga da escola, temos a técnica administrativa do SASE, a representante da Cáritas, tá-me a falhar aqui... a representante do ISSA. E depois, aqui havia alguma situação em que, todos eram convocados, mas nem sempre apareciam. Por vezes, até tínhamos os representantes como da ACM, mas ultimamente até não têm ido com muita frequência (E1, assistente social da escola).

E ainda:

A equipa multidisciplinar, a, olhe, tem o, o repre, tem um elemento do conselho executivo, que normalmente até é o presidente. Temos um psicólogo, uma assistente social. Que penso que é indicada pela instituição social, pelo instituto de ação social. A, temos um enfermei, penso que também temos um enfermeiro, porque também temos uma parceria com o centro de saúde. (...) Temos um técnico de ação social. E... temos um membro, penso eu, da assembleia de escola (DT4).

Para além dos referidos elementos, internos e externos, “temos também um representante da associação de pais” (DT4), “envolvendo os alunos, os pais e encarregados de educação” (R1, representante da DREAE).

O decreto-lei n. °21/2019 prevê que as equipas têm na sua composição um “membro do conselho executivo”, um “psicólogo que preste apoio à escola”, “um técnico superior de serviço social, designado pela coordenação local do Instituto de Ação Social”, “um enfermeiro ou outro técnico de saúde, designado pelo centro de saúde do concelho onde se situe a escola”, “um representante de cada instituição particular de solidariedade social ou da Santa Casa da Misericórdia que participe em projetos da unidade orgânica ou tenha com ela celebrado protocolo”, “um representante da associação de pais ou

encarregados de educação”, um “técnico de ação social escolar e os docentes afetos ao núcleo de ação social escolar” e “até três membros a designar pela assembleia da unidade orgânica” (ponto 3, do artigo 97.º do Decreto-lei n.º 21/2019).

No entanto, esta definição de composição não é estanque, sendo as equipas compostas, quer nos elementos internos, como nos externos, de acordo com as necessidades locais e dependendo “dos contextos e da cultura organizacional da escola/direção ou do agrupamento a que pertencem” (Andrade, 2021, p.65).

Perante a multidisciplinaridade das equipas, o seu funcionamento (subcategoria 13.2.) permite ter uma noção da forma como se organizam na intervenção, havendo três perspetivas diferentes sobre o seu funcionamento, sendo que os encontros são esporádicos (indicador 13.2.1.), com periodicidade de “duas vezes, no mínimo duas vezes por ano ou quando era necessário” (E3, psicóloga da escola) e “essas reuniões acontecem no início do ano e durante o ano quando é necessário” (E5, presidente da assembleia de escola); regulares (indicador 13.2.2.), “pois, é assim, nós temos várias reuniões durante o ano para tratar dessas situações” (E2, assistente técnico de ação social escolar) ou pontuais (indicador 13.2.3.), com maior consonância: “...a equipa... reúne-se a, pode-se reunir várias vezes, mas tende sempre, maioritariamente, a reunir-se duas ou três vezes por ano. Na avaliação dos apoios socioeconómicos, que é à partida aquilo que nos dá ali mais algum trabalho inicial, (...).” (E1, assistente social da escola).

Ou seja, “quando a escola entende como necessário convoca-os para as reuniões” (E9, assistente social de entidade externa), mas “todas as vezes que é necessário, ou que há novos casos, ou que é necessário analisar casos, essa equipa reúne” (E4, presidente do conselho executivo).

Para além do funcionamento, a relação entre os elementos da equipa (subcategoria 13.3.) permite perceber a articulação dos elementos da EMAS. Mais uma vez estamos perante entendimentos diferentes da mesma realidade, quer entre os diretores de turma, encarregados de educação e representante da DREAE, como também entre os próprios elementos da EMAS. Comumente aos quatro grupos de entrevistados há a identificação da existência de trabalho de equipa (indicador 13.3.1.) na relação da EMAS, essencialmente na análise e avaliação das situações, assim como na tomada de decisões, sendo que, por exemplo, “aquelas crianças que vieram da Ucrânia, que apesar de não

terem documentos também teve que ser decidido através da EMAS” (E1, assistente social da escola). Isto é:

É uma forma de todos, ou seja, por isso é que se chama equipa multidisciplinar, temos aqui várias, várias formas de pensar, várias formas de atuar, não é? E, em reflexão vemos qual é a melhor resposta para as situações que são expostas e que estão ali apresentadas (E2, assistente técnico de ação social escolar).

Há também o reforço do espírito de equipa existente, com a ideia de que o trabalho e as decisões são tomadas em rede/equipa , sendo que “as decisões não são só minhas” (E1, assistente social da escola), “ali discutíamos alguma coisa” (E3, psicóloga da escola), incluindo também “a análise depois, são realizadas reuniões para se tratarem com a equipa multidisciplinar, para se tratarem dessas situações” (E2, assistente técnico de ação social escolar) e “onde discutíamos casos e definimos estratégias de intervenção” (E7, enfermeira).

Ou seja, é um trabalho conjunto, em que “discutimos todos em conjunto” (E4, presidente do conselho executivo), “as pessoas trabalham todas em conjunto, analisando as situações” (E4, presidente do conselho executivo), “e depois é todo um trabalho em conjunto” (EE5), ou seja, “é um trabalho de equipa, na escola” (R1, representante da DREAE).

Estes dados revelam que a equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo se rege pela prática colaborativa que caracteriza o trabalho em rede com profissionais diversos, para dar resposta a objetivos comuns com decisões tomadas em conjunto (Beaumont et al., 2011).

Apesar de indicado o espírito de equipa, há referências à valorização de determinado elemento (indicador 13.3.2), nomeadamente da assistente social e das psicólogas, “a técnica de ação social tem um papel muito importante, porque depois ela é que vai, digamos assim, aprofundar mais o conhecimento das respetivas famílias” (E4, presidente do conselho executivo), “acho que é extremamente importante para a escola ter a técnica superior de ação social (...) porque toda a informação era passada para ela e ela depois é que fazia esse acompanhamento” (E4, presidente do conselho executivo), “todas as técnicas do SPO fazem um trabalho muito importante” (E4, presidente do

conselho executivo). Inclusive os elementos da EMAS de entidades externas valorizam que “a figura que estava associada, mas que saiu o ano letivo passado da escola, era a assistente social da escola” (E8, psicóloga de entidade externa).

Neste caso, é necessário ter em conta que a entrada dos assistentes sociais nas escolas é um caminho ainda em construção, mas por serem profissionais promotores de direitos humanos, os que já atuam nas escolas trabalham na efetivação do direito de acesso à educação, procurando satisfazer as condições sociais necessárias (Carvalho, 2018, p.174).

No entanto, há ainda quem indique a preponderância de determinado técnico (indicador 13.3.3) na atuação da equipa, havendo uma maior intervenção por parte da assistente social ou das psicólogas, reforçando a valorização destas áreas nas equipas multidisciplinares, em que a assistente social realiza “toda essa avaliação, tento munir (...) do maior número de documentos” e “através de mim e que por sua vez levo à equipa da EMAS” e “normalmente, quando nós vamos para a reunião da equipa multidisciplinar este trabalho já foi feito (...) através da técnica superior de serviço social da unidade orgânica” (E7, enfermeira) e “a minha equipa e a assistente social da escola e (...) agora mais com a psicóloga, devido à saída da assistente social” (E8, psicóloga de entidade externa).

Esta questão remete para o facto de que para o sucesso do trabalho colaborativo é necessário que cada profissional tenha responsabilidades definidas de acordo com a sua área de intervenção, de forma a que possam unir as experiências e conhecimentos em prol de adoção de medidas adequadas às necessidades (Beaumont et al., 2011).

Sendo preponderante a referência à assistente social, esta questão pode estar, ainda, relacionada com o facto de ser base do serviço social a realização de um diagnóstico para a intervenção, em que os assistentes sociais, no geral, perante os problemas recolhem as informações internas e externas, avaliam o meio envolvente e os apoios já em curso e definem a sua intervenção (Andrade, 2021).

Neste seguimento, para um trabalho mais coeso e uma tomada de decisões mais adequadas, existem funções específicas para cada um (indicador 13.3.4.), tendo em conta que a multidisciplinaridade promove a divisão de tarefas que potenciem uma correta

preparação do que deverá ser debatido e decidido em equipa, “o meu papel é necessariamente mais aquela avaliação de ter documentos e ter argumentos” (E1, assistente social da escola), “eu trato dos documentos e dos mapas” (E3, psicóloga da escola) e a “minha participação é mais uma a contribuir para darmos respostas mais eficazes e céleres a estas situações” (E2, assistente técnico de ação social escolar). Para além da preparação, também a intervenção delineada se baseia na multidisciplinaridade com responsabilização de cada um pela sua área de intervenção, como em “situações específicas de saúde (...) essa situação será discutida nessa equipa” (E4, presidente do conselho executivo), na equipa de saúde ou em caso de projetos educativos “tem mais a ver com a Cáritas” (E4, presidente do conselho executivo).

Assim, importa reconhecer que a definição de funções específicas para cada elemento não reporta a uma questão de valorização de um profissional em detrimento de outro, mas sim das funções inerentes a cada profissão na sua individualidade (Beaumont et al., 2011).

No caso da assistente social da unidade orgânica é aceitável a concentração de algum trabalho de intervenção no domínio socioeconómico nesta técnica, atendendo a ao facto que a inserção dos assistentes sociais na escola visa a criação de condições de acesso aos alunos, nomeadamente na prevenção, mediação e promoção de acesso a recursos e encaminhamentos educativos, mas também sociais e comunitários (Carvalho, 2018).

Em posição oposta a tudo o que se precede, é identificada a falta de envolvimento/participação de determinado elemento (indicador 13.3.3.). Há elementos da própria EMAS que assumem a sua não participação, apesar de fazerem parte, no caso do representante dos encarregados de educação que “ainda não consegui ir a nenhuma, infelizmente” (E6, representante dos encarregados de educação), mesmo que tenha interesse em participar e já ter solicitado ajuste de horário, porque “o encarregado de educação foi colocado nesta equipa, mas as horas de reunião são para professores e não para pais que trabalham durante o dia” (E6, representante dos encarregados de educação), ou de não saberem como funciona, quer por elementos internos ou externos, “eu não estou muito dentro do funcionamento das equipas” (E3, psicóloga da escola) e “nessa escola em particular, como eu disse há pouco, não existe tanto essa articulação, mas há outras em que existem” (E9, assistente social de entidade externa), por motivo de “faltam às

reuniões” (E5, presidente da assembleia de escola), “até o próprio presidente da direção falta” (E5, presidente da assembleia de escola).

Esta questão revela o outro lado do trabalho de equipa, uma vez em que os diferentes horários e calendários de intervenção e outras responsabilidades dos elementos integrantes, internos ou externos, pode interferir com o envolvimento na equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo (Guilley et al., 2017).

Com esta dinâmica de funcionamento, a EMAS procura concretizar os seus objetivos da intervenção da equipa (subcategoria 13.4.), dividindo opiniões, mas criando uma complementaridade de objetivos associados a uma intervenção o mais adaptada possível. Estes objetivos passam pela sensibilização (indicador 13.4.1.), definindo a EMAS “medidas de promoção de disciplina, prevenção e combate à violência” (R1, representante da DREAE); também a mediação família- comunidade de suporte (indicador 13.4.2.), com a “sinalização dos alunos com problemas comportamentais em colaboração com os pais e encarregados de educação e outras entidades externas” (R1, representante da DREAE).

Nesta sequência, e EMAS preocupa-se com a motivação para o sucesso (indicador 13.4.3.) que “só é possível, também, com a colaboração” (E1, assistente social da escola) e com “a participação ativa junto dos pais e encarregados de educação, para acompanhamento escolar dos alunos” (R1, representante da DREAE), procurando incentivar para o envolvimento parental (indicador 13.4.5.).

Destarte, todos estes objetivos elucidam para o intuito principal de garantir a satisfação das necessidades dos alunos (indicador 13.4.4.), em que “a escola todos os anos (...) faz o levantamento de todas as respostas que existem, que possam dar qualquer tipo de apoio aos jovens que tenham dificuldades a nível socioeconómico” (E8, psicóloga de entidade externa), uma vez que “há sempre margem para fazermos um bocadinho mais do que avaliar (...) é importante (...) que, lá está, os miúdos possam ter apoios que se coadunem às suas necessidades e que lhes dê acesso àquilo que eles necessitam” (E9, assistente social de entidade externa).

Acima de tudo, a EMAS procura garantir a distribuição justa de apoios (indicador 13.4.5.), no caso de discrepâncias existentes num determinado apoio, pois “se calhar

alguns casos que se, pelas regras específicas não se encaixariam num determinado apoio” (E8, psicóloga de entidade externa), mas é necessário ter em conta cada caso como um caso único e analisar, porque “as situações são sempre mais complexas do que aquilo que os papéis mostram (...). Esta equipa permite flexibilizar um pouco e ir mais além e ao encontro das reais necessidades dos alunos” (E8, psicóloga de entidade externa). Outro exemplo, no caso da atribuição da ação social escolar, em que a EMAS procura uma distribuição justa:

(...) em que falei de famílias monoparentais, monoparentais, por exemplo, em que tem que haver uma avaliação extra, ao que já está na legislação, que faz com que haja aqui uma desigualdade grande. Ou seja, pode existir um agregado monoparental com dois filhos que não tenha direito a, à, aos apoios socioeconómicos, o que é uma grande injus, injustiça. E tou a referir tendo em conta mesmo, o mesmo valor per capita que poderá ter uma família que não mono, monoparental apenas com um filho. Isto é um dos exemplos que é, em que é debatido na equipa multidisci, multidisciplinar de apoio socioeducativo” (E1, assistente social da escola).

Complementarmente, para alcançar este objetivo as equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo têm a função de “apreciar as candidaturas aos benefícios de ação social escolar e zelar pela correta atribuição e uso dos recursos para esse fim postos à sua disposição” (alínea b), ponto 2, artigo 97.º, decreto legislativo regional n.º 13/2013/A).

Assim, a EMAS pretende também evitar a duplicação de apoios, tendo esta equipa a vantagem de possuir elementos de várias áreas:

Porque esta equipa, digamos que, vem confirmar, ou vem, digamos, contribuir de cada um na sua área e acaba por ter aqui uma decisão mais correta para aquele aluno, ou para aquele agregado familiar. Também, também, é assim acaba por ter um menor risco de estarmos a avaliar de forma incorreta e de haver aqui um aproveitamento, o que às vezes pode acontecer. Por exemplo, um aproveitamento de determinada família que recebe apoios, ou duplicação de apoios. Também não é o mais correto, para outras famílias que não concorreram. Ou seja, a, o facto de estar lá a, a, um maior número de entidades é perfeitamente possível perceber que ó, ó, não correr o risco de haver duplicação de, de apoios, como eu estava a dizer.

Porque se já tem o apoio, só vou dar mais um exemplo, a nível dos óculos, foi apoiado pelo ISSA ou a escola apoio de percentagem, como a legislação assim o diz, em requisição dos óculos. Se o ISSA já complementa esse tipo de apoio, não há necessidade da Cáritas voltar a apoiar (E1, assistente social da escola).

Ou seja, a EMAS tem à sua responsabilidade a função de “apreciar as candidaturas aos benefícios sociais escolares e zelar pela correta atribuição e uso dos recursos postos à sua disposição para esse fim” (R1, representante da DREAE), não só a EMAS desta escola, mas as de toda a região.

Não obstante as elucidações supra alusivas à EMAS, também a sua exequibilidade (subcategoria 13.5) permite uma melhor perceção do impacto de funcionamento destas equipas na escola. Apesar de haver considerações de necessidade de ajustamento e melhorias nas equipas (indicador 13.5.1.), pela necessidade de “se calhar, nalguns casos precisávamos de algum tipo de intervenção diferente” (E9, assistente social de entidade externa) ou pela “capacidade que elas têm de ação é que, por vezes, parece limitada ou demora” (DT3), devido “aos mecanismos ou burocracias que elas próprias depois têm de encarar” (DT3), “estas equipas também poderiam ser uma mais valia” (E9, assistente social de entidade externa).

Assim, no entender dos elementos da EMAS esta é fundamental (indicador 13.5.1.), uma vez que “é muito importante esta colaboração entre serviços” (E1, assistente social da escola), e “são imprescindíveis” (E5, presidente da assembleia de escola), porque permite que “nós ajudamos na medida em que esclarecemos as dúvidas que possam, a, em caso de dúvida ajudamos” (E8, psicóloga de entidade externa), reforçando a ideia já transmitida de espírito de equipa na tomada de decisões conjuntas, com vista a uma distribuição justa dos apoios.

Na posição dos diretores de turma, estes salientam a necessidade de mais técnicos diversificados para uma melhor atuação (indicador 13.5.3.), na medida em que “há muitos casos, há muitos poucos recursos humanos e desdobram-se para chegar a todos os casos” (DT1) e “como eles não são muitos, às vezes, não chegam bem às necessidades dos alunos” (DT2).

Resumindo, os entrevistados identificam que a equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo é composta de acordo com a legislação, incluindo elementos de toda a comunidade educativa, incluindo elementos internos e externos à escola. A equipa funciona com encontros pontuais para abordagem conjunta aos casos de necessidade de acompanhamento, demonstrando trabalho em equipa entre todos os elementos. No entanto, é referido que dentro da equipa, apesar de todas as decisões serem conjuntas, há funções específicas para cada elemento de acordo com o problema que requer intervenção.

Por fim, os objetivos principais da equipa na escola são a garantia da distribuição justa dos apoios e o evitamento de duplicação de apoios, na articulação da escola com as entidades e instituições da sociedade, sendo fundamental para uma intervenção justa e adequada. Mas a constituição destas equipas não foi uma medida infalível, sendo apontado pelos entrevistados a necessidade de melhorias.

3.5. Necessidades de melhoria face à caracterização das medidas implementadas

Por fim, de forma a ir ao encontro do objetivo de identificar as necessidades de melhoria face às perspetivas da comunidade educativa sobre as medidas adotadas e o acompanhamento prestado, surgem as categorias do impacto das medidas de apoio socioeducativo (14) e novas necessidades/propostas (15).

Fazendo um balanço do impacto das medidas de apoio socioeducativo, a nível da evolução das diferenças socioeconómicas (subcategoria 14.1.), sendo que a maior parte dos entrevistados refere a existência de aumento do número de casos (indicador 14.1.1.), pois “há muito mais necessidade que há uns anos atrás” (E2, assistente técnico de ação social escolar), pois apesar de “pequenas variações nesses números (...) sempre com ligeiros aumentos anuais de alunos com dificuldades” (E4, presidente do conselho executivo). Também os elementos externos da EMAS, identificam que “nomeadamente às questões dos escalões eu tenho notado que há cada vez mais pedidos de escalão por parte das famílias” (E7, enfermeira), assim como os diretores de turma referem que “os miúdos que recebem apoio têm estado a aumentar” (DT4).

Desde que foi redesenhada a ação social escolar, em 2009, o número de beneficiários alargou-se, devido à sua atribuição relacionada com os escalões do abono de família (Martins et al., 2018).

No entanto, para os diretores de turma também é percebido que após a aplicação das medidas continua sem alteração (indicador 14.1.2.), pois “as diferenças sociais, ou diferenças económicas e sociais persistem” (DT3).

Em posição oposta, é referido a existência de diminuição de casos (indicador 14.1.3.) e de melhorias parciais (indicador 14.1.4.). No caso de diminuição, são essencialmente os elementos externos da EMAS e o representante da DREAE a apontar que “temos tido muitos casos de sucesso” (E7, enfermeira), acabando as desigualdades “por se esbater um bocadinho por conta dos apoios” (E9, assistente social de entidade externa), nesta escola, mas também a nível da “Região Autónoma dos Açores tem feito uma evolução positiva neste domínio” (R1, representante da DREAE). As melhorias parciais são assinaladas também pelos elementos externos da EMAS e diretores de turma, sendo que “agora no último ano letivo, já estabilizou um pouco” (E8, psicóloga de entidade externa), apesar de que “há anos em que acontece o contrário, há alunos que têm o apoio e há outros que não (...) vai divergindo de ano para ano” (DT4).

O apoio governamental pode diminuir as desigualdades educativas, mas não as elimina (Nurse & Melhuish, 2021). Isto é, também as políticas governamentais, referentes ao acesso à educação, como os apoios vigentes, podem favorecer ou desfavorecer determinado grupo ou classe económica e social dos alunos, pela inacessibilidade de muitos alunos a determinados recursos (Riegert, 2016).

Esta questão das melhorias parciais é influenciada pelas novas formas de manifestação de dificuldades (indicador 14.1.5.), tendo “havido uma redução do número de situações graves, ou mais graves” (E9, assistente social de entidade externa), mas aumentando o número de pedidos porque “hoje em dia parece que as pessoas, pelas razões mais diversas, se têm dificuldades económicas, vão exigir e acham que têm todo o direito a tudo e mais alguma coisa” (DT2), notando-se as desigualdades “de formas distintas do que se notava há dez anos atrás” (DT3).

Outra identificação dos participantes incide no facto de existir mais ajudas, mas permanecem as dificuldades (indicador 14.1.6.), pois “os problemas continuam” (E2, assistente técnico de ação social escolar), apesar de que “os miúdos são muito ajudados” (DT4), mas “há problemas mais graves” (DT4). “As ajudas são maiores hoje, mas eu acho que a diferenciação socioeconómica também é maior” (DT4), sendo opinião partilhada

por encarregado de educação que “acho que agora é que tem mais apoios (...) coisas que não havia no tempo dos meus filhos” (EE1).

Isto acontece pelo facto de que a precariedade financeira e insegurança de futuro, adicionadas à instabilidade socioeconómica familiar e precariedade de empregos não diminuem, nem aumentam, mas “as desigualdades tradicionais surgem e crescem novas desigualdades” (Fernandes, 2017, p.205).

Com isto urgem propostas ou novas necessidades, que possam colmatar as lacunas identificadas nas medidas e apoios existentes na escola, por forma a que os resultados possam ser mais positivos do que as considerações que foram feitas pelos entrevistados.

Nestas necessidades, a melhoria na relação família-escola (subcategoria 15.1.) é foco transversal à heterogeneidade de participantes, nomeadamente a nível de um maior envolvimento parental no processo educativo (indicador 15.1.1.), porque “a escola tem boas equipas neste momento e que trabalham (...) que está a faltar que é a família” (E3, psicóloga da escola), porque a intervenção devia ser “sistémica” (E8, psicóloga de entidade externa), “porque o que nós sentimos, muitas vezes, é que até trabalhamos ali com o jovem e depois ele chega a casa e todo o trabalho que é feito é desfeito pelos contextos familiares” (E8, psicóloga de entidade externa). Isto, porque “a escola está a trabalhar com situações que os pais, muitos dos pais (...) não fazem a mínima ideia” (DT3). Também na perspetiva de encarregados de educação há falta de envolvimento das famílias, não por desinteresse das famílias, mas por falta de informação da escola aos encarregados de educação, “eu acho que a escola devia investir mais (...) se calhar na receção ali no início do ano” (EE4).

Nesta relação família-escola, e vice-versa, é fundamental o envolvimento familiar na definição de medidas e estratégias educativas para a promoção do bem-estar do aluno e do próprio processo educativo, havendo o reconhecimento do papel importante do incentivo das escolas às famílias e ao incentivo da sua participação ativa nas escolas, sendo a educação uma responsabilidade partilhada (Nurse e Melhuish, 2021).

Neste sentido, emerge a necessidade de valorização do trabalho de mediação que contribua para a aproximação da família com a escola, e vice-versa,

favorecendo um diálogo que é fundamental para a elaboração de estratégias em conjunto, que possibilitem não só a construção de aprendizagens nos moldes escolares, mas também o estabelecimento de uma educação libertadora e democrática que se faz nas relações, na participação de todos (Andrade, 2021, p.50).

É ainda proposto que haja uma maior orientação dos encarregados de educação para o uso correto dos apoios (indicador 15.1.2.), tendo em conta que “tem de haver uma consciencialização de que ter um filho é um compromisso” (DT2) e que para tal “teria que haver extraescola um apoio a estas famílias, para a mudança” (DT2). Isto remete, novamente, para a necessidade de articulação da escola da comunidade educativa, nomeadamente escola, entidades sociais e famílias, tendo a escola o papel de promover os direitos das crianças na sociedade, devendo desenvolver “formações com os pais no sentido de melhorar as competências parentais destes” (Alvito de Brito, 2014, p. 30).

Para além disso, e como já abordado supra, mesmo que indiretamente ou diretamente, a formação de profissionais (subcategoria 15.2.), essencialmente mais formação e apoio aos elementos da comunidade educativa (indicador 15.2.1.) são necessidades apontadas para uma intervenção mais ajustada. “(...) tenho essa perceção, de que também era necessário, apoio para os trabalhadores (...) porque muitos professores e funcionários também já carecem de tipo de problemas sócio, psicológicos” (E4, presidente do conselho executivo), sendo que “às vezes os próprios professores e auxiliares a ter uma grande dificuldade a lidar com estas turmas” (E7, enfermeira). Há necessidade, assim, por parte dos professores, de “acompanhar um bocadinho a própria evolução (...) temos que aprender também a trabalhar um bocadinho em colaboração” (DT4).

Uma importante estratégia é “a cooperação entre docentes de diferentes escolas pode apoiá-los no enfrentamento dos desafios da diversidade, especialmente nos sistemas que passam da segregação para a inclusão” (UNESCO, 2020, p. 18).

No entanto, melhorias na legislação do ensino (subcategoria 15.3.) são também identificadas como necessárias, no âmbito de menos custos com a educação (indicador 15.3.1.), “a educação gratuita para todos, que ela é gratuita, mas até certo ponto” (E1, assistente social da escola) ou menos burocracia nos acessos à educação e apoios

(indicador 15.3.2.), “que não houvesse tanta burocracia (...) que fosse até sem haver necessidade de nenhuma avaliação (...) existiam para todas as pessoas” (E1, assistente social da escola).

Esta necessidade invocada não é assunto novo, tendo já a Constituição da República Portuguesa, de 1976, invocado que nas políticas educativas cabe ao Estado “estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino” (alínea e), ponto 2, artigo 74.º).

A adaptação das legislações às necessidades da sociedade (indicador 15.3.3.) são das maiores referências, no sentido “da legislação no meu entender estar um pouco desatualizada” (E1, assistente social da escola), sendo difícil encontrar respostas quando há uma legislação orientadora, em que os apoios “dependem de próprias medidas estabelecidas pelos próprios governos (...) e que às vezes têm uma influência, muitas vezes, se calhar negativa” (E2, assistente técnico de ação social escolar).

A maior alusão concentra-se em mais profissionais diversificados na escola (indicador 15.3.4.), devido a “o número de alunos já começa a ser tão elevado que depois o SPO já não consegue dar resposta” (E4, presidente do conselho executivo), mas também “nota-se muita a falta de assistentes operacionais” (E6, representante dos encarregados de educação) e “fazia falta mais assistentes sociais, porque a [assistente social] desdobrasse” (E5, presidente da assembleia de escola), “mas isso é um problema de todas as escolas, neste momento, sofrem é com a falta de recursos” (DT2). Esta necessidade é complementada pela necessidade de intervenção o mais precoce possível (indicador 15.3.5.), que necessita de mais profissionais, para “conseguir-se trabalhar com eles mais cedo” (E8, psicóloga de entidade externa).

Quanto a este indicador, o relatório da UNESCO (2020) fortalece este problema apresentado, como sendo um problema mundial, atravessando as escolas de todo o mundo escassez de recursos.

Para além disso, as exigências atuais das escolas, a falta de profissionais, em grande parte devido à instabilidade de vínculos de emprego e precariedade salarial, e o excesso de trabalho para os profissionais da educação, dificultam a resolução deste problema mundial (Andrade, 2021).

No entanto, também o campo educativo carece de novas medidas educativas para os alunos (subcategoria 15.4.), em mais atividades de motivação para os alunos (indicador 15.4.1.), pois “a escola a nível interno não consegue, não tem, penso eu, recursos para os motivar” (E5, presidente da assembleia de escola), “no sentido de os orientar para que eles não desistam” (DT2). Associado a esta, também mais atividades integrativas/de socialização são solicitadas (indicador 15.4.2.), “porque a escola trabalha muitas outras competências” (E8) e é necessário “socializar mais entre eles” (DT3) dado que “hoje em dia os miúdos prendem-se muito (...) nos telemóveis” (EE2).

As exigências atuais e a falta de profissionais referida anteriormente acabam por se traduzir em constrangimentos que necessitam ser ultrapassados, e que requerem que as escolas tenham de trabalhar na valorização da heterogeneidade dos contextos dos alunos, para adotar estratégias de redução de barreiras culturais e educativas (Andrade, 2021).

O tratamento equitativo para todos (indicador 15.4.3.) é indigitado como necessidade, pois “na medida da gestão de prioridades que eles têm, dão sempre, têm que sempre primeiro ir apagar os fogos mais urgentes” (DT1), sendo deixados para trás casos não tão urgentes, mas também merecedores de atenção.

Entre os elementos externos à escola, pertencentes à EMAS ou encarregados de educação, é ainda posta em discussão uma maior aposta em saúde e ambiente nas atividades (indicador 15.4.4.), nomeadamente no “aumento da literacia em saúde” (E7, enfermeira) ou “a nível da reciclagem” (EE2).

Apesar de previsto no decreto legislativo regional n.º 13/2013/A que faz parte da animação sociocultural das escolas “promover a educação em áreas que se considerem relevantes para a informação integral do cidadão, nomeadamente defesa do consumidor, protecção civil, educação ambiental e educação para a saúde” (alínea b), artigo 23.º), ainda é apontado pela comunidade educativa de que é preciso investir mais nisso no sentido educacional.

Também melhorias na escola (subcategoria 15.5) são necessárias para um melhor combate à exclusão e minimização de possíveis desigualdades, a nível de mudanças na ementa das refeições (indicador 15.5.1.), pois a alimentação fornecida pela escola é “um bocadinho fast food disfarçado” (EE4); a nível de adaptação das regras no recinto escolar

(indicador 15.5.2.), “considero que os alunos não deveriam ter telemóveis na escola” (DT3), pela dependência tecnológica e défice nas relações com os pares ou pelo “os castigos não são suficientes”, suscitando necessidade de intervenção na postura social e comportamento; e mais parcerias e protocolos (indicador 15.5.3.), “um reforço na articulação entre diversas entidades” (E9, assistente social de entidade externa) e “criarmos mais parcerias” (E5, presidente da assembleia de escola).

Também a UNESCO (2020) entende que para uma educação mais integrativa e inclusiva, onde todos tenham um acesso justo e equilibrado, é necessário investir tanto na escola, como na restante comunidade educativa, interna e externa, devendo ser uma relação democrática onde todos podem ser ouvidos e decidir em conjunto as melhores estratégias para todos os campos do desenvolvimento da criança ou jovem.

Em síntese, os entrevistados encaram os apoios e medidas da escola como auxílios na redução das desigualdades, mas ao mesmo tempo como geradores de maior dependência dos serviços com aumento do número de pedidos de apoio e de casos acompanhados. Esta perceção leva-os a salientar que tanto a nível interno à escola, como a nível governamental, são necessárias melhorias, ressaltando a necessidade de estratégias que possibilitem um maior envolvimento familiar na escola, não só no processo de aquisição de aprendizagens, mas em todas as atividades da escola. Para além disso, é apontada também a necessidade de atualização das leis referentes às políticas educativas vigentes, assim como de reforço de pessoal nas escolas, desde funcionários de ação educativa até técnicos especializados.

Conclusões

Concluído o estudo, considerando os dados obtidos e analisados em função dos objetivos orientadores da investigação, apresentamos agora as principais conclusões retiradas. Apresentamos ainda as limitações desta investigação e propostas para possíveis estudos futuros.

Na atualidade, onde prevalecem dificuldades socioeconômicas da sociedade, identificar a caracterização atual das desigualdades socioeconômicas na educação é uma questão sensível a muitos contextos, nomeadamente na RAA.

Neste sentido, na análise efetuada aos dados obtidos através dos depoimentos, foi possível constatar que existe uma heterogeneidade de condições socioeconômicas na escola, prevalecendo, no entanto, muitos casos de crianças provenientes de contextos socioeconômicos mais desfavorecidos, o que impacta o desenvolvimento e sucesso educativo das crianças e jovens. Importa referir que a conjuntura económica mundial, num período de pós-pandemia e com os conflitos armados entre a Ucrânia e a Rússia, levaram a um aumento dos casos de alunos com dificuldades socioeconômicas. Contudo isto não existe apenas nesta escola, sendo que a UNESCO (2020) alerta para o aumento das situações de fragilidade socioeconómica, que dificultam a inclusão das crianças e jovens na escola, assim como a sua valorização da educação.

Na escola em estudo, as principais causas dessas desigualdades socioeconômicas, apontadas pela EMAS, mas também pelos restantes elementos da comunidade educativa participantes, são essencialmente a proveniência de bairros sociais e de agregados com fragilidades económicas e escolares, que geram dificuldades de integração social, desvalorização escolar e, a longo prazo, dificuldades de integração profissional.

Para além disso, muitos dos alunos provenientes dos bairros sociais pertencem a agregados familiares cujos progenitores abandonaram precocemente a escola, têm trabalhos precários ou são beneficiários de apoios sociais, como o Rendimento Social de Inserção (RSI), ou de núcleos familiares numerosos ou com historial de divórcios, muitas vezes violentos. Isto faz com que muitos alunos tenham uma postura de desinteresse pela escola, por conhecimento de alternativas futuras de subsistência, como os apoios financeiros governamentais ou programas educacionais para adultos, ou ainda adotem

comportamentos desafiantes ou até mesmo agressivos na escola, como forma de se afirmarem num contexto escolar cuja cultura não dominam.

Nesta linha, os elementos da comunidade educativa entrevistados indicaram que a resolução das situações não é um processo fácil, nem rápido, uma vez que os processos de sinalização e acompanhamento das situações que surgem são burocráticos e nem sempre é possível chegar a todos os que necessitam, como necessitam. De facto, tendo experiência de assistente social em contexto escolar semelhante, e na mesma ilha da escola onde se realizou o estudo, o processo de sinalização e acompanhamento passa por diversos procedimentos burocráticos, como o preenchimento de formulários, e muitas vezes quando são encaminhados para acompanhamento a situação já está num estágio mais avançado e requer acompanhamento redobrado.

Contudo, a sociedade ainda regista algumas situações de pobreza escondida, em que as pessoas por diversos motivos, como crise, desemprego ou doenças de familiares, perdem a sua estrutura financeira e social, mas sentem vergonha de assumirem socialmente, também para se protegerem do estigma, e não procuram saber que respostas têm para fazer face aos seus problemas, impactando o desenvolvimento das crianças e jovens, nomeadamente no que concerne ao seu processo educativo.

No entanto, apesar desta comunidade educativa entrevistada não ter referido, mas tendo em conta a experiência do investigador e conversas informais com a assistente social e psicólogas da escola, persiste ainda uma postura nos professores de únicos detentores do processo do aluno, havendo alguma relutância dos mesmos em sinalizar. Ou seja, muitos professores tentam primeiro resolver para só depois, em muitos casos já em situações agravadas, solicitar apoio das equipas escolares. Estas questões impedem uma intervenção precoce da escola, fazendo com que seja mais complicado a reversão da situação.

Para além disso, foi ainda possível registar, com vista a conhecer as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas, que tanto há pais que se envolvem, como há uma grande ausência de envolvimento parental no processo educativo pelos alunos, o que dificulta o acompanhamento das crianças e jovens. Mas também, principalmente entre os encarregados de educação entrevistados, foi possível perceber que a falta de participação das famílias no processo educativo dos

educandos é muitas vezes resultante da desinformação ou da falta de adaptabilidade entre os horários de atendimentos e as atividades profissionais dos pais.

Contudo esta é uma questão que divide opiniões, uma vez que a maioria os profissionais da escola, elemento os da EMAS e diretores de turma, e representante da DREAE, defendem que a escola procura o envolvimento familiar, mas as famílias desresponsabilizam-se, também há membros da EMAS que partilham da posição dos encarregados de educação e que identificam a necessidade de mais estratégias, e mais diversificadas, de integração das famílias no processo educativo dos alunos.

No entanto, esta perceção não é novidade no domínio educativo. Por experiência profissional em complementaridade ao referido por alguns entrevistados, nomeadamente os encarregados de educação e diretores de turma, as experiências familiares, os percursos de vida dos progenitores, a sua posição social e a sua posição face ao emprego influenciam as posturas dos encarregados de educação face à escola. A participação e envolvimento dos encarregados de educação é difícil de ser consensual, sendo os horários ou atividades escolares utilizados como argumento para a participação ou não das famílias no percurso educativo dos filhos. Isto é, há sempre um horário de atividade que agrada a um encarregado de educação, mas não agrada a outro, por exemplo, por motivos profissionais, ou um tema de atividade que uma família adere, mas a outra não.

O importante, enquanto assistente social com atividade profissional em contexto escolar, é que as escolas envolvam os pais no processo todo. Alguns elementos da EMAS indicaram que fazem tudo o que podem, mas ainda há elementos da EMAS, diretores de turma e encarregados de educação que sentem que não. Assim, isto implica incluir as famílias e alunos desde o início do planeamento de atividades, auscultando os pais e procurando não rotular ninguém por não comparecer a determinada reunião. É necessário que haja um espaço para ouvir as famílias, com criatividade para apelar ao seu envolvimento democrático, e acima de tudo quebrando o tabu de que a escola só chama os pais para reunião de início de ano, para entrega das avaliações ou em caso de indisciplina ou insucesso escolar.

Neste sentido, a primeira etapa para o combate à exclusão social, não só dos alunos como das famílias, requer que a escola se torne um espaço de democracia entre a comunidade educativa, onde os alunos, as famílias, o pessoal docente, o pessoal não

docente e as entidades da comunidade possam estar envolvidas, de forma igualitária, na definição de um projeto educativo de escola adaptados às necessidades da sua população. Esta envolvência democrática contribui ainda para a promoção de maior vontade nos pedidos de ajuda diretamente pelos agregados familiares e abertura para intervenção e atuação conjunta de encarregados de educação e escola no processo educativo dos alunos

Os entrevistados deram a conhecer as medidas de apoio existentes na escola, permitindo uma caracterização das políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados. Dos dados obtidos evidenciou-se a questão de que a escola faz um esforço constante para o combate à exclusão social dos alunos, com disponibilização de apoios educativos, materiais e financeiros, mas ainda com muitas limitações, devido às orientações legais vigentes.

Os participantes nesta investigação, em particular os elementos da EMAS e o representante da DREAE, partilharam ainda que o combate à exclusão social não é realizado apenas pela escola, havendo grande ligação com entidades externas, como por exemplo com o Centro de Saúde, a Segurança Social ou a Câmara Municipal, na organização de atividades conjuntas ou até mesmo na facilitação de mais apoios que a escola não tenha capacidade de resposta, quer a nível financeiro e educativo, quer a nível social e cultural.

Não obstante, os encarregados de educação entrevistados, com exceção de uma que referiu que a escola facilitou o acesso da filha à prática desportiva em clube local, referiram que não existe mediação da escola entre a família e as entidades locais. Os diretores de turma, neste domínio, deram a entender que a escola trabalha em articulação com outras entidades, mas atribui as responsabilidades destas ligações à EMAS.

Assim, a EMAS é perspectivada como sendo o centro de todo o acompanhamento aos alunos, desde a sua integração na escola, até à garantia de condições de acesso e sucesso da educação. Numa análise das formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo realça-se o espírito de equipa que domina a intervenção, sendo, no entanto, que cada um tem uma função específica.

Contudo, de acordo com experiência de serviço social escolar em EMAS, em algumas situações há barreiras impostas entre as próprias equipas. Tendo em conta que cada profissional tem funções específicas, pode haver elementos que barram a intervenção de outros. Isto acontece, por exemplo, quando algum profissional que já acompanha um determinado caso e tenta resolver uma situação nova e urgente que surja, mesmo que não seja da sua área, como referido por elementos entrevistados da EMAS. Para além disso, o facto de os mesmos profissionais de serviço educativo serem membros das múltiplas equipas escolares, nomeadamente SPO, equipa de Saúde Escolar, EMAS ou Gabinete de indisciplina, um psicólogo, terapeuta da fala, nutricionista, assistente social, docente, ou outro, acabam por fazer um pouco de tudo, havendo uma sobreposição das tarefas específicas de cada área de intervenção.

O funcionamento da própria EMAS, de acordo com os entrevistados, não segue uma linha consensual, uma vez que os elementos da EMAS indicam o agendamento de reuniões pontuais ou esporádicas, para decisões conjuntas das situações e análises de casos específicos, com vista à não duplicação de apoios e a um equilíbrio nos acompanhamentos, mas os diretores de turma referem desconhecer este funcionamento. Os diretores de turma indicam que reportam os casos e eles são distribuídos de acordo com a problemática e a área de intervenção, sem saberem como.

As equipas multidisciplinares são vistas pelos elementos da comunidade educativa como fundamentais, uma vez que o trabalho que realizam permite um acompanhamento adaptado às necessidades de cada criança ou jovem. Mas persistem algumas dificuldades da equipa para chegar a todos os casos, sendo dada prioridade aos de maior risco.

Tudo isto levou os entrevistados a identificarem as necessidades de melhoria sobre as medidas adotadas e o acompanhamento prestado, nomeadamente a nível da necessidade de reforço de funcionários nas escolas, incluindo um reforço de técnicos especializados em diferentes áreas.

Tendo tudo em conta, enquanto assistente social com percurso profissional na educação, é importante o desenvolvimento de políticas de apoio socioeducativo para os alunos e famílias, mas acima de tudo é necessária uma reformulação das escolas para o verdadeiro significado do trabalho em multidisciplinaridade. Isto é, as escolas da

atualidade não são apenas mais um espaço de lecionação de conteúdos com vista ao desenvolvimento de aprendizagens. As escolas, hoje em dia, são um espaço de desenvolvimento académico e social, que complementa a função das famílias no ato de educar e que atendem a uma multiplicidade de contextos socioeconómicos.

A EMAS é, neste sentido, fundamental nas escolas, uma vez que garante a interdisciplinaridade nas escolas, com equipas constituídas por professores, auxiliares educativos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, sociólogos, nutricionistas, etc. Esta interdisciplinaridade permite um estudo constante das necessidades do estabelecimento de ensino, mas acima de tudo um reforço do acompanhamento dos alunos, desde a fase de prevenção e sensibilização, até à fase de avaliação, intervenção e remediação. Mas é necessário que toda a comunidade educativa seja consciencializada do seu papel no processo educativo das crianças e jovens, para que tudo funcione como prevê a lei, num ambiente de divisão de responsabilidades, desenvolvimento de atividades em grupo ou individuais, acompanhamento ajustado e equitativo

É igualmente importante que as escolas, a nível micro, ou em sentido mais macro, o governo, fomentem políticas de apoio para os elementos da comunidade educativa, a nível de formação constante para a preparação e adaptação para todo o tipo de situações com que se podem deparar em contexto escolar, assim como para o contacto com diferentes alunos de diferentes contextos. Mas também falta, ao serviço dos profissionais docentes e não docentes da educação, estratégias de acompanhamento psicológico para gestão e aprendizagem de emoções e posturas perante situações complexas e adversas que alguns alunos possam apresentar.

Contudo, apesar das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo serem fulcrais nas escolas, persistem muitas lacunas no seu funcionamento. Estas lacunas requerem um novo regulamento que as oriente e que favoreça os serviços escolares e os serviços externos, em particular as entidades que integram estas equipas educativas. Isto é, apesar de haver orientações de competências e composição das equipas, não é fácil que tudo siga um fluxo como o definido legalmente. Os profissionais das escolas são poucos para o número de alunos e situações que acompanham, e as instituições que articulam com a EMAS também têm as suas atividades e funções, sobrecarregando os elementos

internos e externos à escola e dificultando a existência de encontros regulares de acompanhamento de situações com maior alcance no número de alunos acompanhados. Estas situações fazem com que só sejam acompanhados os casos mais problemáticos, em detrimento de outros que necessitam de igual atenção para prevenir que o problema evolua para um estágio mais avançado e de difícil resolução.

Importa, ainda nesta conclusão de ideias, referir as principais limitações desta investigação. Em primeiro lugar, atendendo ao facto de que na ilha Terceira há poucas escolas básicas, a insegurança pela garantia de anonimato por parte dos membros da comunidade educativa, suscitou reticências de participação de muitas pessoas, dificultando a seleção de participantes para as entrevistas.

Para além disso, a mudança de residência, por motivos de emigração da investigadora, provocou um distanciamento físico, que impactou nas entrevistas. Isto é, as entrevistas realizaram-se por *Zoom*, com diferença horária de quatro horas entre países, e com dificuldades de muitos entrevistados no uso tecnológico. Este último aspeto, também levou à desistência de alguns participantes, e à substituição por outros, atrasando o processo de recolha de dados.

Outra limitação foi a impossibilidade física de abranger mais escolas, o que permitiu um estudo de caso, como previsto, não permitindo a generalização da problemática, apesar de um dos participantes ser conhecedor da situação da educação de toda a RAA, por pertencer à entidade governamental com responsabilidade educativa.

Neste sentido, e evidenciando-se pela conjuntura atual mundial, emergem como proposta de futuro a extensão de um estudo nesta temática às restantes escolas dos Açores, que permitam um melhor conhecimento generalizado, para que possa surgir a mudança desejada por profissionais da educação, mas também pelas famílias. Para além disso, numa extensão do estudo deve ser ponderado, inclusive, a integração dos alunos como participantes, uma vez que eles são os principais atores no seu desenvolvimento e também podem ter voz.

Bibliografia

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1975). *Teoria e investigação empírica nas ciências sociais*. Instituto Universitário de Lisboa. V. 11 (42-43). 365-445.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista de Enfermagem Referência Iª Série*.
- Andrade, A. R. (2021). *Serviço Social - a garantia do direito à educação em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Baptista, I. (2018). *Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Beaumont, C. Laoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. CRIRES.
- Benavente, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Ibero-Americana*. 34. 1022-6508.
- Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2017). Penser les inégalités scolaires: quelques travaux contemporains en sociologie. *Idées économiques et sociales*. (187), 6-16. 10.3917/idee.187.0006.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Broer, M. Bai, Y. & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes*. IEA Research for Education. 5.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. [School: from “promises” to “uncertainties”]. *Educação Unisinos*. 12 (2), 73-81.

- Carara, M. L. (2017). *Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a percepção da comunidade escolar*. Universidade do Sul de Santa Catarina.
- Carlomagno, M. C. & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*. 7 (1). [dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771](https://doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771).
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008) *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2.ª Edição). Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. I. (2018). Educação, direitos humanos e serviço social crítico. In D'Almeida, J. L. & Sousa, P. (Orgs.). *Serviço Social na escola: contributos para o campo profissional* (1.ª edição, 171-187). Humus.
- Carvalho, A. E. Cosme, A. & Veiga, A. (2023). Inclusive Education Systems: The Struggle for Equity and the Promotion of Autonomy in Portugal. *Education Sciences*. 13 (875). doi.org/10.3390/educsci13090875.
- Cattani, A. D. (2007). Desigualdades Socioeconómicas: conceitos e problemas de pesquisa. *Sociologias*. 18, 74-99. doi.org/10.1590/S1517-45222007000200005.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P. & Pinheiro, M. M. K. (2018). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação e Sociedade: Estudos*. V.24. 13-18.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou educação apropriada?. In Rodrigues, D. (coord.). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. (2.ª Edição). Porto Editora. 978-972-0-01402-3.

- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cruz, J. (2020). *Qual a importância do trabalho em equipa multidisciplinar na promoção da educação inclusiva?* [Dissertação de Mestrado]. ISCE.
- D'Almeida, J. L. Sousa, P. & Ribeiro, S. (2018). A escola hoje: velhos problemas, novos caminhos. In D'Almeida, J. L. & Sousa, P. (Orgs.). *Serviço Social na escola: contributos para o campo profissional* (1.^a edição, 17-42). Húmus.
- Diogo, A. M. (2010). Estratégias de famílias e escolas. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. 20, 425-442.
- Diogo, A. M. & Diogo, F. (orgs.). (2013). *Desigualdades no Sistema Educativo: Percursos, Transições e Contextos*. Mundos Sociais.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II: 2.º Ciclo do Ensino Público Geral*. DGEEC.
- Esteves, M. Análise de Conteúdo. In: Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora. p. 105-126.
- Eurydice. (2020). *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Publications Office of the European Union. 10.2797/39049.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses Universitaires de France. 9782130619789.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. & Imperiale-Arefaine, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Cnesco.
- Fernandes, A. T. (2017). Desigualdades e representações sociais. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*. 10.
- Ferreira, A. G. (2011). A Europa e a herança cultural da escola. *Revista Educação em Questão*. 40 (26), 10-30. 1981-1802

- Florian, L. (1998). Prática Inclusiva: O quê, porquê e como? In Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Horizontes Pedagógicos.
- Furuta, J. (2020). Liberal Individualism and the Globalization of Education as a Human Right: The Worldwide Decline of Early Tracking, 1960-2010. *Sociology of Education*. 93 (1), 1-19. 10.1177/0038040719873848.
- Gerschel, L. (1998). Igualdade de oportunidades e necessidades educativas especiais: equidade e inclusão. In Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Horizontes Pedagógicos.
- Gomes, J. A. (2015). *O agir profissional do Assistente Social: um estudo de caso num agrupamento de escolas TEIP*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Graça, D. M. (2021). *Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva: perspectivas sobre o seu desempenho pedagógico e organizacional num agrupamento de escolas*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Guilley, E. Cecchini, A. Bruderlin, M. & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire: défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. (4), 55-62.
- Hochschild, J. (2003). Social Class in Public Schools. *Journal of Social Issues*. 59(4), 821-840.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Júnior, C. A. O. M. & Batista, M. C. (2021). *Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências*. 1.^a Edição. Massoni. DOI: 10.22533/at.ed.790232604.
- Júnior, M. B. M. S., Melo, M. S. T. & Santiago, M. E. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*. 16(3), pp 29–47. 10.22456/1982-8918.11546.

- Kalalahty, M. & Varjo, J. (2020). Revisiting universalism in the Finnish education system. *Finnish Journal of Social Research*. 13, 25-40. <https://doi.org/10.51815/fjsr.110792>
- Kamanzi, P. C. (2018). L'évolution récente de la démocratisation de l'éducation et le marché scolaire au Québec: quand l'inclusion fait place à la stratification. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 203–225. doi.org/10.7202/1064726a.
- Kelly, M. S., Massat, C. R. & Constable, R. (2021). *School Social Work: practice, policy and research*. Oxford.
- Lacey, P. (1998). Trabalho de Equipa Multidisciplinar. In Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Horizontes Pedagógicos.
- Lamboy, L. & Lu, A. (2017). The pursuit of college for all: Ends and means in 'no excuses' charter schools. *Theory and Research in Education*. 15(2) 202–229. [10.1177/1477878517716443](https://doi.org/10.1177/1477878517716443).
- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education?. *Theory and Research in Education*. 14(1), 65-76.
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47 (1), pp. 7-29.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Lundin, I. B. (2016). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. Escolar Editora. ISBN: 9789896700768.
- Martins, S. C. Sebastião, J. Abrantes, P. & Rodrigues, M. L. (2018). Desigualdades e políticas educativas: Portugal no contexto europeu (7-22). In Carmo, R. M. Sebastião, J. Azevedo, J. Martins, S. C. & Costa, A. F. *Desigualdades Sociais, Portugal e a Europa*. Editora Mundos Sociais.

- Mata, J. J. T. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal*. [Dissertação de Doutoramento]. Instituto Universitário de Lisboa.
- Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. A. & Diogo, F. (2019). Desigualdades Sociais e Desenvolvimento em Portugal: um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Sociologia On Line*. 19, 102-126. 10.30553/sociologiaonline.2019.19.5.
- Mendes, R. M. & Miskulin, R. G. S. (2017). *A Análise de Conteúdo como uma Metodologia*. *Cadernos de Pesquisa*. 47 (165), 1044-1066.
- Mendes, S. R. L. (2017). *A inserção profissional de assistentes sociais na escola pública em Portugal Continental*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social no Instituto Superior Miguel Torga.
- Meyer, K. (2016). Why should we demand equality of educational opportunity?. *Theory and Research in Education*. 14(2), 333-347. 10.1177/1477878516676709.
- Moreira, C. S. F. (2016). *Projeto educativo de prevenção e intervenção social num contexto escolar: (re)educAR-TE(me)*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Nunes, L. C. Carneiro, P. Freitas, P. Nunes, M. E. Chaves, A. & Cal, S. (2023). *Da desigualdade social à desigualdade escolar nos municípios de Portugal*. Fundação Belmiro de Azevedo. 978-989-53711-4-3.
- Nurse, L. & Melhuish, E. (2021). Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective. *Contemporary Social Science*. 4(16), 417-431. 10.1080/21582041.2021.1948095.
- Passarella, G. & Skopek, J. (2021). Does Schooling Decrease Socioeconomic Inequality in Early Achievement? A Differential Exposure Approach. *American Sociological Review*. 86(6), 1017-1042.
- PICESPAE (2022-2023).
- Pinheiro, F. (2021). *A Educação Social em Contexto Escolar: Uma reflexão sobre a formação*. *Interacções*. 17(56), 68-86. 10.25755/int.21237.

- Quaresma, M. L., Abrantes, P. & Lopes, J. T. (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp. 25-43. 10.7458/SPP2012701209.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Limusa.
- Ribeiro, M. A., Falcão, F., Félix, S. & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita: um guia para o sucesso dos nossos filhos!*. Oficina do Livro. 9789896611583.
- Rierget, A. (2016). *Inégalités scolaires, ségrégation et effets de pairs*. [Dissertação de Doutoramento]. École doctorale Économie Panthéon-Sorbonne
- Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (org.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. Vol. 2. UA Editora.
- Sánchez Miguel, M. C. (2011). *Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre a “Educação para a inclusão – Instrumento de luta contra a pobreza e exclusão social”* (parecer exploratório). Jornal Oficial da União Europeia.
- Santos, S. M. C. (2015). *O Serviço Social no Sistema Educativo*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social do Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, do Instituto Universitário de Lisboa.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: A criança como atores sociais*. Porto Editora. 9789720344649.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*. (59), 75-106. 0873-6529.
- Sebastião, J. & Correia S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In Viegas, J. M. L. Carreiras H. & Malamud, A. (eds.). *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu)*. Celta Editora. 1, 107-136. 9789727742431.

Silva, C. G. (2022). Escola pública em Democracia. Para quê?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 44, 28-45.

UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA. 85-249-0673-1.

UNESCO. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. UNESCO.

Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 10.^a Edição. Edições Afrontamento. 9723605031.

Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção de Conhecimento*. 3.^a Edição. Edições Sílabo.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.^a edição. Bookman.

Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa 1976, de 10 de abril. Diário da República n.º 86/1976.

Decreto Legislativo Regional n.º 12/2012/A, de 23 de agosto. Diário da República, 1.^a Série - n.º 62.

Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto. Diário da República, 1.^a Série - n.º 167.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989, 1.^a Série - n.º 29.

Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março. Diário da República, 1.^a Série - n.º 42.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.^a Série - n.º 237.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.^a Série - n.º 166.

Anexos

Anexo 1. Minutas do Guiões de Entrevista

Guião da Entrevista para os Dirigentes Escolares

<p>Caraterização sociodemográfica do entrevistado</p>
<p>Explicar os objetivos do estudo e agradecer a disponibilidade para participação. Registar o sexo.</p> <p>Qual a sua idade? Qual o tempo de serviço? Há quanto tempo trabalha nesta unidade orgânica? Quais as funções que desempenha? Há quanto tempo as desempenha?</p>
<p>Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas</p>
<p>No presente ano letivo, quantos alunos tem esta unidade orgânica? Como caracteriza os alunos em termos socioeconómicos? Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica onde trabalha? E as principais consequências?</p>
<p>Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciados</p>
<p>De acordo com o Decreto-Lei n. °55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, o acesso aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica?</p> <p>E como é orientado o seu acompanhamento?</p> <p>Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola?</p>
<p>Caraterizar as políticas, adotadas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados</p>
<p>Tendo em conta a sua posição, como qualifica o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social?</p> <p>Que medidas tem adotado a escola para o apoio socioeducativo?</p>

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

De acordo com o artigo 94.º, do Decreto-lei n.º 55/2009, as unidades orgânicas devem ter serviços especializados de apoio educativo. No referido decreto-lei faz alusão à existência de equipas multidisciplinar de apoio socioeducativo, apoiada pelo núcleo de ação social da unidade orgânica. Qual a composição deste serviço aqui na vossa unidade orgânica? Pode descrever um pouco a forma como os diferentes técnicos se articulam?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

Enquanto membro da direção escolar, o que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para os Diretores de Turma

Identificar o entrevistado socio demograficamente
Agradeço a sua disponibilidade para participação. Registo do sexo. Qual a sua idade? Há quanto tempo trabalha nesta entidade escolar? Qual os anos escolares que leciona? De quantas turmas é diretor de turma? Há quanto tempo desempenha funções de diretor de turma?
Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas
No presente ano letivo, quantos alunos tem esta unidade orgânica? Como caracteriza os alunos em termos socioeconómicos? Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica onde trabalha? E as principais consequências? De acordo com a sua experiência, como caracteriza as turmas que tem acompanhado a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?
Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas
De acordo com o Decreto-Lei n.º55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, o acesso aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica? E como é orientado o seu acompanhamento? Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola? Como caracteriza a sua participação enquanto diretor de turma?
Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados
Tendo em conta a sua posição, como define o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social? Como define as medidas que a escola tem adotado para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

De acordo com o artigo 94.º, do Decreto-lei n.º 55/2009, as unidades orgânicas devem ter serviços especializados de apoio educativo. No referido decreto-lei faz alusão à existência de equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, apoiada pelo núcleo de ação social da unidade orgânica. Pode descrever-me um pouco a equipa desta unidade orgânica a sua atuação?

Qual a sua opinião acerca deste serviço nesta escola?

Como define a sua participação nesta equipa?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

Enquanto diretor de turma, o que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para os Psicólogos (unidade orgânica)

Identificar o entrevistado socio demograficamente

Agradeço a sua disponibilidade para participação.
Registo do sexo.

Qual a sua idade?

Há quanto tempo trabalha nesta unidade orgânica?

Qual a sua função nesta escola?

Antes desta unidade escolar, desempenhou funções noutra escola ou entidade?

Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas

No presente ano letivo, quantos alunos tem esta unidade orgânica?

Como caracteriza os alunos em termos socioeconómicos?

Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica onde trabalha? E as principais consequências?

De acordo com a sua experiência, como caracteriza os alunos que tem acompanhado a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?

Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas

De acordo com o Decreto-Lei n.º55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, o acesso aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica?

E como é orientado o seu acompanhamento?

Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola? Como caracteriza a sua participação enquanto psicólogo?

Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados

Tendo em conta as suas funções, como define o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social?

Como define as medidas que a escola tem adotado para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Enquanto psicólogo, que papel desempenha face à aplicação desta medida?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

De acordo com o artigo 94.º, do Decreto-lei n.º 55/2009, as unidades orgânicas devem ter serviços especializados de apoio educativo. No referido decreto-lei faz alusão à existência de equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, apoiada pelo núcleo de ação social da unidade orgânica. Pode descrever-me um pouco a equipa desta unidade orgânica a sua atuação?

Qual a sua opinião acerca deste serviço nesta escola?

Como define a sua participação nesta equipa?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

Enquanto psicólogo, o que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para os Assistentes Sociais (unidade orgânica)

Identificar o entrevistado socio demograficamente
Agradeço a sua disponibilidade para participação. Registo do sexo. Qual a sua idade? Há quanto tempo trabalha nesta unidade orgânica? Qual a sua função nesta escola? Antes desta unidade escolar, desempenhou funções noutra escola ou entidade?
Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas
No presente ano letivo, quantos alunos tem esta unidade orgânica? Como caracteriza os alunos em termos socioeconómicos? Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica onde trabalha? E as principais consequências? De acordo com a sua experiência, como caracteriza os alunos que tem acompanhado a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?
Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas
De acordo com o Decreto-Lei n.º55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, o acesso aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica? E como é orientado o seu acompanhamento? Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola? Como caracteriza a sua participação enquanto assistente social?
Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados
Tendo em conta as suas funções, como define o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social? Como define as medidas que a escola tem adotado para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Enquanto assistente social, que papel desempenha face à aplicação desta medida?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

De acordo com o artigo 94.º, do Decreto-lei n.º 55/2009, as unidades orgânicas devem ter serviços especializados de apoio educativo. No referido decreto-lei faz alusão à existência de equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, apoiada pelo núcleo de ação social da unidade orgânica. Pode descrever-me um pouco a equipa desta unidade orgânica a sua atuação?

Qual a sua opinião acerca deste serviço nesta escola?

Como define a sua participação nesta equipa?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

Enquanto assistente social, o que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para o Assistente Técnico de Apoio à Ação Social Escolar

Identificar o entrevistado socio demograficamente

Agradeço a sua disponibilidade para participação.
Registo do sexo.

Qual a sua idade?

Há quanto tempo trabalha nesta entidade escolar?

Qual a sua função nesta escola?

Antes desta unidade escolar, desempenhou alguma noutra escola ou entidade?

Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas

No presente ano letivo, quantos alunos tem esta unidade orgânica?

Como caracteriza os alunos em termos socioeconómicos?

Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica onde trabalha? E as principais consequências?

De acordo com a sua experiência, como caracteriza esta escola a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?

Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas

De acordo com o Decreto-Lei n.º55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, o acesso aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica?

E como é orientado o seu acompanhamento?

Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola? Como caracteriza a sua participação enquanto assistente técnico da ação social escolar?

Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados

Tendo em conta as suas funções, como define o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social?

Como define as medidas que a escola tem adotado para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Enquanto assistente técnico, que papel desempenha face à aplicação desta medida?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

De acordo com o artigo 94.º, do Decreto-lei 55/2009, as unidades orgânicas devem ter serviços especializados de apoio educativo. No referido decreto-lei faz alusão à existência de equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo, apoiada pelo núcleo de ação social da unidade orgânica. Pode descrever-me um pouco a equipa desta unidade orgânica a sua atuação?

Qual a sua opinião acerca deste serviço nesta escola?

Como define a sua participação nesta equipa?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

O que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para os Psicólogos (entidades externas)

Identificar o entrevistado socio demograficamente
Agradeço a sua disponibilidade para participação. Registo do sexo. Qual a sua idade? Em que instituição desempenha funções? Há quanto tempo? Qual as suas funções na instituição onde trabalha? Há quanto tempo colabora com a equipa multidisciplinar desta unidade orgânica? Já colaborou ou colabora com alguma outra unidade orgânica?
Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas
Como caracteriza os alunos desta unidade orgânica em termos socioeconómicos? Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica com a qual colabora? E as principais consequências? De acordo com a sua experiência, como caracteriza os alunos que tem acompanhado a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?
Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas
De acordo com o Decreto-Lei n.º55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, o acesso aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica? E como é orientado o seu acompanhamento? Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola tendo em conta a colaboração com a entidade que representa?
Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados
Tendo em conta a sua colaboração, como define o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social? Como define as medidas que a escola tem adotado para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Enquanto psicólogo de uma entidade externa à escola, que papel desempenha face à aplicação desta medida?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

Nos Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, de 23 de agosto e Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, consta a constituição e regime de funcionamento dos serviços de apoio educativo, integrados por equipas multidisciplinares.

Enquanto psicólogo representante de uma instituição, como funciona este serviço nesta unidade orgânica?

Como define a sua participação nesta equipa?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

Enquanto psicólogo, o que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para os Assistentes Sociais (entidades externas)

Identificar o entrevistado socio demograficamente

Agradeço a sua disponibilidade para participação.
Registo do sexo.

Qual a sua idade?

Em que instituição desempenha funções? Há quanto tempo?

Qual as suas funções na instituição onde trabalha?

Há quanto tempo colabora com a equipa multidisciplinar desta unidade orgânica?

Já colaborou ou colabora com alguma outra unidade orgânica?

Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas

Como caracteriza os alunos desta unidade orgânica em termos socioeconómicos?
Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica com a qual colabora? E as principais consequências?

De acordo com a sua experiência, como caracteriza os alunos que tem acompanhado a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?

Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas

De acordo com o Decreto-Lei n.º55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, o acesso aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica?

E como é orientado o seu acompanhamento?

Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola tendo em conta a colaboração com a entidade que representa?

Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados

Tendo em conta a sua colaboração, como define o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social?

Como define as medidas que a escola tem adotado para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Enquanto assistente social de uma entidade externa à escola, que papel desempenha face à aplicação desta medida?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

Nos Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, de 23 de agosto e Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, consta a constituição e regime de funcionamento dos serviços de apoio educativo, integrados por equipas multidisciplinares.

Enquanto assistente social representante de uma instituição, como funciona este serviço nesta unidade orgânica?

Como define a sua participação nesta equipa?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

Enquanto assistente social, o que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para o/a Enfermeiro(a) (Saúde Escolar)

Identificar o entrevistado socio demograficamente
Agradeço a sua disponibilidade para participação. Registo do sexo. Qual a sua idade? Em que instituição desempenha funções? Há quanto tempo? Qual as suas funções na instituição onde trabalha? Há quanto tempo colabora com a equipa multidisciplinar desta unidade orgânica? Já colaborou ou colabora com alguma outra unidade orgânica?
Perceção do entrevistado sobre as desigualdades socioeconómicas
Como caracteriza os alunos desta unidade orgânica em termos socioeconómicos? Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, quais são as principais causas destas desigualdades na unidade orgânica com a qual colabora? E as principais consequências? De acordo com a sua experiência, como caracteriza os alunos que tem acompanhado a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?
Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas
De acordo com o Decreto-Lei n. °55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, os acessos aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como são identificados e sinalizados os casos de desigualdades socioeconómicas nesta unidade orgânica? E como é orientado o seu acompanhamento? Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito aqui na vossa escola tendo em conta a colaboração com a entidade que representa?
Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados
Tendo em conta a sua colaboração, como define o trabalho efetuado pela unidade orgânica no combate à exclusão social? Como define as medidas que a escola tem adotado para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Na sua opinião, e tendo em conta a sua experiência, a utilização desta medida tem contribuído para atenuar as desigualdades socioeconómicas?

Enquanto enfermeiro de uma entidade externa à escola, que papel desempenha face à aplicação desta medida?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

Nos Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, de 23 de agosto e Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, consta a constituição e regime de funcionamento dos serviços de apoio educativo, integrados por equipas multidisciplinares.

Enquanto enfermeiro representante de uma instituição, como funciona este serviço nesta unidade orgânica?

Como define a sua participação nesta equipa?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

Enquanto enfermeiro, o que considera que devia ser feito mais para a minimização das desigualdades ainda existentes?

Guião da Entrevista para os Encarregados de Educação

Identificar o entrevistado socio demograficamente

Agradeço a sua disponibilidade para participação.
Registo do sexo.

Qual a sua idade?
Quantos filhos tem e que idades?
Há quanto tempo o (s) seus filhos frequentam esta escola?

Identificar a perspetiva do encarregado de educação sobre as medidas e o tipo de acompanhamento

De que apoio (s) beneficia (m) o (s) seus (s) educando (s)?

Como o (s) seu (s) educando (s) teve acesso a estas medidas? Foi solicitado por si ou sinalizado pela escola?

Como tem sido o acompanhamento do (s) seu (s) educando por parte da escola? É acompanhado por quem? Com que frequência reúne com a equipa que o acompanha?

Alguma vez sentiu que a escola não o apoiava ou não demonstrava abertura para resolver os problemas?

Beneficia de mais algum apoio fora da escola, mas que tenha sido promovido pela mesma?

Na sua opinião essas medidas são suficientes para apoiar a escolaridade do (s) seu (s) educando (s)?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação do educando

Para além das dificuldades económicas, que outras dificuldades sente (m) o (s) seu (s) educando (s) na escola?

Tendo em conta a sua posição de encarregado de educação, considera que a escola tem ajudado a ultrapassar essas dificuldades? Em caso negativo, o que deveria ser feito?

Que outras iniciativas ou medidas deveriam ser adotadas pela escola para ajudarem os alunos?

**Guião da Entrevista para elemento da Direção Regional da Educação e
Administração Escolar**

Identificar o entrevistado socio demograficamente
Agradeço a sua disponibilidade para participação. Registo do sexo. Qual a sua idade? Há quanto tempo trabalha na Direção Regional da Educação? Qual a sua função neste serviço?
Caraterização da escola: existência ou não desigualdades socioeconómicas
Fale um pouco da composição do sistema de ensino açoriano, a nível de agrupamentos, números de alunos e problemas identificados. Considera que todos os alunos estão no mesmo nível socioeconómico? De acordo com a sua experiência, como caracteriza as escolas açorianas a nível da existência de desigualdades socioeconómicas?
Identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas
No domínio socioeconómico, como caracteriza a integração das crianças de contextos desestruturados nas unidades orgânicas açorianas? De acordo com o Decreto-Lei n. °55/2009, que regulamenta a ação social escolar, no artigo 10.º, os acessos aos apoios são determinados face à condição socioeconómica dos alunos e agregados familiares. Sendo da competência das unidades orgânicas a inventariação das carências (artigo 37.º), como define o processo de identificação e sinalização dos casos de desigualdades socioeconómicas nas unidades orgânicas da região? E como é orientado o seu acompanhamento aqui pela direção regional? Ainda no artigo 37.º do referido decreto-lei, cabe à unidade orgânica estabelecer protocolos com outras entidades para a prestação de apoio socioeducativo e mobilizar os recursos da comunidade. Como e o que têm desenvolvido neste âmbito nas escolas açorianas?
Caraterizar as políticas, definidos pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados
Tendo em conta a sua posição, como define o trabalho efetuado pelas unidades orgânicas no combate à exclusão social? Que medidas têm adotado as escolas para o apoio socioeducativo?

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, existe a ação social escolar. Como define esta medida?

Como caracteriza a aplicação desta medida?

Que papel desempenha face à aplicação desta medida?

Analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo

Nos Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A, de 23 de agosto e Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, assim como no regulamento interno desta unidade orgânica consta a constituição e regime de funcionamento dos serviços de apoio educativo, integrados pela equipa multidisciplinar. Como funciona este serviço nas unidades orgânicas da região?

Estas equipas têm uma composição uniforme nas escolas da região?

Qual a sua articulação com estas equipas?

Fazer um balanço da influência, ou não, das desigualdades socioeconómicas na educação

De acordo com as já faladas medidas, e tendo em conta o seu tempo de experiência neste âmbito, como vê a evolução das diferenças socioeconómicas?

Considera que estas desigualdades têm algum impacto no processo e sucesso educativo das crianças e jovens?

O que considera que deveria mais ser feito para minimizar as desigualdades ainda existentes?

Anexo 2. Modelo da Análise de Conteúdo
Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategoria	Indicadores	
1. Caraterização dos alunos	1.1. Contexto Económico Familiar	1.1.1. Baixos recursos económicos	
		1.1.2. Estabilidade Económica	
		1.1.3. Beneficiários de apoios socioeconómicos	
		1.1.4. Precariedade laboral	
		1.1.5. Agregados com problemas económicos e outros	
	1.2. Relação da família com a escolaridade	1.2.1. Famílias com histórico de abandono escolar precoce	
		1.2.2. Famílias não valorizam a importância da escola	
	1.3. Caraterização suporte familiar	1.3.1. Família apoia e auxilia o estudo	
		1.3.2. Dificuldade de acompanhamento educativo ao educando	
		1.3.3. Desinteresse por parte das famílias	
		1.3.4. Dificuldade familiar na gestão de prioridades	
		1.3.5. Conflitos no meio familiar	
1.3.6. Desorganização familiar			
2. Causas das Desigualdades	2.1. Caraterísticas do meio de pertença	2.1.1. Provenientes de bairros sociais	
		2.1.2. Pais que abandonaram a escola cedo	
		2.1.3. Divórcios e reconstituição de famílias	
		2.1.4. Baixos recursos socioeconómicos	
		2.1.5. Situações de desemprego ou precariedade laboral	
	2.2. Causas individuais	2.2.1. Dificuldades de aprendizagem	
		2.2.2. Falta de autonomia da criança/adolescente	
3. Consequências das Desigualdades	3.1. Processo educativo	3.1.1. Repetição de ciclos de absentismo e abandono escolar	
		3.1.2. Desmotivação / desinteresse perante a escola	
		3.1.3. Dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar	
		3.1.4. Ausência de perspetivas de futuro escolar e profissional	
	3.2. Desenvolvimento socio emocional	3.2.1. Dificuldades de integração social	
		3.2.2. Dificuldades de integração profissional de futuro	
		3.2.3. Aparecimento de problemas a nível emocional (isolamento, depressão, etc.)	
		3.2.4. Adoção de comportamentos desviantes /desafiantes	
		3.2.5. Baixa autoestima da criança/adolescente	
		3.2.6. Problemas de relacionamento (bullying) entre os alunos	
4. Identificação e sinalização de desigualdades	4.1. Solicitado	4.1.1. Pedido de ajuda da própria criança/adolescente	
		4.1.2. Pedido dos encarregados de educação	
		4.1.3. Solicitado por docente após identificar sinais de alerta	
		4.1.4. Solicitado por outro funcionário da escola após identificar sinais de alerta	
		4.1.5. Solicitado por entidade externa	
		4.1.6. Indicado por colegas/pares	
	4.2. Aconselhado/Sensibilizado	4.2.1. Informação de sensibilização por técnico escolar para a existência de medidas de apoio	
		4.2.2. Informação de sensibilização por entidade externa para a existência de medidas de apoio	
	4.3. Automático	4.3.1. Candidatura no ato da matrícula	
	5. Motivo para pedido de apoio	5.1. Condição Financeira Familiar	5.1.1. Baixos recursos económicos
		5.2. Alteração Composição Familiar	5.2.1. Separação ou falecimento
6. Sinais de alerta da necessidade de apoio	6.1. Materiais	6.1.1. Falta de material escolar	
		6.1.2. Vestuário desajustado /desadequado	
	6.2. Físicos	6.2.1. Verificação de falta de alimentação	

7. Acompanhamento individual	7.1. Frequência do acompanhamento	7.1.1. Esporádico
		7.1.2. Inexistente
	7.2. Responsável pelo acompanhamento	7.2.1. Por técnico específico
		7.2.2. Por qualquer elemento da equipa multidisciplinar
	7.3. Caracterização do acompanhamento	7.3.1. Mais insistente em caso específico ou de maior necessidade
		7.3.2. Igualitário para todas as crianças
		7.3.3. Individualizado e adaptado às necessidades de cada um
		7.3.4. Em grupo /turma e de sensibilização /motivação
		7.3.5. Escola envolve e informa as famílias
		7.3.6. Escola não envolve as famílias
7.3.7. Falta da informação da escola às famílias		
7.4. Participação da família	7.4.1. Envolvimento das famílias no processo educativo	
	7.4.2. Falta de envolvimento familiar	
	7.4.3. Famílias reivindicam direitos, mas não cumprem deveres	
8. Protocolos e Parcerias da escola com outras instituições	8.1. Frequência da relação	8.1.1. Bilateral
		8.1.2 Unilateral
		8.1.3. Em caso de necessidade/quando solicitado apenas
	8.2. Tipo de relação	8.2.1. Apoios económicos
		8.2.2. Apoios educativos (atividades e estágios)
		8.2.3. Apoios extracurriculares (atividades culturais, lúdicas, sociais ou terapêuticas)
		8.2.4. Apoios de saúde (consultas ou sessões de sensibilização)
		8.2.5. Apoios materiais (escolares e vestuário)
	8.3. Apoios extraescola às famílias	8.3.1. Acesso facilitado das famílias aos recursos da comunidade
		8.3.2. Não existe qualquer mediação/relação
9. Combate à exclusão social	9.1. Caracterização das medidas de combate à exclusão social	9.1.1. Limitado às leis impostas pelo Estado
		9.1.2. Medidas criadas pela escola
		9.1.3. Existência de multidisciplinaridade de profissionais em atuação
	9.2. Objetivos das medidas de combate à exclusão social	9.2.1. Preocupação da escola com o futuro das crianças e jovens
		9.2.2. Receção e acompanhamento constante na integração das crianças na comunidade educativa
		9.2.3. Preocupação com o bem estar e formação de toda a comunidade escolar
10. Medidas de Apoio Socioeducativo	10.1. Tipo de medidas	10.1.1. Apoio alimentar (custo acessível ou gratuitas)
		10.1.2. Apoio de saúde (sessões de sensibilização, consultas de saúde física e mental)
		10.1.3. Apoio de transporte
		10.1.4. Apoio material (escolar ou de vestuário)
		10.1.5. Apoio educativo (tutorias, atividades extracurriculares, visitas de estudo ou estágios)
		10.1.6. Acompanhamento às famílias
	10.2. Caracterização das medidas	10.2.1. Adequadas às necessidades apresentadas
		10.2.2. Insuficientes ou desajustadas às diferentes necessidades
		10.2.3. Dão tudo, mas causa dependência
		10.2.4. Com necessidades de melhoria
11. Condição de atribuição dos apoios	11.1. Condição social do agregado familiar	11.1.1 Composição do Agregado Familiar
		11.1.2. Mudança de Residência
	11.2. Situação financeira do agregado familiar	11.2.1. Rendimentos do Agregado familiar

12. Ação Social Escolar	12.1. Caracterização da medida de ação social escolar	12.1.1. Contribui para a minimização das desigualdades	
		12.1.2. Sem vantagens ou mudanças	
		12.1.3. Desajustado ou injusto	
		12.1.4. Equitativo	
		12.1.5. Usado inadequadamente pelas famílias	
13. Caracterização da Equipa Multidisciplinar	13.1. Composição Equipa Multidisciplinar	13.1.1. Diferentes profissionais da educação	
		13.1.2. Apenas técnicos especializados	
		13.1.3. Profissionais de várias áreas internos e externos à escola	
		13.1.4. Participação dos encarregados de educação	
		13.2.1. Encontros esporádicos	
		13.2.2. Encontros regulares	
	13.3. Relação entre os elementos da equipa	13.2.3. Encontros pontuais	
		13.3.1. Trabalho de Equipa	
		13.3.2. Valorização de determinado elemento	
		13.3.3. Preponderância de determinado técnico	
		13.3.4. Funções específicas para cada um	
	13.4. Objetivos da Intervenção da Equipa	13.3.5. Falta de envolvimento/participação de determinado elemento	
		13.4.1. Sensibilização	
		13.4.2. Mediação Família – Comunidade de suporte	
		13.4.3. Motivação para o sucesso	
		13.4.4. Garantir satisfação das necessidades dos alunos	
		13.4.5. Incentivar ao envolvimento parental	
	13.5. Exequibilidade da Equipa	13.4.6. Garantir a distribuição justa de apoios	
		13.5.1. Fundamental	
13.5.2. Necessita de ajustamento /melhoria			
13.5.3. Necessita de mais técnicos diversificados para a uma melhor atuação			
14. Impacto das medidas de apoio socioeducativo	14.1. Evolução das diferenças socioeconómicas	14.1.1. Aumento do número de casos	
		14.1.2. Sem alteração	
		14.1.3. Diminuição de casos	
		14.1.4. Melhorias parciais	
		14.1.5. Novas formas de manifestação de dificuldades	
		14.1.6. Mais ajudas, mas permanecem as dificuldades	
15. Novas necessidades /propostas	15.1. Melhoria na relação Família-escola	15.1.1. Maior envolvimento parental no processo educativo	
		15.1.2. Orientação dos encarregados de educação para o uso correto dos apoios	
	15.2. Formação de profissionais	15.2.1. Mais formação/apoio aos elementos da comunidade educativa	
		15.3. Melhorias na legislação do ensino	15.3.1. Menos custos com a educação
			15.3.2. Menos burocracia nos acessos à educação e apoios
			15.3.3. Adaptação das legislações às necessidades da sociedade
			15.3.4. Mais profissionais diversificados na escola
	15.3.5. Necessidade de intervenção o mais precoce possível		
	15.4. Novas medidas educativas para os alunos	15.4.1. Mais atividades de motivação para os alunos	
		15.4.2. Mais atividades integrativas/de socialização	
		15.4.3. Tratamento equitativo para todos	
		15.4.4. Maior aposta em saúde e ambiente nas atividades	
	15.5. Melhorias na escola	15.5.1. Mudança na ementa das refeições	
		15.5.2. Adaptação das regras no recinto escolar	
		15.5.3. Mais parcerias e protocolos	

Anexo 3. Minutas de Consentimento Informado

Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para os Dirigentes Escolares

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação da videochamada, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha de imagem nem da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais,

- organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;
- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para os Diretores de Turma

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação da videochamada, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha de imagem nem da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais, organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;

- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para os Psicólogos (unidade orgânica)

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação da videochamada, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha de imagem nem da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais, organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;

- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para os Assistentes Sociais (unidade orgânica)

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação da videochamada, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha de imagem nem da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais,

- organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;
- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para o Assistente Técnico de Apoio à Ação Social Escolar

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação da videochamada, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha de imagem nem da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais,

organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;

- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para os Psicólogos (entidades externas)

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação da videochamada, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha de imagem nem da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais, organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;

- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para os Assistentes Sociais (entidades externas)

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação da videochamada, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha de imagem nem da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais,

organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;

- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para o/a Enfermeiro(a) (Saúde Escolar)

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá num local à sua escolha ou por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação com dispositivo móvel, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais,

- organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;
- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

Termo de Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá num local à sua escolha ou por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação com dispositivo móvel, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais,

organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;

- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado Educação e Formação

**Termo de Consentimento Informado para elemento da Direção Regional da
Educação**

Exmo.(a) Sr.(a)

Eu, Raquel Oliveira Mateus Soares, encontro-me a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação – Especialização de Formação e Intervenção com Crianças e Jovens, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina Palos. O trabalho, intitulado “*A Escola perante as Desigualdades Socioeconómicas: o papel das Equipas Multidisciplinares de Apoio Socioeducativo*”, tem como objetivos: i) caracterizar as políticas, definidas pelo estabelecimento de ensino, de combate à exclusão social e de apoio socioeducativo aos alunos mais carenciados; ii) analisar as formas de organização e articulação entre os elementos da equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo e iii) identificar as estratégias adotadas na sinalização e acompanhamento das crianças e jovens mais carenciadas.

O presente termo de consentimento informado clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que orientam o trabalho.

Solicito o seu consentimento para participar nesta investigação, nos seguintes termos:

- a. conceder-me uma entrevista, que decorrerá num local à sua escolha ou por videochamada;
- b. a sua participação é livre e voluntária, podendo recusar responder a algumas questões e mesmo desistir até ao final da entrevista, sem qualquer penalização ou justificação;
- c. as questões colocadas não representam qualquer dano ou risco para os entrevistados ou para a instituição de que fazem parte;
- d. para garantir qualidade no acesso à informação, solicito autorização para o registo em áudio, através de gravação com dispositivo móvel, sendo esta utilizada apenas para efeitos de recolha e análise dos dados recolhidos, com recurso à transcrição e sem partilha da voz;
- e. o material de registo áudio será apagado/destruído após a transcrição das entrevistas;
- f. todas as informações de carácter pessoal contidas na entrevista serão mantidas na mais estrita confidencialidade e, para tal, as entrevistas serão codificadas com códigos alfanuméricos; nos excertos utilizados no trabalho final serão utilizados pseudónimos ou códigos numéricos e alfabéticos para todos os nomes, locais,

- organizações ou departamentos mencionados que possam permitir a identificação do entrevistado (a) ou das pessoas a quem se refere;
- g. no término do estudo tenho a intenção de divulgar publicamente os resultados, em apresentação da dissertação, registo em documento escrito e possível publicação, salvaguardando a confidencialidade nos termos já enunciados.

Em caso de dúvidas pode contactar-me através rmateus1994@gmail.com.

_____, ____ de _____ de 202

A Mestranda:

Raquel Oliveira Mateus Soares

Consentimento Informado

Eu, _____, concordo em participar na investigação do Mestrado em Educação e Formação – Especialização em Intervenção com Crianças e Jovens, bem como consinto a gravação do áudio da minha entrevista, na condição de garantia de confidencialidade dos dados facultados.

_____, ____ de _____ de 202

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal