



INSTITUTO SUPERIOR DE  
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

# A Relação Escola-Família no Sucesso Escolar do Aluno: Responsabilidades do Assistente Social

**Discente: Inês Silva Girão**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

**Orientador:** Prof. Doutor Marcelo Gallo

Janeiro  
2024

## **Agradecimentos**

A construção da presente Dissertação de Mestrado simboliza o fim de uma das etapas mais importantes da minha vida, onde tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis, que irão pertencer para sempre ao meu coração.

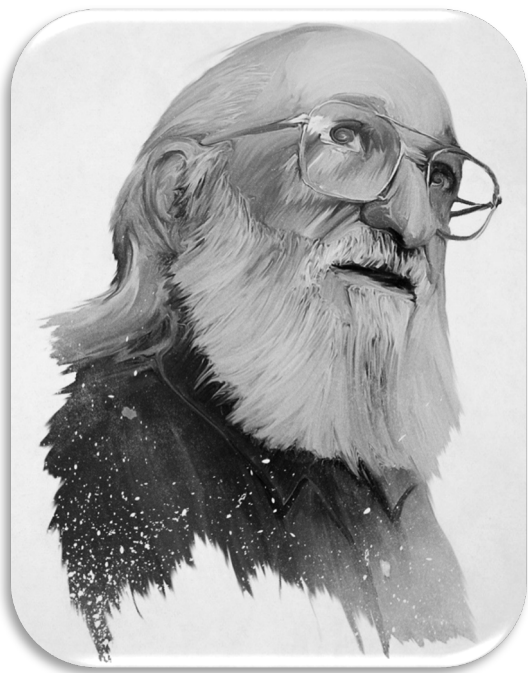
Todo este percurso não seria possível de concluir, sem o apoio e acompanhamento da minha família em todas as fases deste percurso, um especial agradecimento aos meus pais, namorado, avós e sogro e, também, à minha segunda família, à minha Neide, Mário e Bianca que nunca me deixaram desistir e lutaram tanto quanto eu para que este sonho se concretizasse.

Às minhas amigas, por toda a amizade, incentivo, por nunca me deixarem cair, guardo todos os momentos que partilhámos.

Ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto por toda a formação, conhecimentos e partilha de experiências proporcionada pela docência deste mestrado, ao longo destes dois anos, essencial para a minha formação enquanto profissional e enquanto pessoa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcelo Gallo por toda a paciência, confiança, preocupação e disponibilidade demonstrada neste período rodeado por enormes desafios, que sempre nos incentivou a querer saber mais.

E aos Agrupamentos de Escolas da Figueira da Foz participantes, por me terem deixado conhecer mais de perto este mundo que é a escola e as famílias, a todos os docentes e encarregados de educação que se envolverem e me permitiram conhecer estas crianças tão especiais, que me receberam sempre de braços abertos.



“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire (2011)

## **Resumo**

O ambiente familiar é o primeiro e mais importante espaço para a estruturação e desenvolvimento da personalidade, portanto quando há uma mudança neste ambiente, como a entrada da criança na vida escolar, assiste-se à uma abertura da família para um sistema exterior. A relação que se estabelece entre a escola e a família é considerada como a chave-mestra para o sucesso escolar dos alunos, porém quando não estão adequadamente envolvidos na educação dos seus educandos, gera desmotivação e insucesso, entrando aqui as responsabilidades que o assistente social poderá assumir, de forma a restabelecer as relações familiares e escolares.

A presente investigação tem como população-alvo as turmas do 3º e 4º ano, professores e assistentes sociais, de algumas escolas do concelho da Figueira da Foz. Caracterizando-se como uma metodologia mista, combinando inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo e observação direta. Como objetivo geral procura-se compreender qual o impacto que a relação escola-família apresenta perante o sucesso ou insucesso escolar dos educandos e como o assistente social pode auxiliar nas dificuldades que surjam.

Constatou-se que a parceria entre os encarregados de educação e professores tem o poder de salvaguardar uma educação com qualidade e promover o sucesso escolar, nomeadamente quando a família se interessa e envolve no mundo educativo. A intervenção do assistente social, surge aliado às suas capacidades e funções, acompanhando os alunos e as suas famílias em situações de risco social, que num processo colaborativo, há a construção de respostas e soluções para atenuar as problemáticas encontradas.

**Palavras-Chave:** Sucesso Escolar; Família; Escola; Parceria; Serviço Social;

## **Abstract**

The family environment is the first and most important place for the structuring and development of the personality, so when there is a change in this environment, such as the child's entry into school life, there is an opening up of the family to an outside system. The relationship between the school and the family is the main key to students' success at school, but when they are not adequately involved in their children's education, this leads to demotivation and failure, which is where the social worker responsibilities come and may assume, to re-establish family and school relationships.

The target population of this research is 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade classes, teachers and social workers from some schools in the municipality of Figueira da Foz. It is characterized as a mixed methodology, combining questionnaire surveys, semi-structured interviews, content analysis and direct observation. The general aim is to understand the impact that the school-family relationship has on the success or failure of students at school and how the social worker can help with any difficulties that arise.

It was found that the partnership between parents and teachers has the power to safeguard quality education and promote school success, particularly when the family is interested and involved in the educational world. The social worker's intervention comes about, allied to their families in situation of social risk, which in a collaborative process, there is the construction of answers and solution to alleviate the problems encountered.

**Keywords:** School Success; Family; School; Partnership; Social Work

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Lista de Abreviaturas .....	vii
Lista de Siglas .....	ix
Índice de Gráficos .....	x
Índice de Quadros .....	xi
Índice de Tabelas .....	xii
Introdução .....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Processo Evolutivo da Educação</b> .....	<b>4</b>
1.1. A Atualidade na Educação .....	4
1.2. 1.ª República: Instabilidade da Educação .....	5
1.3. Estado Novo e a Escola Nacionalista .....	5
1.4. Estado Democrático: Transformação da Educação .....	10
1.4.1. Processo de Bolonha.....	13
1.4.2. Pós-Bolonha.....	15
<b>2. Construção da relação entre a tríade Família-Escola-Aluno</b> .....	<b>17</b>
2.1. Família: Espaço para o Desenvolvimento .....	17
2.2. Teoria Ecológica de Bronfenbrenner e a sua ligação com a Escola .....	24
2.3. Influência de uma Parceria Positiva entre a Escola e a Família .....	27
<b>3. Serviço Social no domínio da Educação em Portugal</b> .....	<b>32</b>
3.1. Breve Introdução sobre o Serviço Social .....	32
3.2. Surgimento do Serviço Social na Educação .....	33
3.3. Intervenção do Assistente Social nas Escolas.....	35
3.4. Políticas, Projetos e Medidas de Promoção do Sucesso Escolar.....	39
<b>Capítulo II – Estudo Empírico</b> .....	<b>46</b>
<b>1. Delimitação e Pertinência do Tema</b> .....	<b>46</b>

<b>2. Questão de Partida e Objetivos de Investigação</b> .....	47
<b>3. Metodologia</b> .....	48
3.1. Desenho do Estudo .....	48
3.2. População e Amostra .....	49
<b>4. Instrumentos de Recolha de Dados</b> .....	50
<b>5. Procedimentos de Recolha de Dados</b> .....	51
<b>Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados</b> .....	54
<b>1. Caracterização da amostra</b> .....	54
1.1. Caracterização Sociodemográfica dos Alunos .....	54
1.2. Caracterização Sociodemográfica dos Encarregados de Educação.....	57
1.3. Caracterização Profissional das Professoras.....	59
1.4. Caracterização Profissional das Assistentes Sociais.....	62
<b>2. Relação do Aluno com a Escola e Professores</b> .....	62
<b>3. Relação dos alunos com os Encarregados de Educação/Familiares</b> .....	70
<b>4. Relação entre a Professores e os Encarregados de Educação</b> .....	80
4.1. Desqualificação escolar, insucesso e instabilidade familiar .....	80
4.2. Relação Escola-Família .....	84
<b>5. Papel do Assistente Social em Meio Escolar</b> .....	92
5.1. Caracterização do contexto de trabalho das Assistentes Sociais .....	92
5.2. Especificidades da profissão de Assistente Social.....	94
5.3. Relação entre o Utente e o Assistente social .....	95
<b>Considerações Finais</b> .....	99
<b>Bibliografia</b> .....	103
<b>Apêndices</b> .....	110
Apêndice I – Consentimento Informado para a participação dos Alunos .....	110

Apêndice II – Consentimento Informado para a participação dos Encarregados de Educação.....	111
Apêndice III – Consentimento Informado para a participação dos Professores e Assistentes Sociais.....	112
Apêndice IV – Inquérito por Questionário aos Alunos .....	114
Apêndice V – Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação .....	119
Apêndice VI – Guião da Entrevista Semiestruturada direcionada aos Professores.....	124
Apêndice VII – Guião da Entrevista Semiestruturada direcionada aos Assistentes Sociais.....	126
Apêndice VIII - Quadros da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos Professores e Assistentes Sociais .....	129

## **Lista de Abreviaturas**

Art.º - Artigo

ed. – Edição

Máx. – Máximo

Mín. – Mínimo

n – Número total

p. – Página

pp. – Páginas

## **Lista de Siglas**

AECs – Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular

APSS – Associação de Profissionais de Serviço Social

ATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUF – Companhia União Fabril

DGE – Direção-Geral da Educação

DGES – Direção Geral de Ensino Superior

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

EE – Encarregado de Educação

EFTA – European Free Trade Association

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

IASE - Instituto de Ação Social Escolar

IBM SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

IES – Instituições de Ensino Superior

IFSW – International Federation of Social Workers

INE – Instituto Nacional de Estatística

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI – Programa Educativo Individual

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

SOP – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TPC – Trabalho Para Casa

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição dos alunos por sexo e faixa etária .....	55
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição dos encarregados de educação por sexo e faixa etária .....	57
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição dos professores por sexo e faixa etária .....	60
<b>Gráfico 4</b> – Intervalo de anos que os professores exercem a sua profissão .....	61
<b>Gráfico 5</b> – Intervalo de anos que os professores exercem a sua profissão na escola atual .....	62

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às Professoras .....	129
<b>Quadro 2</b> – Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às Assistentes Sociais .....	130

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Caracterização da idade dos alunos .....	55
<b>Tabela 2</b> – Escola que frequentam .....	55
<b>Tabela 3</b> – Ano de escolaridade dos alunos .....	55
<b>Tabela 4</b> – Nacionalidade dos alunos .....	56
<b>Tabela 5</b> – Tipologia familiar .....	56
<b>Tabela 6</b> – Número de irmãos .....	57
<b>Tabela 7</b> – Número de irmãos em % .....	57
<b>Tabela 8</b> – Caraterização da idade dos encarregados de educação .....	57
<b>Tabela 9</b> – Caraterização das habilitações literárias dos encarregados de educação .....	58
<b>Tabela 10</b> – Caraterização da nacionalidade dos encarregados de educação .....	58
<b>Tabela 11</b> – Caraterização da categoria profissional dos encarregados de educação .....	59
<b>Tabela 12</b> – Caraterização da idade dos professores .....	60
<b>Tabela 13</b> – Caraterização do nível de habilitações .....	60
<b>Tabela 14</b> – Número de anos a ser professor .....	61
<b>Tabela 15</b> – Número de anos a ser professor na escola atual .....	62
<b>Tabela 16</b> – Gosto pela escola .....	63
<b>Tabela 17</b> – Sentimento sobre a turma .....	63
<b>Tabela 18</b> – Consideração enquanto alunos .....	63
<b>Tabela 19</b> – Número de reprovações do aluno .....	63
<b>Tabela 20</b> – Alcance de bons resultados .....	64
<b>Tabela 21</b> – Pedido de ajuda .....	64
<b>Tabela 22</b> – Aulas de apoio escolar .....	64
<b>Tabela 23</b> – Visão sobre os trabalhos de casa .....	67
<b>Tabela 24</b> – Local do trabalho de casa .....	68
<b>Tabela 25</b> – Horário para a realização dos trabalhos de casa .....	68
<b>Tabela 26</b> – Tempo livre na escola .....	68
<b>Tabela 27</b> – Relação dos alunos com os professores .....	68
<b>Tabela 28</b> – Apoio dos professores .....	69
<b>Tabela 29</b> – Esclarecimento de dúvidas .....	69
<b>Tabela 30</b> – Alterações na escola .....	70
<b>Tabela 31</b> – Questões colocadas sobre a escola: perspetiva do educando .....	71

<b>Tabela 32</b> – Questões colocadas sobre a escola: perspetiva do encarregado de educação .....	71
<b>Tabela 33</b> – Apoio dos encarregados de educação no TPC: perspetiva do educando ....	72
<b>Tabela 34</b> - Apoio dos encarregados de educação no TPC: perspetiva do encarregado de educação .....	72
<b>Tabela 35</b> – Formas de apoiar o educando nos trabalhos de casa .....	72
<b>Tabela 36</b> – Familiar que apoio o educando nas dificuldades .....	73
<b>Tabela 37</b> – Familiar a que conta que terminou a tarefa .....	73
<b>Tabela 38</b> – Pressão sobre o estudo e os bons resultados .....	73
<b>Tabela 39</b> – Motivação do educando .....	73
<b>Tabela 40</b> – Resultados inesperados nas avaliações: perspetiva do aluno .....	74
<b>Tabela 41</b> - Resultados inesperados nas avaliações: perspetiva do encarregado de educação .....	74
<b>Tabela 42</b> – Preocupações dos encarregados de educação no sucesso escolar .....	75
<b>Tabela 43</b> – Especificações das preocupações dos encarregados de educação .....	75
<b>Tabela 44</b> – Estratégias utilizadas pelos encarregados de educação .....	76
<b>Tabela 45</b> – Dificuldades no apoio e incentivo ao sucesso escolar .....	77
<b>Tabela 46</b> – Descrição das dificuldades sentidas .....	77
<b>Tabela 47</b> – Necessidades educativas especiais do educando .....	77
<b>Tabela 48</b> – Rede de apoio .....	78
<b>Tabela 49</b> – Caraterização da rede de apoio .....	78
<b>Tabela 50</b> – Tempo de lazer depois da escola .....	79
<b>Tabela 51</b> – Tempo de lazer com o educando .....	79
<b>Tabela 52</b> – Motivos para a indisponibilidade dos encarregados de educação .....	79
<b>Tabela 53</b> – Horário para o sono: perspetiva do educando .....	80
<b>Tabela 54</b> – Horário para o sono: perspetiva do encarregado de educação .....	80
<b>Tabela 55</b> – Incentivo por parte dos professores para a presença na escola .....	87
<b>Tabela 56</b> – Participação dos encarregados de educação nas atividades escolares: perspetiva do aluno .....	87
<b>Tabela 57</b> – Deslocação dos encarregados de educação à escola .....	88
<b>Tabela 58</b> – Correspondência do currículo escolar às expetativas do encarregado de educação .....	81
<b>Tabela 59</b> – Valorização do educando na escola .....	81
<b>Tabela 60</b> – Preocupações dos encarregados de educação .....	81

<b>Tabela 61</b> – Abertura da escola/professores para expor sugestões .....	81
<b>Tabela 62</b> – Conhecimento da importância do assistente social na escola .....	94
<b>Tabela 63</b> – Apoio do assistente social .....	94
<b>Tabela 64</b> – Circunstância das necessidades de apoio .....	94
<b>Tabela 65</b> – Apoio social escolar .....	94

## **Introdução**

No decurso da história, a família tem sido construída e reconstruída, adaptando-se à heterogeneidade de formas de viver da nossa sociedade, onde a socialização primária decorre, desenvolvendo a personalidade do ser humano, em que cada sujeito se delimita enquanto pessoa. É no seio familiar que ocorre a primeira socialização, em que uma correta integração é facilitadora do desenvolvimento e uma interligação bem alicerçada promove uma boa relação com a sociedade, a criança é assim o reflexo da sua convivência e das relações que daí advêm.

O primeiro espaço de educação do ser humano é a família, em que educar se caracteriza como um lugar de intervenção duradouro, uma vez que cada indivíduo se encontra em constante educação e reeducação, de si e dos que o rodeiam. Aquando da admissão da criança na escola esta é uma experiência profundamente transformadora, acarretando emoções de várias estripes, muitas vezes divergentes, advindo do começo de uma nova etapa, sendo sentido como um desafio diferenciado não só para as crianças, como para toda a família.

A relação estabelecida entre a família e a escola é fundamental para o aluno, garantindo um desenvolvimento positivo e equilibrado para a sua formação enquanto ser humano, este trabalho em parceria é a base para o sucesso escolar de qualquer estudante. Dado que a escola é um local de aquisição de conhecimento, motivando condutas, princípios e competências, é fundamental fortificar a relação entre ambas as entidades, formando uma relação apoiada no diálogo, em que cada um possuiu o seu momento para expor ideias, potencialidades e fragilidades, existindo uma troca de informação benéfica.

A educação, considerada como espaço de intervenção, acarreta não só oportunidades, como também problemáticas, estando associado ao absentismo escolar e, regularmente, a outras problemas sociais familiares, individuais ou do meio envolvente, como a delinquência e a habitação precária (Duarte, 2018). O posicionamento do Assistente Social concede-lhe meios para o estabelecimento de pontes com outros organismos, públicos ou privados, que sejam capazes de responder às necessidades de todas as crianças e jovens. Este profissional apresenta funções e conhecimentos preciosos sobre a realidade social da comunidade que acompanha, dado que é visto como essencial a sua integração em equipas de trabalho multidisciplinares em meio escolar. A escola precisa de promover aprendizagens positivas para todos os alunos, independentemente do

meio social de que provém, em qualquer área de ação, emancipando estes alunos, formando-os para a cidadania e garantindo a inclusão social.

No presente estudo procuramos compreender qual o impacto que o apoio familiar e a relação escola-família apresentam perante o sucesso ou insucesso escolar dos educandos e como o assistente social pode auxiliar nas dificuldades que surjam. Como ponto de partida procedeu-se à observação direta do meio em que iria incidir a investigação e elaboração de um diário de campo, de forma a conhecer a realidade envolvente, ou seja, as turmas que iriam ser inqueridas e os seus professores, como as relações construídas e o ambiente em sala de aula, facilitando a receptividade dos envolvidos, dado terem a possibilidade de conhecer a investigadora. Posteriormente, a construção dos inquéritos por questionário para os alunos e respetivos encarregados de educação foi enquadrada consoante a pesquisa anteriormente feita e de forma a responder aos objetivos propostos, permitindo o anonimato e confidencialidade, que garante respostas mais honestas e sem a influência do investigador. O estudo englobou 173 alunos e 150 encarregados de educação.

Posteriormente, procedeu-se à estruturação das entrevistas semiestruturadas aos professores titulares de cada turma analisada e aos assistentes sociais existentes nos agrupamentos, permitindo uma maior interação entre o investigador e o entrevistado, recolhendo as suas ideias e interpretações da realidade analisada, existindo a possibilidade de ajustar as perguntas de acordo com as respostas que forem fornecidas, tornando-se um instrumento de recolha de dados mais completa, permitindo a esclarecimentos acrescidos que não seriam possíveis através da metodologia anterior. Perfazendo um total de 12 professores e 2 assistentes sociais.

A investigação encontra-se segmentada em duas componentes, que por sua parte, se encontram subdivididas. O primeiro capítulo deste estudo refere-se ao enquadramento teórico e legal do objeto em estudo, que se reparte pelo processo evolutivo na educação, desde a 1ª República, Estado Novo, Estado Democrático, o Processo de Bolonha, até à Atualidade; a construção da relação entre a tríade Família-Escola-Aluno, através do conhecimento da família, como espaço para desenvolvimento, as repercussões da vida familiar no aproveitamento escolar, a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner e a sua ligação com a Escola e a influência de uma parceria positiva entre a Escola e a Família; e, por fim, o Serviço Social no domínio da Educação em Portugal, iniciando com uma breve introdução sobre o Serviço Social, o surgimento do Serviço Social na Educação, a

intervenção do Assistente Social nas Escolas e as políticas, projetos e medidas de promoção do sucesso escolar.

O segundo capítulo centra-se no estudo empírico, sendo realizado a delimitação e pertinência do tema, formação da questão de partida e objetivos de investigação, a metodologia, realizando o desenho do estudo, descrevendo a população e amostra do estudo realizado e os instrumentos de recolha de dados utilizados e de que forma se procedeu à recolha de dados. O terceiro capítulo abarga a apresentação e a discussão dos resultados, sendo elaborado tabelas de forma a sistematizar as informações recolhidas nos questionários e a análise de conteúdo realizada para categorizar as respostas obtidas nas entrevistas.

Para terminar, o último capítulo engloba as considerações finais e conclusões da investigação, os constrangimentos encontrados e propostas de melhoria para futuros estudos na área, com o objetivo de fortalecer, cada vez mais, a parceria entre a escola e a família, para o sucesso escolar do educando.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal**

### **1. Processo Evolutivo da Educação**

#### **1.1. A Atualidade na Educação**

No mundo atual, a educação manifesta-se como um contexto essencial para a prosperidade humana, onde a agenda para 2030, que retrata os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sublinha a importância da Educação de Qualidade, que procura assegurar o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, desenvolvendo oportunidades de aprendizagem no decurso da vida para todos. Desta forma, as orientações que se consagram para o quarto objetivo são assegurar o acesso ao ensino básico e gratuito e eliminar o analfabetismo, como as elevadas taxas de retenção e de abandono escolar precoce; abranger a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, incluindo igualmente o ensino secundário; extinguir as disparidades educativas fundamentados na raça, cor, etnia, religião, género, orientação sexual ou condições económicas; aprimorar a qualidade do sistema de ensino nacional e, por fim, viabilizar o desenvolvimento universal e sustentável da educação ao nível mundial (Carvalho, 2018; Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2017).

Encontramo-nos, ainda assim, num mundo em que a acessibilidade à universalização da educação é ainda uma quimera ou, por outro lado, num mundo onde a educação se massificou e se tornou trivial, originando problemas que outrora se procurou solucionar, como o insucesso escolar e o abandono escolar precoce. É de competência estatal construir políticas com o pressuposto de combater estes obstáculos (Carvalho, 2018), conseqüentemente foram designadas três prioridades centrais da estratégia da “Europa 2020”, como o crescimento inteligente, que visa o desenvolvimento da uma economia baseada no conhecimento e na inovação; o crescimento sustentável, possibilitando uma economia com maior eficácia ao nível de recursos, mais ecológica e competitiva; e o crescimento inclusivo, fomentando uma economia com altos níveis de emprego, garantindo a coesão social e territorial. Estas prioridades intensificam-se mutuamente, proporcionando uma visão da economia social de mercado da Europa para o século XXI (Comissão Europeia, 2010).

## **1.2. 1.ª República: Instabilidade da Educação**

Nem sempre a educação foi considerada como uma prioridade. Na mudança para o século XIX, resultante do baixo investimento nesta área, Portugal demonstrava uma elevada taxa de analfabetismo, aproximando-se dos 75%. Por conseguinte, a 5 de outubro de 1910, foi instaurada a 1ª República, sendo essencial a criação de uma Constituição, que fundamentasse o novo regime político, destacando-se, como a primeira experiência para a resolução do duradouro problema do analfabetismo português. Neste contexto sociopolítico ergueram-se as primeiras escolas públicas, sendo declarado o direito ao 1º ciclo do ensino básico, em conformidade, criaram-se medidas como gratuidade e neutralidade do ensino, a escolaridade obrigatória de 5 anos e concebeu-se o ensino infantil oficial. Não obstante da educação ser uma das bases desta república, a sua proposta não prosperou, as razões encontram-se na instabilidade política e económica, devido à sucessão de governos, colocando em risco a atuação do Ministério da Instrução Primária, como também o impacto financeiro, consequente da participação na I Guerra Mundial. Em sequência dos problemas económicos vividos, estes intensificaram a problemática do trabalho infantil, dado que inúmeras famílias dependiam do trabalho dos filhos para o seu sustento, impossibilitando a frequência na escola (Campos, 2011; Carvalho, 2018; Assembleia da República, 2022a).

## **1.3. Estado Novo e a Escola Nacionalista**

A 28 de maio de 1926 sucedeu-se um golpe militar, que colocou fim à 1ª República, ou seja, ao regime liberal-republicano. Neste período de transição entre os dois regimes, correspondente entre 1926 e 1933, Portugal possuiu três chefes de Estado, apesar de nenhum deles ter sido oficialmente eleito, como José Mendes Cabeçadas Júnior, Manuel Gomes da Costa e Óscar Carmona. A primeira medida colocada em prática foi a proibição da coeducação no ensino primário elementar, dado os dirigentes considerarem como grave a presença de elementos do sexo masculino e feminino nas mesmas salas de aula, decretando a sua separação, a 8 de junho de 1926 (Remédio, 2012). É, igualmente, nesta época que se verifica a ascensão de António de Oliveira Salazar como criador de uma nova ordem política, assim entrou em vigor uma nova Constituição, sendo consagrado formalmente o Estado Novo, ou seja, a ditadura institucionalizada (1933-1974)(Museu da Presidência da República, 2022). Desenhando um processo que irá

conduzir à proclamação de um regime autoritário, ideologicamente estabelecido por um pensamento antiliberal de índole católico, retendo Portugal, em larga escala, distante das inúmeras transformações que decorrem nas outras sociedades europeias (Adão & Remédios, 2005; Assembleia da República, 2022b).

A suspensão da escola republicana e a chegada da escola nacionalista, iniciam-se ainda na época da ditadura militar, sendo estipuladas características basilares no sistema de ensino deste regime, nomeadamente a desagregação do ensino e concentração administrativa, encaminhando para o fortalecimento dos mecanismos de inspeção com o propósito de melhor fiscalizar a atividade escolar, uma vez que era inconveniente a população portuguesa usufruir das novas aptidões, como ler, escrever e contar, tendo acesso a conteúdos não autorizados pelo Estado, sendo necessário a orientação das crianças, para que em adultos preservassem os valores do Estado Novo (Remédio, 2012). Paralelamente, constata-se uma enorme queda da qualidade do ensino, uma vez que ocorreu uma diminuição de dois anos na escolaridade obrigatória e uma abreviação dos conteúdos lecionados, adequado à exigência social e delimitado pelas “aprendizagens de base e à valorização dos princípios morais, nacionalistas e religiosos”. No que diz respeito aos professores, foi diminuído o seu nível de aptidões, assim como dos regentes, existindo um forte desprestígio dos seus alicerces profissionais e científicos, favorecendo a admissão à profissão com a diminuição do nível de exigência nas escolas do Magistério (Campos, 2011, p.2).

De acordo com o “Acto Colonial”, aprovado através do Decreto nº 18 570, de 8 de julho de 1930, considerada como a primeira lei constitucional do Estado Novo, entrou em vigor uma nova Constituição, a 11 de abril de 1933. Na Constituição Política da República Portuguesa, as leis referentes à educação são deveras precisas, nomeadamente no art.º 8.º, que constitui os direitos, liberdades e garantias individuais dos cidadãos portugueses. Encontra-se em 5.º, a liberdade de ensino, porém esta liberdade surge condicionada no 20.º (2º) que irá ser regida por leis especiais que legitimam o exercício da liberdade de expressão de pensamento, de ensino, de reunião e de associação, prevenindo e reprimindo a perversão da opinião pública na sua função de força social, com o objetivo de garantir a integridade moral dos cidadãos. Se por um lado o ensino é tido como direito, sob outro enfoque, tem de seguir determinadas normas austeras, determinadas pelo Governo (Remédio, 2012). Não obstante, é referido neste documento,

que a família apresenta um papel essencial e central na educação de cada educando, isto é, no art.º 11.º, o Estado garante a constituição e defesa da família, com o objetivo de conservar e desenvolver a raça, como apoio primário da educação.

O Estado disponibilizou estabelecimentos de ensino para facilitar esta atribuição à família, nomeadamente no art.º 13.º (4º), da constituição anteriormente referida, é mencionado que os pais têm de cumprir com o dever de instruir e de educar os seus filhos, auxiliando-os por via de estabelecimentos oficiais de ensino e correção ou facilitando instituições particulares que vão ao encontro da mesma finalidade e no art.º 42.º, é relevado a que a educação e a instrução são obrigatórias, competindo à família e aos estabelecimentos oficiais e privados a cooperação. Portanto, segundo o art.º 43.º (1º), a educação tanto é um dever da família como do Estado, onde este deverá manter as escolas primárias, complementares, médias, superiores e institutos de elevada cultura. O ensino primário elementar era de cariz obrigatório para todos os portugueses, podendo acontecer no seio doméstico, em escolas oficiais ou particulares. O ensino prestado pelo Estado português, procura desenvolver recursos intelectuais, a formação do caráter, de valor profissional e de qualquer virtude moral e cívica, sendo velado pelos princípios da doutrina e moral cristãs (Decreto nº 18 570, 1930), conseqüentemente, devido a uma revisão da Constituição de 1933, surgindo a Lei n.º 1 910, de 23 de maio de 1935, que seria forçoso que todos as salas de aula apresentassem um crucifixo, corretamente emoldurado, o retrato do Chefe de Estado e a bandeira nacional exposta (art.º 3.º).

Nos quatro anos seguintes manifestou-se uma grande instabilidade governativa, devido à insistência da oposição republicana, dirigida pelos Chefes do Partido Democrático na recuperação do poder, conduzindo ao cansaço do povo, devido à instabilidade governativa e das diversas disputas parlamentares. Ao longo do tempo, Salazar conseguiu criar em torno de si um grupo de seguidores e conquistar a imagem de “Salvador da Pátria”, visando a retirada do país da instabilidade económica, social e política, equilibrando as finanças de Portugal, concebendo bases para a imposição da ordem da própria Nação (Remédio, 2012). Neste regime político, as mulheres obtiveram o direito ao voto, nunca conquistado na 1ª República e um lugar na Assembleia Nacional, em 1934, por sufrágio direto a maiores de 21 anos ou emancipados, onde os analfabetos apenas poderiam votar se pagassem impostos não inferiores a 100\$00 e as mulheres

somente o concretizaram quando detinham um curso especial, secundário ou superior (Assembleia da República, 2022b).

Desta forma, a política educativa promovida por Salazar, entre 1935 e 1947, representa a formação e o alicerçar de uma escola nacionalista, com o intuito de apetrechar os novos homens e mulheres que naquela época iriam servir Portugal, suportado por três fundamentos – Deus, Pátria e Família (Adão & Remédios, 2005). Aquando da instauração do Estado Novo, o ensino primário foi aquele que reuniu a maior atenção do Regime Salazarista, visto que o analfabetismo era uma problemática que necessitava de uma solução com a maior brevidade possível. No entanto, este grau de escolaridade assumia-se como o suporte essencial à formação dos valores reconhecidos pela escola nacionalista. Provindo desta escolha surge uma política educativa minimalista, cujo desígnio seria garantir o ensino ao maior número de crianças, sem o embargo de estimular novas perspetivas sociais e diminuindo os efeitos de uma eventual utilização do capital escolar como fomentador da mobilidade social. Neste âmbito é sustentado que cada estudante teria de ser educado, conforme o estatuto social a que pertencia, de forma a executar a sua função na sociedade, destacando valores como a simplicidade e a humildade. Posto isto, a escola primária era vista como um universo que salientava a posição que cada um preenchia na ordem social, no decorrer de uma dimensão integradora, que incitava a coesão moral e o respeito pelas hierarquias vigentes (Rosas, Brito & Rollo, 1996). Esta conceção de ensino é concebida pela reforma do ensino primário apresentado por Carneiro Pacheco e o correspondente debate na Assembleia Nacional (Campos, 2011).

O Ministro da Educação Nacional, António Faria Carneiro de Pacheco, divulgou uma Proposta de Lei sobre a Reforma do Ensino Primário, a 25 de novembro de 1937, posteriormente ao decretado pela publicação que definia as bases gerais deste grau de ensino. No relatório prévio à proposta de lei, onde foram destacadas as medidas essenciais, decorrentes das políticas educativas assumidas desde o século XIX, compreende que o governo da Ditadura Militar e, mais tarde, o Estado Novo, efetivaram diversas medidas para reduzir os baixos índices de alfabetização do povo português e garantir um nível mínimo de cultura. Simultaneamente, a educação disseminou-se como uma fulcral manifestação dos princípios ideológicos e doutrinários do Regime de Salazar, ou seja, um ensino moralista condutor de uma ideologia altamente delimitada, induzindo

no povo as ideias nacionalistas. Não obstante destes procedimentos, em 1950, Portugal mantinha uma elevada taxa de analfabetismo, quando confrontado com a generalidade dos países europeus, esta divergência era ainda mais saliente em países desenvolvidos do norte da Europa (Campos, 2011; Remédio, 2012).

Num ambiente de enormes mudanças, que se sucediam com o pós-guerra a nível mundial, com início em 1947, constata-se uma acomodação do sistema educativo, tanto às realidades sociais e económicas que surgiram nesta época. Portugal apresentou um enorme crescimento económico, seguindo-se de uma abertura da economia e a colaboração com organismos internacionais, como a OCDE e EFTA, revelando um atraso na educação do país e escassez de profissionais com formação adequada para que existisse uma mudança no sistema (Rosas et al., 1996; Carvalho, 2018). Simbolizando uma separação dos ideais anteriores, onde o ensino era concentrado num espírito de “inculcação ideológica”, possibilitando a mobilidade social controlada pela valorização do capital escolar (Campos, 2011, p.1).

Os anos 60 e 70 do século XX, representaram, em Portugal, um período de mudanças fundamentais, em dimensões como a vida social e cultural. Os 15 anos que antecederam a revolução foram um período em que se constatou uma Guerra Colonial e a ausência física de Oliveira Salazar, sendo substituído por Marcelo Caetano. Existindo uma “tentativa de abertura política logo seguida pelo endurecimento do regime até ao beco sem saída e ao isolamento internacional da fase final, a eclosão de fortes movimentos de contestação nos meios universitário, intelectual e operário”. Esta época ficou circunscrita a uma tentativa de industrialização, devido à migração de cidadãos que habitavam zonas rurais para a periferia das cidades centrais, causado pelo forte crescimento e concertação das fábricas nessa área. Sendo, assim, um momento de abertura cultural e mental, através da evolução do turismo, da emigração para outros países europeus, assim como a vinda de diferentes correntes artísticas e de estilos de vida alternativos. As diversas mudanças verificadas conseguiram colocar, de forma progressiva, fim às bases do regime de Salazar, como o catolicismo, o ruralismo, o patriotismo e o colonial. Pela mediação desta reforma, nos anos 60, foi acelerado o prolongamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, a construção do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e a formação da Telescola, entre outros projetos que visaram a massificação escolar (Pintassilgo, 2014a, p.14).

#### **1.4. Estado Democrático: Transformação da Educação**

Na madrugada de 25 de abril de 1974, coordenado pelo Movimento das Forças Armadas, liderado por Salgueiro Maia, foram ocupados pontos táticos em Lisboa, com o objetivo de colocar um fim ao regime fascista do Estado Novo, onde o local dos ministérios, órgãos de comunicação e outros lugares vistos como frágeis foram dominados pelos militares. O primeiro sinal foi transmitido pelas emissoras associadas em Lisboa, às 22h55 da noite prévia à revolução, onde se ouvira “E depois do Adeus” de Paulo de Carvalho, a segunda senha de confirmação foi transmitida pela Rádio Renascença, com a emissão de “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso. Com o perímetro controlado, o presidente do concelho, Marcelo Caetano, rendeu-se, transferiu o seu poder a Spínola, simbolizando o início da democracia política, recompensando a resistência do povo português, compreendendo os seus sentimentos e opiniões, fundamentando um caminho para dar resposta ao problema da Guerra Colonial, com o intuito de democratizar e desenvolver o país. Libertando os portugueses da ditadura, da opressão e do colonialismo, apresentando uma mudança revolucionária e o começo de uma reviravolta histórica na nossa sociedade, devolvendo aos portugueses os seus direitos e liberdades (Assembleia da República, 2022c; Andrade, 2012; Constituição da República Portuguesa, 1976). A época após a revolução admite-se como um autêntico laboratório de experiências educativas, permitindo a vivência de uma utopia. Os debates que atravessam o campo educativo foram fortemente marcados pelo ousado projeto de erguer uma sociedade renovada, uma nova escola, bem como um Homem novo, tornando-se necessário o investimento na construção do novo, nomeadamente pela alteração da educação, assumindo-se como uma “Revolução Cultural”, vigente em diversos discursos de variados agentes (Pintassilgo, 2014a).

O Movimento das Forças Armadas, relatava nas medidas do seu programa, como uma das principais preocupações, a necessidade de uma caracterização de uma política ultramarina que permita a paz, possível através de uma reforma na política atual interna e nas suas instituições, transformando, através da democracia, a representatividade da população portuguesa. Em virtude desta declaração foi convocado, daquela data a um ano, ou seja, a 25 de abril de 1975, uma Assembleia Constituinte eleita por via de um sufrágio universal direto e secreto, onde votou qualquer cidadão maior de 18 anos, não obstante do seu sexo, nível de escolaridade ou económico, excluindo anteriores responsáveis e colaboradores do Regime Salazarista, onde se verificou uma afluência

histórica de 91%. Mais tarde, a 2 de abril de 1976, a Assembleia Constituinte homologou a Constituição de 1976, correspondendo às aspirações de Portugal, formando um parlamento com apenas uma câmara legislativa, possuindo funções legislativas e competências de fiscalização da política imposta pelo Governo e da Administração Pública, denominado por Assembleia da República (Assembleia da República, 2022c; Constituição da República Portuguesa, 1976).

Como resultado, a Assembleia Constituinte consolidou a decisão dos portugueses de garantir a independência nacional, assegurando os direitos basilares dos cidadãos, de estipular os princípios primordiais da democracia, certificando-se da primazia do Estado de Direito Democrático, abrindo espaço para a sociedade socialista, procurando a elevação de um país livre, justo e fraterno. Em conformidade, a Constituição da República Portuguesa de 1976, salientou fortemente a importância da família e do Estado, no garante da educação, consagrado no art.º 36.º, n.º 3 e 5 dizem-nos que os cônjuges e/ou pais possuem os mesmos direitos e deveres (...) no cuidado e na educação dos seus descendentes. Já no art.º 43.º é garantido a reserva da liberdade de aprender e ensinar, o Estado não possui o direito de planificar a educação e a cultura, mediante orientações “filosóficas, estéticas, ideológicas ou religiosas”, da mesma forma que não seria confessional. No art.º 67.º é aclamado pelo Estado o reconhecimento da constituição de família, asseverando a sua proteção, nomeadamente a colaboração com os pais na educação dos seus filhos e a regularização dos impostos e benefícios sociais, em equilíbrio com as despesas familiares.

De acordo, ainda, com a Constituição da República de 1976, o art.º. 73.º e 74.º representou uma enorme evolução dos direitos do povo português, sendo destacada que todos apresentam o direito à educação e cultura; a proclamando-se a democratização da educação e meios para que a educação concretizada por intermédio dos estabelecimentos de ensino e de outras formações, permita o desenvolvimento da personalidade e para a prosperidade da sociedade democrática e socialista (art.º 73.º, n.º 1 e 2). No artigo seguinte, é novamente reconhecido e garantido pelo Estado, a qualquer cidadão, “o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar”, bem como a alteração da forma de ensino desconstruindo a “função conservadora da divisão social do trabalho”. Na execução das políticas de ensino, o Estado deve proporcionar o ensino básico universal, com obrigatoriedade e gratuidade; a composição de um sistema público de educação

pré-escolar; endossar uma educação permanente e extinguir o analfabetismo; assegurar a todos os cidadãos, de acordo com as suas capacidades, o acesso a graus superiores de ensino, de investigação científica e da criação de arte; determinar gradualmente a gratuidade de todos os graus de ensino; definir uma ligação do ensino com outras atividades, sejam elas produtivas ou sociais e, por fim, encorajar a formação de quadros científicos e técnicos com origem nas classes trabalhadoras (art.º 74). Ainda sendo mencionado, o ensino público e particular (art.º 75.º), onde o Estado deverá criar uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que preencha as necessidades de todos, fiscalizando os mesmos e, por fim, o acesso à Universidade (art.º 76.º) que tem como dever colmatar as necessidades de Portugal nos quadros qualificativos e promover a entrada de trabalhadores e dos filhos desta mesma classe.

Deste modo, na década de 70, a educação foi reconhecida como um direito para todos os níveis de ensino, defendendo a abertura da escola a toda a população, ou seja, pré-escolar, básico (incluindo 1.º, 2.º e 3.º ciclos), secundário e universitário (Carvalho, 2018), como também a relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (Pintassilgo, 2014b). A chegada da democracia, apresentou altas repercussões no sistema de educação português, apesar da iliteracia ter diminuído, o abandono escolar continuava a ser fonte de elevada preocupação, sendo um dos mais elevados da União Europeia, assim como o flagelo do trabalho infantil (Pinto, Araújo, Tomás & Fernandes, 2014). De acordo com Sanches (2004 citado por Pintassilgo, 2014b), a época da revolução conduziu a um momento de criação de excelência, portanto, a criatividade foi notada, por uma panóplia de medidas potencialmente transformadoras, salientando a unificação do ensino secundário, a gestão democrática do ensino, o planeamento de espaços curriculares transversais, tal como a Educação Cívica e Politécnica, o sistema de fases para o ensino primário, as Atividades de Contacto com o meio, nos cursos dos futuros professores (...). A Revolução de 25 de Abril representou para os docentes um novo incentivo para a valorização da profissão (Teodoro, 1994), ocorrendo a implantação da gestão democrática das escolas, constando-se uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas e os seus diretores, do corpo docente tradicional para os professores progressistas, igualmente para os estudantes (Stoer, 1985 citado por Lima, 2014).

Outras particularidades das recentes conceções impostas pela democracia, estavam relacionados com a forte ligação encontrada entre as referências pedagógicas e

a política-ideológica, a ideia de que a política é transversal, dado que está incluído em todas as áreas da vida social. A consideração da educação como um ato político e a militância dos professores pela concretização de uma sociedade socialista. Admitindo um papel social melhorado para o professor, compreendido como um dinamizador da cultura do seu meio e um agente de transformação. Por sua vez, a revolução cultural procurou trazer o conhecimento para o povo, dado que a liberdade se encontra interligada com o conhecimento, contendo a tripla alfabetização (alfabética, cultural e política), visto que todos os analfabetos saberão ler, escrever, pensar, escolher e atuar com consciência na vida de Portugal. Existindo a necessidade de quebrar barreiras, incutindo visitas de estudo ou realizando questionários à população, sendo essencial que elementos da comunidade se envolvam em atividades pedagógicas da escola, dividindo os seus conhecimentos particulares (Pintassilgo, 2014a, 2014b).

#### **1.4.1. Processo de Bolonha**

Durante o século XX, o Ensino Superior começou a ser alvo de maior atenção, devido às reformas existentes nas políticas internacionais, com o intuito de ser garantido um forte desenvolvimento socioeconómico e cultural. O discurso orientado para a qualidade desencadeou (Leite & Ramos, 2014) a abertura do Processo de Bolonha, que começou com a Declaração da Sarbonne, em 1998, ocorrendo, formalmente, a 19 de junho de 1999, por 29 países europeus, entre eles Portugal. Apresentou-se, como objetivo essencial, produzir um espaço europeu de ensino superior, que de forma global seria harmonioso, modernizando o Ensino Superior, advindo de uma reunião de diversos reitores de universidades europeias, sofrendo múltiplas modificações nos seus primeiros objetivos, ao longo dos anos. A princípio, indubitavelmente, a Europa procurou unir-se, dado a necessidade de competir e de reter benefícios no domínio económico e da educação e saber, com os seus aliados internacionais. Este processo facilitou uma colaboração, onde a Europa, pela primeira vez, proclamou a necessidade dos diversos países constituírem sistemas de educação e de formação de qualidade e ajustados na sua forma e conteúdo, com o objetivo de assegurar a qualidade das aprendizagens básicas, a massificação do ensino e a formação nos níveis superiores de qualificação, promovendo a aprendizagem ao longo da vida. A qualidade, a eficiência e a equidade, serão os pilares

que estruturam a intenção da Europa, na área da educação e formação (Ministério da Educação, 2008; Rodrigues, 2013; Zacarias & Vieira, 2013; Lourenço, 2020).

A partir desta metodologia ocorreram múltiplas reformas nas Instituições de Ensino Superior com fortes repercussões no seu desempenho, acarretando um aumento da preocupação com a disposição estratégica, avanço do desempenho organizacional e o aconselhamento para a legitimação de mecanismos que facilitem um aperfeiçoamento entre as atividades realizadas e a missão proposta, sendo fulcral que os sistemas que gerenciam a qualidade se encontrem ligados com o processo de toma de decisão, seja no grau científico, pedagógico, administrativo ou financeiro. Destacando-se, as variadas mudanças, como a “valorização da transparência e da prestação de contas à Sociedade, com incentivo a novas abordagens à governação das IES, com maior partilha de responsabilidades entre atores internos e atores externos” [(Barnabè & Riccaboni, 2007; Chen & Chen, 2010; ENQA, 2006; EUA, 2013) citado por Lourenço, 2020]; (Cardoso, 2009 citado por Lourenço, 2020, p. 70).

A Declaração de Bolonha apresentava como objetivos centrais a adesão a um sistema composto por graus académicos naturalmente legíveis e comparáveis, abrangendo a execução de um suplemento ao diploma; reconhecimento de um sistema sustentado principalmente por dois ciclos, isto é, o primeiro ciclo, que na sociedade portuguesa, representa o grau de licenciado, representando um papel pertinente no mercado de trabalho da Europa, com durabilidade entre os seis e os oito semestres (anteriormente poderiam chegar aos 6 anos). Por outro lado um segundo ciclo, que irá corresponder ao grau de mestre, com a durabilidade entre três e quatro semestres; determinação e universalização de um sistema de créditos académico (Sistema ECTS), que não sejam somente passíveis de transferir como de acumular, apesar da instituição frequentada e do país, acabando por ser suportada pela carga de trabalho dos estudantes, agregando a sua atividade profissional e com a formação contínua; fomentação da mobilidade, seja ela intra ou extracomunitária de discentes, docentes e investigadores; incremento de uma colaboração europeia no que diz respeito à garantia da qualidade e, por fim, o estímulo da dimensão europeia do ensino superior (Alaiz, 2008; DGES, 2008b citado por Rodrigues, 2013). Da perspetiva pedagógica, foi contemplado que o aluno seria um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, onde os professores seriam somente tutores, incentivando a novas condições no modo de trabalho destes, produzido pela

diversidade de público abrangente e das novas modalidades (Leite & Ramos, 2012 citado por Leite & Ramos, 2014).

#### **1.4.2. Pós-Bolonha**

Decorrente desta declaração, em Portugal, foi criado o Conselho Geral, pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, órgão de governação das Instituições de Ensino Superior Públicas Portuguesas, que ao mesmo tempo é lhe atribuído funções de decisor supervisor, com competências de eleição de Reitor/Presidente, como a autorização da estratégia e orçamento, sendo composto por três elementos centrais, sendo estes os Docentes e/ou Investigadores, os Externos e os Estudantes (Lourenço, 2020). No período Pós-Bolonha, as políticas de Ensino Superior impuseram aos professores que estes encontrassem “um equilíbrio entre a bondade dos discursos e as dificuldades decorrentes das condições para as concretizar” (Leite & Ramos, 2014, p.78). Onde o discurso político, da perspectiva pedagógico-didática se detém para a elaboração de um currículo, que disponha como propósito a promoção da emancipação, reconhecendo as particularidades dos discentes, guiando-os para uma introspeção crítica, todavia as condições que os docentes vivenciam no seu quotidiano impõe diversos limites a esta realização (Pacheco, 2001; Leite, 2002 citado por Leite & Ramos, 2014). Sendo primordial que se utilize procedimentos sedimentados na conceção da aprendizagem construtiva, isto é, que recorra a contextos e questões sociais, providenciado o desenvolvimento de competências para a sua vida no futuro, que se encontra em constante modificação. Em resumo, esta declaração definiu-se pelo distanciamento de um prisma tradicional, que vem reprimir a ação dos professores na propagação de conhecimentos e, aos estudantes, a sua aquisição (Leite & Ramos, 2014).

A Constituição da República Portuguesa em vigor, a Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto, demonstra que todos temos o direito à educação e cultura, onde o Estado garante a democratização da educação, sendo identificado como basilar o garante da igualdade de oportunidades, superando desigualdades económicas, sociais e culturais, a construção da personalidade e do espírito de tolerância, como também da solidariedade e responsabilidade social e participação democrática na comunidade (art.º 73.º, nº1). Dado que qualquer cidadão tem direito ao ensino, assevera-se o direito à igualdade de

oportunidades de acesso e sucesso escolar, sendo atribuído ao Estado, na esfera da política de ensino, o garante do ensino básico universal, obrigatório e gratuito; a formação de um sistema público e o desenvolvimento de um sistema geral na educação pré-escolar; assegurar uma educação constante por intermédio de um sistema público e a eliminação do analfabetismo; certificar-se do acesso a graus mais elevados do ensino, investigação científica e da construção artística; estabelecer gradualmente a gratuitidade de todos os níveis de ensino; incluir as escolas na comunidade, determinando a ligação entre o ensino e o domínio económico, social e cultural; fomentar e apoiar o acesso a cidadãos portadores de deficiência no ensino, auxiliando, quando necessário, com o ensino especial; defender e reconhecer a língua gestual portuguesa; garantir aos estudantes emigrantes o ensino da língua portuguesa, assim como à cultura local e aos imigrantes o apoio ajustado para a concretização do seu ensino (art.º 74.º). Desta forma, os professores e alunos irão possuir o direito de participar na gestão democrática das escolas e a lei regulará a participação na associação de alunos, professores, pais, comunidades e das instituições, na elaboração da política de ensino (art.º 77.º).

O resultado de uma pesquisa legislativa de quase 100 anos, depara-se com um crescimento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, de 6 para 9 anos e por último dos 9 para os 12 anos. Uma vez que existiu uma massificação da educação, ocorrendo alterações ao longo dos anos de dados estatísticos, no que diz respeito ao analfabetismo e ao número de alunos com o ensino obrigatório. Segundo o PORDATA (2022) existiu uma forte diminuição da taxa de analfabetismo de acordo com os Censos de 2011, dado que em 1970 era de 25,7% e em 2011, correspondia 5,2%, apesar de ainda ser considerado elevado, representando 541.871 cidadãos sem qualquer escolaridade, existiu um decréscimo em 41 anos (Carvalho, 2018). Já no que corresponde à taxa de retenção e desistência do ensino básico, existem variações nos três ciclos de ensino, em 1995, no 1º ciclo corresponde a 10,8% e em 2021 esse valor decresce para 2,1%; no 2º ciclo, em 1995, a percentagem de alunos que reprovam ou desistem, é de 12,1% e em 2021 de 3,3% e, por último, no 3º ciclo verifica-se que em 1995 era de 19,6% e em 2021, de 4,3%. Por conseguinte, percebe-se que apesar da diminuição ao longo dos anos, os números ainda são elevados, comprovando-se que quanto mais alta for a obrigatoriedade escolar, maior é a probabilidade de os estudantes reprovarem ou desistirem dos seus estudos (PORDATA, 2022). A diversidade e heterogeneidade dos estudantes impele as escolas, numa abertura à comunidade, procurando respostas no território e na autarquia, centros

de saúde, centros de emprego, Segurança Social, associações de apoio aos alunos e correspondente família ou outras associações pertinentes que existam na sociedade, com o objetivo de facultar o apoio necessário (Carvalho, 2018).

## **2. Construção da relação entre a tríade Família-Escola-Aluno**

### **2.1. Família: Espaço para o Desenvolvimento**

As reformas decorridas no século XX modificaram, por completo, a sociedade, desde as nossas formas de ser, como nos relacionamos, os nossos valores e comportamentos, até os nossos modos de vida. Ao falar de transformações, salientam-se a sua diversidade e as suas divergências, ou seja, ao considerar o termo “família” é acarretado o reconhecimento das suas múltiplas especificidades (Obra do Frei Gil, 2018). Desta forma, este conceito assumiu vários significados ao longo do tempo, ao recuar na sua origem etimológica, esta teve a sua origem na palavra *famulus* (escravo doméstico), oriunda do latim, simbolizando um grupo de indivíduos que habitavam na mesma casa, pertencentes e dependentes ao mesmo senhor ou chefe (Engels, 1984). Nesta ordem de ideias foi possível constatar que na antiguidade a importância da família residia na sua reprodução biológica, impulsionando a nossa existência na Terra, não sendo imposto a responsabilidade a um membro exclusivo a arte de cuidar dos recém-chegados, uma vez que todos eram responsáveis. Sendo considerada a família como o único conjunto de origem natural, uma vez que a natureza permitiu ao ser humano priorizar o cuidado da sua existência, sendo o grupo social mais antigo, dado que o seu aparecimento foi visível preliminarmente à organização do Homem em comunidade (Souza, 2014).

A família construiu-se e reconstruiu-se ao longo da história e quotidianamente, representando uma instituição complexa e heterógena, integrando uma panóplia de particularidades. Sendo uma instituição que se tem ajustado à diversidade de formas de viver em sociedade, exibindo plasticidade e flexibilidade quanto à sua forma de organizar (Almeida, 1995 citado por Batalhas, 2008). Para Félix (1994), o seio familiar é o primeiro e mais relevante espaço para a realização, desenvolvimento e estabelecimento da personalidade do ser humano, em que cada indivíduo se define como pessoa. Considerado no ambiente natural onde reside a convivência solidária entre diferentes gerações, um transmissor aprofundado de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educativos, a

ligação entre a estabilidade da tradição e das imposições da modernidade. Conquistando uma nova posição na sociedade moderna, deixando de ser somente uma instituição de direito privado, para se constituir como fonte de propagação dos bens e nomes, expressando uma função moral e espiritual (Ariès, 1973 citado por Souza, 2014). Acarretando transformações sociais e culturais, seja ao nível estrutural como na organização familiar, conduzindo a diferentes configurações e dinâmicas familiares, transformando o modelo tradicional familiar. Constata-se uma variedade de papéis parentais e de formatos familiares, sendo complicado distinguir um modelo familiar estático na sociedade, dado que vivemos num mundo em constante alteração, oriundas de diversas perspectivas, desaparecendo o sentido de famílias estruturadas e desestruturadas (Kamers, 2006).

No seio familiar, observam-se unidades sistémicas relacionais distintas, consideradas como subsistemas, seja ao nível individual, conjugal, parental e fraternal, permitindo trocas de informação entre os vários subsistemas. Igualmente, surgem diversas classificações e separações do ciclo vital da família, em que todas são representadas por etapas, sendo que cada perspectiva do modelo optado é diferenciada. O aumento da esperança média de vida, potencia a possibilidade de se encontrarem três ou quatro gerações na mesma família, em que os ciclos de vida de cada uma se cruzam, incluindo as suas virtudes e fragilidades. A família regenera-se e reformula-se, evoluindo em consonância com o seu meio, enfrentando funções diferenciadas e com grande exigência, que perturbam e resultam em crises, durante períodos vitais do desenvolvimento familiar. Verificando-se, atualmente, múltiplas alterações que afetam a família, repercutindo em ações positivas e negativas. Assim, na dimensão familiar, deixa de se pensar na dimensão alargada, para a família nuclear, existindo uma debilitação contratual do casamento e nos diferentes modos de convivência, crescimento das famílias construídas somente por um elemento, a ampliação das uniões de facto e a sua separação, o aumento dos divórcios, alteração dos papéis desempenhados pelos seus parentes, em que as relações têm como base o diálogo e a negociação, a automatização dos jovens adultos torna-se cada vez mais complicada, devido à dificuldade em encontrar um espaço próprio, emprego e constituir família [(Cardoso, 2016; Dias, 2011 citado por Obra de Frei Gil, 2018); Obra de Frei Gil, 2018; Relvas, 1996].

Em concordância, Félix (1994) refere diversos fatores que, hoje em dia, afetam e limitam a estrutura da família, como a “*horizontalização da comunicação*” entre os membros, que atualmente definem a sociedade moderna, que beneficiam de uma relação entre familiares da mesma geração e prejudicam verticalmente a relação com a geração seguinte, a “*administração do tempo*”, que nunca mais será estabelecida de forma igual como acontecia nas gerações anteriores, dado o tempo passado em família ser revezado, não só com o trabalho, como com os momentos de lazer e de formação, o “*trabalho e a consagração da igualdade entre o homem e a mulher*”, que fomenta amplas modificações na vivência, formação e a desconstrução familiar, passando, então, a compartilhar as responsabilidades familiares, nomeadamente no que diz respeito à educação dos seus descendentes e a divisão dos trabalhos domésticos e os “*fatores demográficos*” como a diminuição dos casamentos, dos nascimentos e do crescimento natural, o aumento de filhos fora do casamento, o adiamento do primeiro filho, o decréscimo da dimensão das famílias, o aumento da esperança média de vida e da taxa de idosos dependentes, acarretando ajustes fulcrais no desenvolvimento familiar (pp. 45-46).

Com base na maior imprevisibilidade dos contextos, foi exigido novas estratégias no decorrer dos anos, que resultaram em mudanças intensas no domínio económico, político e social, as quais orientam o rumo e o sentido da vida de cada ser humano. Nenhuma é mais essencial, nem sentida mais fortemente que outra, tanto quanto aquelas que se sucedem na vida pessoal de cada pessoa, como a sexualidade, a expressão da afetividade, os casamentos e o acrescido número de divórcios, o aumento da esperança média de vida e a maternidade deixada para segundo plano. As modificações decorrentes do ambiente familiar, requerem alterações no sistema como um todo, advindo do aparecimento de novos *status* familiares, diferentes papéis, como também novas relações sociais, afetivas e jurídicas. Nos dias de hoje, experienciamos uma sociedade pós-moderna, onde foram consagrados novos desígnios para estas reconstruções, como a monoparentalidade, as famílias reconstruídas, casais sem filhos, as famílias complexas, casais homossexuais, entre outros. Independentemente da influência que nos conduz à escolha de determinada definição, é considerado por todos como um construto social, que apresenta como propósito a socialização das crianças e jovens, por intermédio da educação e da comunicação da cultura, simbolizando um agente de manutenção (Leite, 2010; Obra do Frei Gil, 2018; Segalen, 1999 citado por Batalhas, 2008; Souza, 2014).

De acordo com Fazenda (2005 citado por Obra do Frei Gil, 2018), a família é uma unidade social, difícil de delimitar, fundamentando-se nos laços de parentesco e afinidades, com diferentes direitos, obrigações e expectativas próprias, encontrando-se em incessantes mudanças, com o objetivo de se ajustar às necessidades de cada elemento, sem estabilidade temporal, onde os adultos apresentam como responsabilidade o cuidar dos menores. É através desta que aprendemos a entender e a encontrar-nos no mundo, construindo a nossa entidade social, com diversos valores, ética e moral, a família necessita de efetivar duas funções fulcrais, uma de âmbito interno e outra de cariz externo. Relativamente à Teoria Geral dos Sistemas, a família é deparada como uma teoria sistémica, considerando-se como o modelo prevalecente nos estudos acerca da família, vista como um sistema aberto, com um fim e com autorregulação, isto é, este sistema é uma unidade constituída por membros, que possuem interação, existindo certos vínculos, que garantem determinadas transações, sendo visto como um todo (Gimeno, 2001; Amaro, 2006 citado por Dias, 2011). É esperado, então, que o seio familiar tenha capacidade colaborativa para a proteção e desenvolvimento de todos os seus pertencentes, que estes sejam cuidados e nutridos, crescendo num ambiente seguro e positivo, impulsionando a criação de um sentimento de pertença e que simbolize um contexto primário de socialização, garantindo que todos os membros se preparem para o mundo exterior (Relvas, 1996).

Pela natureza social, o ser humano somente a partir da socialização é capaz de sobreviver, através de relações significativas que se caracterizem pela mutualidade de influências (Damon & Lerner, 2008 citado por Morgado, Dias & Paixão, 2013), desenvolvendo-se, tornando-se uma pessoa, um ser individual, compreendendo a noção de equilíbrio como mecanismo de integração ao ambiente, notório desde o início do seu desenvolvimento. Este mecanismo permite regular os conhecimentos adquiridos que se concretizam no decorrer do seu crescimento, possibilitando aceder a diferentes formas, sucessivamente mais complexas, de compreender e lidar com o meio em que vivem. A capacidade para executar funções diversas e complexas, como andar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si próprio, é decorrente da interação com outros seres humanos (Abrantes, 2011). No âmbito das estruturas genéticas, é dos ser vivos menos bem preparados para uma vida a solo, dependendo de outros durante maiores períodos e de forma mais acentuada, desde o nascimento, que indubitavelmente, se encontra num processo ativo de adequação irregular às formas mentais e sociais que se vão formando

(Dubar, 2002). Onde, segundo a Teoria de Socialização Social de Bandura, o desenvolvimento e funcionamento da criança depende-se da tríade entre os estímulos internos e externos, como do comportamento, sendo processada a informação e codificada de acordo com as “capacidades de abstração e utilização de símbolos, capacidade de aprendizagem, capacidade de previsão, capacidade de autorreflexão, capacidade de autorregulação, capacidade de apreciar a autoeficácia” (Bandura A., 1989, 1996 citado por Melo-Dias & Silva, 2019, p.104). Compreendendo-se que a criança examina os comportamentos sociais mediante a análise e imitação de modelos, considerando as suas figuras de referência, validando as aprendizagens conseguidas, comportando-se de acordo com o observado e concretizando ações de acordo com as percepções conquistadas (Morgado et al., 2013).

De forma resumida, a família é o primeiro contacto da criança, onde esta aprende a conviver e a socializar-se, portanto, a integração familiar, permite um desenvolvimento saudável, onde uma conexão positiva favorece a boa relação com a comunidade (Santos, 2004 citado por Monteiro, 2015). Por outro lado, numa família destruída, ocorre o risco da criança produzir um sentimento oposto, exibindo problemas de socialização e complicações ao nível da aprendizagem. Inferindo-se que a criança é o espelho da sua família e das relações que com ela estabelece (Silva & Moreira, 2013 citado por Monteiro, 2015). Construindo-se, por isso, uma definição distinta entre a socialização primária e secundária, dado as variações culturais existentes deste processo. A primeira apresenta-se como a introdução do sujeito ao mundo social, com o auxílio de outros seres para si importantes, normalmente a sua família, indutora de uma identificação à forma subjetiva como estes analisam o mundo. Finalizando aquando à ascensão de outro ser significativo, como a sociedade, relacionando-se de forma autónoma nas interações. Já a socialização secundária, considera-se como um processo mais racional, voluntário e restrito à interiorização dos vários submundos institucionais, essencialmente na esfera social do trabalho, desenvolvendo-se em instituições especializadas, como as escolas, o exército e as organizações profissionais (Berger & Luckmann, 1998 citado por Abrantes, 2011).

## **1.1. Repercussões da Vida Familiar no Aproveitamento Escolar**

A entrada da criança na escola é uma experiência de extrema emoção, sendo vivenciado sentimentos, por vezes contraditórios, dado que é o início de uma nova etapa. Para os pais, familiares e encarregados de educação começa uma fase de dúvidas, que se irão prolongar ao longo dos diversos anos de escolaridade, a preocupação não irá incidir somente pelo espaço físico da escola, como também pelos professores que se encontram neste estabelecimento, diretor da escola, psicólogos, assistentes sociais e restantes profissionais, pilares da formação das crianças e jovens. No primeiro dia de escola, o aluno organiza-se para a entrada num mundo novo, seguindo-se, deste modo, a abertura da família para um sistema externo. Este novo degrau é asseverado como um enorme desafio para os alunos, para a sua família e ao seu potencial de resposta, no que concerne ao cumprimento do novo ambiente externo, em que é transparecido para a escola as vivências experienciadas pelo seio familiar. Dado que a escola apresenta carácter obrigatório, ou seja, é imposto pela sociedade, desempenha o papel de suplemento educativo, sustentando o trabalho educativo prestado pela família, onde a abertura para a escola, potencia a separação da família, facilitando a relação com um diferente sistema, isto é, com uma organização integrada, fixa e autónoma (Ribeiro, 2009).

De acordo com Skinner e Pitzer (2012 citado por Gonçalves, 2017), o envolvimento do estudante na escola é visto como uma construção flexível, fortemente influenciado pelas múltiplas circunstâncias que este experiencie. O espaço educativo manifesta-se como um contexto em que as crianças e jovens dedicam o seu tempo, comprometem-se com diversas atividades conectadas com as suas tarefas formais, como a leitura, a realização de exercícios, a escuta ativa e os ambientes informais de aprendizagem como o recreio, excursões e outros momentos de lazer. Lemay (2006 citado por Lopes, 2014) assevera que se a diversão e os amigos desempenham um papel fundamental na vida dos alunos, a escola facilmente se torna num lugar que necessita de energia significativa. Para o aluno, a escola converte-se num espaço de vida quase tão simbólico quanto a sua família, acarretando forças tanto positivas como ambivalentes, favorecendo novos conhecimentos, abrindo horizontes, sendo possível a novidade perturbar o bem-estar destas crianças e adolescentes. Onde o cruzamento de diferentes pessoas, isto é, originárias de meios diferenciados, com educações bastante distintas, podem estabelecer uma das razões para a presença de demonstrações de comportamentos

de indisciplina, violência, insucesso e abandono escolar, fomentando repercussões discordantes do esperado (Lopes, 2014).

Os motivos para o insucesso escolar são inúmeros e apresentam diferentes origens, como a família, a escola e a sociedade, sendo motivado por condições de nascença, como crianças com deficiência e/ou atraso mental, o desinteresse do próprio aluno nos seus estudos, a dificuldade de meios para a fomentação ao estudo, o enfraquecimento ou o absentismo de acompanhamento por parte dos pais, família e/ou encarregados de educação e a inaptidão dos professores, gestores da escola e restantes profissionais (Lopes, 2014). Sendo destacado determinadas situações que otimizam o abandono escolar, como a dificuldade de aprendizagem e a repetência, tendo por base três causas:

- *A integração relacional*, isto é, a inexistência de interesse e a desmotivação, a idade, por vezes são mais velhos que os seus colegas e não se sentem integrados ou com objetivos comuns, problemas na relação com os docentes, colegas e funcionários da escola, sentimento de inadaptação ao ensino, curiosidade por outras atividades e o fraco desempenho;
- *O contexto familiar*, onde se encontram responsabilidades acrescidas e problemas entre os seus membros, desvalorização do nível de instrução, dificuldades económicas e o incentivo ao início do trabalho, colocando de parte o ensino;
- *A acessibilidade*, muitos alunos encontram problemas de transporte, dado morarem a uma longa distância do estabelecimento de ensino, onde sempre existem transportes no horário desejado e, conseqüentemente, terem dificuldades a chegarem a horas às suas aulas (Gaspar & Diogo, 2010).

Por consequência, a relação entre a escola e a família é essencial para a criança e jovem, uma vez que promove um desenvolvimento saudável e harmonioso, permitindo a descoberta do mundo (Monteiro, 2015). Sendo fulcral, esta díade ser debatida, atribuindo-lhe o devido valor, que nem sempre é considerada, dado que o seu trabalho em equipa é avaliado como a chave-mestra para o sucesso escolar dos seus educandos (Miguéns, 2008 citado por Pinto, 2021). Para Mário Pinto, Primeiro Presidente do Conselho Nacional de Educação, o papel da família encontra-se posto em causa na nossa sociedade, existindo uma manipulação que prejudica as famílias na sua tarefa educativa, um grave problema do mundo atual e possivelmente no futuro (Pinto, 2008). Concebe-se, então, a necessidade de uma sinergia entre a escola e a família, no processo educativo da criança e do jovem,

dado serem estes os pilares para o progresso do ser humano, na qual a escola é um espaço não só para adquirir conhecimentos, como potencializar atitudes, valores e a aquisição de competências. Como tal, é essencial fortalecer a relação entre a família e a escola, erguendo-se uma relação baseada no diálogo, em que cada elemento implicado deverá ter a oportunidade de falar, expor as suas potencialidades e fragilidades, analisando e partilhando informações, facilitando a troca de saberes e de experiências (Caeiro, 2005). Determinando o papel que cada um deve desempenhar, dado que estes não são iguais, mas partes complementares, com um objetivo comum, a educação das crianças e jovens (Cascais, 2005 citado por Pinto, 2021).

Destacado pela unilateralidade do protagonismo do seio familiar, transmissora de heranças, muitas vezes desiguais, perante a escola, da socialização familiar dentro e fora desta e da gestão que as famílias concretizam perante a esfera escolar. A ideia de uma família centrada nas pessoas e nas relações interpessoais, é complementada pela representação do papel decisivo da escola (Torres, 2000 citado por Almeida, 2005). Onde a privatização da vida familiar colabora na atribuição da importância dos pais na escola, local do saber e da moral, uma vez que o lugar da socialização da criança deixou de ser no trabalho junto dos adultos, como os pais, vizinhos e comunidade ou no conhecimento de um ofício e passou a ser na escola, junto de outras crianças. A escola deve ser considerada como um influente fator e potenciador da mudança, uma vez que gera o dever da criança e do jovem, encontrando-se na origem de percursos de mobilidade de ascendência entre classes, como também se apresenta como um palco para a socialização entre pares e diferentes classes, fornecendo novas expectativas e aspirações aos jovens, contradizendo a inércia das suas posições sociais de partida e, por último, auxiliando na racionalização sobre o mundo [(Sirota, 1998; Machado & Costa, 1998; Lopes, 1997; Abrantes, 2003; Pinto, 1987; Weber, 1959) citado por Almeida, 2005].

## **2.2. Teoria Ecológica de Bronfenbrenner e a sua ligação com a Escola**

A Teoria Ecológica de Bronfenbrenner encontra-se sustentada pelo contexto e pelos processos proximais, evidenciando que estes integrantes influenciam o desenvolvimento humano (Benetti, Vieira, Crepaldi & Schneider, 2013). Considerando-se como uma perspetiva multidimensional de avaliar a realidade e salientar a relação do

comportamento humano com o ambiente social (Wormer, 2007 citado por Benetti, et al., 2013), o que na perspectiva escolar, integra a profundidade dos sistemas, como o ambiente familiar, a escola e a comunidade, abrangendo a multiplicidade de valores, crenças e comportamentos (Amaro & Pena, 2018). Com o objetivo de compreender o desenvolvimento humano é fulcral ter em consideração o sistema bioecológico em que a pessoa está envolvida e se desenvolve, neste paradigma são encontradas quatro dimensões que comunicam entre si, designado por “Modelo PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo” (Bronfenbrenner, 2005 citado por Benetti, et al., 2013, p.92).

Como resultado, o *Processo* é evidenciado pelo seu mecanismo indispensável para o desenvolvimento do ser humano, abrangendo as interações bilaterais que decorrem de forma gradual, entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu meio envolvente (Bronfenbrenner & Morris, 2006 citado por Benetti, et al., 2013). As interações existentes dentre organismo e contexto são essenciais e definidas por processos proximais, que decorrem constantemente durante longos períodos, variando de acordo com as características individuais e do contexto, seja temporal como espacial, onde por intermédio de tarefas e relações que o sujeito vive o seu mundo e o transforma (Bronfenbrenner, 2005 citado por Benetti, et al., 2013).

No que concerne a *Pessoa*, este modelo compreende a importância dos fatores de ordem biológica e genética no desenvolvimento, destacando os traços individuais que influenciam as situações sociais com que se deparam. Sendo divididos estes atributos entre “necessidades” (movimento dos indivíduos entre os processos proximais, mantendo as suas tarefas, influenciando o seu futuro, podendo alterar as primeiras interações de acordo com a expectativa do sujeito, podendo interferir ou impedir que estas se sucedam), “recursos” (induzem a capacidade do indivíduo se integrar nos processos de relação ativos, como as habilidades, experiências, inteligência e também incluem os recursos sociais e materiais fomentadores destes processos, como o acesso a alimento, casa, cuidado parental, oportunidades educativas conferidas pela sociedade em que se encontram e, por fim, os recursos que poderão ser perturbantes, a deficiência genética, lesões cerebrais, entre outras) e as “forças” (remetem para as desigualdades temperamentais, motivação, persistência, entre outros, que influenciam a capacidade para se envolver e manter em atividades complexas (Bronfenbrenner & Morris, 2006 citado por Benetti, et al., 2013).

No que diz respeito ao *Contexto*, este define-se por qualquer acontecimento ou situação exterior à pessoa que poderá interferir ou ser manipulado pelo sujeito que se encontra em desenvolvimento, sendo dividido em quatro subsistemas socialmente estruturados, que orientam o ser humano no seu desenvolvimento, sendo eles o *microsistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*. Desta forma, o *microsistema* é visto como o centro do ser biopsicossocial, é neste universo que os papéis, as atividades e a socialização cara a cara se sucedem, favorecendo um contexto primário que o sujeito visualize e interaja em tarefas conjuntas, a cada momento mais complexas com o apoio direto de pessoas com quem construiu uma relação positiva de afetividade. No contexto secundário é incentivado, através dos conhecimentos e oportunidades adquiridos no contexto anterior, o seu desenvolvimento sem orientação direta. Sendo exemplos de *microsistema* a escola e a família, locais onde o ser humano se relaciona diretamente com o seu emissor, existindo uma influência em ambas as direções. Por consequência, o *mesossistema* inclui a comunicação entre pelo menos dois *microsistemas*, onde o sujeito em desenvolvimento participa, podendo as interações serem incentivadores ou inibidoras do desenvolvimento, como a vinculação entre o *microsistema* escolar e familiar, existindo possibilidade para uma junção de forças para o desenvolvimento da criança ou a ligação entre os colegas da criança e a sua família. Por outro lado, o *exossistema*, corresponde à conciliação entre pelo menos dois contextos, contudo o sujeito que se está a desenvolver não está nele incluído, como é possível verificar no ambiente de trabalho dos pais, que apesar de distante à criança tende a afetá-la, uma vez que estes quando têm um dia difícil no seu local de trabalho, propicia menos disponibilidade por parte dos pais na qualidade do cuidado. O *macrossistema* é a conjuntura com maior amplitude, sendo constituído por todos os sistemas anteriormente referidos, que incluem a cultura, as crenças, os valores e os costumes existentes na comunidade, como também os sistemas sociais, políticos e económicos, que influenciam e orientam os comportamentos diários do sujeito (Bronfenbrenner, 1993, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2006 citado por Benetti, et al., 2013).

Por fim, o *Tempo*, que nos remete para o *cronossistema*, incluso em todos os sistemas relatados por esta teoria, sendo uma organização que inclui condições de tempo nas estruturas já construídas, assimilando as transformações do meio, tal como a estabilidade ou as alterações existentes na vida do ser humano devido às diversas ocorrências ambientais e as alterações que decorrem ao longo da sua vivência,

estabelecendo conjunturas que influenciam o desenvolvimento dos indivíduos. É o efeito do tempo sobre os restantes sistemas, onde as suas particularidades estão interligadas com as características do sujeito, com os processos proximais e os critérios do ambiente que o rodeia. Salienta-se, neste domínio, os agentes contextuais do macrosistema, que são capazes de influenciar a pessoa e os seus contextos, como a alteração no regime político, crises económicas, divórcio, movimentação da composição familiar, mudança de casa, emprego/desemprego dos pais ou circunstâncias mais drásticas como a guerra e a migração. Estas transformações podem ser advindas de condições exteriores ao sujeito ou manifestar-se de condições do organismo, dado que o ser humano tem a possibilidade de escolher, adaptar ou conceber os seus próprios conceitos e experiências. Seguindo esta trajetória o desenvolvimento só acontece por intermédio do indivíduo em evolução e os cinco ambientes, o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema ligados, que se influenciam, fomentam a interação e desenvolvimento, que incluindo o grupo social mais próximo, como alcança o contexto mais longínquo que interfere e modifica a vida social [(Bronfenbrenner & Evans, 2000; Kağitçibaşı, 2007) citado por Benetti, et al., 2013)].

### **2.3. Influência de uma Parceria Positiva entre a Escola e a Família**

Uma relação positiva entre a escola e a família, assume-se como extremamente relevante para o desenvolvimento das crianças e jovens, todavia as dificuldades verificam-se na forma como esta relação coexiste (Ribeiro 2009). Desde cedo, constata-se o desenho de estratégias de fidelização ou variação entre o ensino público e privado, cuidadosamente escolhidos para cada elemento da sociedade, concorrendo com determinantes sociais e o histórico escolar transmitido dos pais para os filhos (Langouet & Léger, 1997 citado por Almeida, 2005). Como também, as “escolhas cirúrgicas” das escolas/estabelecimentos de ensino público ou até mesmo a escolha de determinadas turmas dentro da escola, com o intuito de garantirem o sucesso escolar dos filhos, salvaguardando a seletividade, protegendo-os de contactos indesejáveis (Silva, 1999; Vieira, 2001 citado por Almeida, 2005). Todavia, estas estratégia colocam em causa a democratização do sistema de ensino, assumindo, na realidade, a “ghettização” aumentada na esfera escolar (Almeida, 2005, p. 584).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem salientar o estatuto dos pais/encarregados de educação, dado que estes apresentam um conjunto de direitos e deveres de participar e cooperar de forma ativa, em tudo aquilo que se encontre relacionado com a educação do seu filho/educando, como também ter acesso a toda a informação incluída no processo individual do aluno, nomeadamente no que corresponde às medidas de suporte de aprendizagem e inclusão. Estes possuem direito em participar nas reuniões da equipa multidisciplinar, a envolver-se na construção e avaliação do Programa Educativo Individual, sendo possível recorrer a uma revisão do mesmo, solicitar o processo individual do seu educando e aceder a informações ajustadas e claras no que toca ao seu filho/educando. Quando constatado que os encarregados de educação não colocam em prática os seus poderes de participação compete à escola incrementar medidas adequadas, de acordo com as necessidades educativas verificadas (art.º 4.º). Por outro lado, os deveres dos encarregados de educação centram-se na cooperação com os professores concretização da missão pedagógica ou com outros profissionais da área educativa, especificamente na efetivação de medidas de apoio à aprendizagem, facultação de toda a informação útil para a determinação de medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar de forma ativa a vida escolar do seu filho/educando, respeitar a autonomia do seu educando, no que concerne ao direito a ser ouvido e na sua participação em todos os tópicos do seu interesse, considerando interesses e preferências, justificar as necessidades de revisão do PEI e requerer próximo da escola a informação sobre o processo educativo (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Consequentemente, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos deixou de ser considerado como dispensável, onde o sucesso escolar de um aluno, depende fortemente na participação ativa dos encarregados de educação, não obstante deste conhecimento, muitos pais continuam a não se envolver nos estudos e no ambiente escolar dos seus filhos (Ducle, 2006 citado por Prego & Mata, 2012). Para muitos a justificação centra-se na falta de habilidade, conhecimento e tempo para auxiliar os filhos, noutros casos existe mesmo a falta de interesse (Marques, 1994 citado por Prego & Mata, 2012). Na relação escola-família, os professores são os profissionais que mais tempo passam em contacto com os alunos, tendo perceções e expectativas sobre o envolvimento da família nos estudos dos alunos (Prego & Mata, 2012), dado que o desempenho escolar não decorre somente do seu rendimento na sala de aula e da competência dos professores, mas igualmente, do apoio familiar que encontram no seu ambiente familiar e na comunidade

educativa (Cerutti & Knopf, 2010 citado por Monteiro, 2015). O envolvimento parental envolve uma panóplia de comportamentos e atitudes, altamente motivado por aspetos socioculturais, económico, étnicos, pela estrutura familiar, idade, género escolaridade dos pais e, afetado, também pelo desempenho dos alunos [(Grolnick et al 1997; Pereira et. al, 2003) citado por Prego & Mata, 2012]. Deste modo, os pais e encarregados de educação dispõem de um papel fulcral no processo educativo dos seus educandos, cabe à escola incrementar a participação, por intermédio de aperfeiçoamento do nível de comunicação, atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus educandos, onde a parceria entra a escola e a família, está interligado ao sucesso escolar dos estudantes. A função da escola é desenvolver ações de promoção de diálogo entre os docentes, os encarregados de educação e, quando possível, o discente, sendo essencial a junção de esforços para eliminar as barreiras que decorram do diálogo e colaboração entre professores e encarregados de educação (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

No entanto, as famílias são frequentemente culpabilizadas pelo insucesso escolar dos alunos, resultante da pobreza, do diminuto grau de escolaridade dos pais e da desestruturação familiar, tidas como ineficientes para a partilha das construções do mundo ajustadas à criança. Quando os pais apresentam atitudes desviantes das prescrições da escola são muitas vezes estigmatizados, sendo avaliados como não valorizadores da educação, não concretizando o correto acompanhamento escolar, onde somente este ponto explicitaria o insucesso escolar. Do ponto de vista dos encarregados de educação, isto é, dos estudos sobre as suas perceções, é demonstrado que estes dão valor à escolarização, pois permite a ascensão social, como também a repercussão dos valores transmitidos pela família, incentivando a criança e o adolescente para a vida adulta. Porém, na relação diária construída, os pais possuem comportamentos de passividade e conformidade, impossibilitado o seu posicionamento crítico, não combatendo preconceitos, culpabilizando-se pelas dificuldades dos seus educandos. Desta forma, a relação família-escola é promovida pelas políticas públicas que designam como crucial a escolarização positiva, reconhecendo a diversidade de famílias e a sua perspetiva [(Andrade, 1986; Campos, 1995; Cruz, 1997; Gomes, 1994; Perez, 2000; Samartini, 1995; Zago, 1998) citado por Ribeiro, 2006].

Famílias conscientes das suas responsabilidades, incentivam em casa os filhos na criação de hábitos de leitura, escrita e raciocínio, fortificando as aprendizagens

assimiladas na escola, instituindo a sua valorização e motivação (Silva & Moreira, 2013 citado por Monteiro, 2015). Sob outra perspectiva, segundo um Relatório da UNESCO (1996 citado por Costa, 2018), é verificado os que pais com graus de educação menores, empregam estratégias ineficazes para o desenvolvimento escolar dos seus filhos. Estas famílias conseguem prever as dificuldades, dado que não consideram que possuam as capacidades cognitivas necessárias para singrar nos estudos, desculpando-os quando estes não alcancem o próximo ano escolar, visto que já têm interiorizado o sentimento de insucesso. No que concerne aos comportamentos apresentados por estes familiares, é observado comportamentos rígidos, sendo disciplinados de forma militar (Santiago, 1993 citado por Costa, 2018), desejando que os alunos percecionem o professor como órgão máximo na escola, existindo a sobrevalorização do docente, conduzindo à ausência dos pais no ambiente escolar. Prevê-se que estes alunos cessem o seu ciclo de estudos, abandonando de forma precoce o seu percurso académico (Costa, 2018).

Segundo a tipologia de Epstein (1987, 1992 citado por Lopes, 2014) existem cinco formas de envolvimento entre o contexto familiar e o contexto escolar, primeiramente temos as *principais obrigações dos pais*, descrito como as ações e atitudes do seio familiar relacionado com o desenvolvimento absoluto da criança e jovem e a promoção da saúde, proteção e processos evolutivos. Sendo missão da família, ademais das suas tarefas diárias, propiciar um ambiente favorecedor da aprendizagem escolar, englobando o devido acompanhamento e orientação, incentivando hábitos de estudo e a concretização das tarefas escolares. Em segundo as *principais obrigações da escola* que transmitem os distintos métodos optados pelo estabelecimento de ensino, pretendendo identificar e debater os programas criados na escola, destacando os progressos dos estudantes, nas variadas áreas, para os seus encarregados de educação. Como também a transmissão das normas praticadas para um correto funcionamento escolar, quais os métodos de ensino e de avaliação, sendo incentivado espaços, em que os pais têm o direito a participar, fornecendo as suas ideias sobre as temáticas debatidas. Em terceiro lugar, o *comprometimento dos encarregados de educação nas atividades em parceria com a escola*, referindo-se ao modo como estes comunicam com a direção, de acordo com a performance da escola, como nos eventos culturais, nas reuniões de pais, em programas/projetos implementadas pelo estabelecimento de ensino, atividades extracurriculares, procurando ajudar professores, auxiliares e outros membros em atividades diversas. Em quarto, *o envolvimento dos pais em tarefas que impactem a*

*aprendizagem e o aproveitamento escolar, em ambiente familiar*, acarretando mecanismos e estratégias que são empregues para a orientação dos trabalhos escolares, sendo possível a sua atuação ser independente ou orientada por um professor. Por último, o *comprometimento dos pais no projeto político da escola*, definindo-se pela sua legítima participação nas tomadas de posição, relativamente às metas e projetos da escola.

O investimento das famílias e o do aluno no ensino, apresentam outra vertente, dado que esta “não se faz pela interiorização subjetiva das oportunidades objetivas, mas pelo uso de uma racionalidade em termos de um cálculo do tipo custos/benefícios” isto é, a sobrevivência do aluno na escola tem como origem a função da sua posição social ou de classe e, a par disto, o valor que cada indivíduo e/ou família dão à escola, estando fortemente associado aos diferentes custos, riscos e benefícios que estes lhe atribuem previamente nas suas construções (Seabra, 2009, p.93). É importante ter em consideração que a cultura escolar existente no seio familiar potencia o interesse ou não pela escola, nas classes sociais desfavorecidas a escolarização pode ser vista como meio de mobilidade social e, por esse motivo, valorizada.

Como foi possível verificar, a família assume um papel fundamental no desenvolvimento de métodos mais ou menos favoráveis à aprendizagem escolar, seja através da moldagem e condicionamento, às disposições e desempenho dos educandos, por intermédio da transmissão ou não dos seus conhecimentos, do saber ser e do saber fazer, muito requisitados e valorizados pela escola, as baixas ou altas expectativas que são colocadas sobre eles e os trajetos escolhidos, o estilo educativo que prevalece, que articula a adoção de práticas educativas potenciadoras da sua rentabilidade e o acompanhamento da vida escolar. Já no que diz respeito ao papel da escola, esta influencia o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos por via dos seguintes fatores, a eficácia das práticas pedagógicas executadas pelos professores, a qualidade do ambiente de aprendizagem, seja através de um espaço físico promotor de bem-estar e na constituição de uma relação de proximidade entre toda a comunidade escolar e a preservação de um clima escolar seguro e organizado (Quaresma, Abrantes & Lopes, 2012).

Por fim, a família constitui-se como um poderoso e marcante agente na edificação e na degradação da importância da escola, ou seja, é estabelecido uma relação de reciprocidade (Almeida, 2005). Quando estas fontes socializadoras partilham o mesmo ideal de formação e colocam expectativas de sucesso, convergindo na forma de discurso e

da praxis educativa, onde o projeto escolar é fundamentado nos valores de exigência, rigor e autodisciplina, será orientado para a excelência formativa, onde serão constituídos fatores que irão favorecer sentidos positivos atribuídos à escola (Seabra & Mateus, 2010). Contudo, só fará sentido confrontar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando existir uma efetiva igualdade na procura, na sua valorização por parte de todos os estratos sociais e toda a população alcançar os níveis de escolarização ou o tipo de formação que ambicionam (Lahire, 2003 citado por Seabra, 2009).

### **3. Serviço Social no domínio da Educação em Portugal**

#### **3.1. Breve Introdução sobre o Serviço Social**

*A International Federation of Social Workers e a International Association of Schools of Social Work*, adotaram a seguinte definição global para a profissão do Serviço Social:

O Serviço Social é uma profissão de intervenção e uma disciplina académica que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o *empowerment* e a promoção da Pessoa. Os princípios de justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade são centrais ao Serviço Social. Sustentado nas teorias do serviço social, nas ciências sociais, nas humanidades e nos conhecimentos indígenas, o serviço social relaciona as pessoas com as estruturas sociais para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social (International Federation of Social Workers [IFSW], 2014, p.1).

Em Portugal, o Serviço Social é reconhecido como uma profissão desde há nove décadas, em que a sua formação oficial foi introduzida na década de 30, surgindo os primeiros cursos nesta área após 1935, padecendo de múltiplas alterações no decorrer dos anos, nomeadamente nos planos de estudo, existindo reconhecimento do grau académico de Licenciado em 1989 e o grau de Mestre em Serviço Social em 1995 (Mendes, 2017). Neste seguimento, a história do Serviço Social acontece em diferentes contextos e épocas, instituindo-se e fortalecendo-se ao longo de várias épocas sociais, económicas, políticas e ideológicas que otimizaram o seu surgimento, evolução e redefinição. Desenvolveu-se

no decorrer de um percurso distinguido pela sua heterogeneidade, pela sua constituição híbrida e complexa, conforme as múltiplas perspetivas e significados atribuídos à profissão. Ao visualizar a história, com base no percurso do Serviço Social, torna-se exequível que este seja compreendido na sua tez social, no “ajudar os outros”, em qualquer época que esteja presente, possibilitando o conhecimento e delimitação do passado, compreendendo o presente e concebendo o futuro, apoiando-se nos conhecimentos teóricos e metodológicos, com capacidade de resposta às novas e antigas problemáticas sociais (Serviço Social, 2022).

### **3.2. Surgimento do Serviço Social na Educação**

O surgimento desta profissão nas escolas advém da área da saúde pública, dado que durante a Primeira República, por intermédio do médico escolar Costa Sacadura, sucedeu-se a conceção de serviços de higiene escolar. Deste modo os movimentos higienistas e da medicina social são estimulados pela emergência de novas profissões nesta área, na comunidade portuguesa, na qual se depara a génese do Serviço Social Escolar. Ainda nesta época, o Serviço Social é considerado numa perspetiva laica de prestar auxílio, centralizado principalmente nas crianças e jovens, em que os seus valores não se assemelham à Igreja Católica. Posteriormente, durante a década de 60, originado pelas alterações na conjuntura económica e social, são concebidos projetos de promoção social, onde o Serviço Social despoleta em experiências de estágio e em experiências oficiais direcionadas para os Estabelecimentos de Ensino Secundário. Resultante do reconhecimento da formação deste como curso superior, por determinação dos Institutos de Serviço Social de Lisboa e de Coimbra, constituiu-se como papel fundamental para o desenvolvimento do Serviço Social Escolar, dado que em conjunto com a Igreja e Centros Sociais, foram empreendidos projetos de desenvolvimento da comunidade, com o objetivo de integrar o aluno. Os Assistentes Sociais são, então, vistos como profissionais centrados na relação humana, assumindo um papel de mediador entre o aluno, família, escola e comunidade (Semblano, 2003).

No começo da década de 70, verifica-se uma intervenção mais afinçada do Estado nas políticas de educação, sendo constituído o Instituto de Ação Social Escolar (IASE), em 1971, pelo ministro Veiga Simão, apontado como um “órgão centralizador, orientador e coordenador de toda a Ação Social Escolar, em que se preconiza a todo o cidadão o

direito à educação”, permitindo a admissão de doze assistentes sociais, pela primeira vez nas escolas (Semblano, 2003, p. 190). O IASE apresentava, então, como intenção, a disponibilização de apoios económicos aos estudantes, com maiores dificuldades, a prestação de serviços e organizações de apoio aos alunos (Mendes, 2017). Apenas com a composição desta unidade é possível afirmar a existência da institucionalização da profissão em ambiente escolar, através do poder político. Seguidamente à Revolução de 25 de abril foram otimizadas modificações no processo de conceção do Serviço Social nas Escolas (Santos, 2004 citado por Mendes, 2017). Em 1971, através da reorganização da IASE, surgem os Centros de Medicina Pedagógica, integrando os Assistentes Sociais, onde a sua intervenção assenta no aconselhamento, orientação ou no redirecionar do estudante para a sua inclusão na escola, pela intervenção direta com as escolas, famílias e educandos, mediante uma equipa técnica alargada, onde eram incluídos profissionais de Serviço Social, colaborando, igualmente, com diferentes serviços presentes no ensino, sendo englobados nos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) (Semblano, 2003 & Mendes, 2017).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio, a reforma do sistema educativo visava uma melhoria na qualidade da educação, a sua realização necessitava de uma conjugação entre diversos aspetos com o objetivo de não condicionar a sua qualidade, como a “formação dos recursos humanos envolvidos na ação educativa, os meios técnicos e os recursos especializados de apoio que o sistema possa dispor de forma acessível e generalizada” (p.2665). Nesta circunstância, a orientação educativa assume um papel fundamental no processo educativo, acompanhando o estudante no decorrer do seu percurso escolar, auxiliando-os na identificação dos seus interesses e habilidades, envolvendo-se em campos com maiores adversidades que sejam capazes de perturbar o ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da identidade pessoal e a elaboração do projeto de vida de cada aluno. Desta forma, a equipa técnica fixa de cada serviço engloba um número de profissionais variável, sendo estas constituídas por psicólogos, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, professores com habilitações específicas definidas como “especialistas de apoio educativo”, no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, professores com curso especializado em orientação escolar e profissional, denominado como “conselheiros de orientação” e os técnicos de Serviço Social (p. 2667). Com a composição dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), unidades especializadas no apoio educativo introduzidas na rede

escolar, que manifestam a sua atuação nos estabelecimentos de ensino, como a educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário (art.º 2.º), procurando munir o sistema educativo de condições especializadas para uma orientação educativa eficaz, que ao estarem incluídas nos agrupamentos escolares, garantem a concretização de ações de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional, presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo.

### **3.3. Intervenção do Assistente Social nas Escolas**

Desta forma, a equipa técnica, permanente de cada serviço, é composta por um número mutável de indivíduos, definido por despacho do Ministro da Educação, segundo o nível de ensino e a dimensão da escola ou do agrupamento escolar em que se encontram, assim as equipas são formadas por psicólogos, especialistas de apoio educativo, conselheiros de orientação e técnicos de serviço social (art. 8.º). Ao surgir na legislação, a carreira de Técnico Superior de Serviço Social, como pertencente aos SPO, concebida em agosto de 1991, incluída no conjunto de carreiras do grupo de técnicos superiores de regime geral, facilitou a regulamentação da profissão, no plano da administração pública. Em 1993, com o desaparecimento do IASE, as competências da ação social escolar passaram para a alçada dos Municípios e Direções Regionais de Educação (Mendes, 2017), desta forma os Assistentes Sociais são vistos no seu preâmbulo como marco importante de inovação que irá cooperar, de modo decisivo, para a fomentação da igualdade de oportunidades, o incremento do sucesso educativo e com o objetivo de existir uma aproximação entre o seio familiar, a escola e a comunidade, aprimorando a rede de relações mútuas fundamentais para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no ambiente escolar de Portugal (Decreto-Lei no 190/91, de 17 de maio).

O Técnico Superior de Serviço Social, segundo o Anexo III, do Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho, no âmbito do projeto educativo da escola e no que concerne ao SPO respetivo, é lhe incumbido funções intrínsecas à sua área, o que na escola evidencia uma relevância específica, advindo da diversidade do enquadramento das suas incumbências, na perspetiva de consecutivos programas que concorrem para a contrariedade de caracterizar o campo profissional da escola (Amaro & Pena, 2018), assim é necessário:

- a) A colaboração com os órgãos administrativos e na gestão da escola, no plano dos apoios socioeconómicos;
- b) Incremento de ações comunitárias dirigidas à prevenção da fuga escolar obrigatório, ao abandono precoce e, também, do absentismo sistemático;
- c) Desenvolvimento de ações de informação e sensibilização dos pais, encarregados de educação e de toda a comunidade, no que diz respeito às limitações socioeconómicas e culturais, para o desenvolvimento e aprendizagem;
- d) Auxiliar o processo de desenvolvimento pessoal dos estudantes;
- e) Assessorar, no domínio da sua especialidade, os docentes, pais/encarregados de educação e outros agentes educativos, na esfera do aconselhamento psicossocial;
- f) Cooperar em ações de formação, envolver-se em experiências pedagógicas e na operação de investigações na sua área de especialidade;
- g) Sugerir a articulação da sua atuação com as autarquias e demais serviços especializados, nomeadamente no campo da saúde e segurança social, coadjuvando o diagnóstico apropriado e uma avaliação social, médica e educativa dos educandos com necessidades especiais, contribuindo para o planeamento das medidas de intervenção mais pertinentes (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho).

A intervenção do Serviço Social nas escolas não representa um espaço de intervenção recente, todavia na maioria dos países a sua atuação procura responder às necessidades de âmbito comportamental, emocional, familiar e da comunidade, interligadas com o aluno (Huxtable, 1998 citado por Amaro & Pena, 2018). Desta forma, a inclusão do Serviço Social nas escolas facilitou a progressão da profissão nesta área, onde, segundo Piana (2009 citado por Ribeiro, 2016) permitiu o reconhecimento e a proposta de mudanças hábeis no combate a condições sociais, políticas, económicas e culturais que influenciam o sistema educativo, com o objetivo de propiciar a educação como um direito para o alcance da cidadania. Por consequência, o Assistente Social dispõe da realidade social, como cerne da sua atuação, nas diversas representações e linguagens, apresentando competências de planeamento, de formulação de propostas, construção e realização de uma panóplia de projetos sociais, respeitando a diversidade humana (Souza, 2005 citado por Ribeiro, 2016), viabilizando a criação de referenciais

paras os alunos, que poderão estar a experienciar abandono escolar, analisando as suas razões, trabalhando em rede para estabelecer estratégias de atuação para minorar ou terminar esse problema. Antes de qualquer intervenção, é fulcral a realização de um diagnóstico, concretizado em rede, para que seja o mais correto possível, que permita reconhecer quais os fatores de risco para os problemas de abandono escolar, que inibam as crianças e jovens no acesso a bens que devem ser assegurados por direito, como a alimentação, descanso e habitação. Para além disso, no decurso do diagnóstico social, é potenciado uma maior proximidade e inclusão na comunidade, ou seja, não se centra somente na recolha de dados, auxiliando na mediação para a integração do assistente social (Duarte, 2018).

Sob outro prisma, a posição do Assistente Social oferece-lhe oportunidades para a criação de pontes com outras unidades, públicas ou privadas, que consigam dar resposta às exigências reais de qualquer criança ou adolescente, sendo crucial a inclusão e o trabalho em equipas pluridisciplinares, onde o Serviço Social possui funções indispensáveis e conhecimento sobre a realidade social. Dado que a escola é considerada como uma “comunidade de comunidades” (Duarte, 2018, p.84), visto que é um espaço comum, de diversos seres humanos únicos, que se deparam numa fase de desenvolvimento diferenciada, é fulcral um olhar que procure aproximar a comunidade escolar das temáticas intrínsecas a cada discente, permitindo uma interação eficiente entre o meio de proveniência e o mundo escolar (Alves, 2010 citado por Ribeiro, 2016). A escola deve procurar a promoção de uma aprendizagem saudável e responsável para os alunos provenientes de todos os meios sociais, em qualquer campo de ação.

O Assistente Social necessita de uma constante atualização das suas dinâmicas sociais e do seu contexto social, isto é, conhecer as parecenças e diferenças da população, da cultura e das tradições de cada povo, estabelecendo-se como conector entre a escola, a família e a comunidade, onde o objetivo destas ações é a inclusão social, garantindo o princípio e o garante dos direitos sociais. Conseguimos compreender que a atuação do Serviço Social, no domínio da educação, revela-se como uma atuação reveladora da injustiça e preventiva da exclusão, não devendo ser prisioneiro da execução de políticas sociais, envolvendo as instituições locais, onde se encontra a escola, de forma a determinar estratégias de intervenção que asseverem os princípios da cidadania, seja a curto, médio ou longo prazo (Duarte, 2018).

Apesar da relação dos Assistentes Sociais com a direção da escola assumir enorme relevância, ocasionalmente é esquecido o papel que estes são capazes de efetuar no apoio a situações problemáticas que poderão colocar em causa a evolução académica e o potencial de desenvolvimento de cada educando, contudo os maiores protagonistas continuam a ser os professores e os estudantes (Amaro & Pena, 2018). Na medida em que o papel do assistente social é definido pelas competências que dispõe, é necessário ter em consideração o entendimento que a comunidade escolar tem das atribuições destes profissionais. Se considerarmos que as escolas não possuem conhecimentos sobre ou não se encontrem sensíveis à atuação do Serviço Social, poderá ocasionar vulnerabilidade no seu desempenho ou tarefas diversificadas, não se encaixando na profissão, dificultando a construção da sua identidade profissional nas escolas (Richard & Sosa, 2014).

Um estudo realizado por Bye, Shepard, Partridge e Alvarez (2009 citado por Amaro e Pena, 2018), refere que a presença de assistentes sociais e da direção da escola na relação com os alunos, aponta para um decréscimo do absentismo escolar e da indisciplina, resultando num melhor desempenho e sucesso escolar, sendo ainda esperado um aprimoramento do ambiente na escola, atenuando a violência escolar e o incremento do envolvimento dos encarregados de educação. O estudo acaba por acentuar a necessidade de os assistentes sociais apresentarem os seus resultados a todos os profissionais do estabelecimento escolar, propiciando a momentos de reflexão e discussão entre todos, com o objetivo de ser possível o erguer de uma comunidade fortificada, mais assertiva e autoconfiante do seu profissionalismo (Amaro & Pena, 2018).

A direção teórica, do Assistente Social na educação, engloba uma abordagem do sujeito e da sua implicação no ambiente que o circunscreve, numa ótica que engloba a intervenção com o aluno, não esquecendo o núcleo familiar, os professores, a direção da escola e a sociedade, numa perspetiva holística (Garrett, 2007 citado por Amaro & Pena, 2018). Compreende-se, assim, que a teoria ecológica, anteriormente referida, se foca nas relações recíprocas, distinguidas como operações e pelas transformações entre eles e o meio envolvente (Germaine, 1979 citado por Amaro & Pena, 2018), ao dar enfoque na escola é salientado sistemas como, a casa, a escola e a comunidade, abrangendo os valores, crenças e comportamentos. Como resultado, a intervenção do Assistente Social é direcionada ao educando, recorrendo aos seus suportes sociais para alcançar o bem-estar imprescindível para o seu correto funcionamento e desenvolvimento, aos seus

sistemas ambientais que decorrem no espaço escolar, contudo o ajustamento entre os sujeitos e os sistemas envolventes é visto como desafiador, graças às alterações que decorrem em cada etapa do ciclo de vida e às repercussões que estas obtêm nos sistemas que os envolvem (Amaro & Pena, 2018).

A atuação decorre a partir do desenvolvimento de competências e incentivo das forças inatas, bem como a transformação dos sistemas ambientais com o objetivo de alcançar o potencial máximo dos estudantes, famílias, grupos e comunidades, nos seus ajustamentos mútuos. Não obstante os alunos não se encontram igualmente preparados para aprender o mesmo, no mesmo tempo e nas mesmas condições, sendo passível que cada aluno seja abalado por um grupo de adversidades internas e externas que colocam em causa a sua aprendizagem. O Assistente Social tem, então, como missão, a intervenção com os educandos, alinhando os seus défices, com os encarregados de educação, para um ponto de vista com maior amplitude e com a comunidade escolar, com o intuito de combater estas dificuldades, criando serviços, atuações e políticas que possibilitem a promoção do sucesso escolar, numa visão micro, meso e macro (Garrett, 2007 citado por Amaro & Pena, 2018).

### **3.4. Políticas, Projetos e Medidas de Promoção do Sucesso Escolar**

O sistema educativo modificou e reconfigurou as profissões, projetos de vida e renovaram a sociedade, sendo a escola determinada pela história, altamente manipulado pelo capitalismo expansionista da produção e da instabilidade, não exigindo o pensamento, mas os excelentes resultados para desempenhar uma profissão e estudar na universidade. Onde a educação assume um papel fundamental na entrada do mercado de trabalho e das suas oportunidades e no nível das remunerações, dado que o nível educativo é essencial para responder à distribuição dos rendimentos e da pobreza (Woessmann, 2006; Psacharopoulos, 2007 citado por Lemos, 2013). Por conseguinte, as escolas moldaram-se às novas perspetivas sociais, estabelecendo-se em agrupamentos, criando projetos com maior amplitude, estruturado em conjunto com a comunidade, para uma otimização dos recursos e responder com qualidade aos alunos, às suas famílias e ao mercado. Atualmente, a escola incentiva o sucesso escolar dos seus alunos, precavendo o abandono escolar, o absentismo e a indisciplina, preocupando-se com a mediação de

conflitos entre alunos, como também entre educandos e educadores. Esta ideologia encoraja os profissionais, inclusive os assistentes sociais, a instituir estratégias inovadoras e críticas, que fomentam os alunos no sistema educativo e na sociedade (Carvalho, 2018). A equidade na educação é vista como um instrumento primordial para a equidade social, uma vez que a diferença nos resultados escolares acarreta custos sociais e económicos, portanto o insucesso e o abandono escolar são repercutidos num acréscimo do risco de desemprego, delinquência juvenil e da criminalidade, provocando um forte impacto para a sociedade em que se insere (The Prince's Trust, 2007 citado por Lemos, 2013).

A documentação construída pela OCDE (*No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*) e pela União Europeia (*Efficiency and equity in European education and training systems*) dispõem de um ponto comum, a consideração da equidade como fundamental nas questões das políticas de educação, não sendo somente o objetivo a conquistar, mas uma ferramenta indispensável nas políticas públicas, quer na persecução para fins sociais quer económicos. Dado que para além da equidade ser vista como resolução de problemas, é também um direito que assiste a cada ser humano para o desenvolvimento das suas capacidades e para a sua integração na sociedade, estando ditado na maior parte das leis centrais de diversos países (Lemos, 2013). Como resultado da procura de equidade, torna-se possível reconhecer três etapas das políticas públicas de educação, a *igualdade de acesso*, que procura garantir que todos tenham o direito a frequentar a escola, independentemente da sua origem, posteriormente a *igualdade de tratamento/recursos*, fornecimento a todos de um serviço educativo igual e, por último, a *igualdade de resultados e competências* (Demeuse & Baye citado por Lemos, 2013).

Na primeira etapa, é de salientar as políticas de estabelecimento e prolongamento da escolaridade obrigatória, assim como a passagem para sistemas escolares com maior consolidação, que permitiu a diminuição da segmentação e do elitismo. No que diz respeito à segunda etapa, as políticas construídas centram-se, preferencialmente, no crescimento das condições escolares para grupos sociais ou sujeitos que se encontram desfavorecidos, sendo reconhecido como políticas para uma educação compensatória ou educação prioritária, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Rochex, 2011 citado por Lemos, 2013). Por outro lado, a última etapa procurou trazer maior profundidade à definição das políticas de educação, dado que inclui a igualdade de oportunidade e de tratamento. As primeiras podem ser vistas como condições, já

igualdade de resultados e competências é fruto da interação entre todas os fatores sociais e escolares, sendo simultaneamente uma limitação dessa relação, dando origem à noção de equidade, que inclui as repercussões e as condições para o seu alcance (Lemos, 2013).

De acordo com Dias, Tomás, Gama e Lopes (2011), as políticas de educação prioritária em Portugal começaram tardiamente, comparativamente com outros países europeus, sendo este facto associado à transformação demorada para a democracia e democratização do ensino no país, por intermédio da implantação da escola pública. Apesar da Revolução de 25 de abril de 1974 ter impulsionado o país para uma educação baseada na igualdade e no combate às desigualdades sociais, somente em 1968 é elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir dos anos 90, o Ministério da Educação promove a difusão de programas de combate ao absentismo e insucesso escolar, onde determinados programas, medidas e políticas educativas tornaram possível o reencontro do Serviço Social, no universo interventivo do contexto escolar (Mendes, 2017). Os Assistentes Sociais assumem, assim, um papel indispensável no garante de respostas às dificuldades dos utilizadores dos serviços e das comunidades com quem atuam, através das políticas sociais, perpetuando a oportunidade destes cidadãos serem incluídos no processo político (Amaro & Pena, 2018). O seu compromisso com a justiça social acarreta uma intervenção visando a alteração das políticas e instituições, garantindo conjunturas para a conquista do potencial de cada sujeito, seja na resposta das necessidades dos alunos ou no incremento de condições para o alcance de recursos e de serviços (Wilson, 2007).

Procura-se destacar as medidas e programas exclusivos que procuram garantir o sucesso escolar, facilitadores da inclusão de Assistentes Sociais no ambiente escolar, privilegiando os que admitiram e fomentaram a contratação destes profissionais neste contexto de trabalho, sendo eles:

O **Serviço de Psicologia e Orientação** em ambiente escolar define-se como uma das soluções personalizadas ao apoio educativo, que deseja colaborar na integração escolar e social dos educandos e auxiliar na sua transição para a vida ativa, atuando em ocasiões de que exigem uma decisão de âmbito escolar. Ao realizar um processo de modernização e de aprimoramento qualitativo do sistema, a constituição deste serviço, possui uma componente de inovação que irá favorecer a igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso escolar (Decreto-Lei n.º 190/91), como a aproximação entre a

comunidade educativa, corpo docente e não docente, pais e encarregados de educação, como outros agentes da comunidade. Decorrendo atividades nas áreas do apoio psicopedagógico a discentes e docentes, do progresso do sistema de relações da comunidade escolar e da orientação no decurso da vida, incrementando o sucesso escolar, a diminuição do abandono escolar, melhorando a atratividade do ensino profissional e da adaptação das competências e das exigências do mercado de trabalho (DGE, 2022d).

O **Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)** que surge pela primeira vez em Portugal, em 1996, concebido pelo Ministério da Educação, como referência ao SPO, por intermédio do Despacho n.º 147-B/ME/96, iniciando o seu trabalho em 35 Agrupamentos Escolares, facilitando o acolhimento de um novo modelo de gestão, que permite uma maior independência às escolas e a iniciativa de descentralização e divisão do poder no processo educativo (Ferreira & Teixeira, 2010; Costa & Almeida, 2022). Esta medida educativa procurou a promoção da igualdade de acesso ao ensino e no sucesso escolar da população com idade para frequentar o ensino básico, universal e gratuito, especialmente para crianças e jovens em situação de risco de exclusão social (Costa, Sousa e Mendes, 2000 citado por Ferreira & Teixeira, 2010). Atualmente, encontra-se implementado em 146 agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas, que se encontram em territórios económicos e socialmente desfavorecidos, sinalizados pela pobreza e exclusão social, expressando altos níveis de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar (DGE, 2022c). A ação TEIP têm em vista, de acordo com o Despacho Normativo n.º 20/2012, o incremento da qualidade das aprendizagens que irão conduzir ao sucesso educativo dos estudantes, lutar contra o abandono escolar precoce, geração de conjunturas que promovem a orientação educativa, como a transição com qualificação do ensino para a vida ativa e, por último, a constante articulação entre a escola com parceiros da comunidade destes territórios educativos de intervenção prioritária.

O **Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)** foi constituído através do Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, sendo reformulado pelo Despacho n.º 948/2003 e do Despacho n.º 171/2006, ambos dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Esta medida socioeducativa apresenta uma dimensão temporária e excecional, dado apenas ser aplicado após o insucesso de todas as medidas para a integração escolar, pretendendo o cumprimento da escolaridade

obrigatória e a inclusão social, garantindo a certificação escolar do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, de alunos menores de 15 anos, num plano de abandono escolar. Associado a esta habilitação, o objetivo do programa é o desenvolvimento de uma mudança postural do aluno, assegurando a aquisição de hábitos e comportamentos que diminuam o impacto das ações negativas, amplificando os comportamentos positivos, como a aquisição de competências de âmbito escolar, profissional, pessoal e social, que no futuro irá lhes proporcionar a entrada numa cidadania participativa. O programa favorece a inclusão social dos estudantes que se deparam com o insucesso escolar, comportamentos divergentes, crianças e jovens institucionalizados e provenientes de famílias problemáticas (Amaral, 2018; DGE, 2022a).

Os **Contratos de Autonomia** definem-se, segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, como um acordo concretizado entre a Escola, o Ministério da Educação e Ciência, a Câmara Municipal e, se necessário, outros membros da comunidade. Estabelecendo-se objetivos e mobilizando as estruturas que asseguram o desenvolvimento do projeto educativo, comunicado pelos órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas. Porventura, existem requisitos para exposição de propostas para os contratos de autonomia, como um projeto educativo contextualizado, composto e fundamentado e a conclusão do procedimento de avaliação externa, de acordo com a lei e as normas regulamentares. Como resultado, instituem-se princípios orientadores, da concretização e desenvolvimento dos contratos de autonomia, como:

- a) Submissão da autonomia ao propósito do serviço público de educação e à qualidade das aprendizagens, seja das crianças, dos jovens ou dos adultos;
- b) Comprometimento do Estado por intermédio da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas na realização do Projeto Educativo, como também dos seus planos de atividades;
- c) Implicação dos órgãos de administração e gestão das escolas agrupadas e não agrupadas, no decorrer da criação de instrumentos plausíveis e rigorosos de avaliação e de acompanhamento da atuação, facilitando a aferição da qualidade do serviço público de educação;

- d) Adaptação dos meios destinados às condições particulares dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas, de acordo com o projeto que procuram desenvolver;
- e) Asseverar a equidade do serviço concedido e obedecer à coerência do Sistema Educativo;
- f) Aprimoramento dos resultados escolares e o decréscimo do abandono escolar (art. 57.º).

O **Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)** foi constituído conforme as orientações políticas educativas determinadas pelo Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. A intenção deste programa focaliza-se no garante de um ensino de qualidade para todas as pessoas, combatendo o insucesso escolar, reconhecendo a igualdade de oportunidades e do crescimento da eficiência e da qualidade da escola pública. Para a concretização do objetivo central do programa é necessário defender que todas as crianças e adolescentes tenham acesso às aprendizagens, de forma a terminarem a escolaridade com os saberes, competências, atitudes e comportamentos fulcrais à vida em comunidade, onde o papel das escolas e dos seus docentes é decisiva, no domínio da sua atuação nos conselhos de turma e de ano, uma vez que a aperfeiçoamento das práticas educativas é inerente à promoção do sucesso escolar para todos os estudantes. A iniciação do PNPSE e da estratégia de intervenção empregue pela estrutura de missão, incentivou a aderência massiva das escolas e a concentração de recursos e estratégias de fomentação do sucesso e da prevenção do seu abandono. Os resultados conquistados com este programa salientam a considerável diminuição das taxas de retenção e atenuação dos desequilíbrios entre as escolas, onde a taxa de abandono escolar precoce conquistou, em 2018, o menor valor, com 11,8%, comparativamente a 2016, de 14% (DGE, 2022b; Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2019).

Outras medidas difundidas que também promovem o sucesso educativo são a Metodologia Fénix, a Metodologia Turma Mais, os Percursos Curriculares Alternativos, os Cursos Vocacionais, o Portefólio de Práticas, as Comunidades Ciganas, o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, as Comunidades de Aprendizagem e os Documentos de Referência. Destaca-se, assim, que as escolas optam pelas medidas e projetos e pelos

recursos técnicos especializados a admitir, como Assistentes Sociais, Psicólogos, Educadores Sociais, Mediadores e Animadores Socioculturais, entre outros, fundamentado nas necessidades verificadas no contexto escolar e socioeconómico em que se inserem. Predominando profissionais das áreas da psicologia e das ciências sociais, que formam as equipas de suporte para os discentes, familiares e docentes, com o intuito de criar ações na área da mediação escolar e da relação entre a escola e a família. (Carvalho, 2018).

No que concerne aos Assistentes Sociais, existem cada vez mais a atuar nos mais de 800 agrupamentos de escolas e no apoio às escolas da rede pública pré-escolar, básica e secundária, visto que as atividades que desenvolvem direcionam-se para problemas estruturais, complexos e também heterogéneos, onde nem sempre existem respostas rápidas e fáceis. Todavia, o rácio de assistentes sociais por escola pública, em Portugal Continental, continua a ser preocupante, onde o estudo de Sara Mendes revela que existem 112 assistentes sociais para um total de 811 agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, ou seja, é estimado que para cada profissional existem 12.086 estudantes, sendo possível que este número varie entre 8.753 e 22.237 estudantes (Mendes, 2017; Carvalho, 2018). Compreendemos que o campo de atuação do Serviço Social é cada vez mais instigado na munição de competências profissionais, aliado às suas competências pessoais, permitem a afirmação do assistente social na esfera da defesa dos direitos dos cidadãos, onde a sua inserção na educação é uma tarefa e igualmente um desafio para o profissional e para o estudante, em que este desafio é coordenado pelos valores que se deparam na composição da emergência social, auxiliando o sistema educativo a conquistar os seus objetivos (Duarte, 2018).

## Capítulo II – Estudo Empírico

### 1. Delimitação e Pertinência do Tema

A presente Dissertação de Mestrado apresenta como tema principal o papel que a família e a escola ocupam no sucesso ou insucesso escolar do educando e de que forma o Professor e o Assistente Social conseguem colmatar as fragilidades apresentadas por estes estudantes e encarregados de educação. Dado que a família se foi adaptando ao longo de toda a história, exibindo características complexas e particulares, apresenta um papel essencial no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, sendo considerada como o primeiro espaço do desenvolvimento do processo educativa, dado que a socialização primária ocorre no seio familiar (Monteiro, 2015).

O seio familiar assume um papel fundamental no sucesso escolar dos alunos, dado que através da motivação e disponibilidade que apresentam perante estes, o envolvimento nas atividades curriculares e a disposição de uma relação família-escola positiva e contributiva, resultará em melhores resultados escolares e, conseqüentemente, no sucesso escolar dos seus educandos. Uma interação positiva entre a família e a escola, apresenta-se como base segura para o sucesso escolar, onde pais interessados, que apoiam os seus filhos na realização de tarefas escolares, repercutem num melhor rendimento escolar. Desta forma, ao longo do 1º ano de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, através das diversas unidades curriculares e igualmente pelos conhecimentos previamente adquiridos na Licenciatura em Serviço Social e da observação do quotidiano, fui sedimentando a importância da família no crescimento e desenvolvimento da criança.

A escola apresenta um grande destaque no processo de aprendizagem dos seus estudantes, dado a responsabilidade que assume no garante da aquisição de conhecimentos e da convivência em comunidade, promovendo o respeito pelo próximo, dado que a educação é fundamental para a evolução e continuação da humanidade, formando cidadãos mais conscientes e ativos. A relação entre o professor e aluno, é considerada como um dos pontos fulcrais para o favorecimento das aprendizagens dos alunos, podendo conduzir a um percurso influente da melhoria do sucesso escolar, dado que esta relação irá ter influência no interesse dos alunos nas atividades promovidas pelo professor e na motivação dos alunos (Granja, 2015). Por conseguinte, a díade escola-família apresenta-se como uma base central no processo de formação de cada aluno, onde uma

relação saudável entre ambos, fundamentado pelo diálogo e harmonia, possui benefícios para o sucesso de cada educando. Quando não existe um correto envolvimento do encarregado de educação e/ou família com a escola e com os estudos dos seus filhos, tendencialmente conduzirá à desmotivação e insucesso, entrando aqui as responsabilidades que o Assistente Social poderá assumir, de forma a restabelecer as relações familiares e escolares.

A contribuição destes profissionais é vista como essencial nas escolas dado que a sua atuação se concentra, essencialmente, em temas referentes à atenuação do abandono escolar precoce, ao absentismo escolar, à indisciplina, à exclusão social e ao incremento de melhores resultados escolares, de forma a realizar ações de inclusão social, formação para a cidadania e emancipação, para que unidos consigam trabalhar para a educação, tornando-se escritores da sua própria história. Decorre amplamente da flexibilidade e da abertura do estabelecimento de ensino no reconhecimento e integração de diferenciados profissionais. Dado que a sua contratação é vista como fundamental em equipas multidisciplinares, advindo das diversas dinâmicas que estes profissionais conduzem para o ambiente escolar, como novas estratégias que fomentam a proximidade entre as famílias e a escola (Rita, 2014). Com a elaboração deste trabalho, aspiro adquirir um vasto conhecimento sobre o tema, assim como transmiti-lo a quem seja pertinente a sua leitura, nomeadamente na influência dos pais e/ou encarregados de educação no envolvimento escolar dos seus educandos, sendo crucial compreender o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário a ligação entre a escola e a família.

## **2. Questão de Partida e Objetivos de Investigação**

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a questão de partida representa, habitualmente, um meio primordial para estabelecer um dos aspetos fundamentais do processo científico, ou seja, a quebra de preconceitos e noções previamente definidas. Desta forma, uma questão de partida bem definida, deve auxiliar na construção de uma investigação eficaz e, principalmente, permitir encontrar respostas à questão previamente colocada. Na presente investigação, tendo em conta a problemática e a pertinência da investigação, colocou-se como pergunta de partida “Qual o papel da família e do professor no garante do sucesso escolar dos seus educandos e de que forma o Assistente Social pode colmatar as dificuldades que surgem neste processo?”.

Numa investigação considera-se fundamental a definição de objetivos gerais e objetivos específicos, com o intuito de dar resposta ao problema inicialmente estruturado. Nesta continuidade, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), os objetivos gerais encontram-se associados a uma visão global e ampla do tema, relacionando-se com o conteúdo interno dos fenómenos e eventos, como das ideias estudadas, abrangendo, ainda, o próprio significado da investigação proposta. Por sua vez, os objetivos específicos exprimem um caráter mais preciso, exercendo uma função intermediária e instrumental, que propicia o alcance do objetivo geral, como também a aplicação em circunstâncias precisas (Marconi & Lakatos, 2003).

Deste modo, no presente estudo foi estabelecido como objetivo geral, compreender qual o impacto que o apoio familiar e a relação escola-família apresentam perante o sucesso ou insucesso escolar do educando e como o assistente social pode auxiliar nas dificuldades que surjam. Para alcançar este objetivo são estabelecidos determinados objetivos específicos, como caracterizar de forma sociodemográfica o seio familiar de cada estudante; descrever e perceber o impacto que o apoio, incentivo e interesse pelo meio escolar da família interfere com o sucesso escolar; compreender as diferentes perceções dos alunos do apoio que é prestado pelo seio familiar; perceber as repercussões de uma boa relação escola-família; identificar e compreender as limitações/constrangimentos sentidos pela família no auxílio do sucesso escolar dos seus educandos; compreender o papel, a visão, estratégias e metodologias utilizadas pelos Professores e Assistentes Sociais na diminuição dos constrangimentos verificados no alcance do sucesso escolar destes alunos e relacionar reflexivamente o papel desempenhado pela família no sucesso ou insucesso escolar dos alunos.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Desenho do Estudo**

Segundo Coutinho (2015), a investigação caracteriza-se por ser uma atividade de índole cognitivo, que se traduz num processo sistemático, flexível e objetivo, contribuindo para a explicação e compreensão dos fenómenos sociais. Desta forma, como esta investigação pertence às ciências sociais e humanas, deve responder a dois requisitos, que seja científica (sistemizada e rigorosa) e adequada ao objeto de estudo. Em

conformidade, tal como em todas áreas do saber, esta investigação define-se pela multiplicidade e dependência contextual, a primeira verifica-se pela existência de diversas perspetivas, modelos ou paradigmas e o segundo pela não dissociação do contexto sociocultural, em que cada investigador se encontra.

Neste sentido, a presente investigação caracteriza-se como uma metodologia mista transversal. A metodologia mista tem a possibilidade de combinar técnicas e métodos de recolha e análise de dados, quer qualitativas ou quantitativas, sendo o seu principal pressuposto central a interação entre ambas as metodologias (Coutinho, 2015). Qualitativa quando é procurado o entendimento de fenómenos complexos e específicos, de natureza social e cultural, atendendo a descrições, interpretações e comparações, por outro lado, quantitativa, quando lida com variáveis manifestadas por dados numéricos, operando através de recursos inflexíveis e técnicas estatísticas, de forma a categorizar e analisar (Fontelles, Simões, Farias & Fontelles 2009). A abordagem racionalista encontrada na conceção destes modelos de análise de dados, representa uma opção metodológica de investigação que contribui para uma melhor consistência dos resultados por si obtidos, facilitando a emergência de novos conhecimentos. Ao se reconhecer a utilidades dos diferentes métodos de análise, permite-nos direcionar para diferentes tipos de questões. Expressando-se, não com a finalidade de integrar as duas formas de investigação, mas com o intuito de utilizar características coerentes com ambas as metodologias. Assim, investigações no domínio da educação procuram contribuir para o avanço do conhecimento, mas necessita de uma boa concetualização prévia (Morais & Neves, 2007). Concluindo, no que diz respeito ao desenvolvimento no decurso do tempo, a investigação é qualificada como transversal, visto que ocorreu num período de tempo particular (Fontelles, Simões, Farias & Fontelles, 2009).

### **3.2. População e Amostra**

De acordo com Coutinho (2015), a população de uma investigação corresponde ao conjunto de indivíduos ou elementos a quem se procura generalizar os resultados e que compartilham uma característica comum. Nesta continuidade, segundo a autora, o conceito de população acessível é definido como “parte da população da qual se selecionará a amostra” (p.89), por outro lado, o conceito de amostra é estabelecido como um conjunto

de sujeitos (pessoas, documentos, ...) de quem se irá recolher os dados e necessita ter características equivalentes às da população de onde foi retirada.

Deste modo, é possível afirmar que a população-alvo, desta investigação, constitui-se por turmas do 3º e 4º ano, professores e assistentes sociais, já a população acessível refere-se às turmas do 3º e 4º ano da Escola Básica da Gala pertencente ao Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz, do 1º Jardim-Escola João de Deus e do Agrupamento de Escolas Figueira Mar, assim como os seus professores e assistentes sociais. No que concerne à seleção da mencionada amostra, foi aplicado o método de amostragem não probabilística criterial, que é empregue quando o investigador seleciona segmentos da população para o seu estudo, segundo um critério pré-definido e uma amostragem por conveniência, dado que é usado um grupo intacto já construído (Coutinho, 2015, p.95).

Por conseguinte, para a seleção da presente amostra, foram utilizados determinados critérios de inclusão e de exclusão, como critérios de inclusão: ser aluno do 3º ou 4º ano da Escola Básica da Gala, do 1º Jardim-Escola João de Deus ou do Agrupamento de Escolas Figueira Mar; ser Encarregado de Educação de um destes alunos; exercer a sua profissão, enquanto professor, numa destas escolas e ser Assistente Social no Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz ou do Agrupamento de Escolas Figueira Mar e, aceitar participar no estudo. Em contrapartida como critérios de exclusão, ser aluno ou professor de outras escolas que não as mencionadas anteriormente; ser Encarregado de Educação de alunos não presentes nestas escolas, ser Assistente Social noutras escolas ou agrupamentos e não aceitar participar neste estudo. Assim, após a exclusão dos sujeitos que não satisfazem os critérios supracitados, a amostra é constituída por doze turmas, duas da Escola Básica da Gala, duas do 1º Jardim-Escola João de Deus e oito do Agrupamento de Escolas Figueira Mar, perfazendo, 173 alunos, 150 encarregados de educação, 12 professores e 2 assistentes sociais.

#### **4. Instrumentos de Recolha de Dados**

A etapa subsequente no processo de investigação relaciona-se com a recolha de dados empíricos, ou seja, conhecer “o quê” e “como” serão recolhidos os dados, que

instrumentos foram aplicados, as questões cruciais das quais a qualidade científica dos resultados e conclusões da investigação dependem (Coutinho, 2015). Um plano de investigação, seja ele de natureza quantitativa, qualitativa ou mista, pressupõe uma recolha de dados original por parte do investigador.

Neste sentido, no que respeita à recolha de dados, dado ser uma metodologia mista, irão ser realizados inquéritos por questionário aos alunos (Apêndice IV) e encarregados de educação (Apêndice V), este é um instrumento de recolha de dados, construído por um conjunto de respostas sequenciadas, não exigindo a presença da investigadora, sendo autoadministrado, podendo ser enviado através do correio, entregue em mão ou via e-mail, sendo uma abordagem mais fechada, característica da metodologia quantitativa.

Recorrendo-se, igualmente, a formas de questionamento mais abertos, característico da metodologia qualitativa, como as entrevistas semiestruturadas (Apêndice VI e VII), estas são consideradas como uma grandiosa técnica de recolha de dados, dado a necessidade de interação entre o entrevistado e o investigador, permitindo o acesso a informações e esclarecimentos adicionais que não seriam possíveis com o método anterior. A entrevista semiestruturada é a mais utilizada na investigação social, existindo perguntas guias, com alguma abertura, não sendo imperativo a colocação de todas as perguntas. Como também, a observação direta caracterizada como o único método de investigação social que permite captar os comportamento no momento em que estes se sucedem, sendo uma observação estruturada onde existe um protocolo de observação definido e estruturado, a construção de um diário de campo, que consiste numa observação não estruturada, onde existe somente um registo de tudo o que é observado, definidas como notas de campo, com registos detalhados (Marconi & Lakatos, 2003; Quivy & Campenhoudt, 2005).

## **5. Procedimentos de Recolha de Dados**

Após a definição dos instrumentos a utilizar no estudo empírico, foram desenvolvidos determinados procedimentos fulcrais à recolha de dados, que decorreram entre **17 de janeiro de 2023** e terminaram em **26 junho de 2023**. Primeiramente, para a realização de uma investigação que envolva a recolha de dados pessoais e informações

confidenciais, há necessidade de ter presente uma atitude eticamente informada, garantindo a privacidade e confidencialidade de todos os dados recolhidos, através do consentimento informado. Especialmente quando há envolvimento de menores, onde apenas será permitido o seu envolvimento se os seus encarregados de educação e/ou familiares assim o consentirem. Para prosseguir com a recolha e tratamentos dos dados obtidos, será solicitado aos inquiridos o seu consentimento (Apêndice I, II e III) para a participação nesta investigação. Neste documento, os participantes irão ser esclarecidos sobre a finalidade e objetivos do estudo, como também o garante da confidencialidade de todas as informações recolhidas, consequentemente, com o intuito de proporcionar o anonimato das mesmas será conferido a cada questionário um número. Foram enviados os consentimentos informados aos encarregados de educação para a sua participação no estudo, assim como dos seus educandos e, após a sua autorização, foi iniciado a observação direta em sala de aula e a realização dos inquéritos por questionário, no que concerne à observação direta foi construída uma grelha de observação direta que apenas foi utilizada no primeiro dia em sala de aula em cada turma, subsequentemente os restantes dias foram registados em formato de diário de campo.

O inquérito por questionário aos alunos é composto por três partes, com um total de vinte e duas questões de resposta fechada e direta e onze questões de resposta aberta, já o inquérito por questionário destinado aos encarregados de educação é igualmente composto por três partes, dezasseis questões de resposta fechada e direta e quinze questões de resposta aberta. Igualmente, a concretização das entrevistas semiestruturadas aos professores e assistentes sociais é realizada posteriormente ao seu consentimento. Todos os instrumentos de recolha de dados foram previamente construídos através de uma rigorosa revisão de literatura de outros instrumentos elaborados neste domínio, de circunstâncias semelhantes e de conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Serviço Social e ao longo do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Os inquéritos por questionário aos alunos foram respondidos em sala de aula, onde algumas turmas realizaram os mesmos de forma individual junto da investigadora, para o esclarecimento de qualquer dúvida, sem perturbar o fluxo normal da aula e as restantes turmas utilizou-se um momento de aula, com duração de 15 minutos, concedido pelo professor/a, em que todos os alunos o realizaram em simultâneo, solicitando apoio,

sempre que necessário. Já os inquéritos por questionário aos encarregados de educação foram enviados pela professora responsável de cada turma, para que estes realizassem o mesmo na sua habitação e os entregassem através dos seus educandos ou diretamente ao/a professor/a. Todas as entrevistas semiestruturadas foram efetuadas presencialmente e em ambiente escolar, sendo utilizada a gravação em áudio, sempre que autorizado, para a transcrição da entrevista.

Por último, ao nível do tratamento de dados, será feito tratamento estatístico através do programa IBM SPSS software e análise interpretativa do conteúdo recolhido. A complementar, a atual investigação define-se como descritiva, visto que pretende observar, registar e descrever as particularidades do foco da investigação, desenrolado numa determinada amostra. No que toca às questões abertas dos inquéritos por questionário e as respostas às entrevistas semiestruturadas irão ser trabalhadas através da análise de conteúdo (Apêndice VI), onde esta técnica procura organizar num conjunto de categorias, o conteúdo disponibilizado nos múltiplos tipos de comunicação tendo como objetivo central a descrição objetiva, sistemática e quantitativa (Amado, 2000). Por último, toda a análise e discussão dos resultados irá ser complementada com bibliografia relevante para esta investigação.

## **Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados**

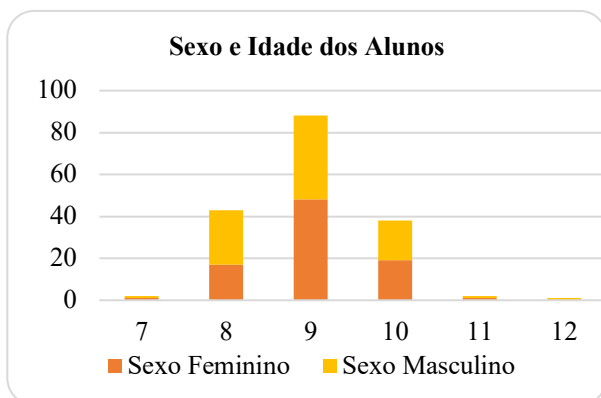
O capítulo III procura apresentar e discutir os resultados conseguidos através da aplicação de inquéritos por questionário a 173 alunos que frequentam o 3º e 4º ano, no ano letivo de 2022/2023, da Escola Básica da Gala, do 1º Jardim Escola João de Deus da Figueira da Foz e do Agrupamento de Escolas Figueira Mar e os seus respetivos encarregados de educação, perfazendo 150 no total, como também a realização de 14 entrevistas semiestruturadas a 12 professoras e a 2 assistentes sociais. Analisando-se os resultados de acordo com três dimensões, no caso dos alunos, a sua caracterização, a relação do aluno com a escola e professores e a relação com os encarregados de educação, já no caso dos encarregados de educação, a sua caracterização sociodemográfica, a relação com os educandos e a relação com a escola. Por outro lado, no que concerne às entrevistas semiestruturadas, a dos professores foi subdividida em quatro categorias, caracterização profissional, a desqualificação escolar, o insucesso e vidas problemáticas, a caracterização da turma e dos seus desafios e a relação escola-família (Quadro 1) e a dos assistentes sociais, igualmente, em quatro categorias, a caracterização profissional, a caracterização da estrutura de trabalho enquanto assistente social, especificidades da profissão e a relação entre o utente e o assistente social (Quadro 2).

### **1. Caracterização da Amostra**

#### **1.1. Caracterização Sociodemográfica dos Alunos**

Neste primeiro ponto irão ser apresentados os dados relativos ao perfil sociodemográfico dos alunos, nomeadamente o sexo, a idade, o ano de escolaridade, a nacionalidade, com quem vivem e o número de irmãos na residência.

Desta forma, no que diz respeito ao género, de um total de 173 alunos, conforme demonstrado pela Tabela nº 1, 50,3% são do sexo masculino e 49,7% do sexo feminino. No que concerne à idade dos mesmos, através da Tabela nº 2, verifica-se que a idade predominante é a de 9 anos, representando 49,7% das crianças, de seguida surge crianças com 8 anos com 24,9% e 10 anos com 22%, depois as crianças com 11 e 7 anos com 1,7% e 1,2% respetivamente e, por fim uma criança com 12 anos, representando 0,6%. Para uma caracterização mais pormenorizada, construiu-se a Tabela n.º 3, que permite verificar que o mínimo de idades é de 7 anos e o máximo de 12 anos; a média, a mediana e a moda são de 9 anos; o desvio-padrão é de 0,8 anos e a variância é de 0,64 anos.



**Gráfico 1: Distribuição dos alunos por sexo e faixa etária**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>n</b>	173
<b>Mínimo</b>	7
<b>Máximo</b>	12
<b>Média</b>	9
<b>Mediana</b>	9
<b>Moda</b>	9
<b>Desvio-Padrão</b>	0,80
<b>Variância</b>	0,64

**Tabela 1: Caracterização da idade dos alunos**

Fonte: Elaborada pela investigadora

No que concerne à escola que frequentam, a Tabela nº 2 permite constatar que a maior percentagem de alunos pertence à escola A com 23,1%, a escola C e D possuem a mesma percentagem com 20,8%, a Escola E com 17,9%, a Escola F com 12,1% e que a minoria dos alunos se encontra na escola B, com apenas 5,2% dos alunos. Relativamente ao nível de escolaridade (Tabela nº 3), verifica-se que 51,4% dos alunos frequentam o 3º ano e 48,6% encontram-se no 4º ano.

Escola que frequentam	n	%
<b>Escola A</b>	40	23,1
<b>Escola B</b>	9	5,2
<b>Escola C</b>	36	20,8
<b>Escola D</b>	36	20,8
<b>Escola E</b>	31	17,9
<b>Escola F</b>	21	12,1
<b>Total</b>	173	100

**Tabela 2: Escola que frequentam**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Ano de escolaridade	n	%
<b>3º ano</b>	89	51,4
<b>4º ano</b>	84	48,6
<b>Total</b>	173	100

**Tabela 3: Ano de escolaridade dos alunos**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Na nossa sociedade é observado progressivamente uma pluralidade de culturas, etnias, religiões, perspetivas do mundo e diversas dimensões das identidades introduzidas na vida contemporânea (Moreira, 2001), sendo constatado uma enorme multiplicidade de nacionalidades. A maioria é de nacionalidade portuguesa, ou seja, 74,6%, seguido pela nacionalidade brasileira com 12,7%, depois a nacionalidade luxemburguesa já com uma percentagem bastante menor com 2,3%, posteriormente com 1,7% a nacionalidade inglesa, já a nacionalidade venezuelana e suíça, ambas com 1,2% e por fim, as restantes nacionalidades, como a angolana, dupla nacionalidade portuguesa e canadiana, australiana, uruguaia, norte-americana, ucraniana, lituana, moldava, africana, cabo

verdiana e bielorrussa, com a percentagem mais baixa de 0,6% cada uma (Tabela n.º 4). Esta realidade incrementa um questionamento interior ao currículo escolar e consequentemente às suas práticas pedagógicas, onde esta diversidade deve ser integrada e reconhecida, sendo fundamental o papel que o professor desempenha para a relação entre as diferentes culturas existentes nas turmas e nas escolas, permitindo a inclusão e êxito de todos os alunos (Rodrigues, 2013).

Nacionalidade	n	%
Portuguesa	129	74,6
Brasileira	22	12,7
Luxemburguesa	4	2,3
Inglesa	3	1,7
Suíça	2	1,2
Venezuelana	2	1,2
Restantes Nacionalidades	11	6,3
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 4: Nacionalidade dos alunos**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Tipologia Familiar	n	%
Família Nuclear	122	70,4
Família Alargada	25	14,7
Família Monoparental	20	11,6
Família Reconstruída	4	2,3
Família Hospedeira	1	0,6
Dança a Dois	1	0,6
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 5: Tipologia familiar**

Fonte: Elaborada pela investigadora

De acordo com Caniço, Bairrada, Rodríguez e Carvalho (2010), no que se refere às tipologias familiares quanto à estrutura e dinâmica global, existem vinte e uma categorias, tendo sido somente encontradas seis nesta amostra, sendo a mais frequente a família nuclear com 70,4%, seguidamente existe a família alargada que simboliza 14,7%, depois a família monoparental com 11,6%, a família reconstruída com 2,3% e com 0,6% cada uma existe a família hospedeira e a dança a dois. Por fim, no que diz respeito ao número de irmãos na habitação, a maioria dos alunos tem um irmão, integrando 45,7%, logo de seguida 42,8% não têm irmãos, 9,2% dos alunos têm dois irmãos e a minoria tem três irmãos, representando 2,3% (Tabela n.º 6). Mais pormenorizadamente é possível compreender através da tabela n.º 6, que o número mínimo de irmãos é 0 e o máximo é 3, a média é 0,71 irmãos, a mediana e a moda é de 1 irmão, já o desvio-padrão é de 0,73 e a variância de 0,532 irmãos (Tabela n.º 7).

**Número de Irmãos**

<b>n</b>	173
<b>Mínimo</b>	0
<b>Máximo</b>	3
<b>Média</b>	0,71
<b>Mediana</b>	1
<b>Moda</b>	1
<b>Desvio-Padrão</b>	0,73
<b>Variância</b>	0,532

**Tabela 6: Número de irmãos**

Fonte: Elaborada pela investigadora

**Número de Irmãos**

Número de Irmãos	n	%
0	74	42,8
1	79	45,7
2	16	9,2
3	4	2,3
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

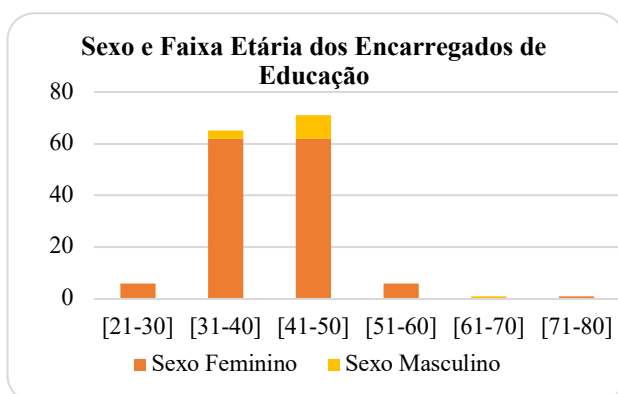
**Tabela 7: Número de Irmãos em %**

Fonte: Elaborada pela investigadora

## 1.2. Caracterização Sociodemográfica dos Encarregados de Educação

Nesta continuidade, irá proceder-se à apresentação dos dados sociodemográficos dos encarregados de educação, alvo da presente investigação, nomeadamente no que toca ao sexo, à idade, à nacionalidade, às habilitações literárias e à categoria profissional.

No que refere ao género dos encarregados de educação, através do Gráfico nº 2, identifica-se que 133 são do sexo feminino (88,7%) e 17 são do sexo masculino (11,3%), constatando que há pouco predominância do sexo masculino, verificando-se que são mais as mulheres que ocupam este papel, na amostra. Relativamente à idade, os intervalos predominantes são os de [41-50] e [31-40] anos, compreendendo 47,33% e 43,33%, respetivamente, seguindo-se os intervalos [21-30] e [51-60] anos, cada um com 4% e, por último, surge os intervalos [61-70] e [71-80], com 0,67%. Consequentemente, de modo a especificar os dados relativos à idade dos encarregados de educação, elaborou-se a Tabela nº 8, que demonstra que o mínimo de idades é de 28 anos e o máximo é de 72, a média de idade é de 41,3 anos, a mediana de 41 anos, a moda de 40 e 41 anos, o desvio-padrão de 6,29 anos e a variância de 39,58 anos.

**Gráfico 2: Distribuição dos encarregados de educação por sexo e faixa etária**

Fonte: Elaborada pela investigadora

**Idade dos Encarregados de Educação**

<b>n</b>	150
<b>Mínimo</b>	28
<b>Máximo</b>	72
<b>Média</b>	41,30
<b>Mediana</b>	41
<b>Moda</b>	40;41
<b>Desvio-Padrão</b>	6,29
<b>Variância</b>	39,58

**Tabela 8: Caracterização da idade dos encarregados de educação**

Fonte: Elaborada pela investigadora

O grau de escolaridade dos encarregados de educação, de acordo com a Tabela nº 9, verifica-se que predomina o ensino secundário (34,7%) e o grau de licenciatura (32%), com valor menor, 14% completou o 3º ciclo, posteriormente 10,7% têm o grau de mestrado, 4% tem apenas o 1º ciclo concluído, 2% concluiu o bacharelato, 1,3% possui o 2º ciclo terminado e somente, 0,7% tem doutoramento, assim como os que não apresenta qualquer habilitação.

Em referência à nacionalidade, através da tabela nº 10, observa-se que 79,3% dos encarregados de educação são de nacionalidade portuguesa, 12% são de nacionalidade brasileira, assim como 1,3% é de nacionalidade ucraniana e venezuelana, por fim 0,7% da população analisada têm como nacionalidade angolana, luxemburguesa, uruguaia, lituana, belga, moldava, cabo verdiana, britânica e dupla nacionalidade australiana e italiana, perfazendo, deste modo, treze nacionalidades neste grupo.

Habilitações Literárias	n	%
Sem habilitações	1	0,7
1º Ciclo do Ensino Básico	6	4
2º Ciclo do Ensino Básico	2	1,3
3º Ciclo do Ensino Básico	21	14
Ensino Secundário	52	34,7
Bacharelato	3	2
Licenciatura	48	32
Mestrado	16	10,7
Doutoramento	1	0,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 9: Caracterização das habilitações literárias dos encarregados de educação**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Nacionalidade	n	%
Portuguesa	119	79,3
Brasileira	18	12
Venezuelana	2	1,3
Ucraniana	2	1,3
Restantes Nacionalidades	9	6,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 10: Caracterização da nacionalidade dos encarregados de educação**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011) existem dez categorias na Classificação Portuguesa das Profissões e é segundo esta que irá ser categorizada as profissões dos encarregados de educação. Constata-se que 28% da amostra se encontra na categoria “Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas”, seguido pelos “Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores” com 18%, o “Pessoal Administrativo” com 10,7%, os “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem” e os “Trabalhadores Não Classificados”, cada um com 10%, os “Técnicos e Profissões de Nível Intermédio” com 7,3%, 4,7% pertence à categoria “Representante do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes,

Diretores e Gestores Executivos”, 2,7% pertence aos “Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices” e em última categoria encontra-se “Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta” com 2%, sendo que 6% da população se encontra desempregada e 0,7% é reformada (Tabela n.º 11).

<b>Categoria Profissional</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Representante do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	7	4,7
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	42	28
Técnicos e profissões de nível intermédio	11	7,3
Pessoal administrativo	16	10,7
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	27	18
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	3	2
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	4	2,7
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	15	10
Trabalhadores não qualificados	9	6
Desempregado	9	6
Reformado	1	0,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 11: Caracterização da categoria profissional dos encarregados de educação**

Fonte: Elaborada pela investigadora

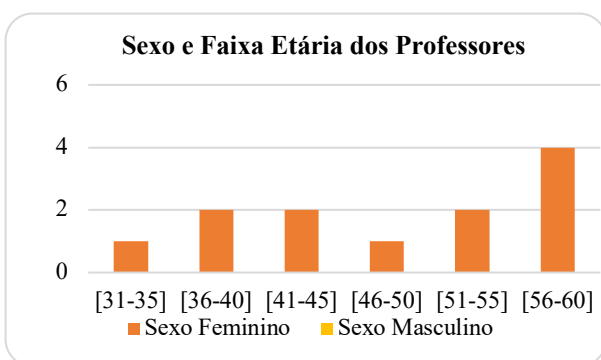
### 1.3. Caracterização Profissional das Professoras

Por conseguinte, realiza-se a identificação sociodemográfica e profissional dos professores do 3º e 4º ano das escolas inquiridas, nomeadamente o sexo, a idade, nível de habilitação, número de anos a exercer e o número de anos a trabalhar na escola atual.

Da panóplia de adversidades que o Sistema de Ensino Português se depara, o envelhecimento do corpo docente encontra-se no centro das problemáticas mais preocupantes, assim como a constituição de condições para o acesso e fixação de jovens professores. De acordo com o CNE (2020), salienta-se que, em 2018/2019, no ensino público, o crescimento do número de docentes, a desenvolver as suas funções na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, pertence à faixa etária dos 50 ou mais anos de idade, sendo a percentagem residual dos que apresentavam menos de 30 anos (0,6%). Dados como este mostram-nos que não tem existido um rejuvenescimento da profissão docente, onde seguindo a projeção da Recomendação nº 3/2019 de 31 de julho, nos anos que se aproximam, muitos destes professores irão abandonar o sistema educativo e de

ensino, devido à aposentação, conduzindo a uma saída em massa, rondando os 30 000 professores, no prazo de quatro anos.

Deste modo, relativamente ao género, de um total de doze professores, 100% são do sexo feminino, não existindo nenhum elemento masculino como professor das turmas investigadas (Gráfico n.º 3). Analisando as suas idades, verifica-se que o intervalo predominante é entre [56-60] anos com 33,33%, revelando um quadro de professores envelhecidos, tal como referenciado pelo Conselho Nacional da Educação, posteriormente deparamo-nos com os intervalos [36-40], [41-45] e [51-55] anos, com 16,67% cada um e, por último, [31-35] e [46-50] anos, ambos com 8,33%. Para uma caracterização mais detalhada, procedeu-se à construção da Tabela n.º 12, observando que o mínimo de idades dos professores é de 33 anos e o máximo de 58 anos. Por outro lado, a média de idades é 48,58 anos, a moda é 43, 55 e 58 anos, o desvio-padrão de 9,26 anos e a variância de 85,72 anos.



**Gráfico 3: Distribuição dos professores por sexo e faixa etária**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>n</b>	12
<b>Mínimo</b>	33
<b>Máximo</b>	58
<b>Média</b>	48,58
<b>Mediana</b>	50,5
<b>Moda</b>	43;55,58
<b>Desvio-Padrão</b>	9,26
<b>Variância</b>	85,72

**Tabela 12: Caracterização da idade dos professores**

Fonte: Elaborada pela investigadora

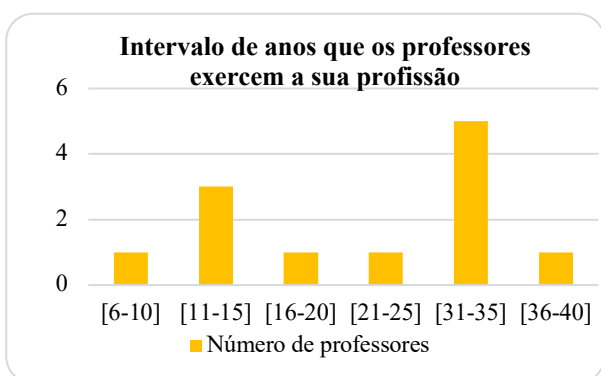
Relativamente ao nível de habilitação, através da Tabela n.º 13, é observado que a maioria dispõe de uma licenciatura (58,34%), onde quatro professoras realizaram um complemento ao bacharelato para possuírem o grau de licenciadas e cerca de 33,33% têm o grau de mestre, em áreas como “Ensino do Português”, “Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo”, “Educação Especial” e “Educação Básica”.

<b>Nível de Habilitação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Licenciatura	8	66,67
Mestrado	4	33,33
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Tabela 13: Caracterização do nível de habilitações**

Fonte: Elaborada pela investigadora

No que respeita ao intervalo de anos que estas profissionais exercem as suas funções, a grande parte dos entrevistados encontram-se a trabalhar entre [36-40] anos (41,68%), logo de seguida temos o intervalo de anos entre [11-15] anos (25%) e os restantes intervalos de anos, possuem 8,33% professores (Gráfico n.º 4). Com o intuito de asseverar uma maior pormenorização dos dados recolhidos, elaborou-se a Tabela n.º 14, que permite aferir que o número de anos mínimo que as professoras exercem as suas funções foi de 10 anos e o número máximo de 38 anos, em consequência, a média é de 25 anos, a mediana de 39 anos, a moda de 34 e 35 anos, o desvio-padrão de 10,59 anos e a variância de 112,18 anos.



**Gráfico 4: Intervalo de anos que os professores exercem a sua profissão**

Fonte: Elaborada pela investigadora

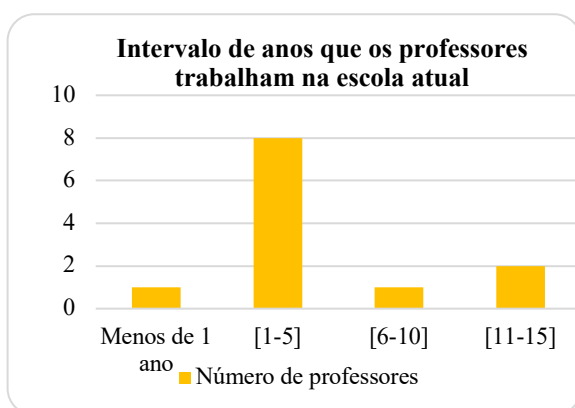
**Número de anos a ser professor**

<b>n</b>	12
<b>Mínimo</b>	10
<b>Máximo</b>	38
<b>Média</b>	25
<b>Mediana</b>	39
<b>Moda</b>	34;35
<b>Desvio-Padrão</b>	10,59
<b>Variância</b>	112,18

**Tabela 14: Número de anos a ser professor**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Finalmente, no que se refere ao intervalo de anos que os professores trabalham na escola atual, 66,67% exercem funções entre [1-5] anos, por outro lado, com um valor bastante menor, de 16,67%, trabalham desde [11-15] anos, há menos de um ano e entre [6-9] anos, cada conjunto apresenta 8,33% (Gráfico n.º 5). De acordo com a Tabela n.º 15, o número de anos mínimo na escola atual foi de 0,58 anos, ou seja, 7 meses e o máximo de 14 anos, a média apresenta-se como sendo de 4,2 anos, a mediana 2,5 anos, a moda é de 1 ano, o desvio-padrão de 4,66 anos e a variância de 21,74.



**Gráfico 5: Intervalo de anos que os professores exercem a sua profissão na escola atual**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>n</b>	12
<b>Mínimo</b>	0,58
<b>Máximo</b>	14
<b>Média</b>	4,2
<b>Mediana</b>	2,5
<b>Moda</b>	1
<b>Desvio-Padrão</b>	4,66
<b>Variância</b>	21,74

**Tabela 15: Número de anos a ser professor na escola atual**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

#### 1.4. Caracterização Profissional das Assistentes Sociais

Neste último momento de caracterização, serão analisados profissionalmente ambos os assistentes sociais, no que toca ao sexo, idade, instituição que se formou, número de anos a exercer, número de anos em contexto escolar e no agrupamento, âmbito do contrato, o tipo de contrato e o regime de dedicação. Posto isto, ambos os profissionais são do sexo feminino, a primeira entrevistada com 41 anos, formada no Instituto Superior Bissaya Barreto, com mestrado em Sociopsicologia da Saúde e a segunda com 48 anos formada pelo Instituto Superior Miguel Torga, sem formação complementar. Uma das profissionais é Assistente Social há 14 anos e a outra há 22 anos, a primeira exerce em contexto escolar e trabalha no agrupamento há um ano e a segunda há três anos. Por fim, ambas se encontram integradas no âmbito do PNPSE, a termo certo e a tempo integral.

## 2. Relação do Aluno com a Escola e Professores

No segundo ponto de apresentação de resultados, será exposto a relação existente entre o aluno, a escola e os professores, tendo em consideração: a sua autoavaliação, número de reprovações, gosto pela escola, a ajuda na conquista de bons resultados, o apoio escolar, quem ajuda quando existem dúvidas, como se sentem na turma, de que forma ocupam o seu tempo livre na escola, opiniões sobre os trabalhos de casa e o seu local, a caracterização da relação com o professor e o que gostariam de mudar na escola.

Uma das principais perguntas do inquérito por questionário aos alunos tinha em vista compreender o gosto pela escola, uma vez que esta é uma instituição fundamental na formação pessoal e desenvolvimento de conhecimentos e competências. É no 1º Ciclo

de estudos que deve ser prestado maior atenção ao sucesso acadêmico, uma vez que estão a iniciar o seu caminho e este é o primeiro contacto com a escola. Através desta, muitos dos alunos têm a oportunidade de despoletar uma transformação na sua situação económica e social desfavorável, pertencendo ao professor e às famílias a tarefa de apoiarem nesta transição. Sendo possível aferir que 92% das crianças apreciam a escola, apenas 8% não, representando valores bastante positivos (Tabela n.º 16), onde, 95,4% da amostra diz se sentir bem na sua turma, apenas 4,6% refere o oposto (Tabela n.º 17).

<b>Gosto pela escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tem	159	92
Não tem	14	8
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 16: Gosto pela escola**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Sentimento sobre a turma</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sente-se bem na turma	165	95,4
Não se sente bem	8	4,6
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 17: Sentimento sobre a turma**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

A maioria dos alunos consideram-se um aluno muito bom, ou seja, 62,4%, por outro lado, 26,6% dos alunos vê-se como um aluno bom e apenas 11% se vê como um aluno médio, onde nenhuma criança se sente um aluno fraco, portanto é possível verificar que estes têm uma boa visão sobre si mesmos, cerca de 89% (Tabela n.º 18). Em consonância, apenas 9,2% desta amostra teve uma reprovação ao longo do seu percurso escolar, contrastando com 90,8% que nunca repetiram um ano (Tabela n.º 19).

<b>Consideração enquanto aluno</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Muito bom	46	26,6
Bom	108	62,4
Médio	19	11
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 18: Consideração enquanto aluno**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Número de Reprovações</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>0</b>	157	90,8
<b>1</b>	16	9,2
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 19: Número de reprovações do aluno**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

De forma a alcançar bons resultados, enumeraram diversas formas de serem bem-sucedidos, no total vinte e três opções, sendo apenas mencionado em tabela, as mais referidas. O ato de estudar, incluindo, ler e fazer exercícios sobre a matéria, simboliza quase metade dos alunos, com 47,4%, posteriormente 13,3% refere o apoio dos pais como fundamental nesta etapa, assim como o estar atento, com 11,6%, conjuntamente estudar e estar atento nas aulas, também se revela crucial neste processo, com 6,9%, o apoio dos professores é igualmente referido por 5,8%. As restantes opções simbolizam 15% dos resultados, sendo referido, ter apoio escolar, o apoio do explicador, o esforço, o bom

comportamento e a combinação entre outras opções anteriormente referidas (Tabela n.º 20).

<b>Alcance de bons resultados</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Estudar	82	47,4
Apoio dos pais	23	13,3
Estar atento nas aulas	20	11,6
Estudar e estar atento	12	6,9
Apoio do professor	10	5,8
Restantes opções	26	15
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 20: Alcance de bons resultados**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Pedido de ajuda</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Professores	110	63,6
Família	28	16,2
Amigos	7	4
Explicador	6	3,5
Professores e Família	20	11,6
Professores e Amigos	2	1,2
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 21: Pedido de ajuda**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Aquando do surgimento de dúvidas, o pedido de ajuda é frequentemente solicitado aos professores, no total de 63,6%, o segundo grupo mais referido é a família, com 16,2%, sendo mencionado o trabalho em equipa entre o professor e a família em 11,6% dos casos, os alunos também recorrem aos seus amigos para procurarem esclarecimentos, cerca de 4% e ao explicador com 3,5%, por último é mencionada a dupla entre professores e amigos com 1,2% (Tabela n.º 21). No que toca aos alunos que têm aulas de apoio escolar, apenas cerca de um terço referiu ter (32,4%) (Tabela n.º 22).

<b>Aulas de Apoio Escolar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tem apoio	56	32,4
Não tem apoio	117	67,6
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 22: Aulas de apoio escolar**

Fonte: Elaborada pela investigadora

No decorrer do percurso escolar de cada aluno, por vezes, surgem problemas nas aprendizagens, que podem prejudicar o processamento da informação, originando limitações quanto à aptidão para falar, soletrar, saber ouvir, ler e escrever, ter capacidade para raciocinar, conseguir estruturar informações ou processar cálculos, atingindo o seu desempenho escolar, implicando problemas na aquisição de conhecimentos ou desvendar necessidades educativas especiais. As dificuldades de aprendizagem influenciam fortemente a capacidade do cérebro adquirir, processar, armazenar e dar resposta à informação recebida, assim como comunicá-la (Companhia União Fabril [CUF], 2023). Particularmente nas turmas observadas, os professores afirmaram que a maior preocupação se centra na concentração dos seus estudantes, sendo justificado “*pela sociedade em que estamos que é muito agitada, estamos sempre com pressa, os pais têm pressa (...) e eles automaticamente também*” (E3) e “*eles têm um poder de concentração*

*muito limitado*” (E7) e “*nós obrigamo-los a estarem horas concentrados, eles não conseguem*” (E1), como também as dificuldades na interpretação e da escrita “*que abrange todas as áreas (...) porque depois transpõem-se para o não conseguir interpretar um problema de matemática ou uma pergunta de história*” (E4). Como também, a capacidade de raciocínio matemático dos alunos, isto é, “*conseguir saber pegar num problema e resolvê-lo*” (E5), a capacidade de memorização de conceitos dado que “*dá-se uma coisa hoje, amanhã já não se lembram*” (E11), assim como as necessidades educativas especiais dos diversos alunos, uma turma em específico tem “*10 meninos sinalizados com necessidades educativas especiais*” (E9). Outra problemática alheia às capacidades intrínsecas dos alunos prende-se com o impacto do COVID-19 nas aprendizagens, dado que estas crianças “*entraram para o 1º ciclo com 6 anos e levaram logo com computadores (...) meninos que não tinham computador e (...) esta ânsia de coisas, (...) atribuo muito à COVID esta falta de concentração e de atenção, mas também atribuo à nossa vida, ao corre corre dos pais e à quantidade de atrações que eles têm*” (E7), originando poucas convivências, dado que os alunos “*passeiam pouco, não fazem programas diferentes, é sempre casa-escola, escola-casa, estão na televisão, no computador (...) são pouco estimulados, em termos culturais, (...) de vocabulário e (...) de experiências novas, a maioria não as tem e acaba por se refletir na turma*” (E6).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, surgem as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com o intuito de se ajustar às necessidades e potencialidades de cada estudante, assegurando as melhores condições para a sua concretização, incentivando a equidade e igualdade de oportunidades no cumprimento do currículo escolar, na frequência das aulas e na progressão ao longo da escolaridade. As medidas são concebidas de acordo com os recursos e serviços de apoio à atividade escolar, devendo ser solicitado pelos profissionais de cada escola, com objetivo de colaborarem entre si e a corresponsabilização com os docentes de educação especial, tendo em conta as particularidades de cada estudante (art.º 6.º). Estas são estruturadas em três níveis de intervenção, as medidas universais, seletivas e as adicionais, sendo utilizado, no decorrer do percurso escolar do discente, de acordo com as necessidades educativas apresentadas, sendo baseado nas monitorizações e avaliações realizadas (art.º 7.º).

As medidas universais simbolizam as respostas educativas que a escola tem à sua disposição para qualquer aluno, com o intuito de incentivar a participação e a melhoria

de aprendizagens. Existindo uma diferenciação pedagógica, ajuste e enriquecimento curricular, o fomento do comportamento pró-social e a intervenção centrada academicamente ou no comportamento em grupos pequenos. As medidas universais, inclusivamente o apoio tutorial de prevenção e temporário, é utilizado em todos os estudantes, abrangendo aqueles que precisam de medidas seletivas ou adicionais (art. 8.º). Estas são as medidas menos mencionadas pelos professores, existindo na Escola A, três alunos e na Escola D, seis alunos, perfazendo 5,20% do universo analisado.

Já as medidas seletivas destinam-se a preencher as necessidades de apoio à aprendizagem que não sejam extintas pela atuação das medidas universais. Assim, há uma diferenciação nos percursos curriculares, ajustes curriculares considerados como não significativos, a existência de apoio psicopedagógico, a antecipação e reforço nas aprendizagens e o apoio tutorial (art.º 9.º). Estas medidas são as mais utilizadas nas turmas analisadas, na Escola A encontramos nove alunos com estas medidas, na Escola C, dez alunos, na Escola D, nove alunos, na Escola E dez alunos e na Escola F dez alunos também, totalizando 27,75% das crianças em estudo.

Em última instância, as medidas adicionais procuram combater as dificuldades mais vincadas e persistentes na área da comunicação, interação, na parte cognitiva ou da aprendizagem, que necessitem de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. São unicamente utilizadas quando existe comprovação da ineficácia das medidas universais e seletivas, sendo verificados indícios e registado no relatório técnico-pedagógico. Consideram-se medidas adicionais a frequência do ano escolar por disciplinas, existindo neste caso alterações curriculares significativas, a existência de um plano individual de transição, como também o “desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e de competências de autonomia pessoal e social” (art.º 10.º). Assim, na Escola A, C e D existe um aluno em cada um com este tipo de medidas e na Escola E três alunos, simbolizando 3,47% dos alunos.

Conseguimos observar que 36,42% da amostra não tem qualquer uma das três medidas e que a Escola B é a única que não tem nas suas turmas do 3º e 4º ano, crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. É importante ter em consideração que sem estas medidas muitos dos alunos não conseguiram ultrapassar as suas dificuldades e atingir o sucesso escolar, não conquistando o seu potencial máximo, definindo dessa forma um ensino desigual. Destacando-se a enorme importância que a

monotorização tem ao longo do percurso escolar, garantindo o acesso a uma educação individualizada, de acordo com as suas potencialidades e fragilidades, equitativa e a igualdade de oportunidades, promovendo a frequência e progressão na escolaridade obrigatória.

Visão sobre os trabalhos de casa	n	%
Gosta de fazer porque ajudam a compreender a matéria	122	70,5
Fazem por ser a sua obrigação	51	29,5
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 23: Visão sobre os trabalhos de casa**

Fonte: Elaborada pela investigadora

De acordo com a visão destes alunos sobre os trabalhos de casa, afirmamos que 70,5% gosta de os fazer porque facilitam a compreensão da matéria, 29,5% fazem por ser a sua obrigação, não existindo qualquer aluno que afirme não o fazer, ou seja, apesar de para alguns não ser uma tarefa satisfatória, acabam por ser envolvidos na mesma (Tabela n.º 23). O local para a sua realização centra-se maioritariamente em casa (79,2%), a escola é o segundo local mais referenciado com 11%, com uma percentagem próxima temos o centro de explicações (8,1%), por último temos o café da mãe ou da avó com 1,2% e o carro com 0,6%, referenciado por um aluno, que os realiza a caminho das suas atividades extracurriculares (Tabela n.º 24). Segundo a Tabela n.º 25, os trabalhos de casa são concretizados por 36,4% dos discentes logo depois da escola, 24,9% acaba por os realizar em ambiente escolar, nas Atividades de Tempos Livres, com uma percentagem muito próxima, 24,3% dos alunos realizam-nos antes de jantar, sendo menos mencionado o horário depois do jantar, com 14,5%.

Local do trabalho de casa	n	%
Casa	137	79,2
Escola	19	11
Centro de Explicações	14	8,1
Café	2	1,2
Carro	1	0,6
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 24: Local do trabalho de casa**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Momento do dia para a realização do TPC	n	%
Durante o ATL	43	24,9
Logo depois da escola	63	36,4
Antes de jantar	42	24,3
Depois de jantar	25	14,5
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 25: Horário para a realização dos trabalhos de casa**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Por outro lado, o tempo livre na escola é aproveitado para desfrutar com os colegas (94,2%), de forma diminuída há alunos que optam por estar com os auxiliares e professores e outros optam por estar sozinhos no recreio, com cerca 2,3% cada uma das hipóteses e 1,2% gosta de aproveitar o seu tempo com os colegas, auxiliares e professores (Tabela n.º 26). Já a relação que é estabelecida com os professores é bastante positiva, onde 98,8% confirmam gostar dos seus professores, em que apenas dois alunos referem não existir uma boa relação entre ambas as partes (Tabela n.º 27).

<b>Tempo livre na escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Brincar e conversar com os colegas	163	94,2
Gosta de estar com os auxiliares e/ou professores	4	2,3
Prefere estar sozinho	4	2,3
Aproveita o tempo com os colegas, auxiliares e professores	2	1,2
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 26: Tempo livre na escola**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Relação com os professores</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Gosta dos seus professores	171	98,8
Não tem uma boa relação	2	1,2
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 27: Relação dos alunos com os professores**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Em continuação, 96% os estudantes revelam que os professores os apoiam sempre que necessário, seja na resolução de exercícios, esclarecimento de dúvidas e outras formas de apoio que necessitem e 4% afirmam que não recebem ajuda de qualquer tipo (Tabela n.º 29). Por outro lado, 76,3% dos alunos diz sentir-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas durante o desenrolar da aula e 23,7% constataam que sentem vergonha, confidenciando que o mesmo acontece devido ao receio que têm que os restantes colegas se riam das suas dúvidas, façam piadas ou até mesmo a não existência de uma boa relação com os professores, preferindo manter a sua dúvida (Tabela n.º 29). Uma relação positiva entre professor e aluno é basilar para assegurar um ambiente propício às aprendizagens, sendo essencial garantir um ambiente seguro e saudável, para que estes retenham o conteúdo e se sintam incentivados a estudar e a se envolverem, contrariamente uma relação fundamentada por conflitos e tensões, irá dificultar a exposição das dúvidas e a participação ativa em sala de aula, comprometendo o seu desenvolvimento.

<b>Apoio dos professores</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Ajudam sempre que necessário	166	96
Não ajudam	7	4
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 28: Apoio dos professores**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Esclarecimento de dúvidas</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sente-se à vontade	132	76,3
Tem vergonha/receio	41	23,7
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 29: Esclarecimento de dúvidas**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Ser professor na atualidade acarreta inúmeros desafios devido às modificações que se foram sucedendo na nossa sociedade, sejam elas sociais, culturais, a instabilidade laboral, as novas tecnologias, a alteração das relações humanas, bem como no ensino. Conseqüentemente, os professores de 3º e 4º ano entrevistados, relatam sentir desafios, nomeadamente na relação com os encarregados de educação, dado que estes *“exigem muito da escola e não se sentem também com responsabilidade da escola”* (E2); a relação com as crianças, seja porque *“eles são desafiadores na abordagem que têm connosco”* (E3) e *“de turma para turma, os meninos não são iguais, nenhum é igual e o maior desafio é poder chegar a todos eles, mostrar-lhes que todos são importantes”* (E7); conseguir exercer a profissão na sua plenitude, uma vez que *“(…) não estamos a trabalhar nas condições ideais e que a profissão não é atrativa, por vários motivos, porque monetariamente não está a ser compensatório, porque o grau de exigência para connosco é cada vez maior, principalmente a nível de burocracia”* (E5); *“o currículo muito extenso”* (E2); gerir o estado emocional dos alunos, dado que estes chegam aos professores com *“questões psicológicas já estão muito intrínsecas, ou seja, se for preciso já vivem com estes problemas há muitos anos (...) vão além da escola, no entanto, têm impacto em tudo aquilo que eles fazem”* (E4); a promoção do gosto pela escola, *“que gostem de vir para a escola, acho que esse é o primeiro caminho”* (E6), cativando-os, motivando-os, *“mostrar-lhes que a escola é importante, que é precisa”* (E7); conseguir captar a atenção dos alunos onde *“alguns que têm aqueles períodos muito curtinhos, nós temos de andar sempre ali a mudar a atividade, um joguinho ou outra coisa”* (E9); *“formar crianças ativas e cívicas”* (E11) e conseguir gerir os diferentes níveis de aprendizagem *“porque eles estão com medidas diferentes, não dá para contornar, eu não estaria a ser boa profissional se fosse dar o mesmo a todos, porque eles não estão naquele nível”* (E12).

Finalmente, no tópico relativo às alterações que os estudantes apreciariam que se concretizem nas suas escolas, 30,1% confirmam a ideia, contra 69,9% que asseveram que não existem aspetos que gostariam que fossem diferentes (Tabela n.º 30). Advindo das sugestões de mudança assinaladas pelos alunos foram construídas doze categorias, nomeadamente renovações no recreio, como *“baloiços na escola”*, *“recreio todo tapado para não apanhar chuva”*, *“ter parque infantil”*, *“uma piscina para termos aulas de natação”* (...); o mau ambiente entre colegas e os conflitos, como *“não haver guerra no recreio”*, *“ter colegas bons”*, *“que os alunos se portassem melhor”*, *“mudar como as pessoas, às vezes, me tratam”* (...); alterações nos horários, tal como *“mais tempo para*

*brincar*”, “*mudar o horário*” (...); alterações no currículo escolar, ou seja, “*ter mais aulas de matemática e de artes*”, “*um dia só para ver vídeos*”, “*deixar de ir às ciências experimentais*”, “*novas matérias*” (...); mudanças na sala de aula, “*existência de um quadro interativo*”, “*cadeiras mais confortáveis*”, “*ar condicionado*” (...); a não aceitação das repreensões, tal como “*não ter os funcionários a chamar-nos à atenção*” e “*não nos porem de castigo*”; conflitos com os professores, sugerindo que “*os professores fossem mais simpáticos*”; a escola ter mais alunos “*não há espaço para novos colegas e eu não me importo de dividir a minha mesa*” e existir “*mais alunos*” e a falta de preparação, problemas de aprendizagem, falta de qualidade na alimentação na cantina e a limpeza da escola.

<b>Alterações na escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Gostaria de mudar	52	30,1
Não há nada que gostasse de mudar	121	69,9
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 30: Alterações na escola**  
 Fonte: Elaborada pela investigadora

### **3. Relação dos Alunos com os Encarregados de Educação/Familiares**

Neste terceiro ponto será exposto e discutido múltiplos tópicos como o interesse dos encarregados de educação pela escola, o envolvimento nos trabalhos de casa, a importância do estudo e dos bons resultados, a existência de necessidades educativas especiais, as preocupações e dificuldades no sucesso escolar e as estratégias utilizadas para o combate ao insucesso, a rede de apoio dos encarregados de educação, como também os momentos de lazer e o horário de descanso.

Ao longo de anos de investigação, através de programas e discussões sobre os fatores preditores do sucesso escolar, o interesse dos encarregados de educação pela escola assume um papel fundamental juntos dos educandos, auxiliando na conceção de expectativas positivas acerca do percurso escolar, seja a médio ou a longo prazo (Mata & Pedro, 2021). Desta forma, questões como “como correu a escola?”, “o que aprendeste hoje?”, ajudam a conhecer melhor o aluno, o que este valoriza, as suas dificuldades e as suas preocupações, potencializando uma maior união entre todas as partes. Da amostra, 94,2% afirmam que os seus encarregados de educação fazem estas questões, contudo a percentagem é ligeiramente maior quando questionado aos familiares, com 98,7% (Tabelas nº 31 e nº 32).

Questões colocadas sobre a escola	n	%
Educando é questionado	163	94,2
Não é questionado	10	5,8
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 31: Questões colocadas sobre a escola: perspectiva do educando**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Questões colocadas sobre a escola	n	%
Questiona o educando	148	98,7
Não questiona	1	0,7
Não respondeu	1	0,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 32: Questões colocadas sobre a escola: perspectiva do encarregado de educação**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

O envolvimento na educação dos educandos é muitas vezes concretizado unicamente através do acompanhamento dos trabalhos de casa, sendo a estratégia mais perdurável ao longo do tempo em todo o mundo, dando abertura aos alunos para falarem sobre a escola, o que aprenderam no ambiente escolar, ficando os encarregados de educação ao corrente do que está a ser lecionado (Rosário et al, 2005; Walker et al., 2004 citado por Pestana, 2013). Com a realização dos trabalhos de casa há um incentivo à formação de um elo entre a casa e a escola, desenvolvendo estruturas para conclusão de tarefas, promovendo o pensamento crítico e a criação de uma rotina de estudo (Goldstein & Zentall, 1999; Hoover-Dempsey et al., 2001 citado por Pestana, 2013). Em consonância, segundo a amostra, 92,5% dos alunos afirma que recebe apoio por parte dos seus familiares ou adultos de referência e com valores muito próximos, 94% dos adultos afirma apoiar os seus educandos, dado relevante uma vez que a participação dos familiares nestas tarefas é de extrema relevância para a motivação do educando para a escola e, conseqüentemente, para as aprendizagens (Tabela nº 33 e nº 34).

Apoio dos encarregados de educação no TPC	n	%
Educando é apoiado	160	92,5
Não é apoiado	13	7,5
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 33: Apoio dos encarregados de educação no TPC: perspectiva do educando**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Prestação de apoio ao educando no TPC	n	%
Apoia o educando	141	94
Não apoia	4	2,7
Não respondeu	5	3,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 34: Prestação de apoio ao educando no TPC: perspectiva do encarregado de educação**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Como resultado, os encarregados de educação que garantiram apoiar os seus educandos, expuseram uma panóplia de formas de auxílio, primordialmente foi referido, por mais de metade, o apoio na realização dos trabalhos de casa através do esclarecimento de dúvidas (62,4%), inferiormente é instigado o trabalho autónomo e se necessário o esclarecimento de dúvidas (16,3%), o incentivo ao estudo e o esclarecimento de dúvidas (4,3%), a interpretação de questões (2,1%), através da limpeza do quarto do estudante de forma a manter o ambiente cuidado (1,4%) e as atividades criativas (0,7%) e um docente

destacado pelo Ministério da Educação (0,7%), contudo existiram 17 encarregados de educação que não responderam a esta questão (Tabela nº 35).

<b>Formas de apoiar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Esclarecimento de dúvidas	88	62,4
Trabalho autónomo e esclarecimento de dúvidas	23	16,3
Incentivo e esclarecimento de dúvidas	6	4,3
Interpretações de questões	3	2,1
Limpeza do quarto	2	1,4
Atividades criativas	1	0,7
Docente destacado pelo Ministério da Educação	1	0,7
Não respondeu	17	12,1
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>100</b>

**Tabela 35: Formas de apoiar o educando nos trabalhos de casa**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Sendo verificado que o auxílio na realização de tarefas é predominantemente prestado pela mãe, com 57,8%, o pai ajuda em 17,9% da amostra e ambos os progenitores são mencionados por 8,7% dos alunos. Já os avós são mencionados por 5,7% e os irmãos por 4%, de forma diminuída os padrinhos e os tios, apoiam 1,2% dos educandos, um aluno refere que o apoio advém de um professor da instituição e 2,9% referem que não são ajudados por nenhum familiar (Tabela nº 36). Quando questionados sobre o familiar que procuram alertar sobre a finalização do trabalho de casa, centra-se, igualmente, na mãe (48,6%), seguido pelo pai (12,7%), ambos os pais (11,6%) e os avós (6,4%), sendo estes os mais referidos. Posteriormente temos os irmãos (3,5%), a mãe e avó (1,7%), por último a tia e a madrinha com a mesma percentagem (0,6%), contudo 14,5% assevera não contar a ninguém a conclusão dos deveres (Tabela nº 37).

<b>Familiar que mais ajuda nas dificuldades</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Mãe	100	57,8
Pai	31	17,9
Pais	15	8,7
Avós	10	5,7
Irmãos	7	4
Padrinho/Madrinha	2	1,2
Tios	2	1,2
Professor da Instituição	1	0,6
Ninguém	5	2,9
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 36: Familiar que apoia o educando nas dificuldades**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Familiar a quem conta que terminou o TPC</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Mãe	84	48,6
Pai	22	12,7
Pais	20	11,6
Avós	11	6,4
Irmãos	6	3,5
Mãe e Avó	3	1,7
Tia	1	0,6
Madrinha	1	0,6
Ninguém	25	14,5
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 37: Familiar a que conta que terminou a tarefa**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Em complemento, 83,8% dos estudantes sente que o estudo e conseqüentemente os bons resultados são incentivados pelos seus encarregados de educação, 15% afirma que se sentem pressionado, onde apenas 1,2% diz que estes não assumem qualquer importância (Tabela nº 39). A pressão efetivada por adultos de referência pode, frequentemente, causar sintomas de ansiedade, perda de sono e de apetite, descontentamento e dúvida sobre si próprio, competitividade entre pares e falta de motivação e interesse pela escola, prejudiciais à construção de vínculos afetivos. A motivação assume-se como um fator fulcral no comportamento, sendo associado a “outros processos mentais como o pensamento, a linguagem, a aprendizagem, a memória, a emoção, a personalidade”, entre outros (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.22) e 88% dos encarregados de educação deste estudo garantem que os seus educandos se encontram motivados (Tabela nº 39).

<b>Estudo e bons resultados</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Incentivados	145	83,8
Pressionados	26	15
Sem importância	2	1,2
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 38: Pressão sobre o estudo e os bons resultados**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Motivação do educando</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Encontra-se motivado	132	88
Sem motivação	15	10
Não respondeu	3	2
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 39: Motivação do educando**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Comparando as perspetivas do educando e do encarregado de educação é possível constatar que estas vão ao encontro do mesmo ponto, 91,9% dos alunos afirmam que quando uma ficha de avaliação não corre bem há uma procura em ajudar para que os próximos resultados sejam melhores e 95,4% dos encarregados de educação confirmam reagirem bem quando surgem resultados inesperados, nomeadamente 66,7% dizem que procuram ajudar para que numa próxima as notas sejam melhores, 16% compreende que nem sempre é possível o alcance de bons resultados e 12,7% combina ambas as opções anteriores. Apenas 5,2% diz que os encarregados de educação os culpam pelos resultados e 2% dos adultos inquiridos afirmam o mesmo, uma pequena parte constata que as notas não exibem importância (Tabela nº 40 e nº 41).

<b>Resultados inesperados nas avaliações</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Procuram ajudar para correr melhor na próxima avaliação	159	91,9
Reagem mal, culpando pelos resultados	9	5,2
Não se importam	5	2,9
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 40: Resultados inesperados nas avaliações: perspectiva dos alunos**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Resultados inesperados nas avaliações</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reage bem, compreende que nem sempre é possível ter bons resultados	24	16
Reage bem, procurando que este conquiste melhores resultados	100	66,7
Reage bem, compreende que nem sempre é possível ter bons resultados e procura ajudar	19	12,7
Reage mal, é o dever do meu educando ter bons resultados	3	2
Não respondeu	4	2,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 41: Resultados inesperados nas avaliações: perspectiva dos encarregados de educação**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998 citado por Silva & Silva, 2014), as necessidades e as preocupações dos pais ou adultos de referência ocorrem exatamente no decorrer da relação com a criança e/ou jovem, sendo determinadas pelas suas necessidades. Porém, as interações possibilitam o desenvolvimento humano e inspiram-se a partir das características pessoais, como os conhecimentos prévios, experiência no cuidado, o envolvimento e comprometimento com o seu agregado familiar, do contexto, ou seja, das interações no local de trabalho, com amigos e família de origem, a situação económica e rede de apoio e o momento temporal, nomeadamente as transformações sociais a decorrer. Portanto, 52% dos encarregados de educação assumem ter preocupações no sucesso escolar dos seus educandos, contra 37,3% que assumem não existir nada que os preocupe e 10,7% não respondeu a esta questão (Tabela nº 42).

<b>Preocupações no sucesso escolar do educando</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tem preocupações	78	52
Não tem preocupações	56	37,3
Não respondeu	16	10,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 42: Preocupações dos encarregados de educação no sucesso escolar**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Em virtude das preocupações assumidas pelos encarregados de educação, a mais referida é que estes consigam efetivamente alcançar o sucesso escolar (10%), que tenham motivação para aprender (6,7%), há também uma acrescida preocupação com o sucesso profissional (6%), que exista um sentido de vínculo com a escola (2,7%), assim como os alunos possuírem ferramentas para que consigam construir o seu próprio percurso (2,7%), que estes não consigam consolidar devidamente os seus conhecimentos (2,7%), a

educação que decorreu durante a pandemia por COVID-19 (2%), as dificuldades que os educandos apresentam numa disciplina específica (2%), a sobrecarga escolar (2%), que se sintam felizes e concretizados (2%), que o mau comportamento venha a influenciar o desempenho escolar (1,3%), problemas no acompanhamento do ritmo da turma (1,3%), que os alunos não se sintam integrados na sua turma (1,3%), como também a falta de concentração (1,3%), existindo ainda outras preocupações (10%) (Tabela nº 43).

<b>Especificações das preocupações</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Alcance do sucesso escolar	15	10
Motivação para aprender	10	6,7
Futuro sucesso profissional	9	6
Sentido de vínculo com a escola	4	2,7
Ferramentas para construir o seu caminho	4	2,7
Precária consolidação de conhecimento	4	2,7
Educação durante a pandemia por COVID-19	3	2
Dificuldade com uma disciplina em específico	3	2
Sobrecarga escolar	3	2
Que seja feliz	3	2
Mau comportamento influencia o desempenho escolar	2	1,3
Dificuldade no acompanhamento do ritmo da turma	2	1,3
Sentimento de exclusão da turma	2	1,3
Falta de concentração	2	1,3
Outras preocupações	7	7,4
Não respondeu	15	7,3
Não se aplica	58	38,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 43: Especificações das preocupações dos encarregados de educação no sucesso escolar**  
 Fonte: Elaborada pela investigadora

De forma a responder a algumas destas preocupações os encarregados de educação implementam algumas estratégias de estudo, nomeadamente o horário de estudo (32,7%), a motivação (13,3%), que quando associada a outras técnicas, perfaz o total de 31,3%, depois a utilização da motivação, horário de estudo e memorização (6,7%), seguido pela motivação e horário de estudo (6,7%), como também o material didático (4%) e a realização de perguntas temáticas (4%), a motivação e a memorização (3,3%), apenas a memorização (3,3%), a motivação mais a leitura (2%), o recurso a temas de interesse do educando (1,3%), esquemas e visualização de vídeos temáticas (1,3%), apenas a construção de esquemas (1,3%), o horário de estudo e a construção de exercícios (0,7%) e, por último, o reforço positivo (0,7%) (Tabela nº 44).

<b>Estratégias para o sucesso escolar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Horário de estudo	49	32,7
Motivação	20	13,3
Motivação + horário de estudo + memorização	10	6,7
Motivação + horário de estudo	10	6,7
Material didático	6	4
Perguntas temáticas	6	4
Motivação + memorização	5	3,3
Memorização	5	3,3
Motivação + leitura	3	2
Recurso a temas de interesse do educando	2	1,3
Esquemas e visualização de vídeos temáticos	2	1,3
Esquemas	2	1,3
Horário de estudo e construção de exercícios	1	0,7
Reforço positivo	1	0,7
Não respondeu	12	8
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 44: Estratégias utilizadas pelos encarregados de educação para o sucesso escolar**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Por outro lado, os encarregados de educação também sentem algumas dificuldades no apoio e incentivo ao sucesso escolar, especificamente 61,3% confirmam esse facto e 17,3% diz não ter qualquer problema nesta área (Tabela nº 46). Como resultado, a maior dificuldade referida converge com a carga horária do encarregado de educação, que gera uma precária convivência familiar (20%), o cansaço do educando, originada pela sobrecarga escolar (11,3%), como também pela falta de motivação do estudante (9,7%), a compreensão, por parte do adulto, das matérias lecionadas e conseqüentemente o método de ensino utilizado (8,9%), a falta de concentração do educando (7,3%), a dificuldade em gerar vínculo com a escola (4%) e falar o idioma português (4%). Prende-se igualmente, com a existência de novas tecnologias que são uma constante distração para as crianças (3,2%), o cansaço do educando (2,4%), a sobrecarga dos conteúdos curriculares (2,4%) e falta de comunicação (2,4%), como outras dificuldades menos mencionadas (2,4%) (Tabela nº 45).

<b>Dificuldades sentidas</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Carga horária do encarregado de educação	25	20
Sobrecarga escolar	14	11,3
Motivação do educando	12	9,7
Compreender determinadas matérias do educando	11	8,9
Concentração do educando	9	7,3
Gerar vínculo com a escola	5	4

<b>Dificuldades no apoio e incentivo ao sucesso escolar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tem dificuldades	92	61,3
Não tem dificuldades	26	17,3
Não respondeu	32	21,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 46: Descrição das dificuldades sentidas**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Falar o idioma português	5	4
Novas tecnologias distrativas	4	3,2
Falta de comunicação	3	2,4
Outras dificuldades	3	2,4
Não respondeu	34	27,4
<b>Total</b>	124	100

**Tabela 45: Dificuldades no apoio e incentivo ao sucesso escolar**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Para além das dificuldades expressas pelos encarregados de educação, as necessidades educativas especiais dos educandos podem dificultar o sucesso escolar dos mesmos, dado que determinadas condições, que carecem de uma panóplia de recursos educativos específicos, em determinado momento do percurso escolar. Não obstante de ser a longo, médio ou a curto prazo ou até da sua gravidade, procuram favorecer um correto desenvolvimento, uma vez que da educação deve ser inclusiva (Decreto-Lei nº54/2018). Como foi possível observar pela construção da Tabela nº 47, 80,7% dos alunos não tem qualquer tipo de NEE, já 11,3% tem perturbações específicas de aprendizagem, 0,7% tem deficiência visual, 0,7% apresenta perturbação do espectro do autismo e 0,7% tem perturbação do espectro do autismo e perturbações específicas de aprendizagem (Tabela nº 47).

<b>Necessidades Educativas Especiais do Educando</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Não tem	121	80,7
Perturbações Específicas de Aprendizagem	17	11,3
Deficiência Visual	1	0,7
Perturbação do Espectro do Autismo	1	0,7
Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbações Específicas de Aprendizagem	1	0,7
Não respondeu	9	6
<b>Total</b>	150	100

**Tabela 47: Necessidades Educativas Especiais do Educando**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Em qualquer uma das situações referenciadas pelos encarregados de educação, a rede de apoio social apresenta enorme importância em qualquer contexto familiar, dado que procura a consolidação de competências, prevenção de violência, sentimento de pertença e estratégias de combate aos momentos de crise (Bowlby, 1988 & Bronfenbrenner, 1976/1996 citado por Juliano & Yunes, 2014), dado ser caracterizado

como um conjunto de sistemas e de pessoas, que integram as relações construídas e entendidas pelos sujeitos (Brito & Koller, 1999 citado por Juliano & Yunes, 2014). Da amostra, 52% das famílias têm uma rede de apoio social, por outro lado, 39,3% não tem qualquer suporte, sendo um número bastante elevado e preocupante, dado os problemas que algumas destas famílias enfrentem no seu quotidiano (Tabela nº 49). A rede de apoio mais referida são os avós (37,3%) e a família no geral (25,3%), com valores bastante inferiores, é referido a dupla família e amigos (3,3%), como também os tios (3,3%), seguido pelo conjunto, dos avós, tios, amigos e vizinhos, pelos avós e primos, avós e tios, avós e amigos, como também somente os amigos, com 2,2% cada uma das redes de suporte, por último são apontados os avós, padrinhos e amigos, os amigos e vizinhos, somente os vizinhos e o Ministério da Educação, com 1,1% (Tabela nº 49).

Rede de Apoio	n	%
Tem rede de apoio	78	52
Não tem rede de apoio	59	39,3
Não respondeu	13	8,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 48: Rede de apoio**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Caracterização da Rede de Apoio	n	%
Avós	34	37,3
Família no geral	23	25,3
Família e amigos	3	3,3
Tios	3	3,3
Avós, amigos, vizinhos e tios	2	2,2
Avós e primos	2	2,2
Avós e tios	2	2,2
Avós e amigos	2	2,2
Amigos	2	2,2
Avós, padrinhos e amigos	1	1,1
Vizinhos	1	1,1
Amigos e vizinhos	1	1,1
Ministério da Educação	1	1,1
Não respondeu	13	14,3
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>100</b>

**Tabela 49: Caracterização da Rede de Apoio**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Apesar das responsabilidades que as crianças têm enquanto alunos, também têm o direito a brincar, o direito de serem crianças, dado que é através desta que existe o seu desenvolvimento em diversos domínios e a construção do seu próprio pensamento (Vygotsky, 1984 citado por Sousa, 2015), retratando o mundo que os rodeia, momentos do seu quotidiano, reformulando experiências, estruturando situações fruto da sua imaginação (Sousa, 2015). Por conseguinte, 90,8% das crianças referem que têm tempo de lazer, depois da escola e (9,2%). (Tabela nº 50), no caso dos encarregados de educação 78,7% afirmam ter tempo de lazer com os educandos e apenas 16,7% disse não ter o tempo que gostaria, o principal motivo centrou-se no emprego do encarregado de

educação (56,3%) e 3,1% disse que advinha da sua deficiência física e 40,6% não respondeu a esta questão (Tabela nº 51 e nº 52).

<b>Tempo para lazer depois da escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	157	90,8
Não	16	9,2
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 50: Tempo de lazer depois da escola**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Tempo para lazer com os educandos</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Dispõe de tempo para lazer	118	78,7
Não tem o tempo que gostaria	25	16,7
Não respondeu	7	4,7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 51: Tempo para lazer com os educandos**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Motivos para a indisponibilidade</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Emprego do EE	18	56,3
Deficiência física do EE	1	3,1
Não respondeu	13	40,6
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

**Tabela 52: Motivos para a indisponibilidade do encarregado de educação**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

Outro ponto que não pode ser esquecido é a importância do sono, devido a ser um dos elementos basilares na vida do ser humano, propiciando a oportunidade de se restabelecerem, recarregando energias, sejam elas físicas ou emocionais, acalmando-os das adversidades do dia-a-dia. É pertinente que as crianças tenham boas rotinas de sono, que durmam as horas aconselhadas, dado ser essencial para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional (Bouton, 1996 & Soares, 2010 citado por Alves, 2016). Deste modo, o facto de 24,3% dos estudantes, quase um quarto da amostra, ficar acordado até mais tarde a brincar, é inquietante, uma vez que é tão importante o descanso, que influencia fortemente o seu sucesso e rendimento escolar, já 75,7% confirma ir para a cama cedo. Sob outra perspetiva, os encarregados de educação, em 92,7% dos casos procuram que o educando se deite cedo e 5,3% diz não impor qualquer tipo de horário, respostas que não vão ao encontro da resposta dos alunos (Tabela nº 53 e nº 54).

<b>Horário para deitar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Ida para a cama cedo	131	75,7
Fica a brincar até tarde	42	24,3
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 53: Horário para deitar: perspectiva do educando**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Horário para o sono</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Procura que o educando se deite cedo	139	92,7
Não impõe horários	8	5,3
Não respondeu	3	2
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 54: Horário para o sono: perspectiva do encarregado de educação**  
Fonte: Elaborada pela investigadora

#### **4. Relação entre Professores e os Encarregados de Educação**

O insucesso escolar é uma conjuntura que, infelizmente, se encontra vigente na nossa sociedade, sucedendo-se quando os estudantes não conseguem alcançar os parâmetros recomendados ou não atingem os mesmos no tempo proposto, podendo estar interligado com o desajuste dos programas, a deficiência das infraestruturas, falta de apoio pedagógico, encarregados de educação despreocupados, objetivos dissonantes, padronização dos conhecimentos e até currículos universais (Martins, 1991 citado por Pereira, 2010). Esta temática é explorada, também, através de diferentes perspetivas, sob a perspetiva do professor é definido pela falta de bases, motivação, capacidades intrínsecas do estudante ou através do desequilíbrio das estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e/ou encarregados de educação, os professores também têm uma parte da responsabilidade, seja por faltarem, pela sua própria desmotivação com a carreira de docência, a escassa formação, entre outros aspetos (Roazzi & Almeida, 1988).

##### **4.1. Desqualificação Escolar, Insucesso e Instabilidade Familiar**

De acordo com os professores entrevistados existem múltiplos motivos para a origem do insucesso escolar, sendo eles “os fatores sociais (...) e de origem psicológica” (E1); a falta de acompanhamento escolar, dado que “*agora são crianças que são pouco estimuladas em casa*” (E6); a desmotivação dos alunos “*face àquilo que é difícil, porque mais uma vez eu acho que hoje os pais e a nossa sociedade instintivamente querem proteger as crianças daquilo que um dia nós sofreram*” (E3); a instabilidade no ambiente familiar, “*essa falta de atenção que acho que alguns deles sentem, reflete-se na aprendizagem deles*” (E3) e “*os pais não têm maturidade emocional para lidar com isso ou serem capazes de ver o que os filhos estão a passar*” (E4), depois “*depositam na escola todo o trabalho, sinto cada vez mais que está nas nossas mãos fazer isso tudo, mas por outro lado, também não nos dão a liberdade que nós precisamos para poder atuar*” (E5). A turma em que o aluno se encontra inserida influencia o seu desempenho, dado “*que uma criança, num determinado grupo, se calhar tem um comportamento e noutra grupo teria outro*”, assim como a instabilidade emocional do professor, “*tenho a perceção que eles são uma esponja minha, se eu estiver mal e vier a reclamar com tudo, eles automaticamente são o reflexo*” (E3); a instabilidade emocional do aluno, ou seja, “*sinto que eles passam por determinadas emoções, sentimentos, muito mais cedo do que há uns anos nós passaríamos (...) eles deviam preocupar-se sim com as matérias, em brincar, em serem inocentes*” (E4); a indisciplina, “*nesta turma em específico é o facto de existirem*

*19 rapazes na turma, faz com que os comportamentos na turma não sejam, às vezes, os mais adequados, dificultando a atenção deles” (E7) e, por último as suas capacidades cognitivas, podendo advir das suas “necessidades educativas especiais” (E7) e “fatores intrínsecos aos mesmos” (E6).*

Sabemos que as capacidades cognitivas e o empenho escolar podem impactar o insucesso escolar, contudo as respostas recolhidas não foram concisas:

*“Realmente o empenho é muito importante (...), quando às vezes não têm tanta capacidade, se a criança for atenta, trabalha-se e consegue-se chegar a bom porto (...)” (E9)*

*“Alguns sim, outros não (...) se as crianças tiverem limitações, porque têm uma problemática, é evidente que se calhar o sucesso não vai ser tão grande (...). Há outros que não obtêm por puro e simples desinteresse e, também, porque se calhar o contexto familiar não é o mais adequado (...) Quem é empenhado, quem gosta, quem quer, até pode ter uma família, em termos de conhecimentos académicos mais básico e conseguem, porque os pais incentivam, porque os pais querem que os filhos consigam mais do que eles e estão sempre lá, mesmo não podendo ajudar, mesmo não tendo os conhecimentos para os ajudar.”(E1)*

*“Acho que é um conjunto (...) se tiverem essas capacidades intrínsecas, a outra parte pode ou não influenciar, depende depois da problemática. Imagine que até é um aluno que tem boas capacidades cognitivas, atento, concentrado e aprende com facilidade, mas depois se em casa tiver alguma problemática, essa problemática, pode destabilizar a criança (...). Portanto, pode ou não, depende das situações, não é linear.” (E6)*

*“Eu acho que há alunos que têm capacidades e são prejudicados pela instabilidade familiar” (E10)*

A deteção e intervenção em contextos de vida problemáticos e de combate ao insucesso escolar surgem como missão do professor apesar de ser considerado um fator extrínseco à sua profissão. Este convive grande parte do seu dia com a sua turma, devido à carga horária do currículo escolar, superior às horas que os encarregados de educação convivem com os seus educandos. Dois dos dez professores afirmam que a preparação

para este tipo de atuação tem origem no decurso da sua formação académica, por intermédio de *“disciplinas específicas e também através de ações de formação e particularmente de forma autodidata, procurando informar-me e atualizar”* (E6), mas, principalmente durante a carreira profissional. Deparam-se *“com muitas situações de crianças com essas problemáticas e socialmente desfavorecidas, nós temos de estar aqui para ajudar e proporcionar-lhes oportunidades iguais aos outros (...). Na licenciatura dão-nos estratégias, depois é a prática, que nos vai ensinando (...)”* (E1) e *“com o tempo vamos tendo aquela sensibilidade para agir conforme os grupos que temos”* (E2) e *“porque depois uma família, não é igual à outra, cada uma é diferente e aquilo que funciona com uma, não funciona com outra”* (E3).

O ambiente familiar e as suas problemáticas podem definir um correto ou problemático desenvolvimento da criança, afetando, não só, ao nível do desenvolvimento emocional a longo prazo, como também os seus resultados escolares, apresentando uma maior probabilidade de desenvolver défices na sua aprendizagem. Especialmente, as crianças que vivem num ambiente familiar vincado por frequentes conflitos, de elevada intensidade e mal resolvidos entre pais, do que aqueles que habitam em ambientes familiares mais positivos (Cardiff University, 2005). Em consonância, todos os professores que responderam à questão relacionada com a temática confirmaram que o ambiente familiar tem impacto no bem-estar dos alunos. Dado que *“eles são muito o produto daquilo que é o seu ambiente familiar”* (E5) e *“quando há instabilidade familiar, os meninos são instáveis em casa e na escola”* (E6), ficando *“mais distraídos, mais desconcentrados e as notas começam a vir por aí abaixo”* (E7), *“muitas vezes apercebemo-nos diretamente pelos familiares, principalmente devido à instabilidade familiar, a nível do agregado familiar”* (E10). Os professores procuram conhecer a realidade social e familiar dos seus estudantes, mesmo quando esta não origine a modificação da sua prática ou a individualização do ensino. O conhecimento mais específico de cada discente, poderá acarretar uma alteração positiva no processo de ensino e aprendizagem, utilizando a cultura de cada um e encaminhando as competências já absorvidas pelos alunos, aos recentes conhecimentos e conteúdos lecionados (Roazzi & Almeida, 1988).

Como resultado das problemáticas conhecidas pelos professores, seja em contexto escolar ou familiar, estes empregam diversas estratégias para o sucesso escolar dos seus

alunos, especificamente a diferenciação dos alunos, através do “*ensino individualizado*” (E6), conhecendo “*as suas motivações (...) e a partir daí, trabalhar nesse sentido*” (E11); por intermédio do reforço positivo, “*pode ser um reforço positivo oral, pode ser por exemplo com autocolantes, ou seja, coisas que para eles façam sentido (...) vou-lhes dando metas, formas para alcançarem esses pequenos patamares*” (E4); com dinâmicas diversificadas, “*chamando-os a participar, às vezes individualmente outras vezes em grupo*” (E4), seja através de “*jogos, palavras cruzadas, canções, tudo o que possa ajudar na interação*” (E9) e a mudança da disposição da sala de aula (E12); “*permitir a ajuda entre todos, porque os alunos que têm mais competências e capacidades, por vezes têm uma linguagem mais acessível*” (E5); sendo destacado a importância da contribuição do aluno no processo educativo, “*que deem ideias, que ajudem*” (E5) e o diálogo com os alunos antes de qualquer intervenção (E10).

Consequentemente, para colmatar todas as fragilidades que os alunos podem apresentar, seja na relação com o docente, acompanhamento do currículo escolar, problemáticas familiares, seja ao nível social, psicológico e económico, é necessário a criação de medidas de combate à desqualificação escolar. Segundo os professores entrevistados, seria essencial a parceria com a família, a motivação do aluno, a criação de um projeto educativo individual para cada turma, a alteração do currículo escolar, intercalando atividades teóricas e lúdicas, apoio à criança e a promoção da assiduidade.

*“Acho que hoje em dia são cada vez mais os fatores que potenciam ou não aquilo que um aluno é, por isso eu acho que, neste momento, o sucesso deles parte da envolvimento da família com a escola”* (E4);

*“Chamando os alunos para a escola, no sentido de os motivar para a escola (...) é fazer com que os miúdos gostem da escola, para que não haja abandono escolar, que prossigam os estudos de forma a ter melhores qualificações.”* (E6)

*“(...) antigamente eu tinha a liberdade de criar um projeto educativo para a minha turma e eu não tenho essa liberdade agora.”* (E7)

*“Para mim, a primeira coisa era alterar o currículo e depois do COVID-19 então faz todo o sentido, as aprendizagens não são as mesmas (...)”* (E2)

*“(...) podemos sempre contrabalançar atividades, que exijam mais foco, mais concentração, mais trabalhosas e mais aborrecidas (...) com outras atividades mais lúdicas” (E3)*

*“Se eles se sentirem apoiados e que nós estamos lá (...) que é eu esteja atenta ao que se passa à minha volta e aos comportamentos dos meus alunos (...) ou seja, o comportamento da criança está sempre no centro (...)” (E3)*

*“Terem uma frequência mais assídua à escola (...)” (E8)*

#### **4.2. Relação Escola-Família**

A relação escola-família é invariavelmente uma relação entre culturas, formada por uma pluralidade de agentes, que percorrem um processo de fragmentação de grupos sociais, não existindo uma linha condutora. Sendo possível estabelecer uma relação de continuidade, de descontinuidade ou no ponto oposto serem relações de choque cultural, violência simbólica e de aculturação (Sarmiento, et al., 2009 citado por Reis, 2022, p. 23). Dado a existência de partilha de funções entre estes é fundamental a manutenção de uma boa relação, com respeito e confiança, para o estabelecimento de uma relação colaborativa positiva (Reis, 2022). A imprescindibilidade desta relação prende-se no planeamento, organização de compromissos e acordos para que o educando tenha à sua disposição uma educação de qualidade, seja em ambiente familiar ou ambiente escolar, garantindo as condições indispensáveis e proporcionadoras do sucesso escolar e social, ou seja, um futuro melhor para estes alunos (Picanço, 2012).

A comunicação é a base para qualquer relação, esta deve alavancar uma crescente aceitação e perceção de todos os envolvidos, seja no seio familiar, em contexto escolar ou entre a escola e a família. A relação tem de ser significativa, não apenas para o grupo, mas para cada indivíduo pertencente, de forma que todos se sintam integrados, respeitados e compreendidos. A partilha de informação, possibilita que ambas as partes conheçam o aluno, a sua família e o ambiente que se encontram inseridos (Reis, 2022). Para sete dos doze professores, a comunicação é o fundamento principal na relação escola-família, dado que *“temos de ser um todo, caminhamos na mesma estrada” (E3)* e *“(...) essa comunicação tem de ser clara e de existir dos dois lados” (E4)*, porque *“(...) se*

*houver esta interação é muito mais fácil para todos ajudar aquela criança a evoluir”* (E3). Em complemento à comunicação, o trabalho em conjunto entre professores e encarregados de educação não deve ser menosprezado, *“a relação tem de ser boa, tem de ser ótima, de proximidade (...), eu acho que a família vem ajudar. Tenho a ideia de que quando tu ignoras um determinado espaço, uma determinada atuação, tens direito a imaginar como será, se tu conheceres a realidade, a perceção é completamente diferente (...)”* (E7), existindo valores semelhantes (E10), assentes na ajuda e confiança (E2), onde o sucesso desta cooperação é resultante da relação que é estabelecida entre ambas as partes.

Desta comunicação, surge, por parte dos encarregados de educação algumas preocupações, nomeadamente no que toca à *“progressão na aprendizagem”* (E7), especificamente, *“quando vêm por iniciativa própria, é para ver os resultados”* (E3), como também ao nível dos seus comportamentos e alguma inquietação com a questão do bullying. No caso de um aluno *“os pais diziam que sofria de bullying pela turma, aliás a primeira reunião que eu tive com eles foi em relação a isso”* (E2) e noutra escola, a grande preocupação prendia-se pelo aluno ser gago, onde *“durante 3 anos nunca houve necessidade de falar abertamente, até porque na idade deles não tinham ainda maturidade para perceberem. até há pouco tempo alguém da turma começou a gozar com a gaguez dele e eu falei com a mãe (...) para falarmos da possibilidade de falar abertamente na turma, para não ser um assunto tabu”* (E6). Outra perspetiva mais negativa, está relacionada com os encarregados de educação procurarem vir *“defender os filhos em problemáticas entre colegas (...), tratar de assuntos que não são importantes”* com o intuito de *“tirar satisfações”* (E10) e outros acabam por nem sequer marcar reuniões com os professores titulares, *“porque não querem saber, no meio disto tudo eu é que tive de marcar (...)”* (E12).

O envolvimento parental, compreendido como a participação dos pais, familiares ou outras pessoas com funções parentais, na educação dos educandos é considerado como um fator de sucesso ou insucesso escolar, dado que a sua presença propicia a motivação e interesse pela escola e pelas aprendizagens (Villas-Boas, 2001 citado por Moita, 2014). A participação dos encarregados de educação irá permitir a promoção de um bom ambiente educativo, estando muitas vezes ao encargo do professor e da escola providenciar momentos para que este envolvimento aconteça, de acordo com a

disponibilidade das famílias e com aquelas que são as suas competências individuais (Moita, 2014). Este envolvimento muitas vezes apenas decorre quando há uma solicitação por parte da escola, não sendo promovido voluntariamente pelos encarregados de educação, em alguns casos por falta de disponibilidade devido aos seus horários de trabalho, outros não vêm a necessidade deste encontro, podendo até achar que estão a interferir com o trabalho desta entidade (Pinheiro, Ramalho & Cartagena, 2016).

Deste modo, oito professores (66,67%), afirmam que fomentam o envolvimento da família na escola pelo intermédio do convite para participarem nas atividades escolares, como o “Dia da Mãe e do Pai”, a “Festa de Natal” (E3), o “Nariz Vermelho”, a “Semana da Leitura, o “Dia da Criança” (E6), o “Dia da Família” (E12) a realização de feiras, “Festa dos Finalistas” que “*servem para nos aproximar*” (E7). Bem como através do email institucional, sendo revelado que há uma troca de emails constante, “*porque eles (encarregados de educação) têm esse cuidado, há realmente uma boa comunicação com a escola-casa e casa-escola. Quando há qualquer situação, entram em contacto comigo para reportar ou para informar e vice-versa*” (E5). Os restantes professores afirmam não providenciar este envolvimento, dado sentirem que “*não há meios, nem condições para o fazer (...) porque há pais que se dão mal e mesmo em termos de escola, de coordenação, não há muita abertura*” (E2) e há casos em que não vêm benefícios (E10). Por outro lado, de acordo com a perspetiva dos encarregados de educação, 84,7% afirmam que existe incentivo por parte dos professores para a presença na escola, sendo um valor superior ao constatado nos professores, revelando que os encarregados de educação têm uma perceção diferente e melhorada sobre a interação (Tabela n.º 55).

Incentivo por parte dos professores para a presença na escola	n	%
Sim	127	84,7
Não	18	12
Não respondeu	5	3,3
<b>Total</b>	150	100

**Tabela 55: Incentivo por parte dos professores para a presença na escola**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Desencadeado pelo incentivo na presença na escola, oito dos professores (66,67%) asseveraram que os encarregados de educação da sua turma se envolvem nas atividades escolares e “*não há nada, que eu tenha pedido que eles não se interessem por fazer, que não se esforcem*” (E5), “*seja extracurricular ou mesmo curriculares, os pais realmente participam*” (E9). Já 16,67% dos professores declaram que depende dos encarregados de

educação, que quando solicitam “*materiais para fazer experiências ou para fazer coisas assim do género, é um bocado ela por ela, há metade que realmente são interessados (...), outros que nós temos que esperar e esperar e esperar e se for preciso andamos em cima deles para que eles nos consigam arranjar*” (E4). Os restantes 16,67% dizem que os encarregados de educação não se envolvem, “*mas lá está tem a ver com a cultura, um ou outro sim, mas não é uma turma que os pais se envolvam, os pais deixam-nos aqui e vão trabalhar, não é por mal*” (E6) e “*eu não o faço mais não é porque eu não queira fazer, é porque eu não vejo meios nem condições para o fazer (...) por parte da escola e dos encarregados de educação*” (E2). Em consonância, 63,6% dos encarregados de educação afirmam participar nas atividades promovidas pela escola, contra 36,4% que dizem não irem (Tabela n.º 56).

<b>Participação dos Encarregados de Educação nas atividades escolares</b>		
	<b>n</b>	<b>%</b>
Vão	110	63,6
Não vão	63	36,4
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>100</b>

**Tabela 56: Participação dos Encarregados de Educação nas atividades escolares: perspectiva do Aluno**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Sob o ângulo dos encarregados de educação, estes deslocam-se à escola por diversas razões, o motivo principal prende-se com a convocação para reuniões. Onde 88,67% assinala esta opção, sendo um valor bastante positivo, que comprova que quando convocados demonstram-se interessados. Já 66% afirma que se dirige à escola para compreender os progressos escolares do seu educando e para encontrar formas de o acompanhar. Quando existem atividades proporcionadas pela mesma, como datas comemorativas, feiras, prémios, entre outros encontros, 62,67% desloca-se até à escola, percentagem semelhante ao ponto de vista dos alunos, estes dois valores apesar de representarem mais de metade dos encarregados de educação inquiridos, poderiam ser mais elevados, o que revelaria maior envolvimento por parte deles, contudo 7,33% garante que não tem a disponibilidade para se deslocar com a frequência que desejava (Tabela n.º 57).

<b>Deslocação do EE à escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Convocado para reuniões	133	88,67
Progressos escolares e acompanhar o educando	99	66
Atividades Escolares	94	62,67
Não se desloca as vezes que gostaria	11	7,33
Não respondeu	3	2

**Tabela 57: Deslocação dos Encarregados de Educação à escola**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Resultante de toda a comunicação realizada e do envolvimento parental no desenvolvimento escolar dos seus educandos, 82% dos encarregados de educação afirmam que o currículo escolar corresponde às suas expectativas, apenas 14,7% dizem o contrário (Tabela n.º 58). A grande maioria, isto é, 93,3%, sente que há valorização do seu educando em ambiente escolar, apenas 3,3% sente que este é desvalorizado (Tabela n.º 59). Por outro lado, 90,7% acredita que as suas preocupações são ouvidas, quando discutidas com os professores (Tabela n.º 60) e quase 100%, ou seja, 95,3% sente que há abertura da escola e dos professores para expor as suas sugestões (Tabela n.º 61). Posto isto, a tomada de iniciativa para estabelecer contacto, segundo a opinião dos professores, advém mais por parte da escola e dos professores (41,67%) *“mesmo assim no atendimento aos encarregados de educação há uns que vêm, outros que telefonam ou que marcam outro dia, porque às vezes não pode ser naquele dia, mas mesmo assim há envolvimento”* (E9). A procura decorre de ambas as partes, com 33,33%, *“tanto entram em contacto comigo, como eu com eles, há essa proximidade”*, pois *“quando eu preciso de falar, eu chamo, quando eles precisam eles vêm”* (E8). Por outro lado, 25% revela que há maior preocupação por parte dos pais *“porque eu não tenho muitos motivos para os chamar cá”* (E3). Sendo o género feminino que mais se envolve, conforme as respostas dadas pelo corpo docente entrevistado, no total de 91,67%. Uma das justificações prende-se com questões culturais e de estereótipo de género, *“na grande maioria (...) as mães é que sempre se envolveram nas atividades escolares dos filhos, mesmo até em casa, é muito raro ser um pai a acompanhar um filho no trabalho de casa”* (E5), *“são aquelas que lhes é empurrado a responsabilidade dentro do seio familiar”* (E4), estando relacionado *“culturalmente pelo papel de mãe”* (E6), contudo *“foi algo que se foi criando e que se está a desmitificar”* (E3).

Correspondência do currículo escolar às expectativas do EE	n	%
Corresponde	123	82
Não corresponde	22	14,7
Não respondeu	5	3,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 58: Correspondência do currículo escolar às expectativas do Encarregado de Educação**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Preocupações ouvidas	n	%
<b>Sim</b>	<b>136</b>	<b>90,7</b>
Não	8	5,3
<b>Não respondeu</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 60: Preocupações dos Encarregados de Educação ouvidas**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Valorização do educando na escola	n	%
Sente que o educando é valorizado	140	93,3
Não há valorização	5	3,3
Não respondeu	5	3,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 59: Valorização do educando na escola**

Fonte: Elaborada pela investigadora

Abertura da escola/professores para expor sugestões	n	%
Sim	143	95,3
Não	4	2,7
Não respondeu	3	2
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 61: Abertura da escola/professores para expor sugestões**

Fonte: Elaborada pela investigadora

A família caracteriza-se como a primeira fase educativa de uma criança, mais tarde, fora do seu ambiente familiar, insere-se num novo ambiente, no ambiente escolar, é neste que a criança se desenvolve enquanto ser social e individual, pertencente a uma sociedade, interiorizando valores, atitudes e crenças (Moita, 2014). O envolvimento parental neste novo espaço a que o educando agora pertence, acarreta um melhor desenvolvimento das capacidades cognitivas, sendo necessário a formação de uma equipa que tenha como objetivo comum a evolução do aluno enquanto aprendiz e enquanto ser humano. Desta forma, todo o comprometimento estabelecido entre estes parceiros traz consigo alguns benefícios, seja na valorização da escola, dado que “*se os pais participam nas atividades da escola, se têm uma presença assídua na escola, é sinal de que dão valor à escola*” (E6); “*sentem que é importante*” (E9), sendo que “*é consistente verificar que os pais mais envolvidos, têm os filhos mais envolvidos também*” (E7); aumenta a confiança do aluno “*mais predispostos a trabalhar ou a colaborar*” (E2); “*ficam contentes, às vezes até ficam emocionados*” por algum dos familiares estar presente na escola, seja para a participação em atividades, seja para ver o que os seus educandos desenvolveram (E12). Transpondo-se, também, em resultados positivos nas aprendizagens, porque “*eles gostam de ver os pais envolvidos nas coisas deles*” (E4), “*naquilo que são as atividades extracurriculares, atividades e projetos de turma, mas*

*também nas aprendizagens*” (E5), influencia positivamente o domínio emocional (E4), denotando-se um melhor comportamento dos alunos, *“porque sabem que a professora e os pais estão em sintonia e não têm uma postura comigo e outra com os pais”* (E8). Apenas uma professora sente que não existe qualquer benefício, *“atendendo a esta comunidade”* (E1).

Para além de todos os benefícios encontrados no envolvimento parental, há fatores que prejudicam a sua interação com os professores, como a falta de interesse (41,67%), existindo professores que se disponibilizam fora do seu horário de atendimento (E2), resultante também de famílias disfuncionais (E5), pois *“os que precisavam de vir mais, são realmente os que quase nunca vêm”* (E9), a carga horária do encarregado de educação (41,67%) é outro ponto muito mencionado, existindo *“pais que trabalham por turnos não têm forma de vir”* (E1), também *“as entidades empregadoras exigem demasiado dos horários”* (E7) e *“há pais que trabalham longe”* (E11). As questões culturais revelam-se como outro fator preponderante, uma vez que *“grande parte dos alunos tem nacionalidade estrangeira, então aqui há divergências culturais, então em termos de chamar os pais para a escola é complicado”* (E6). *“A escola não tem o impacto que deveria ter, ou seja, não nos dão o devido valor, enquanto instituição escolar”* (E4). Os conflitos entre encarregados de educação (8,33%) (E8) e a falta de confiança dos encarregados de educação para com os professores (8,33%) (E10) são duas condições também referida. Apenas uma professora afirmou não sentir que haja fatores prejudiciais com os encarregados de educação da sua turma (E3).

As maiores dificuldades sentidas na relação Escola-Família prendem-se com a dificuldade em estabelecer uma relação de confiança entre ambos (16,67%), sendo necessário um *“largar de armas de ambos os lados, (...) ver o que é que nós conseguimos fazer em conjunto”* (E3), a falta de acompanhamento dos encarregados de educação aos seus educandos (16,67%), *“estão um bocadinho virados a outros interesses e descuidam até o acompanhar dos alunos”* (E11), o funcionamento da escola (8,33%), dado ser *“um ambiente mais fechado”* (E2). Em consonância outra dificuldade sentida é a falta de abertura dos encarregados de educação para a escola (8,33%) *“para aquilo que nós tenhamos a dizer ou a propor”* (E4). E, conseguir compreender a realidade do outro (8,33%), *“é um professor não conseguir descer até à realidade que tem à frente, o tentar entender porque é que aquilo acontece, antes de reagir, acho que faltam a alguns*

*professores acolher” (E4). Em compensação, 33,33% dos docentes afirmam não sentir qualquer dificuldade nesta relação, “independentemente do contexto em que estamos, na sociedade em geral” (E1), porque de alguma forma “estabeleço ligação, mesmo que digam que não receberam o email (...) se não vai de uma maneira, tem de ir de outra, telefonicamente, quando há realmente urgência” (E5).*

Procurou compreender-se de que forma está a evoluir a relação entre professores e encarregados de educação, 58,33% diz sentir que existe atualmente um maior distanciamento. *“Os tempos são outros, mas as mentalidades não mudam, perdeu-se o respeito, previa-se trabalharmos todos em conjunto” (E1) e “acredito que se eu fosse outro tipo de pessoa, o distanciamento era cada vez maior, porque acho que também é fácil que assim seja” (E4). Dos professores, 25% constata que depende da turma com se depara, “porque acho que tem a ver com o ambiente em que a escola está inserida e até com os próprios alunos que recebemos, porque a minha turma é assim, mas nós temos aqui turmas na escola que não são assim.(...). Vai ouvir na mesma escola um discurso diferente do meu, não podemos dizer que ao longo dos anos piorou ou melhorou” (E5). Contudo, apenas 16,67% confirmam a existência de maior proximidade, uma vez que “os pais são uma peça fundamental e eu partilho tudo com eles, seja bom, seja mau” (E8).*

Por último, os encarregados de educação revelaram a necessidade de melhorar alguns aspetos na escola, seja a nível estrutural, como a manutenção e modernização da escola, isolamento térmico, a construção de um pavilhão coberto para o inverno, seja para poderem brincar ou para usufruírem de aulas de educação física, quando as condições climáticas não permitam que seja no exterior e maior acessibilidade ao material informático. No campo dos profissionais é referido a necessidade de uma maior estabilidade no corpo docente, formação de docentes e não docentes. A contratação de recursos humanos devido à falta de auxiliares e assistentes operacionais no recreio e na cantina, para maior vigilância aos alunos no geral e especialmente aos alunos com necessidades educativas especiais e maior qualidade nas refeições providenciadas pela mesma. Há uma clara necessidade de adequação do currículo escolar, seja na sua atualização na forma de lecionar, como nas matérias, dado ser muito centrado na memorização de conteúdos como também o ajuste à capacidade intelectual de cada turma, menor exigência e mais tempo para lecionar. Para as crianças é requerido que haja um melhor relacionamento entre profissionais e alunos, um maior acompanhamento até à

saída da escola primária, devido à necessidade de implementação de estratégias para motivar os educandos e lhes fornecer suporte psicológico, a identificação e intervenção precoce de crianças provenientes de famílias disfuncionais, a acessibilidade a transporte para os alunos que mais necessitam, garantir menos alunos por turma, a falta de conhecimento sobre o aluno num tudo, isto é, as suas dúvidas, tristezas, preocupação, o que os motiva e deixa feliz. A tolerância zero ao bullying, promovendo o diálogo sobre a temática, mais visitas de estudo, de forma a motivá-los e consolidar matéria e a nível das atividades extracurriculares, existir mais variedade, como natação, karaté, judo, futebol e vólei, a construção de uma horta, hora da leitura e incentivo ao voluntariado e à criatividade e desenvolvimento de outras competências socioemocionais. Terminando com uma maior abertura e integração da comunidade e da família do educando, para uma melhor comunicação com os encarregados de educação sobre os problemas existentes, seja com os professores titulares, professores das AEC's, assistentes operacionais e funcionários do refeitório.

## **5. Papel do Assistente Social em Meio Escolar**

Na quinta e última parte da análise de dados será realizada uma caracterização do contexto de trabalho de cada assistente social entrevistada, compreendendo, igualmente, as especificidades que a profissão de Assistente Social acarreta e a caracterização da relação entre a pessoa que recorre ao Serviço Social e o profissional.

### **5.1. Caracterização do contexto de trabalho das Assistentes Sociais**

O Agrupamento de Escolas Figueira Mar nasceu no ano letivo de 2012/2013, resultante da fusão do Agrupamento de Escolas de Buarcos com a Escola Dr. Bernardino Machado. Apresentando no seu agrupamento sete estabelecimentos de ensino, o Jardim de Infância de Buarcos, o Jardim de Infância da Serra de Boa Viagem, o Centro Escolar de Vila Verde, a Escola do Castelo, a Escola do Serrado, a Escola Infante D. Pedro (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e a Escola Secundária Dr. Bernardino Machado, correspondendo a 1291 alunos. Neste agrupamento existe apenas uma assistente social, encontrando-se integrada numa equipa multidisciplinar escolar e os técnicos existentes na mesma são psicólogos,

terapeutas da fala e uma terapeuta ocupacional. O maior desafio sentido enquanto única profissional de Serviço Social centra-se no “*stress associado ao elevado número de casos sociais e à diversidade dos mesmos*” (A1).

O Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz formou-se a 1 de setembro de 2003, apresentando no seu agrupamento também sete estabelecimentos de ensino o Jardim de Infância de Caceira, o Jardim de Infância Conde Ferreira, a Escola Básica de Abadias, Escola Básica da Gala, Escola de São Julião (Tavarede), Escola Básica de Rui Martins, Escola Básica do Viso e a sede do agrupamento, a Escola E.B. 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros, tendo ao seu encargo cerca de 2000 alunos. Como no agrupamento anterior existe apenas uma assistente social que “*apesar de estar na sede, estou afeta a todas as escolas do agrupamento e a todos os níveis de escolaridade, ou seja, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo*” (A2). Esta profissional não se encontra integrada numa equipa de trabalho “*apesar de haver uma intervenção muito articulada*” (A2), existindo técnicos especializados contratados pelo estabelecimento escolar, como psicólogos, terapeuta da fala e uma mediadora socioeducativa. Deste modo, o grande desafio enquanto única profissional de Serviço Social “*prende-se com o conseguir dar uma resposta eficaz e atempada a todas as escolas e a todos os alunos*” (A2).

As problemáticas mais verificadas nos agrupamentos estudados são os problemas de absentismo escolar, o comportamento desajustado e conseqüentemente as participações disciplinares, a falta de assiduidade, as dificuldades socioeconómicas, o apoio a “*migrantes que necessitam de aconselhamento e encaminhamento social*” (A1), alunos com problemas de integração, o insucesso escolar, conflito entre pares, o “*défi ce de participação na vida escolar dos seus educandos*” (A1) e “*situações familiares (...), conflitos entre pais e famílias que neste momento estão desreguladas, famílias que estão destruturadas*” (A2).

Onde, 78,7% dos encarregados de educação têm conhecimento da importância do Assistente Social na Escola e 10,7% dos inqueridos diz já ter necessitado deste profissional. Nomeadamente na sua recém-chegada a Portugal (14,3%), na orientação para a terapia da fala (14,3%), no desenvolvimento e acompanhamento social da criança (9,5%), em casos de violência doméstica (4,8%), no diagnóstico de transtorno opositor-desafiador (4,8%), na mudança de escola (4,8%), no apoio na alimentação (4,8%), no abono de família (4,8%), para a orientação do educando com autismo (4,8%) e no caso

de um profissional da área ter necessidade de apoio noutros casos sociais (4,8%). O apoio social escolar foi destinado a 18,7% das famílias seguidas pelo Serviço Social destas escolas (Tabelas n.º 62, 63, 64 e 65).

<b>Conhecimento da importância do AS na escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tem conhecimento	118	78,7
Não tem conhecimento	28	18,7
Não respondeu	4	2,6
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

<b>Apoio do AS</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Precisou	16	10,7
Não precisou	129	86
Não respondeu	5	3,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 62: Conhecimento da importância do Assistente Social na Escola**

Fonte: Elaborada pela investigadora

<b>Circunstâncias das necessidades de apoio</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Recém-chegada a Portugal	3	14,3%
Orientação para a terapia da fala	3	14,3%
Desenvolvimento e acompanhamento social da criança	2	9,5%
Violência doméstica	1	4,8%
Diagnóstico de transtorno opositor-desafiador	1	4,8%
Mudança de escola	1	4,8%
Apoio na alimentação	1	4,8%
Noutros casos sociais	1	4,8%
Abono de família	1	4,8%
Orientação até à escola primária do educando com autismo	1	4,8%
Não respondeu	6	28,6%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

<b>Apoio Social Escolar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	28	18,7
Não	117	78
Não respondeu	5	3,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

**Tabela 65: Apoio Social Escolar**

Fonte: Elaborada pela investigadora

**Tabela 64: Circunstância das necessidades de apoio**

Fonte: Elaborada pela investigadora

## 5.2. Especificidades da profissão de Assistente Social

Na sua atuação profissional, o Assistente Social, tem um fator diferencial aquando da intervenção em benefício do sujeito, grupo e/ou comunidade intervencionada, atuando na realidade social, gere recursos, constrói planos, concebe intervenções, administra ações, convertendo as políticas sociais em serviços sociais. Ser assistente social é ter uma profissão dignificante, a sua intervenção é orientada pelos valores incluídos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nomeadamente os princípios de dignidade, liberdade, justiça social e o respeito pelos valores civilizacionais (Barreiros, 2015). É uma profissão considerada de extrema importância “*uma vez que as questões sociais estão em*

*constante mudança e por isso as escolas têm enormes desafios na área social. O Assistente Social é o profissional da área social mais capacitado para trabalhar estas questões, nomeadamente, o combate das desigualdades sociais” (A1). Atuando “muito como uma ponte, um elo de ligação entre as famílias, entre os alunos e toda a comunidade educativa e, por sua vez, entre esta comunidade educativa e todas as entidades, quer públicas, quer privadas, que podem ter uma intervenção junto dos meninos e das famílias” (A2).*

O seu principal papel do ponto das entrevistadas é o *“acompanhar famílias em situação de risco social e com défice de participação na vida escolar dos seus educandos” (A1), passando pelo “papel de mediador e o papel de ponte, aqui entre todos os intervenientes no processo educativo de uma criança” (A2). Estas profissionais também sentem alguns desafios no desenrolar da sua ação, que dificultam a chegada a bom-porto, começando logo pelo “elevado número de situações sinalizadas” (A1) e de mãos dadas temos a “multiplicidade de problemáticas” (A1), prejudicando a resposta atempada. A precariedade nos contratos de trabalho é outra adversidade sentida, dado que “o facto de o papel do assistente social na escola ainda continua sem estar muito bem definido, ainda há uma imprecisão no papel (...) portanto há uma precariedade do nosso vínculo laboral é muito incerto, o que faz com que nós estejamos aqui e começamos a acompanhar as famílias, os jovens e as crianças, mas para o ano podemos já não estar e há aqui uma quebra no acompanhamento, há uma quebra na relação e todos os ganhos que foram sendo conseguidos vão por água abaixo” (A2). O “conseguir corresponder às expectativas, quer dos alunos, dos pais e também dos professores e da comunidade educativa” (A2), a “resistência à mudança e a dificuldade em se perpetuar as mudanças que vão sendo alcançadas nas famílias” (A2) e, ainda, “a dificuldade de muitos pais em compreender e em assumirem que têm responsabilidades quanto à educação dos filhos e que têm o dever de cumprimento de assiduidade, de pontualidade, porque ainda temos muitos pais que para eles a responsabilidade da educação é dos filhos, (...) se eles faltam, se eles não são pontuais, o problema é da escola” (A2).*

### **5.3. Relação entre o Utente e o Assistente social**

Segundo o Código Deontológico dos Assistentes Sociais, para a sua intervenção, recorrem a um conjunto de competências intrínsecas à profissão, complementares entre

si e que designam o desempenho público na sociedade, as competências políticas (influência na opinião pública e no sistema político, pretendendo a definição de políticas públicas, mobilização e sensibilização entre sujeitos e grupos para a proteção dos direitos), competências relacionais (conceção de relações de respeito, confiança, empatia e cooperação para as transformações cruciais, elaborando redes e parcerias), competências psicossociais (potencializar os processos de ajuda, capacitação e acompanhamento social e suporte sociopedagógico), competências assistenciais (resolução rápida das necessidades básicas dos indivíduos) e competências técnico-operativas (“ter a capacidade de comunicar, mediar, diagnosticar, planejar, executar e avaliar no quadro de uma abordagem de base científica, multidisciplinar e interdisciplinar”) (APSS, 2018, p.6). Integradas nas competências profissionais, as assistentes sociais entrevistadas consideraram a empatia como uma “*competência básica*” (A1, A2), assim como a *escuta ativa* (A1, A2), “*não haver lugar para preconceito/julgamento*” (A1), não existindo “*ideias pré-concebidas e estar recetivo a ouvir a história de cada um, sem julgar*” (A2) e o “*estabelecimento de uma relação de confiança e respeito*” (A2).

O Serviço Social é considerado atualmente como uma área especializada ou de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, cuja finalidade se prende com os indivíduos, famílias, grupos e comunidades que se encontram numa circunstância de vulnerabilidade social (Ferreira & Seno, 2014). Os Assistentes Sociais apresentam responsabilidade moral e ética no fomento da mudança social na sociedade e na autonomia dos sujeitos, por intermédio da resolução de problemas e na capacitação destes, sendo a área de intervenção as relações humanas (Dominelli, 2005 citado por Ferreira & Seno, 2014). Esta profissão destaca-se em relação às restantes profissões, dado que não se encontra interligada apenas a um método ou a uma teoria, há uma enorme interdisciplinaridade dos saberes e conhecimentos. Recorrendo a ferramentas cruciais na relação de ajuda e no desenvolvimento do processo de capacitação, participação e empowerment (Ferreira & Seno, 2014).

Desta forma, os contextos dos alunos e das famílias acompanhadas pelo Serviço Social das escolas analisadas apresentam perspectivas opostas, dado que dependendo do agrupamento é observado circunstâncias diferentes, no primeiro agrupamento são considerados como “*problemáticas sociais (...) transversais a todos os contextos sociais,*

*no entanto há maior incidência em contextos mais desfavorecidos economicamente” (A1) e no segundo agrupamento “o tipo de problemática que se evidencia em cada um destes contextos é diferente, normalmente, numa família que venha de um contexto social digamos que menos desfavorecido apresenta mais problemas ao nível dos conflitos parentais, comportamentos desajustados e não tanto ao nível da assiduidade e da pontualidade” (A2). A motivação para a deslocação dos encarregados de educação ao Serviço Social se centra nas “dificuldades de integração em meio escolar e pedido de apoio social” (A1), sob a perspectiva da outra profissional, há uma clara distinção quando são as famílias a procurarem apoio e quando é o solicitado pela escola a sua deslocação, a primeira “passa muito por estas questões socioeconómicas” e a segunda “passa pela assiduidade, pelo absentismo, pelos problemas comportamentais” (A2).*

A comunicação é considerada como uma habilidade fundamental no nosso quotidiano, existindo previamente à formação da sociedade como a conhecemos atualmente. É a base para o estabelecimento de qualquer relação, seja ela pessoal ou profissional, interligamo-nos e compreendemos o mundo ao nosso redor, disseminando as nossas ideias e pensamentos. Para as entrevistadas as principais características que a comunicação deve assumir no contacto com o outro é a “*empatia*” (A1 e A2), a “*confiança*” (A1), a “*comunicação clara e direta*” (A2), uma “*postura adequada*” (A1) e “*sem julgamentos*” (A2). A comunicação tem, também, apresentado algumas dificuldade, como a “*barreira linguística e cultural, uma vez que este agrupamento é frequentado por alunos de várias nacionalidades*” (A1), “*a não-aceitação de algumas regras estabelecidas socialmente, fator este que nem sempre é fácil de mediar*” (A1) e a desconfiança, “*que apesar de que em muitos dos casos, inicialmente, se consegue logo que sejam derrubadas, mas em alguns ainda se mantém*”, questionando-se sobre “*o que é que me vai acontecer, que implicações poderá ter a intervenção do assistente social*” (A2). O que é mais valorizado nesta relação é a conquista de uma “*relação de confiança*” (A2), a existência de “*sigilo profissional*” (A1) e o entendimento de que “*o Assistente Social conhece a situação, que compreende, que conhece a respostas e os recursos a que pode recorrer*” (A2).

Aquando o conhecimentos dos problemas que cada aluno e a sua família aportam são ativadas as medidas necessárias para a sua atenuação, através do diagnóstico social. Este é descrito, para Richmond (1917 citado por Idáñez & Ander-Egg, 2008), como a

procura de concretização, com o maior rigor possível, da caracterização da conjuntura das problemáticas e da personalidade da pessoa, que se depare com carência social ou conhecer a sua relação com outros, com aqueles de quem depende ou que dele dependem e, igualmente, a sua relação com as instituições sociais da comunidade, perpetuando o princípio de que é essencial conhecer para saber atuar. Através deste primeiro diagnóstico, realizam-se diversas diligências como o “aconselhamento e encaminhamento social”, o “pedido de atribuição da ação social escolar”, sendo articulado a ação com a rede social” (A1).

Realizando-se um “acompanhamento de proximidade e regular, quer às famílias, quer aos alunos”, articulação continua, quer com a comunidade educativa, quer com entidades públicas e privadas e quer a nível da educação, da saúde, do emprego”, desenvolvendo “ações onde haja partilha de conhecimentos interculturais” e realizando “sessões de informação quer coletivas, quer individuais, para os pais, para os encarregados de educação, no sentido de promover competências, sejam elas pessoais, parentais e sociais”. Mobilizando “entidades da comunidade, nomeadamente IPSS’s que por vezes têm formação ao nível de competências básicas, (...) para inserirem estas famílias (...) nas suas ofertas formativas, de forma a dotá-los e a capacitá-los destas competências” e “para além de tudo isto, há aquela parte mais burocrática, da construção de materiais para a sinalização, para os registos e para a monitorização, para aferir e avaliar” (A2).

Para a efetivação de todas estas medidas de atuação os Assistentes Sociais suportam a sua intervenção com base nas políticas públicas e sociais existentes, como a Lei de Bases da Segurança Social, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no Código Deontológico dos Assistentes Sociais e no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (A1 e A2).

## Considerações Finais

Cada vez mais, a nossa sociedade se depara com crianças provenientes de diferentes estratos sociais, múltiplas nacionalidades, culturas, etnias e religiões nas escolas, especificamente nas seis escolas analisadas, são encontradas dezoito nacionalidades, sendo as mais predominantes a nacionalidade portuguesa e a nacionalidade brasileira. O panorama atual conduz, desta forma, a um levantamento de questões ao currículo escolar e das suas práticas pedagógicas, sendo necessário atenção para a integração e reconhecimento de todos os alunos. Fundamentalmente o papel do professor permite a inclusão e sucesso escolar dos alunos, através do estabelecimento de ligação com as diferentes características de cada criança.

Como sabemos, para a formação pessoal e construção de conhecimentos e competências, a escola assume-se como uma entidade fundamental, sobretudo no 1º ciclo de ensino. Dado que é a partir deste que traçamos o nosso caminho para os restantes anos de aprendizagem, é aqui que aprendemos a ler e escrever, a ser e a estar, compreendemos o nosso mundo, assimilando métodos de estudo. Pode, no decurso do percurso escolar, surgir adversidades na aquisição de conhecimentos, seja pela baixa capacidade de concentração, dificuldades na interpretação e na escrita, advindo da vida em constante mudança, da excessiva carga horária dos encarregados de educação, que inviabiliza as experiências extraescolares, existindo pouca estimulação cultural e, no caso particular destes alunos, foi o surgimento de uma pandemia na iniciação da sua vida escolar.

A fim de colmatar as fragilidades sentidas por todos os estudantes, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão surgem para garantir as condições ideais para a sua efetivação, sendo promovido a equidade e igualdade de oportunidades na compreensão do currículo escolar, na assiduidade e na progressão escolar. Sem estas medidas, mais de um terço da amostra não teria a capacidade de ultrapassar os seus desafios e conquistar o sucesso escolar, mas nem sempre são suficientes e é necessário a parceria dos encarregados de educação em todo este percurso.

O interesse e envolvimento dos encarregados de educação são fatores que foram capazes de prever o sucesso escolar, uma vez que ajudaram a criar expectativas positivas sobre a escolaridade, através da colocação de questões, sobre o dia-a-dia escolar, auxiliam a compreensão do educando, conhecendo as suas dificuldades e vivências. Os alunos

apresentam boas percepções sobre a escola e sobre a sua turma, o que reflete em bons resultados escolares, completando com o apoio que recebem por parte dos professores, constatando-se uma boa relação, sentindo-se à vontade para exporem as suas questões. Os encarregados de educação comprometem-se com o seu papel, através do apoio nos trabalhos de casa, esclarecendo as dúvidas sentidas, predominando a mãe como principal fonte de ajuda. Sendo indicado pelos alunos que há incentivo ao estudo e aos bons resultados, combinando com a forte motivação para a escola e sucesso escolar, contudo nem todos os encarregados de educação assumem ter preocupações acerca do sucesso escolar. As estratégias mais utilizadas prendem-se com a implementação de horário de estudo, através da motivação e incentivo à memorização de conteúdos.

Em contrapartida, é sentido pelos encarregados de educação dificuldades no acompanhamento dos seus educandos, originado principalmente pela carga horária de trabalho, pela sobrecarga escolar, pela falta de motivação dos alunos, na incompreensão das matérias lecionadas e na desconcentração do educando. Para colmatar estas fragilidades, nem todos as famílias têm uma rede de apoio disponível, apenas cerca de metade, sendo a mais referida os avós, fazendo com que se sintam parte integrante de um ambiente, criando métodos de combate aos períodos de crise que possam surgir. Desta forma, os professores têm a capacidade de construir estratégias para suprir as adversidades dos alunos e respetivos encarregados de educação, seja através do ensino individualizado, conhecendo as suas motivações e interesses, com o auxílio do reforço positivo, dinâmicas variadas que despoletem a sua curiosidade e, acima de tudo, o diálogo com estas crianças. Sendo ainda referido pelos mesmos, a importância da parceria com a família, baseando a sua relação no respeito, confiança e proximidade, onde a comunicação entre ambos é a base para uma boa relação, para que partilhem ideias, dúvidas, consolidando informações úteis para o garante do alcance do bem-estar do aluno e o seu correto desenvolvimento.

Uma vez que a participação dos familiares ou outras pessoas de referência é visto como um fator protetor do sucesso escolar, verificou-se que, a maioria dos encarregados de educação se envolvem nas atividades promovidas pela escola, seja na Festa de Natal e de final de ano, na comemoração do Dia da Família ou no Dia da Criança ou nas feiras para angariação de fundos. Para além destas atividades os encarregados de educação deslocam-se também quando convocados para reuniões, para conhecimento do progresso

escolar dos educandos e de que forma podem melhorar o acompanhamento ao seu educando. Constata-se, baseado nas entrevistas aos professores, os benefícios que este comprometimento traz para os estudantes, como o sentimento de valorização da escola, com maior envolvimento dos alunos na escola, refletindo-se positivamente nos resultados escolares, na estabilidade emocional, bem como num melhor comportamento. Todavia, há fatores que afetam a relação entre professores e família, como a falta de interesse por parte de alguns encarregados de educação, as famílias disfuncionais, que são aquelas que por vezes mais necessitam de apoio e não se deslocam à escola, a carga horária e divergências culturais, no que toca a valores, ideias e visões sobre a escola.

A respeito da perspectiva dos professores, ainda são sentidos problemas na relação Escola-Família, como a resistência a uma relação fundamentada pela confiança, a falta de acompanhamento aos alunos por parte das suas pessoas de referência, o facto de a escola ainda ser um ambiente fechado, não permitindo mudanças internas de grande escala, existindo, também, a dificuldade de alguns profissionais em compreender a realidade das famílias dos alunos e encarregados de educação que não são recetivos à mudança proposta pelos professores. Assim, mais de metade dos docentes afirmam que esta relação se encontra a evoluir para um maior distanciamento e que sem a sua prevenção esta seria ainda maior.

Quando as capacidades e funções dos professores são ultrapassadas há a necessidade de intervenção do Assistente Social, acompanhando o aluno e a sua família em situações de risco social, onde se constata escassa participação na vida escolar destas crianças e existe uma mediação da sua ação com os professores, escolas e comunidade. Num processo colaborativo, os Assistentes Sociais e as famílias elaboram respostas e soluções que empregam sentido em cada situação específica, estes profissionais definem-se como um recurso único, suportando-se na cooperação e nas conexões estabelecidas entre todas as partes, simbolizando uma fonte de conhecimento na área de aconselhamento, gestão de crises e na desconstrução de problemas (Barreiros, 2015). Por outro lado, têm ao seu encargo um enorme número de casos sinalizados e com variadas problemáticas associadas, adiando a resposta atempada e não conseguindo corresponder às expetativas dos alunos, encarregados de educação e comunidade educativa.

Findado a investigação deste trabalho, é possível observar algumas limitações, como a falta de recetividade de determinados encarregados de educação para a sua

participação e a falta de respostas a algumas perguntas, levantando questões acerca da veracidade das conclusões; a idade dos alunos não permitiu a construção de questões mais elaboradas que poderiam permitir outras respostas e conduzir a investigação para outro caminho; a demora na recolha de autorizações das escolas e encarregados de educação, que acabou por atrasar o decurso normal da investigação e nas primeiras sessões, a presença em sala de aula da investigadora, ter perturbado o fluxo natural da aula. A observação direta, todavia, trouxe benefícios, como o conhecimento mais aprofundado dos alunos, permitindo uma maior confiança no preenchimento dos inquéritos por questionário, a possibilidade de construir perguntas conforme aquilo que foi encontrado no terreno, a flexibilidade de horários para as entrevistas e questionários, a oportunidade de alguns encarregados de educação conhecerem a investigadora e sentirem maior segurança sobre a sua participação e dos seus educandos e o envolvimento em atividades realizadas dentro e fora da sala de aula.

A parceria entre os encarregados de educação e professores, em suma, tem a capacidade de garantir uma educação de qualidade e promover o sucesso escolar. Dado que não é apenas na escola que os alunos são educados, aprendem estratégias de estudo e há transmissão de valores, esta aprendizagem começa em casa, quando os encarregados se interessam e se envolvem no mundo educativo. O papel da família e da escola complementa-se, mas, por vezes, é necessário desconstruir ideias pré-estabelecidas, que muitas vezes se prende com a desconfiança e a falta de compreensão do papel que cada um assume no êxito escolar do estudante. Apesar dos encarregados de educação afirmarem que existe abertura da escola para exporem as suas questões, ainda apresentaram melhorias que devem ser tidas em conta, para a construção de uma prática pedagógica mais ajustada e que vise o ideal desenvolvimento da criança.

## Bibliografia

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21(1), 121-139.
- Adão, A. & Remédios, M. J. (2005). A narratividade educativa na 1ª fase da governação de Oliveira Salazar. A voz das mulheres na Assembleia Nacional portuguesa (1935-1945). *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 85-109.
- Alaiz, V. (2008). Reflexões sobre formação contínua certificada no contexto do Processo de Bolonha. *Cadernos De Saúde*, 1(1), 53-63.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, 40 (176), 579-593.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amaral, D. S. (2018). Programa integrado de educação e formação (PIEF): uma medida escolar de inclusão ou exclusão? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (número especial), 53-69.
- Amaro & Pena (2018). Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: Da Tradição à Inovação. In M. I. Carvalho (coord.), *Serviço Social na Educação* (pp. 25-39). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Andrade S. (2012). *Diário do Tempo* [Extrato do Programa]. RTP. <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-revolucao-de-25-de-abril-de-1974/>
- Assembleia da República (2022a). *1.ª República*. Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/republica.aspx>
- Assembleia da República (2022b). *O Estado Novo (1933-1974)*. Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/EstadoNovo.aspx>
- Assembleia da República (2022c). *Estado Democrático*. Assembleia da República <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/democracia.aspx>
- Associação dos Profissionais de Serviço Social (2018). *Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal*. <https://www.eas.pt/wp-content/uploads/2018/12/Código-Deontológico-dos-Assistentes-Sociais-Cópia-1.pdf>
- Barreiros, N. (2015). Serviço Social num Agrupamento de Escolas: O Olhar do Profissional de Serviço Social. In M. I. Carvalho (coord.), *Serviço Social com Famílias* (pp. 211-224). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Batalhas, V. C. R. (2008). *Acolhimento Familiar – práticas e representações das famílias de acolhimento* [Dissertação de mestrado em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A. & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensado Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Caeiro, T. (2005). Abertura. In Conselho Nacional de Educação *Seminários e Colóquios - Educação e Família* (pp. 21-24). Conselho Nacional de Educação.

- Campos, A. M. F. (2011). *Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português* (Texto Preliminar). Encontro APHES.
- Caníço, H., Bairrada, P., Rodriguez, E. & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de família - plano de cuidados*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardiff University (2005). *Parental Conflict Can Affect School Performance*. Science Daily.
- Carvalho, M. I. (2018). Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. In M. I. Carvalho (coord.), *Serviço Social em Educação* (pp. 1-15). Factor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão – Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. [https://www.compete2020.gov.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia\\_europa2020.pdf](https://www.compete2020.gov.pt/admin/fileman/Uploads/Documents/Estrategia_europa2020.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2021). *O Estado da Educação 2020*. Conselho Nacional de Educação.
- Constituição Política da República Portuguesa (1933). *Constituição de 11 de abril de 1933*. Imprensa Nacional. <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf>
- Constituição da República Portuguesa (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 02-04-1976.
- Costa, E. & Almeida, M. M. (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, F. S. A. (2018). *Desempenho dos pais versus sucesso dos filhos: uma leitura também geográfica* [Dissertação de mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Companhia União Fabril (2023). *Dificuldades de aprendizagem*. <https://www.cuf.pt/saude-a-z/dificuldades-de-aprendizagem>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02.
- Decreto-Lei n.º 184/2004 do Ministério da Educação. *Diário da República n.º 177/2004, Série I-A* de 2004-07-29.
- Decreto n.º 18570 do Ministério das Colónias (1930). *Diário do Governo n.º 156/1930, Série I* de 1930-07-08.
- Decreto-Lei n.º 190/91 do Ministério da Educação. *Diário da República n.º 113/1991, Série I-A* de 1991-05-17.
- Despacho Normativo n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de

Estado do Ensino Básico e Secundário. Diário da República n.º 192/2012, Série II de 2012-10-03.

- Dias, M., Tomás, C., Gama, A., Lopes, R. (2011). *Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?* Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade.
- Dias, O. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica – o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 1(19), 139-156.
- Direção-Geral da Educação (2022a). *Programa Integrado de Educação e Formação*. <https://www.dge.mec.pt/programa-integrado-de-educacao-e-formacao>
- Direção-Geral da Educação (2022b). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>
- Direção-Geral da Educação (2022c). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2022d). *Psicologia e Orientação em Contexto Escolar*. <https://www.dge.mec.pt/psicologia-e-orientacao-em-contexto-escolar>
- Duarte, C. (2018). Serviço Social e Absentismo Escolar: Princípios e Valores de uma Ação Pedagógico-Interventiva . In M. I. Carvalho (coord.), *Serviço Social em Educação* (pp. 81-89). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation: Construction des identités sociales e professionnelles* (3.ª ed.). Armand Colin.
- Engles, F. (1984). *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Lisboa: Editora Avante.
- Félix, A. (1994). Reflexões sobre a Família no Limiar do Século XXI. In *Traços da Família Portuguesa* (pp. 13-25). Ministério do Emprego e da Segurança Social. Direção-Geral da Família.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 331-350.
- Ferreira, J. & Seno, P. (2014). Atendimento e Acompanhamento Integrado: Uma Prática do Serviço Social. In M. I. Carvalho & C. Pinto (coord.), *Serviço Social – Teorias e Práticas* (pp. 347-366). Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. G. S. (2009). *Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa*, 23(3), 1-8.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2010). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Plural Editores.
- Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4(3), 35-49.

- Granja, A. H. C. R. F. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora de Sucesso Escolar* [Dissertação de mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF.
- Idánez, M. J. A. & Ander-Egg (2008). *Diagnóstico social: conceitos e metodologias*. Rede Europeia Anti-Pobreza.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Instituto Nacional de Estatística, I.P..
- International Federation of Social Workers (2014). *Global definition of Social Work*. <https://www.ifsw.org/pt/what-is-social-work/globaldefinition-of-social-work/>
- Juliano, M. C. C. & Yumes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, 17(3), 135-154.
- Kamers, M. (2006). As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. *Estilos da Clínica*, 11(21), 108-125.
- Lei Constitucional n.º 1/2005 da Assembleia da República (2005). Diário da República n.º 155/2005, Série I-A de 2005-08-12.
- Lei n.º 1910 da Presidência do Conselho (1935). Diário do Governo n.º 117, Série I de 23-05-1935.
- Leite, C. & Ramos, K. (2015). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28(28), pp. 73-89.
- Leite, S. M. V. C. (2010). A origem da família e seus aspetos principiológicos constitucionais. *THEMIS – Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará*, 8(1), 75-90.
- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação – Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas* 1(73), 151-169.
- Lima, L. C. (2014). E depois de 25 de abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), pp.141-160.
- Lopes, C. M. (2014). *Interação Família – Escola: Estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola privada* [Dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional – Escola de Ciências Sociais, do Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora.
- Lourenço, R. T. (2020). A Governação das Instituições de Ensino Superior pós Bolonha. (número especial). *Processo de Bolonha*, 69-88.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Metodologia do trabalho científico* (5.ª ed.). Atlas S.A..
- Melo-Dias, C. & Silva, C. F. (2019). Teoria da aprendizagem social de bandura na formação de habilidades de conversação. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 20(1), 101-113.

- Mendes S. R. L. (2017). *A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental* [Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório Aberto – Instituto Superior Miguel Torga.
- Ministério da Educação (2008). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (Conferência). Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2017). Relatório nacional sobre a implementação da Agenda de 2030 para Desenvolvimento Sustentável (Portugal). In L. Cabaço, H. Brás & G. Motta (coord.), *Objetivos Sustentáveis do Milénio* (pp. 1-89).
- Monteiro, M. A. M. (2015). *A família, uma estratégia para o sucesso escolar – Um estudo de caso com alunos do 2.º ano do 1.º CEB* [Dissertação de mestrado em Didática da Ciências da Natureza e da Matemática, Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://hdl.handle.net/10400.22/7921>
- Morais, A. M. & Neves, P. I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa*, 20(2), 75-104.
- Moreira, A. F. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar, Curitiba*, 1(1) (pp. 39-52). Editora UFPR.
- Morgado, A. M., Dias, L. V. & Paixão (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 2(31), 129-144.
- Museu da Presidência da República (2022). *Ditadura Militar e Estado Novo (1926-1974)*. <https://www.museu.presidencia.pt/pt/conhecer/presidentes-da-republica-eleicao-e-funcoes/ditadura-militar-e-estado-novo-1926-1974/#>
- Obra do Frei Gil (2018). (2.ª ed.). Uma abordagem à Família e à Criança na sociedade atual. In J. Brinca (Coord.), *Com Famílias nos Entendemos – Modelos e Práticas Para e Com Famílias* (pp. 19-45). Lisboa: Edições Esgotadas.
- PORDATA (2022). *Educação*. <https://www.pordata.pt/tema/portugal/educacao-17>
- Pestana, C. N. S. (2013). *O papel dos trabalhos de casa no processo ensino-aprendizagem: análise da motivação para a realização das tarefas extracolares em dois contextos de ensino diferenciados* [Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. Repositório do ISPA.
- Picanço, A. (2012). A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus. Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal.
- Pintassilgo, J. (2014a). A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 13-19.
- Pintassilgo, J. (2014b). O 25 de Abril e a Educação: Discursos de professores em contexto revolucionário. In J. Pintassilgo (Org.). *O 25 de Abril e a Educação: discursos, práticas e memórias docentes* (pp. 11-27). Lisboa: Edições Colibri.
- Pinto, F., Araújo D., Tomás, S. & Fernandes, T. (2014). *Democracia mudou a educação em Portugal* [Reportagem]. RTP.

- Pinto, M. (2008). Abertura. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Seminários e Colóquios. Escola. Família, comunidade* (pp. 25-29). Conselho Nacional de Educação.
- Pinto, R. S. C. (2021). *Relação Escola-Família: de mãos dadas no quotidiano das crianças*. [Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Comum.
- Prego, J. & Mata, L. (2012). *Perceções dos profissionais face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos*. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1421-1432). Repositório do ISPA - Instituto Universitário.
- Quaresma, M. L., Abrantes, P. & Lopes, J. T. (2012). Mundos à parte? Os sentidos em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e práticas*, 1(70), 25-43.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Gradiva.
- Ramalho, H., Pinheiro, B. & Cartagena, A. (2016). *O envolvimento dos Pais na Vida Escolar: formas, contextos e impactos* (Congresso Internacional do Envolvimento dos Alunos na Escola). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.
- Rosas, F., Brito, J. M. B. & Rollo, M. F. (1996). *Dicionário de História do Estado Novo*. Círculo de Leitores.
- Recomendação n.º 3/2019, de 31 de julho de 2019. Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básicos e secundário. Diário da República n.º 145, Série II de 31-07-2019.
- Reis, C. I. S. (2022). *A Relação Escola-Família* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra). Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família, perspetiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Remédio, M. M. R. (2012). *A lição de Salazar e a iconografia do Estado Novo: contributo para a História da Educação em Portugal (1933-1939)*. [Dissertação de mestrado em Didáctica da História, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 155/2019, Série I, 2014-08-14.
- Ribeiro, C. J. G. (2009). *A Relação Escola/Família* [Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/12162>
- Ribeiro, D. F. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Richard, L. A. & Sosa, L. V. (2014). School Social Work in Louisiana: A Model of Practice. *Children & School*, 36(4), 211-220. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu022>

- Rita, M. (2014). *Importância do Assistente Social em contexto escolar*. [www.eas.pt/importancia-do-assistente-social-em-contexto-escolar/](http://www.eas.pt/importancia-do-assistente-social-em-contexto-escolar/)
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade cultural na Escola* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 1(59), 75-106.
- Seabra, T. & Mateus, S. (2010). Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 411-424.
- Semblano, M. I. B. A. (2003). *Serviço Social Escolar em Portugal – Trajectórias e dinâmicas nos anos 60 e 70*. [Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório Aberto – Instituto Superior Miguel Torga.
- Serviço Social (2022). *Percurso Histórico do Serviço Social*. <https://servicosocial.pt/o-percurso-historico-do-servico-social/>
- Silva, B. T. & Silva, M. R. S. (2014). Necessidades e preocupações dos pais em diferentes etapas do ciclo vital. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 67(6), 957-964.
- Sousa, P. A. R. (2015). *A importância do brincar: Brincar e jogar na infância* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). Repositório Comum. Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal.
- Souza, J. V. A. (2014). *O sentido da escola para a família de origem popular*. [Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe]. Relações Internacionais UFSC.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

## Apêndices

### Apêndice I – Consentimento Informado para a participação dos Alunos

#### Investigação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social

##### Consentimento Informado

O presente Inquérito por Questionário aos Alunos é elaborado no decorrer da Dissertação, enquanto estudante do 2º ano de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Esta investigação requer igualmente a presença da investigadora em sala de aula, para a observação direta da mesma. O **objetivo geral** centra-se na compreensão de qual o impacto que o apoio familiar apresenta perante o sucesso ou insucesso escolar dos seus educandos e de que forma o professor e assistente social podem auxiliar neste percurso. As respostas serão **confidenciais** e **anónimas**, assegurando-se o uso exclusivo para a presente investigação. Neste sentido, é fundamental que a resposta às questões seja com a máxima sinceridade, para que desse modo possa contribuir para a utilidade deste estudo.

**Obrigada pela sua colaboração.** A responsável pela Investigação,

Inês Silva Girão

Declaro ter compreendido a informação expressa neste documento e aceito/não aceito que o meu educando, \_\_\_\_\_, participe no presente Inquérito por Questionário, assim como tomei conhecimento da presença da investigadora em sala de aula, permitindo a utilização dos dados, que de forma voluntária serão facultados, confiando que estas somente serão utilizadas para esta investigação e na garantia da confidencialidade e anonimato que me são facultados pela investigadora.

Figueira da Foz, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Apêndice II – Consentimento Informado para a participação dos Encarregados de Educação**

### **Investigação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social**

#### **Consentimento Informado**

O presente Inquérito por Questionário aos Pais/Encarregados de Educação é elaborado no decorrer da Dissertação, enquanto estudante do 2º ano de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Esta investigação tem como **objetivo geral** compreender qual o impacto que o apoio familiar apresenta perante o sucesso ou insucesso escolar dos seus educandos e de que forma o professor e assistente social podem auxiliar neste percurso. As suas respostas serão **confidenciais** e **anónimas**, assegurando-se o uso exclusivo das respostas para a presente investigação. Neste sentido, é fundamental que responda às questões com sinceridade, para que desse modo possa contribuir para a utilidade deste estudo.

**Obrigada pela sua colaboração.** A responsável pela Investigação,

Inês Silva Girão

Declaro ter compreendido a informação expressa neste documento e aceito/não aceito participar no presente Inquérito por Questionário e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária serão facultados, confiando que estas somente serão utilizadas para esta investigação e na garantia da confidencialidade e anonimato que me são facultados pela estagiária.

Figueira da Foz, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Apêndice III – Consentimento Informado para a participação dos Professores e Assistentes Sociais**

### **Investigação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social**

#### **Consentimento Informado**

A presente Entrevista Semiestruturada é elaborado no decorrer da Dissertação, enquanto estudante do 2º ano de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Esta investigação requer igualmente a presença da investigadora em sala de aula, para a observação direta da mesma.

A recolha da informação será realizada com recurso a entrevista semiestruturada com recurso a áudio. No entanto, não é necessário para a presente análise a identificação pessoal do(a) entrevistado(a), uma vez que esta gravação tem como fim o uso educacional em contexto de Dissertação de Mestrado. O **objetivo geral** desta investigação centra-se na compreensão de qual o impacto que o apoio familiar apresenta perante o sucesso ou insucesso escolar dos seus educandos e de que forma o professor e assistente social podem auxiliar neste percurso.

Para a realização do presente trabalho de investigação não estão contabilizados quaisquer financiamentos, sendo a pesquisa realizada em carácter voluntário. Assim sendo, tem a possibilidade de desistir desta colaboração a qualquer momento, sem qualquer represália. As respostas serão **confidenciais** e **anónimas**, assegurando-se o uso exclusivo para a presente investigação. Neste sentido, é fundamental que a resposta às questões seja com a máxima sinceridade, para que desse modo possa contribuir para a utilidade deste estudo. Ressalvo ainda que a identificação dos participantes nunca será tornada pública ou utilizada para fins comerciais.

**Obrigada pela sua colaboração.** A responsável pela Investigação,

Inês Silva Girão

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pelas responsáveis deste estudo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e na garantia de confidencialidade e anonimato que me foi dado pela investigadora.

- Aceito que a recolha da informação seja realizada com recurso a áudio.
- Aceito colaborar com este estudo, no entanto, não permito que a recolha da informação seja realizada com recurso a áudio.
- Não aceito colaborar com este estudo.

Nome:

---

Assinatura:

---

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Apêndice IV – Inquérito por Questionário aos Alunos

### Inquérito por Questionário aos Alunos

#### Investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado

O presente Inquérito por Questionário é construído no âmbito da investigação incluída na Dissertação de Mestrado no decorrer do 2º ano de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, no Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Esta investigação tem como objetivo geral **compreender qual o impacto que o apoio familiar apresenta perante o sucesso ou insucesso escolar dos seus educandos e como o assistente social pode auxiliar esta etapa.**

As suas **respostas são confidenciais e anónimas**, assegurando-se o uso exclusivo das respostas para a presente investigação. Neste sentido, é fundamental que responda às questões com sinceridade, para que desse modo possa contribuir para a utilidade deste estudo.

#### Grupo I – Caracterização do Aluno

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Feminino  Masculino

3. Ano de Escolaridade: 3º ano  4º ano

4. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

5. Com quem vives: \_\_\_\_\_

## Grupo II – Relação do Aluno com a Escola e Professores

**1. Consideras-te um aluno:**

Muito Bom	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>
Médio	<input type="checkbox"/>
Fraco	<input type="checkbox"/>

**2. Alguma vez reprovaste? Se sim, quantas vezes?** \_\_\_\_\_

**3. Gostas de ir à escola?** Sim  Não

**4. O que te ajuda a ter bons resultados na escola?**

\_\_\_\_\_

**5. Qual é a tua disciplina favorita?** \_\_\_\_\_

**6. Que disciplina tens maior dificuldade?** \_\_\_\_\_

**7. Tens apoio escolar?** Sim  Não

**8. Quando tens dúvidas pedes ajuda, normalmente, a quem?**

Professores	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>
Família	<input type="checkbox"/>
Explicador	<input type="checkbox"/>

**9. Sentes-te bem na tua turma?** Sim  Não

**10. Como ocupas o tempo livre na escola?**

Brinco/converso com os meus amigos	<input type="checkbox"/>
Gosto de estar com monitores/professores	<input type="checkbox"/>
Prefiro estar sozinho no recreio	<input type="checkbox"/>

**11. O que achas dos trabalhos de casa:**

Gosto de os fazer porque me ajudam a compreender a matéria

Faço por ser minha obrigação

Não faço


**12. Onde costumás fazer os trabalhos de casa?**

Em minha casa

Na escola

Em casa de amigos

Nas explicações

Outro local, qual? \_\_\_\_\_


**13. Gostas dos teus professores?** Sim  Não

**14. Os teus professores procuram sempre ajudar-te?** Sim  Não

**15. Sentes-te à vontade para esclarecer dúvidas durante as aulas?** Sim  Não

**16. Gostarias de mudar algo na tua escola?** Sim  Não

a. Se sim, o quê?

---

---

### Grupo III – Relação com os Pais/Encarregados de Educação

1. Os teus pais/encarregados de educação costumam perguntar-te como correu a escola? Sim  Não

2. Em que altura do dia fazes os trabalhos de casa?

Durante o ATL	<input type="checkbox"/>
Logo depois da escola	<input type="checkbox"/>
Antes de jantar	<input type="checkbox"/>
Depois de jantar	<input type="checkbox"/>
Não faço trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>

3. Os teus pais/familiares/encarregados de educação ajudam-te nos trabalhos de casa? Sim  Não

4. Qual o familiar que mais te ajuda na dificuldade com trabalhos/atividades?

---

5. Quando terminas um trabalho de casa com sucesso a quem costumavas contar primeiro? \_\_\_\_\_

6. O estudo e os bons resultados são:

Incentivados	<input type="checkbox"/>
Pressionados	<input type="checkbox"/>
Sem importância	<input type="checkbox"/>

7. Quando uma prova de avaliação não corre bem como reagem os teus pais?

Procuram ajudar-me nas dificuldades para correr bem numa próxima avaliação	<input type="checkbox"/>
Mal, culpando-me por estes resultados	<input type="checkbox"/>
Não se importam	<input type="checkbox"/>

8. Os teus pais participam nas atividades promovidas pela escola?

Sim  Não

**9. Depois das tuas atividades escolares há espaço para lazer (brincar, descansar, estar a família)?** Sim  Não

**10. Costumas:**

Ir para a cama cedo

Ficas a brincar até tarde

**11. Gostarias de acrescentar alguma coisa?**

---

**Muito obrigada pela tua participação 😊**

## Apêndice V – Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação

### Inquérito por Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

#### Investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado

O presente Inquérito por Questionário é construído no âmbito da investigação incluída na Dissertação de Mestrado no decorrer do 2º ano de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, no Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Esta investigação tem como objetivo geral **compreender qual o impacto que o apoio familiar apresenta perante o sucesso ou insucesso escolar dos seus educandos e de que forma o professor e assistente social podem auxiliar nesta etapa.**

As suas **respostas são confidenciais e anónimas**, assegurando-se o uso exclusivo das respostas para a presente investigação. Neste sentido, é fundamental que responda às questões com sinceridade, para que desse modo possa contribuir para a utilidade deste estudo.

#### Grupo I – Caracterização Sociodemográfica dos Pais/Encarregados de Educação

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

Feminino  Masculino

3. **Habilitações Literárias:**

Sem habilitações	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo (1.º - 4.ºano)	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo (5.º e 6.º ano)	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo (7.º - 9.ºano)	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

4. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

5. Profissão: \_\_\_\_\_

6. Grau de Parentesco com o seu educando: \_\_\_\_\_

### Grupo II – Relação com os filhos/educandos

1. Costuma perguntar ao seu educando como correu a escola?

Sim  Não

2. Procura apoiar o seu educando nos trabalhos de casa? De que forma?

---

---

---

3. Sente que o seu educando se encontra motivado? Sim  Não

4. Como reage quando o seu educando não alcança os resultados esperados nas suas avaliações?

Reajo bem, compreendo que nem sempre é possível ter bons resultados	<input type="checkbox"/>
Reajo bem, procuro ajudar o meu educando a conquistar melhores resultados	<input type="checkbox"/>
Reajo mal, é o dever do meu filho/educando ter boas notas	<input type="checkbox"/>
Reajo mal, repreendo-o e castigo-o	<input type="checkbox"/>
Não tenho qualquer reação	<input type="checkbox"/>

5. O seu filho tem necessidades educativas especiais?

Não tem	<input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>

Paralisia Cerebral

Perturbação do Espectro do Autismo

Perturbações do Foro Psicológico e Psiquiátrico

Perturbações Especificas de Aprendizagem


**6. Tem alguma preocupação relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos/educandos? Se sim, quais são?**

---

---

**7. Que estratégias de estudo implementa em casa?** (ex.: horário de estudo; planificação das atividades; motivação; esquemas; memorização; ...)

---

---

**8. Qual a maior dificuldade no apoio e incentivo ao sucesso escolar?**

---

---

**9. Tem uma rede de apoio com quem possa contar para o apoiar a si e ao seu educando? Se sim quem?**(ex.: familiares, amigos, vizinhos, ...)

---

---

**10. Dispõe de tempo para atividades de lazer com o seu educando? Se não qual o principal motivo?**

---

---

**11. Há rotinas pré-estabelecidas para os horários de sono do seu educando durante o período de aulas?**

Sim, procuro que o meu filho/educando se deite cedo

Não imponho horários


### Grupo III – Relação com a Escola

1. Sente que o seu filho é valorizado na escola?

Sim  Não

2. O currículo escolar corresponde às suas expetativas?

Sim  Não

3. Normalmente desloca-se à escola quando (selecione todas as que se apliquem):

- a) Convocado para reuniões
- b) Pretendo compreender os progressos escolares e encontrar formas de acompanhar o seu filho
- c) Existem atividades proporcionadas pela escola (datas comemorativas, feiras, prémios, entre outros)
- d) Não tenho disponibilidade para me deslocar com a frequência que desejava
- e) Não costumo ir

4. Os professores incentivam a sua presença na escola?

Sim  Não

5. Sente que as suas preocupações são ouvidas na escola?

Sim  Não

6. Sente abertura para expor as suas sugestões, dúvidas com os professores ou diretor da escola?

Sim  Não

7. Tem conhecimento da importância do assistente social na escola?

Sim  Não

a. Já necessitou de apoio do assistente social? Sim  Não

**b. Em que circunstâncias?**

---

---

**8. De momento o seu filho recebe algum apoio social escolar?**

Sim  Não

**8.1. Esse apoio atenuou de que forma as suas dificuldades?**

---

---

**9. Que aspetos sente que há a melhorar na escola?**

---

---

**10. Gostaria de deixar algum comentário?**

---

---

**Muito obrigada pela sua participação 😊**

## **Apêndice VI – Guião da Entrevista Semiestruturada direcionada aos Professores**

### **Guião da Entrevista Semiestruturada direcionada aos Professores**

1. Idade?
2. Em que instituição se formou?
3. Para além da licenciatura tem alguma formação complementar?
4. Há quantos anos exerce?
5. Há quantos anos trabalha nesta escola?
6. Há quantos anos é professora da sua turma atual?
7. Que disciplinas leciona?
8. Durante a sua licenciatura, existiram unidades curriculares que abordassem a problemática da desqualificação escolar? Se sim, quais? Que tipo de temáticas foram abordadas? Não? Acha que faz falta?
9. Sente que ao longo da sua formação foi preparado para detetar e intervir em contextos de vida problemáticos e de combate ao insucesso escolar?
10. Sente ou tem conhecimento que existam determinadas problemáticas familiares que afetem o bem-estar destas crianças e conseqüentemente o sucesso escolar? De que modo sente que se repercute no seu aproveitamento, no seu comportamento?
11. Em relação ao insucesso escolar, no seu ponto de vista, quais são os principais motivos da sua origem?
12. Acredita que o insucesso escolar corresponde diretamente às capacidades cognitivas e empenho dos estudantes?
13. Enquanto professora, quais são os seus maiores desafios atualmente?
14. De que forma é possível combater a desqualificação escolar?
15. Que estratégias implementa para o sucesso escolar?
16. Na sua turma quais são as maiores dificuldades sentidas pelos alunos?
17. Há alunos com medidas educativas? Pode explicitar quais são?
18. Qual considera ser o fundamento principal na relação “Escola-Família”?
19. Quando os encarregados de educação marcam reuniões consigo quais são os maiores temas a serem abordados?
20. De que modo é fomentado o envolvimento da família na escola?
21. Os encarregados de educação envolvem-se nas atividades desenvolvidas pela escola?

22. Que benefícios se verificam na participação dos encarregados de educação?
23. No que concerne ao género, quais aos encarregados de educação que mais se envolvem com a escola? Qual pensa ser o principal motivo?
24. A tomada de iniciativa para o deslocamento à escola/estabelecer contatos entre ambos provém mais da escola ou dos encarregados de educação?
25. O que prejudica a regularidade de interação entre família e professores? Ocupação dos encarregados de educação, aspetos culturais, falta de interesse, ...?
26. Na sua perspetiva quais são as maiores dificuldades na relação escola-família?
27. Ao longo da sua carreira enquanto professora, sente que esta relação está a evoluir para uma maior proximidade ou um maior distanciamento?
28. Gostaria de acrescentar algo que não foi abordado até agora?

Obrigada pela sua partilha.

## Apêndice VII – Guião da Entrevista Semiestruturada direcionada aos Assistentes Sociais

### Guião da Entrevista Semiestruturada à Assistente Social

1. Qual é a sua idade?
2. Em que instituição se formou?
3. Possui formação complementar? Mestrado, Pós-Graduação, ...?
4. Há quantos anos exerce a profissão de Assistente Social?
5. E em contexto escolar?
6. E neste agrupamento?
7. As suas funções centram-se no âmbito de que contratos? Escola TEIP, Contrato de Autonomia, Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar?
8. Qual é o seu tipo de contrato?
9. Regime de dedicação? (Tempo Integral ou Parcial)
10. Qual o número de escolas do agrupamento escolar onde trabalha?
  - a. E o número de alunos do agrupamento?
11. É o único assistente social no estabelecimento escolar/agrupamento?
  - a. Quais os seus principais desafios enquanto **único** assistente social?
12. Encontra-se integrado numa equipa de trabalho? Se sim qual? (Equipa TEIP, equipa multidisciplinar, ...)
13. Para além do assistente social, que outros técnicos especializados são contratados pelo estabelecimento escolar? (Psicólogos, Animadores Socioculturais, Mediadores, Educadores Sociais)
14. A sua intervenção decorre somente na sede do agrupamento ou num todo?
15. Na sua opinião qual é a importância do Assistente Social numa escola?
  - a. E qual o seu principal papel?
16. Na sua prática profissional quais as problemáticas que mais são verificadas no agrupamento? Quais as mais preocupantes e porquê?
  - a. E no que concerne a cada escola quais são as principais problemáticas (3º e 4º ano) e quantos alunos/famílias são acompanhados pelo Serviço Social?
17. Como descreveria os contextos sociais dos estudantes acompanhados pelo Serviço Social?

18. Que competências é que considera necessárias ao estabelecimento da relação profissional com a pessoa que recorre ao Serviço Social Escolar?
19. Quais os principais motivos da deslocação dos encarregados de educação ao Serviço Social?
20. De que forma considera que os encarregados de educação visualizam a relação com o assistente social?
21. Que características é que deve ter a comunicação de modo a estimular o estabelecimento da relação e quais as maiores dificuldades na comunicação?
  - a. Que outras técnicas e/ ou instrumentos são fundamentais ao estabelecimento da relação?
22. Na sua opinião, o que é mais valorizado pela pessoa na relação que estabelece com o assistente social?
23. De acordo com as situações que surgem no dia a dia da sua profissão, que medidas de apoio são implementadas?
24. Que políticas públicas e sociais suportam a sua intervenção?
25. Por fim, quais são os seus maiores desafios enquanto Assistente Social neste agrupamento?
26. Gostaria de acrescentar algo que até agora não tenha sido dito?

**Muito obrigada pela sua atenção e participação.**

**Apêndice VIII – Quadros da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas  
aos Professores e Assistentes Sociais**

**Quadro 1 –** Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às Professoras

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
<b>1. Desqualificação escolar, insucesso escolar e instabilidade familiar</b>	1.1. Unidades curriculares que abordassem a problemática da desqualificação escolar
	1.2. Preparação para detetar e intervir em contextos de vida problemáticos e de combate ao insucesso escolar
	1.3. Ligação entre problemáticas familiares e o bem-estar dos alunos
	1.4. Principais motivos da origem do insucesso escolar
	1.5. Insucesso escolar diretamente ligado com capacidades cognitivas e empenho dos alunos
	1.6. Estratégias para o sucesso escolar
	1.7. Combater a desqualificação escolar
<b>2. Caracterização da turma e dos seus desafios</b>	2.1. Maiores desafios enquanto professora
	2.2. Medidas Educativas
<b>3. Relação Escola-Família</b>	3.1. Fundamento principal na relação Escola-Família
	3.2. Maiores preocupações dos encarregados de educação
	3.3. Fomento do envolvimento da família na escola
	3.4. Envolvimento dos encarregados de educação nas atividades desenvolvidas pela escola
	3.5. Benefícios dos encarregados de educação nas atividades desenvolvidas
	3.6. Género dos encarregados de educação que mais se envolvem
	3.7. Tomada de iniciativa para estabelecer contacto
	3.8. Fatores prejudiciais à interação entre família e professores
	3.9. Maiores dificuldades na relação escola-família
	3.10. Evolução da relação entre professores e encarregados de educação

Fonte: Elaborado pela investigadora

**Quadro 2** – Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às Assistentes Sociais

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
<b>1. Caracterização do trabalho enquanto Assistente Social</b>	1.1. Número de escolas do agrupamento escolar
	1.2. Número de alunos do agrupamento
	1.3. Intervenção na sede do agrupamento
	1.4. Número de Assistentes Sociais no agrupamento
	1.5. Integração numa equipa de trabalho
	1.6. Técnicos especializados no estabelecimento escolar
<b>2. Especificidades da profissão de Assistente Social</b>	2.1. Desafios enquanto único assistente social
	2.2. Importância do Assistente Social numa escola
	2.3. Problemáticas mais verificadas nos agrupamentos
	2.4. Principal papel do Assistente Social
	2.5. Maiores desafios enquanto Assistente Social
<b>3. Relação entre o Utente e o Assistente social</b>	3.1. Número de famílias acompanhadas
	3.2. Contextos sociais dos alunos/famílias acompanhadas pelo Serviço Social
	3.3. Competência para estabelecer uma relação profissional com o utente
	3.4. Motivo para a deslocação dos encarregados de educação ao Serviço Social
	3.5. Visualização da relação entre o Encarregado de Educação com o Assistente Social
	3.6. Caracterização da comunicação
	3.7. Maiores dificuldades na comunicação
	3.8. Maior valorização na relação
	3.9. Medidas de apoio implementadas
	3.10. Políticas públicas e sociais que suportam a intervenção

Fonte: Elaborado pela investigadora