

Julho 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

# CAMINHOS DE (DES)IGUALDADE - O TRAJETO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NO ANO LETIVO 2020/2021

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DE**

Daniela Cristina Oliveira Lopes

**ORIENTAÇÃO**

Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra



PAULA  
FRASSINETTI



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

**CAMINHOS DE (DES)IGUALDADE – O TRAJETO  
ESCOLAR DAS CRIANÇAS NO ANO LETIVO  
2020/2021**

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula  
Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Daniela Cristina Oliveira Lopes

**Orientadora:** Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra

*“E a educação, «esse bem precioso», deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”.*

Stephen Stoer

## AGRADECIMENTOS

Chegado ao culminar deste percurso percebo que, não vou nunca, conseguir ser suficientemente agradecida por todos os que me acompanharam ao longo desta caminhada e tornaram o sonho possível. A Mestre serei eu, mas o meu sucesso foi alicerçado em cada um daqueles que comigo fizeram este percurso. Um enorme OBRIGADA, com todo o meu amor, ...

*Às minhas avós e ao meu avô que, através da sua experiência e dos seus ensinamentos, me fazem todos os dias ser uma pessoa melhor.*

*Aos meus pais que, apesar dos caminhos sinuosos que por vezes a vida lhes apresentou, sempre fizeram um esforço desmedido para, além de investir no meu futuro profissional, me mostrarem a importância da conclusão deste percurso, apoiando-me em cada decisão.*

*Aos meus irmãos, por serem a minha base e por nunca me terem largado a mão, por me ajudarem a superar as adversidades e por terem acreditado e confiado sempre em mim.*

*Ao meu namorado, pela capacidade que tem de me fazer superar a cada dia, que me motivou quando a esperança me atraía e que acreditou nisto até ao fim. Ao chegarmos aqui, chegamos juntos!*

*À minha amiga Carla, pela amizade de sempre, pelo carinho e pelo suporte!*

*À Mariana, à Carolina e à Patrícia, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas gargalhadas. Fizeram estes anos muito mais bonitos.*

*Aos meus amigos, que várias vezes alteraram planos em prol dos meus estudos e que sempre compreenderam as minhas ausências.*

*À minha orientadora, Florbela Samagaio, pela ajuda disponibilizada para a conclusão deste relatório.*

*À professora Daniela Gonçalves, pelo dom das palavras certas no momento certo, pela capacidade de suavizar os momentos de angústia, pela preocupação e pela generosidade demonstrada.*

*Aos “meus alunos” que, durante o período de estágio, me permitiram sempre  
aprender tanto ou mais do que eles!*

*Por fim, eternamente grata à vida, que me trouxe até aqui e que arranja sempre  
formas incríveis de me surpreender!*

## RESUMO

O presente relatório decorreu no âmbito da prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição de ensino público na zona do grande Porto, com uma turma do 3.º ano de escolaridade composta por 20 alunos.

Tendo como tema “Caminhos de (des)igualdade – O trajeto escolar das crianças no ano letivo 2020/2021”, a investigação desenvolvida visa perceber se o contexto socioeconómico e familiar em que a criança se insere pode influenciar o seu trajeto escolar. Além disso, todo o processo de investigação permite compreender as consequências dos contextos socioeconómicos, familiares e pandémicos vividos pelos alunos.

Além do papel crucial das instituições de ensino no combate às desigualdades, também os profissionais da área da educação desempenham um papel fulcral no que concerne à promoção de igualdade de oportunidades na educação. É necessário que sejam detetadas, o mais precocemente possível, situações passíveis de afetar o desempenho escolar e pessoal dos alunos, evitando a exclusão. É essencial agir, por um sistema de ensino que se pretende inclusivo e verdadeiramente igualitário.

O presente relatório foi alicerçado com base numa metodologia de investigação-ação, fundamentalmente de carácter qualitativo e quantitativo e as técnicas escolhidas e utilizadas para a recolha de dados permitiram clarificar as questões e objetivos definidos no início da investigação. Foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de informação: fontes documentais, registos de observações, notas de campo, entrevista e inquérito por questionário.

**Palavras-chave:** Desigualdades socioeconómicas; contexto familiar; igualdade de oportunidades; ensino à distância.

# ABSTRACT

This report took place within the scope of supervised teaching practice in the 1st Cycle of Basic Education, in a public education institution in the greater Porto area, with a class of the 3rd year of schooling comprising 20 students.

With the theme "Paths of (in)equality - The school path of children in the academic year 2020/2021", the research developed aims to understand if the socioeconomic and family context in which the child is inserted can influence their school path. Furthermore, the entire research process allows us to understand the consequences of the socio-economic, family and pandemic contexts experienced by the students.

In addition to the crucial role of educational institutions in combating inequalities, education professionals also play a key role in promoting equal opportunities in education. It is necessary to detect, as early as possible, situations likely to affect the school and personal performance of students, avoiding exclusion. It is essential to act for an education system that intends to be inclusive and truly egalitarian.

This report was based on an action-research methodology, fundamentally qualitative and quantitative, and the techniques chosen and used for data collection made it possible to clarify the questions and objectives defined at the beginning of the investigation. The following information collection techniques were used: documentary sources, observation records, field notes, interview and questionnaire survey.

**Keywords:** Socioeconomic inequalities; family context; equal opportunities; distance learning.

# ÍNDICE

Introdução .....	1
Capítulo I – Crianças, Escola e Desigualdades Socioeconómicas.....	3
1.1. Crianças e Socialização .....	6
1.2. Pobreza e Desigualdades Económicas e Sociais.....	9
1.3. Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares .....	15
1.4. A Pandemia da Covid-19 e o Reforço da Desigualdade .....	18
Capítulo II - O Papel do Estado no Combate às Desigualdades Socioeconómicas na Educação .....	22
Capítulo III – Caracterização do Contexto Educativo Onde Decorreu a Investigação .....	30
3.1. Caracterização da Instituição .....	30
3.2. Caracterização do Grupo .....	32
Capítulo IV – Proposta Metodológica .....	34
4.1. Opções Metodológicas .....	35
4.1.1. Investigação Quantitativa e Qualitativa.....	36
4.1.2. Fontes, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	38
Capítulo V – Apresentação e Interpretação dos Resultados.....	42
5.1. Caracterização do Grupo e da Docente .....	42
5.2. Situação Familiar.....	44
5.3. Apoio Familiar no Âmbito Escolar.....	48
5.4. Condições de Saúde e Alimentação.....	51
5.5. Situação Económica.....	53
5.5.1. Condições Habitacionais .....	53
5.5.2. Condições Socioeconómicas.....	54
5.6. Situação dos Alunos no Período de Ensino à Distância.....	57
5.7. Situação Escolar dos Alunos.....	61



Considerações Finais.....	64
Referências Bibliográficas.....	67

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Nível Educacional da União Europeia 2019 (% da população) .....	4
Figura 2 - Evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação, Portugal e UE28 (2002-2018).....	5
Figura 3 - Evolução dos beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), por escalão de ASE, Portugal Continental (2013/14 – 2017/18) (%) .....	12
Figura 4 - Beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), por escalão de ASE e por regiões, Portugal Continental (2016/17) (%) .....	12
Figura 5 - Beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), por escalão de ASE e modalidade de ensino, 1.º Ciclo, Portugal Continental (2016/17) (%).....	13
Figura 6 - Profissão que os alunos querem exercer .....	48

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado (%) .....	4
---	---

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos alunos inquiridos.....	40
Gráfico 2 - Idade dos alunos inquiridos.....	40
Gráfico 3 - Com quem vives habitualmente.....	41
Gráfico 4 - Número de irmãos.....	43
Gráfico 5 - Condição do pai perante o trabalho em 2018.....	44
Gráfico 6 - Condição do pai perante o trabalho em 2021 .....	44
Gráfico 7 - Condição da mãe perante o trabalho em 2018.....	45
Gráfico 8 - Condição da mãe perante o trabalho em 2021 .....	45
Gráfico 9 - Habilitações literárias do pai.....	43
Gráfico 10 - Habilitações literárias da mãe.....	46
Gráfico 11 - Profissão do pai .....	47
Gráfico 12 - Profissão da mãe.....	47
Gráfico 13 - Com quem vão os alunos para a escola.....	49
Gráfico 14 - Quem organiza a tua mochila?.....	46

Gráfico 15 – Supervisão às mochilas dos alunos.....	49
Gráfico 16 - Quem ajuda os alunos na realização dos trabalhos de casa.....	50
Gráfico 17 - Quem prepara o lanche dos alunos.....	52
Gráfico 18 - O lanche que os alunos levam para a escola, é saudável?.....	52
Gráfico 19 - Tipo de habitação onde vivem os alunos.....	53
Gráfico 20 - Número de divisões da habitação dos alunos .....	53
Gráfico 21 - Os alunos têm um quarto só para si?.....	49
Gráfico 22 - Com quem dividem os alunos o quarto? .....	54
Gráfico 23 - Pedido de ASE em 2018.....	51
Gráfico 24 - Escalão do Abono de família em 2018 .....	56
Gráfico 25 - Alunos que beneficiam do ASE e o escalão correspondente, em 2021 .....	56
Gráfico 26 - Dispositivo utilizado pelos alunos nas aulas online .....	57
Gráfico 27 - Os dispositivos utilizados são partilhados? .....	57
Gráfico 28 - Ausência dos alunos às aulas online devido à falta de dispositivos .....	58
Gráfico 29 - Tem os alunos o material necessário para o ensino à distância?.	59
Gráfico 30 - Quem ajudou os alunos no período do ensino à distância .....	60
Gráfico 31 - Quem acompanhou os alunos nas horas das aulas online .....	60

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Guião da entrevista à professora titular da turma
Anexo 2 - Inquérito por questionário realizado aos alunos
Anexo 3 - Dados das Fichas de Identificação dos Alunos
Anexo 4 - Notas de campo descritivas
Anexo 5 - Registo de observação

## LISTA DE ABREVIATURAS

ASE - Ação Social Escolar
CNE - Conselho Nacional de Educação
DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciências
ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

GNR - Guarda Nacional Republicana

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa

INE - Instituto Nacional de Estatística

M.E. - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

POCH - Programa Operacional Capital Humano

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Paula Frassinetti, sob a orientação da Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra.

O processo de investigação visa compreender em que medida o contexto socioeconómico e familiar das crianças que frequentam a turma do 3.º ano de escolaridade da instituição onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, pode influenciar o seu trajeto escolar. Sendo este um ano escolar atípico, pretende-se perceber, de forma aprofundada e sustentada, de que modo o meio social em que os alunos estão inseridos, as suas condições familiares e económicas e as suas vivências e experiências pessoais, além dos fatores intrínsecos – cognitivos, emocionais e biológicos -, poderão produzir efeitos no seu trajeto escolar.

Este percurso investigativo decorre durante a Prática de Ensino Supervisionada o que permite, através de múltiplas análises documentais e observacionais, sustentar e fundamentar tudo aquilo que é abordado ao longo do mesmo.

Assim, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos distintos, porém complementares.

Nos dois primeiros capítulos é apresentado o enquadramento teórico do tema em estudo onde, recorrendo a diversos estudos e autores, se aborda a problemática das crianças, escola e desigualdades socioeconómicas e o papel do Estado no combate às desigualdades socioeconómicas na educação.

O terceiro capítulo destina-se exclusivamente à caracterização do contexto educativo onde decorreu a investigação. Neste, são referidos dados e informações pertinentes no que diz respeito à turma e à instituição que suportaram a investigação.

Na Proposta Metodológica, que concerne ao quarto capítulo, são referidas as opções metodológicas possíveis e as suas particularidades. É fulcral definir a metodologia e as técnicas de recolha de informação com base nos objetivos que

se pretende alcançar, sendo este um aspeto fundamental para o sucesso da investigação.

No quinto e último capítulo, que diz respeito à apresentação e interpretação dos resultados, serão apresentados não só os dados recolhidos, mas também a relação e posterior análise das diversas informações apuradas e obtidas durante todo o processo investigativo.

Ainda no presente documento contemplamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

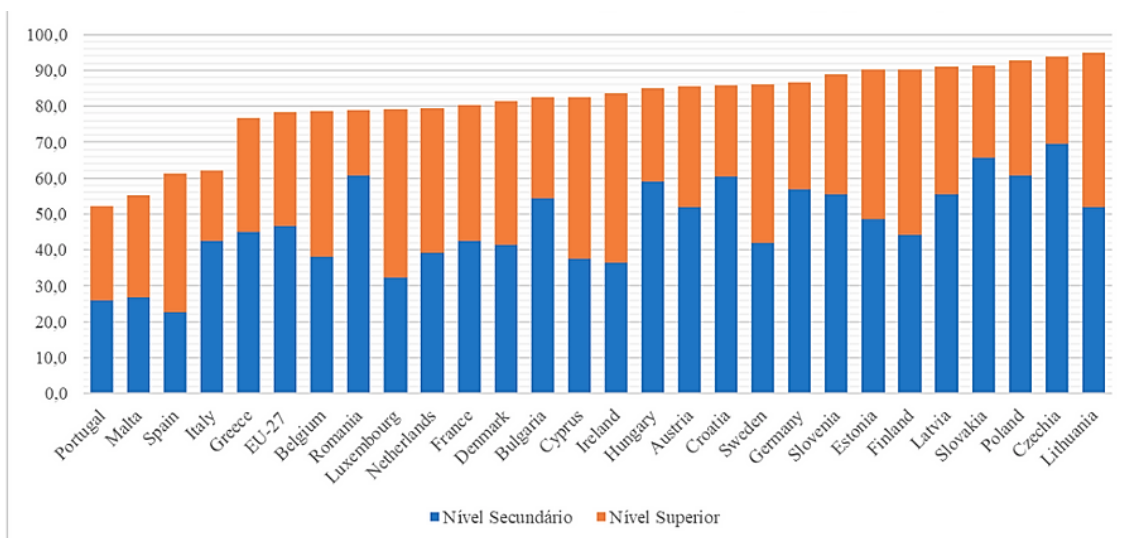
# CAPÍTULO I – CRIANÇAS, ESCOLA E DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS

Para sermos capazes de dar resposta à pergunta de partida “o contexto socioeconómico e familiar em que a criança se insere pode influenciar o seu trajeto escolar?” temos primeiramente de entender o que pressupõe cada um dos conceitos e analisar em que medida estes se podem relacionar. Assim, e com vista a clarificar a investigação, é importante perceber a situação de Portugal, no que à educação diz respeito, e quais os seus efeitos.

“O abandono escolar precoce, intimamente relacionado com o insucesso escolar e o diminuto nível de qualificações da população portuguesa têm consequências a nível individual (empregabilidade, rendimento disponível, autoestima, saúde, etc.) e da sociedade (desemprego, coesão social, mobilidade social, criminalidade, cidadania, tolerância e desenvolvimento económico)” (Ferreira et al., 2014, p. 4). Sabemos, então, que o abandono e insucesso escolar não só provoca efeitos a nível individual como a nível da sociedade e, consequentemente, a nível de instrução do próprio país.

Para medir a educação de determinado país, uma das formas utilizadas é a análise do nível educacional da sua população. O seguinte gráfico mostra-nos a percentagem de população, em 2019, entre os 25 e os 64 anos, que terminou o ensino secundário e/ou o ensino superior:

Figura 1 - Nível Educacional da União Europeia 2019 (% da população)



Fonte: Eurostat | Observador

Apenas 52% da população portuguesa concluiu o ensino secundário e/ou superior até 2019, apresentando-se como o país com o nível educacional mais baixo da União Europeia.

No entanto, importa ressaltar que Portugal tem tido uma evolução crescente, como se pode ver na próxima tabela, que mostra a evolução do nível de escolaridade completo mais elevado da população, com 15 ou mais anos, de 2012 até 2020:

Tabela 1 - População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado (%)

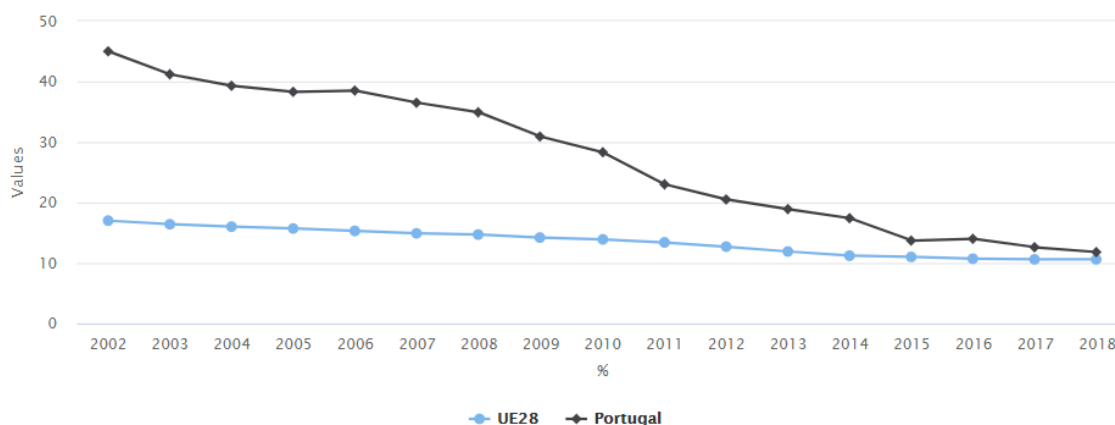
Anos	Nível de escolaridade	
	Secundário	Superior
2012	17,5	14,3
2013	18,5	15,0
2014	19,2	16,5
2015	19,9	17,1
2016	20,4	17,8
2017	21,1	18,1
2018	21,9	18,7
2019	22,7	19,6
2020	23,9	21,2

Fonte: INE | PORDATA



Mesmo atendendo à crescente escolarização secundária e superior observada, a questão do nível educacional não parece resolvida com a renovação geracional, uma vez que Portugal apresenta desigualdades persistentes na educação e formação das novas gerações, como a taxa de abandono escolar precoce, que mesmo vindo a diminuir (de 2002 a 2018), ainda continua superior à média da União Europeia:

Figura 2 - Evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação, Portugal e UE28 (2002-2018)



Fonte: Eurostat | Observatório das Desigualdades

Posto isto, e atendendo à correlação entre o nível de escolarização e o abandono escolar precoce, é necessário identificar e combater os fatores que levam as crianças e jovens a desistirem da sua educação e formação tão precocemente.

“Em Portugal, todos os anos milhares de estudantes abandonam a escola devido à falta de meios financeiros, à falta de apoio das famílias, (...) A elevada taxa de abandono escolar compromete não só o sistema educativo, como também o desenvolvimento do capital humano e o progresso do país. O desempenho escolar dos jovens tem repercussões ao nível do mercado de trabalho e desenvolvimento económico-social (...)” (Ferreira et al., 2014, p.9)

Nas últimas décadas o sistema educativo português sofreu uma evolução quantitativa, abrindo-se sucessivamente a novos grupos sociais. O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, ou até aos 18 anos de idade, prevê: “...alargar e diversificar as ofertas educativas e formativas, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades dos jovens, identificar dificuldades e garantir apoios para que todos aprendam e progridam, conjugar esforços na

escola, nas famílias, na sociedade para que nenhuma criança fique para trás” (Miguéns, 2017, p.7)

Assim, o nível de formação das gerações mais jovens tem vindo a aumentar levando a que a escola ocupe um lugar primordial na estrutura da sociedade e na vida dos indivíduos, das famílias e das comunidades locais.

Esta evolução permitiu o acesso democrático à educação, mas não superou as diferentes formas das desigualdades sociais face à escola. Ainda se verificam, atualmente (embora com tendência a diminuir), elevados índices de insucesso e de abandono escolar, centralizados em determinados momentos do percurso escolar, “que atingem sobretudo os grupos sociais com menos recursos” (Gomes, 2020, p.56).

## 1.1. CRIANÇAS E SOCIALIZAÇÃO

“A socialização é um processo exclusivo dos seres humanos que se inicia no nascimento e continua ao longo do ciclo vital”. (Berns, 1997, p.17)

Considerando a socialização como um processo através do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade, não nos podemos focar apenas nos aspetos fisiológicos que são considerados fundamentais para que o indivíduo faça parte da sociedade, mas também no convívio social que é crucial para o desenvolvimento da criança. Assim, “Alguns dos padrões socialmente impostos à criança podem resultar das características peculiares dos adultos que lidam com ela.” (Berger, 2004, p.170)

Sendo a criança um ser em constante desenvolvimento, como qualquer adulto, desenvolve ações e intervenções juntamente com os pares e os adultos que as rodeiam. Dessa forma, a socialização apresenta-se simultaneamente como processo de incorporação do *habitus* e de construção social da realidade.

Para Bourdieu (1996), *habitus* remete para a incorporação das estruturas sociais num indivíduo ou num grupo. Esse *habitus* é adquirido atendendo à posição social e ao contexto em que o indivíduo se insere, que lhe permite posicionar-se nos diferentes aspetos da sociedade. É o que determina o que é, ou não é,

positivo, para essa pessoa. Essa preferência por determinada coisa, como um livro, é vista como totalmente pessoal e completamente subjetiva. Assim, de forma inconsciente, as crianças adquirem hábitos, ações, gostos e opiniões de acordo com o meio e o contexto em que se inserem.

“O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas”. Além disso, o autor defende também que “estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (Bourdieu, 1996, p.21/22)

Sendo que o *habitus* é adquirido desde os primeiros anos de vida, é criado e formatado inicialmente no âmbito familiar, podendo ser considerado como um meio de reprodução das classes, pois é uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais.” (Bourdieu, 2008, p.146)

Posto isto, podemos afirmar que pertencer a uma classe é um fator subjacente à criança através do *habitus*, ou seja, já nasce condicionada pelo meio onde se insere. Assim, e de forma inconsciente, irá adquirir traços de personalidade, temperamento, ações, gostos e preferências, valores morais e culturais, que estão presentes e são vistos como corretos no seu contexto familiar e social.

Sabem que é durante a infância que as crianças criam os principais vínculos. Ou seja, os estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento que recebem, são fornecidos pela família. A qualidade do cuidado, nos aspectos físico e afetivo-social, resulta de condições estáveis de vida, tanto socioeconômicas quanto psicossociais. A família assume, também, o papel de intercessora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua socialização, essencial para o seu desenvolvimento cognitivo.

Corsaro (2011) apropria-se do conceito de “reprodução interpretativa” para se referir aos aspetos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade, assim como o seu protagonismo na produção e transformação da cultura. “O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si”, uma vez que a socialização também é “um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (Corsaro, 2011, p. 31).

Um dos elementos essenciais à reprodução interpretativa é a previsibilidade da rotina, que permite “às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social”. Dessa forma, as rotinas culturais, sempre em transformação, possibilitam que as crianças sejam capazes de lidar com a dúvida e a angústia de muitas vezes não entender a linguagem utilizada pelos adultos. “Ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis” (Corsaro, 2011, p. 32/33).

As crianças são seres sociais, e tendem a dar primazia a brincadeiras coletivas entre os seus pares. Esta situação permite que, ao “compartilhar um espírito comunitário como membro de culturas de pares, as crianças experienciam que ser um membro de um grupo afeta tanto a si mesmas como indivíduos como a forma como se relacionam com outras pessoas”. (Corsaro, 2011, p. 174)

Apesar de existirem diversas situações de tutoria, diferentes da família nuclear (constituída pelo casal e filhos) que era anteriormente dominante, importa ressaltar que, qualquer que seja a sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com a sociedade e com o mundo. Costa (2015) corrobora com esta afirmação quando refere que “a família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças” (Costa, 2015, p.20).

Também Magalhães (2007), sobre a família onde as crianças nascem diz que estas “constituem o elemento fundamental no desenvolvimento de crianças saudáveis, competentes e responsáveis” (Magalhães, 2007, p. 63).

Sendo a família um elemento fulcral no crescimento e desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível a participação e colaboração na vida escolar dos seus filhos. Beller, et al., citados por Portugal (1998) mencionam que “inequivocamente a importância do envolvimento parental e das redes de comunicação que se estabelecem entre pais e educadores para a otimização do bem-estar e desenvolvimento da criança”. (Portugal, 1998, p.189)

Assim, Grolnick et al., citados por Fuertes (2010) expõem três tipos de “envolvimento parental na escola com impacto positivo no desenvolvimento da criança:

- Comportamento activo – participação activa nas actividades escolares na escola (reuniões, actividades) ou em casa (trabalhos de casa ou regularmente perguntando o que se passa na escola);
- Participação Intelectual – oferecer actividades estimulantes do ponto de vista intelectual à criança de acordo com os temas tratados na escola (visita a bibliotecas, museus, jogos);
- Relacionamento Pessoal – estabelecer relação com os professores e auxiliares e pedir constantemente informação” (Fuertes, 2010, p.8)

Além do envolvimento da família no trajeto escolar das crianças, também as instituições têm um papel crucial, uma vez que abrem as suas portas às comunidades, devendo fomentar, desde o ingresso da criança na escola, o vínculo escola-família. Para isso, devem ser criadas condições que possibilitem a participação e colaboração das famílias nas dinâmicas diárias da criança no âmbito escolar e, dessa forma, possibilitar “o desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiências, formação, educação e valores pessoais”. (Ministério de Educação, 1997, p.26)

## 1.2. POBREZA E DESIGUALDADES ECONÓMICAS E SOCIAIS

Falamos de desigualdades sociais quando existem diferenças “sistemáticas e persistentes de acesso a bens, recursos e oportunidades, que se estabelecem entre pessoas, grupos sociais ou mesmo populações inteiras”, e quando essas diferenças persistem “independentemente dos talentos, capacidades e desempenhos individuais.” (Machado, 2015, p.2) Ou seja, mesmo que haja pessoas e/ou grupos que possuam determinadas capacidades e competências, não têm acesso facilitado a bens, recursos e oportunidades, enquanto outras, sem qualquer mérito, dispõem desse acesso privilegiado mesmo sendo desprovidas desses talentos.

Podemos então afirmar que, e no que concerne à área da educação, se não garantirmos que as crianças têm todas o mesmo tipo de acesso a bens, recursos e oportunidades, estamos a condicionar não só o trajeto escolar dos alunos, mas a promover as desigualdades sociais.

Relativamente às desigualdades económicas, estas dizem respeito à distribuição desigual de rendimentos entre as pessoas. Este conceito ganha uma “relevância acrescida se for interpretado como um elemento estruturante da análise das condições de vida dos indivíduos e das famílias”, surgindo como um constituinte fulcral “na determinação do nível do bem-estar do conjunto da população” (Rodrigues, et al, 2012, p.20). Assim, famílias com rendimentos mais baixos terão condições de vida menos favoráveis e, conseqüentemente, as crianças oriundas desses contextos familiares também serão afetadas.

Na área da educação, famílias desfavorecidas não conseguiram proporcionar aos seus filhos o acesso a determinados recursos e materiais, investir em visitas a exposições e museus, e outras situações que enriquecem e promovem as suas aprendizagens e desenvolvimento cognitivo.

Com vista a combater ou atenuar as desigualdades supramencionadas, surge a ASE, uma das principais medidas de apoio às famílias, implementadas pelo Governo.

A Ação Social Escolar (ASE) corresponde a apoios socioeconómicos da “responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência e dos municípios, nas modalidades de apoio alimentar, alojamento, auxílios económicos e acesso a recursos pedagógicos, destinadas às crianças da educação pré-escolar, aos

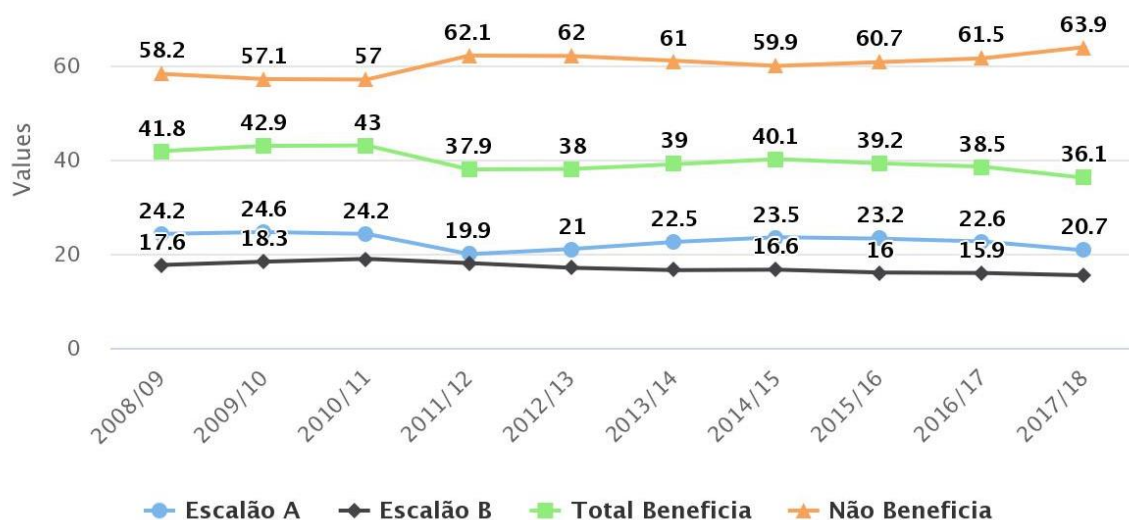
alunos dos ensinos básico (...)", visando, então, colmatar os diferentes contextos sociais onde as crianças se inserem, constituindo, assim, "uma modalidade de apoio socioeducativo destinada aos alunos inseridos em agregados familiares cuja situação económica determina a necessidade de comparticipações para fazer face aos encargos com refeições, alojamento, livros e outro material escolar." (Despacho n.º 8452-A/2015)

A ASE é dividida em dois Escalões, sendo eles o Escalão A - que acomoda os alunos que revelam maiores carências económicas; e Escalão B – que elenca os alunos com carências económicas menores em relação ao Escalão anterior. Ou seja, o Escalão A corresponde ao Escalão 1 do abono de família e o Escalão B ao Escalão 2 do abono de família, salvo algumas exceções previstas na legislação.

Uma vez que o Observatório das Desigualdades centraliza as suas atividades no tema das desigualdades sociais, assumindo como missão a disponibilização pública de informação rigorosa e atualizada, e uma vez que este é um instrumento de investigação científica e difusão de conhecimento, passamos a observar os dados disponibilizados no que diz respeito à área da educação em Portugal.

Atentando na figura que se segue, observa-se que a percentagem de alunos que beneficiam de Ação Social Escolar (ASE) diminuiu nos 10 anos presentes no gráfico em análise (desde o ano letivo 2008/2009 até 2017/2018), constatando-se uma diminuição de cerca de 5,7 pontos percentuais no total.

**Figura 3 - Evolução dos beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), por escalão de ASE, Portugal Continental (2013/14 – 2017/18) (%)**



Fonte: DGEEC/ME | Observatório das Desigualdades

A figura seguinte apresenta-nos os valores da ASE distinguindo o escalão e as regiões. Como se pode constatar, a região do Algarve centraliza uma maior percentagem de alunos a beneficiar do Escalão A e a região Norte de Escalão B. Realizando a somatória dos escalões, conclui-se que o Algarve é a região com o número mais elevado de estudantes que beneficiam da ASE (43,4%), seguido do Norte (42,3%) e do Alentejo (28,5%). Do Algarve para o Centro verifica-se uma diferença de 10,2 pontos percentuais.

**Figura 4 - Beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), por escalão de ASE e por regiões, Portugal Continental (2016/17) (%)**



Fonte: DGEEC/ME | Observatório das Desigualdades



A figura 5 apresenta a ASE por escalão e por modalidade de ensino no 1.º Ciclo, onde pode ser verificado que quase ¼ dos alunos inscritos (22,8%) usufruíam do Escalão A no ano letivo 2016/17. Fazendo o somatório dos dois escalões, conclui-se que cerca de 37,7% dos alunos beneficiam de ASE. O valor da média nacional de alunos que usufruíram de ASE em Portugal Continental no mesmo ano letivo é de 38,5%.

**Figura 5** - Beneficiários da Ação Social Escolar (ASE), por escalão de ASE e modalidade de ensino, 1.º Ciclo, Portugal Continental (2016/17) (%)



Fonte: DGEEC/ME | Observatório das Desigualdades

Analisando os dados das três figuras apresentadas, e comparado com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) no que concerne ao rendimento e condições de vida, os resultados definitivos do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (EU-SILC)<sup>1</sup>, realizado no ano de 2018 e relativo aos rendimentos de 2017, indicam que a mediana dos rendimentos monetários líquidos equivalentes em Portugal foi 9346 euros, o que corresponde a um limiar de pobreza de 5607 euros anuais (467 euros por mês).

Estes resultados vêm assim provar que 1777 mil pessoas (17,3%) estavam em risco de pobreza em 2017. No entanto, nesse mesmo ano e no posterior, com base no gráfico da figura 3, o número de beneficiários da Ação Social Escolar, contraditoriamente, diminuiu.

<sup>1</sup>

[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaquas&DESTAQUESdest\\_boui=315156875&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=315156875&DESTAQUESmodo=2)

Outra disparidade encontrada aquando da comparação dos dois estudos, foca-se no facto de os residentes nas regiões autónomas estarem mais expostos ao risco de pobreza (31,6% nos Açores e 27,5% na Madeira), e que, em 2017, a maioria das pessoas em risco de pobreza viviam nas regiões Norte (664 mil) e Centro (415 mil). Contudo, e após analisar o gráfico da figura 4, as percentagens de Escalões (A e B) atribuídos, não revelam maior necessidade de Ação Social Escolar nas regiões citadas com maior risco de pobreza.

O conceito de pobreza pode ser definido “como uma situação em que não são satisfeitas determinadas necessidades, ou em que não é realizado um nível de vida mínimo aceitável, por carência de recursos” (Pereira, 2010, p. 23). Assim, podemos englobar situações de carência de necessidades básicas como “alimentação, vestuário, condições habitacionais, transportes, comunicações, condições de trabalho, possibilidades de escolha, saúde e cuidados de saúde, educação, formação profissional, cultura, participação na vida social e política, etc.” (Costa, 2007, p. 27/28)

Em relação à pobreza infantil, e tratando-se de um conceito complexo, está intimamente relacionado com a pobreza das famílias uma vez que as crianças dependem delas para sobreviver. Esta pode assumir diferentes perfis conforme o seu contexto social, como Sarmiento & Veiga (2011) afirmam, uma situação cujo fulcro é a escassez de rendimentos é distinta de outra, onde o fulcro é a negligência ou ainda um terceiro caso construído à volta do abandono.

Se a criança depende inteiramente da família, seja a nível económico, social e afetivo, não pode ser dissociada das situações supramencionadas e, estas, podem condicionar o seu bem-estar geral. Ou seja, e segundo Diogo (2010), se a família negligencia os seus deveres num contexto de falta de rendimentos e se a rede de relações sociais e de cuidados é deficitária, então podemos afirmar que a família não protege as crianças das situações de risco e/ou de perigo que condicionam o seu desenvolvimento integral.

Bradshaw et al., citados por Sarmiento & Veiga (2011), afirmam que o bem-estar infantil radica na observância da realização dos direitos da criança e a “concretização da oportunidade de toda a criança em ser aquilo que quer ser”. Sendo esta a perspetiva adotada, a privação e o bem-estar funcionam como

“lados opostos da mesma moeda”, isto é, “o grau no qual é atingido pode ser medido em termos de resultados obtidos, enquanto os resultados negativos e a privação refletem a negação dos direitos das crianças”. (Sarmiento & Veiga, 2011, p.22)

Se família viver num contexto económico desfavorável, afeta todos os seus elementos e, em particular, as crianças, causando-lhes situações de stress e afetando a qualidade das relações entre os membros da família. Dessa forma, o risco social consiste basicamente na “probabilidade de num futuro próximo a integridade física e psicológica da criança, assim como o seu bom desenvolvimento psicossomático ser colocado em causa por ações ou inações suas, dos adultos que a enquadram e na sociedade em geral (...) Assim, à noção de risco social associam-se outras como a de maus-tratos e a de perigo” (Diogo, 2010, p.97)

As crianças que vivenciam circunstâncias específicas ao nível da sua vida pessoal, familiar, social ou económica ficam, então, duplamente vulneráveis, uma vez que “a pobreza e a exclusão social se constituem como fatores favoráveis à vulnerabilização das crianças e à possibilidade de ocorrência de situações de negligência, maus-tratos, exploração e de abuso” (Sarmiento, 2012, p.3). Embora não se possa fazer uma ligação direta entre as famílias carenciadas e a negligência parental, estas estão mais expostas aos serviços de proteção de crianças e jovens e por isso mais propensas a denúncias, colocando-as em desvantagem em relação às famílias de classe mais alta que não costumam levantar suspeitas.

### 1.3. DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS E RESULTADOS ESCOLARES

De acordo com os Resultados Escolares por Disciplina<sup>2</sup> publicados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência, relativos ao ano letivo de

---

<sup>2</sup>

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/369/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=784&fileName=DGEE\\_C\\_2017\\_ResultadosDisciplinas2\\_CEB2.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/369/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=784&fileName=DGEE_C_2017_ResultadosDisciplinas2_CEB2.pdf)

2014/2015, uma criança que frequente o 6.º ano de escolaridade, e que receba o apoio máximo de ASE, tem mais do dobro de probabilidade de reprovar a disciplinas como Matemática, Inglês ou Português, do que outro aluno que não beneficie de apoio económico do Estado. É assim possível afirmar que quanto mais pobres são os alunos, mais reprovam.

Os alunos desfavorecidos apresentam piores resultados tanto a disciplinas como História e Geografia ou a Ciências como a Educação Física ou Musical. De acordo com os especialistas da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, que analisaram os resultados, é “bastante impressionante a forma transversal como o contexto económico influencia as classificações em todas as disciplinas”.

Segundo este estudo, só 27% dos alunos com o maior apoio de ASE têm sucesso no 6º ano e obtêm uma classificação positiva na realização dos exames nacionais de Português e Matemática. Já os alunos que apresentam condições económicas mais favoráveis, e não recebem apoio de ASE, a taxa de sucesso é de 63%. (DGEEC, 2017)

Analisando esses dados, e uma vez que a educação é consensualmente classificada como a grande chave para a mobilidade social, na prática, os dados mostram que, e indo ao encontro do que Costa (2017) afirma, “A escola em Portugal não está a conseguir esbater as desigualdades sociais. Logo no segundo ciclo, as diferenças económicas entre alunos são visíveis nos resultados dos testes: quanto mais pobres são os alunos, mais reprovam. Um problema que está longe de ser exclusivo do país”. Mais concretamente, está a falhar no seu objetivo de garantir que todas as crianças e jovens obtêm as mesmas bases para garantir tanto o seu sucesso escolar como profissional.

Após um ano, em 2016, a DGEEC publicou também um estudo intitulado “*Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II*”<sup>3</sup> – relativa aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo são relacionados os resultados escolares dos alunos com as qualificações académicas das suas progenitoras e com o nível socioeconómico

---

<sup>3</sup> <https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/>

dos agregados familiares, investigado através do escalão da ASE, utilizando os dados relativos aos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico do ensino público, onde se pode concluir que, no total nacional, o nível socioeconómico dos agregados familiares é um preditor do sucesso escolar. Os estudantes provenientes de famílias de baixos rendimentos apresentam taxas de sucesso mais baixas, assim como os alunos cujas progenitoras apresentam menores qualificações.

Perdura, ainda assim, uma variação regional e local, sendo detetáveis assimetrias entre distritos e agrupamentos de escolas, demonstrando que, para os mesmos níveis de rendimentos dos agregados e de qualificações das mães, é possível encontrar taxas de sucesso mais elevadas em alguns distritos e conjuntos de escolas. Assim sendo, esta observação mostra que existem outros fatores que influenciam o sucesso escolar dos alunos. Esses, deverão então ser explorados aprofundadamente em estudos futuros, uma vez que contrariam a relação causa/efeito entre o contexto socioeconómico e o sucesso escolar dos alunos.

Benavente (1994) e Mendonça (2009) alegam que onde se concentram os valores mais elevados de insucesso escolar é nas crianças provenientes de famílias operárias, pouco escolarizadas. Ou seja, ambos os autores consideram que o insucesso escolar é um fenómeno que afeta, na sua maioria, as crianças que estão inseridas em famílias de classes baixas.

Sabendo então que o sucesso escolar pode ser condicionado por fatores sociais e/ou económicos, o papel da escola é fulcral. A colaboração e responsabilidade da comunidade são aspetos essenciais à construção tanto do sucesso escolar como ao compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem. De facto, existem dados que “sugerem também que o nível socioeconómico não equivale a destino, ou seja, não determina de forma inapelável o desempenho escolar dos alunos (...). Existem, portanto, outros fatores importantes em jogo, além do nível socioeconómico, fatores que importa investigar localmente e de forma mais aprofundada” in *estudo “Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II” (2016)*

Assim, é importante que se continue a focar a ação num dos aspetos primordiais da escola pública: o nivelamento de oportunidades entre alunos provenientes de

diversos meios socioeconómicos e a promoção da mobilidade social. A intervenção tem de continuar a ser o produto de um acordo coeso entre políticas educativas, de formação e de âmbito social alargado. Só assim se revela possível o devido apoio aos primeiros sinais de dificuldades, numa lógica de proatividade que se baseia no princípio de que são as comunidades educativas que melhor conhecem os seus contextos, as suas dificuldades e as suas potencialidades.

Posto isto, e atendendo que as condições socioeconómicas das famílias poderão condicionar o sucesso escolar das crianças e a sua aprendizagem, é importante não só assumir um compromisso social, em torno do sucesso escolar, mas também haver uma apropriação coletiva que leve a uma estratégia que vise melhores resultados e centre a sua ação na melhoria das aprendizagens devidamente contextualizadas.

#### 1.4. A PANDEMIA DA COVID-19 E O REFORÇO DA DESIGUALDADE

Vimos anteriormente que as famílias com mais meios económicos dispõem de mais condições e mais facilmente conseguem ter sucesso escolar e chegar aos mais elevados níveis de ensino, enquanto os alunos provenientes de famílias com menos recursos têm menos condições e mais dificuldades. O princípio constitucional da igualdade no acesso e sucesso escolar não é, atualmente, uma realidade. O caminho que ainda temos de percorrer é longo para que o direito à educação, gratuito, em condições de igualdade seja, de facto, equitativo.

Entre todos os aspetos referidos anteriormente, e talvez devido ao surto epidémico que atravessamos ser tão presente na atualidade, tornou mais evidente (e gritante) as desigualdades existentes entre os alunos.

Devido à situação pandémica ser tão recente e, por isso, não haver estudos que permitam perceber as suas consequências futuras no âmbito escolar, “no imediato, as evidências apontam, infelizmente, para o agravamento das desigualdades sociais no mundo (...) os mais desfavorecidos e vulneráveis estão

a ficar ainda mais desfavorecidos e mais vulneráveis. Não se encontram praticamente exemplos de sentido contrário." (Costa, 2020, p.6)

Uma vez que o presente relatório visa perceber de que forma o contexto socioeconómico e familiar em que a criança se insere pode influenciar o seu trajeto escolar, e tendo em conta que esse trajeto se fez durante a pandemia, torna-se fulcral abordar este tema.

A pandemia, devido ao surto do novo corona vírus, obrigou o país ao confinamento. Embora as escolas tenham fechado, a educação teve de continuar. Assim, o Ministério da Educação enviou informação para as escolas para operacionalização dos Planos de Ensino a Distância (Ativação dos planos de ensino à distância<sup>4</sup> e os Contributos para a organização do ensino à distância<sup>5</sup>) previstos nos normativos de julho de 2020 e complementados em janeiro de 2021.

Grande parte das escolas (públicas e privadas) recorreu à tecnologia para conseguir dar continuidade ao ano letivo, mas nem todos os alunos o puderam fazer. Vários estudantes, por não terem um computador ou um outro equipamento informático, não puderam acompanhar os conteúdos lecionados no período referente ao ensino à distância. Outros, tiveram de partilhar o único equipamento informático com os membros do seu agregado familiar. Alguns não têm acesso à internet ou até têm, mas de fraca qualidade da ligação.

Para muitos o contacto com a escola, dada a impossibilidade do contacto por meios digitais, foi feito através das fichas de trabalho que, por exemplo as juntas de freguesia ou a GNR levavam às suas casas. Por vezes, nem as dúvidas que têm conseguem tirar com os professores e em muitos outros casos os pais, por muito que queiram, não tem conhecimento ou escolaridade para os puderem ajudar. Encontram-se, assim, “em desigualdade educativa face às gerações anteriores e o afastamento físico e relacional das escolas alarga ainda mais as desigualdades entre eles – consoante os recursos educativos e económicos

---

4 <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQytAAAPXdE2wUAAAA%3d>

5 <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQytAAQa0dDrAUAAAA%3d>

desiguais das respetivas famílias. As desigualdades de oportunidades futuras entre eles cavaram-se ainda mais.” (Costa, 2020, p. 8)

Esta é uma realidade bem mais abrangente do que se poderia prever em pleno século XXI, e que o atual momento veio deixar claramente mais visível. O facto de, durante este período, esses mesmos alunos não conseguirem ter acesso às aulas online e ao ensino à distância, poderá ter consequências e impactos futuros e as desigualdades serão mais acentuadas no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens.

Importa ressaltar que, e ao optar-se pelo ensino à distância como forma de dar continuidade à educação, o Governo deverá assegurar condições de igualdade, através da garantia de equipamentos e do acesso à internet a todos os estudantes que assim o necessitem, diminuindo o impacto das dificuldades económicas que certamente serão mais sentidas neste período, no ambiente familiar, dos alunos.

Os tempos que vivemos demonstraram que a sala de aula, onde alunos e professor estão presencialmente, é o espaço mais democrático e onde as desigualdades, ainda assim, estão mais esbatidas. Martins (2020) afirma que, “Em certa medida, a escola é um dos instrumentos mais eficazes para contrariar as desigualdades de partida, que assentam nos contextos e recursos familiares”, exaltando a importância do trabalho presencial dos professores com os alunos, no seu acompanhamento, atendendo às características e especificidades de cada estudante. “Talvez tenha sido tal verificação que a pandemia mais abalou, aumentando os seus impactos no sistema educativo e a clarificação e aprofundamento das desigualdades de um modo tão crítico”. (Martins, 2020, p.47)

Como determina A Constituição da República Portuguesa, “o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para



o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (Decreto-Lei nº86/76, art. 73.º), mas nem sempre isso acontece.

O direito à educação é um pilar do regime democrático, mas, devido às condições económicas desfavorecidas de muitos alunos, esse direito não vigorou neste período pandémico.

## **CAPÍTULO II - O PAPEL DO ESTADO NO COMBATE ÀS DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS NA EDUCAÇÃO**

A reforma de Veiga Simão, na década de 1970, estabeleceu mudanças no ensino e no país, e apresentou ao público as suas propostas para reestruturar o ensino português, alargando a escolaridade obrigatória e gratuita para os oito anos e instituindo as bases do desenvolvimento do ensino, estabelecendo o direito à educação, a igualdade de oportunidades e o acesso por mérito. Assim, a Constituição da República Portuguesa, na Lei nº 5/73 de 25 de julho elenca os princípios fundamentais da educação que se centram na formação integral dos cidadãos; na preparação para o cumprimento dos seus deveres morais/cívicos; nas atividades que contribuíssem para a formação dos indivíduos.

Posto isto, competia ao Estado:

- a) garantir a todos os cidadãos portugueses o direito à educação, conforme o acesso aos diversos graus de ensino e aos bens da cultura, sem nenhuma distinção;
- b) fundamentar o princípio de igualdade para todos, tornando efetiva a obrigatoriedade do ensino básico;
- c) auxiliar as famílias no dever de instruir e educar os filhos;
- d) assegurar a liberdade de ensino em todas as circunstâncias;
- e) desenvolver atividades respeitando a educação portuguesa. (Decreto-Lei n.º 524/73 de 13 de outubro)

A partir desse momento, a “(...) educação, «esse bem precioso», deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”. (Stoer, 2008, p. 803)

A educação passou a reger-se, assim, por “um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela, em função de seu trabalho e de suas qualidades”. (Dubet, 2004, p.541)

A 14 de outubro de 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e que visa o desenvolvimento da educação. Assim, são estipulados vários direitos, como o direito à educação e à cultura para todas as crianças; uma igualdade de oportunidades; liberdade de aprender; formação de todos os adultos e jovens que abandonaram o ensino recorrente, bem como o direito ao melhoramento da educação da população global. Nele, consta a Lei nº46/86, que define “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, bem como o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, (...) formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. (Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro)

Ainda no mesmo documento é estabelecido que o ensino básico, além de se manter universal, obrigatório e gratuito, passe a ter a duração de nove anos, passando assim a escolaridade obrigatória para o 9.º ano, que corresponde à conclusão do 3.º ciclo do ensino básico.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português sofreu alterações em 1997, 2005 e 2009, sendo este o último ano da sua alteração. As duas primeiras alterações focaram-se no financiamento e acesso ao ensino superior e a última estabelece o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

Este alargamento da escolaridade obrigatória, para 12 anos, além de potenciar o aumento da escolarização e das habilitações literárias, “é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses. Este processo deve ser seguro, contínuo e coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 176/2012)

Desde 2011, que o CNE defende que a educação até aos três anos de idade deverá ser vista como um direito e não apenas como uma necessidade social, considerando-a como fator de igualdade de oportunidades, de inclusão e coesão social. Para os membros do CNE, se todas as crianças tiverem um acesso de

qualidade à educação pré-escolar, serão mais bem-sucedidos no 1.º ciclo de escolaridade.

Anna Vignoles, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge (Reino Unido), na conferência *“Is Education the Answer to Social Mobility?”*<sup>6</sup>, refere que os alunos mais carenciados ou provenientes de famílias com menores habilitações literárias têm mais probabilidade de insucesso escolar e, este facto, não se prende à falta de aspirações ou de ambição. Para a investigadora, é crucial que se comece o quanto antes a aumentar os níveis de aprendizagem e competências das crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, que também estão muito ligadas à família e ao ambiente onde estes alunos crescem. *“Temos de intervir não só na escola, mas também nas famílias”*. (Vignoles, 2012)

A OCDE, no relatório *“The only way is up?”*<sup>7</sup>, onde aborda a mobilidade social e a igualdade de oportunidades, corrobora: aos quatro/cinco anos de idade já são claras as disparidades de conhecimentos entre as crianças ricas e pobres. *“As desigualdades na aprendizagem começam logo no nascimento e aprofundam-se à medida que a pessoa cresce”* (OCDE, 2019, p.4). Segundo este organismo, a aposta em programas pré-escolares é elementar para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, auxiliando ao desenvolvimento de competências essenciais para o seu futuro, quer ao nível da afetividade, do autocontrolo ou à capacidade de realizar múltiplas tarefas.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, no artigo 14.º, diz-nos que *“Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua”*. No entanto, era também importante que se tivesse em consideração as diferenças sociais, económicas, culturais e o meio onde as crianças estão inseridas e, dessa forma, além de assumir a educação como um direito, garantir um acesso e usufruto à mesma, de forma equiparada, a todos os alunos.

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Ijrl76ni0zE>

<sup>7</sup> <https://www.oecd.org/inclusive-growth/inequality-and-opportunity/The-Issues-Note-Social-Mobility-and-Equal-Opportunities-May-4-2017.pdf>

A par destas alterações no sistema educativo, e com o objetivo de combater as desigualdades, foram também criados projetos nacionais com medidas de promoção do sucesso educativo como, por exemplo, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar<sup>8</sup>, o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica<sup>9</sup>, a Metodologia Turma Mais<sup>10</sup>, a Metodologia Fénix<sup>11</sup> e o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.<sup>12</sup>

Uma vez que a nossa investigação incide num agrupamento do Programa Território Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), debruçar-nos-emos sobre este projeto que visa minorar o insucesso dos alunos mais desfavorecidos, conferindo aos estabelecimentos de ensino aderentes mais recursos e uma maior autonomia de forma que estes consigam colmatar as desigualdades. Desde 2012, o projeto já abrange 177 mil estudantes de 136 agrupamentos no país e tem se verificado que, regra geral, as instituições têm conseguido realizar progressos.

Em média, 40% dos alunos em agrupamentos TEIP já têm taxas de retenção e desistência inferiores às da média do país, de acordo com os dados do Ministério da Educação, na notícia<sup>13</sup> avançada pelo Diário de Notícias em fevereiro de 2017.

No entanto, estes projetos podem apontar efeitos perversos relativamente ao sistema de apoios uma vez que, ao diferenciar e categorizar os estabelecimentos de ensino públicos e privados, poderá gerar escolas de primeira e de segunda e isso, nada mais é, do que vincar e criar (mais) desigualdade.

O presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), defendeu ao Diário de Notícias, que alguns TEIP não estão a ser capazes de melhorar os resultados obtidos pelos alunos e, dessa forma, corre-se o risco de delimitar os casos de insucesso. De acordo com Joaquim Azevedo (2016), num artigo de opinião

---

<sup>8</sup> <https://pnpse.min-educ.pt/>

<sup>9</sup> <http://www.dge.mec.pt/ppip>

<sup>10</sup> <http://www.dge.mec.pt/turma-mais>

<sup>11</sup> <http://www.dge.mec.pt/fenix>

<sup>12</sup> <http://www.dge.mec.pt/teip>

<sup>13</sup> <https://www.dn.pt/portugal/40-das-escolas-mais-carenciadas-tem-mais-sucesso-do-que-a-media-nacional-5675425.html>

publicado no jornal Público<sup>14</sup>, as escolas públicas estão a rejeitar os alunos com piores resultados, afirmando que “muitos adolescentes arrastam nas costas rejeições sistemáticas de matrículas em escolas públicas” devido aos maus resultados escolares. Posto isto, muitos desses alunos acabam por só ter resposta nas escolas TEIP, levando a que essas escolas acabem por concentrar um número crescente de alunos com mais dificuldades.

Também no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*<sup>15</sup>, documento que se afirma como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017), são elencados, no que concerne aos valores, a cidadania e participação, que visa o “respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos” e a liberdade de “manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.17). Assim, também este documento onde constam as decisões a adotar ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino, nos permite ter uma perceção dos esforços realizados pelo Estado no sentido da promoção da cidadania e da igualdade, definindo os princípios supramencionados como competências necessárias dos alunos até ao 12.º ano de escolaridade ou até aos 18 anos.

O Ministério da Educação de Portugal desenvolveu um novo indicador que permite identificar quais as regiões e as escolas que conseguem obter os melhores resultados. Assim, atualmente, o objetivo do Governo concentra-se, em encontrar a melhor forma de combater as desigualdades na educação.

Também a atual Secretaria de Estado da Educação, durante a apresentação das novidades do Infoescolas (2020), o portal de estatísticas do ensino básico e secundário que cria os rankings anuais das escolas portuguesas, afirma que “*este indicador, para nós, enquanto país, é importante para ver o que foi feito em*

---

<sup>14</sup> <https://www.publico.pt/2016/09/05/sociedade/opiniaio/as-escolas-publicas-rejeitam-alunos-1743168>

<sup>15</sup>

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

*escolas que estão a fazer a diferença*”, adiantando que o referido instrumento está a ser desenvolvido pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Se este instrumento possibilitar perceber porque é que há escolas com contextos socioeconómicos mais desfavorecidos a conseguir melhores resultados do que escolas com contextos mais favoráveis, será um grande passo na direção da igualdade de aprendizagens e oportunidades, exaltando assim o objetivo central da educação – o sucesso, seja a nível pessoal, cognitivo, de oportunidades, de meios e recursos, de aprendizagem (e condições favoráveis à mesma), do aluno.

A Secretaria de Estado da Educação, segundo o artigo “*Desigualdades sociais. Ministério quer saber quais são as escolas que mais ajudam os alunos desfavorecidos*”<sup>16</sup>, publicado no jornal O Observador, afirma que a “*avaliação das escolas tem de servir de apoio ao combate às desigualdades sociais*”, alertando que ainda existe uma forte relação entre a pobreza e o insucesso escolar no país. Fortalece, assim, a necessidade do Ministério da Educação estar a trabalhar com o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) para estudar os resultados nas provas de aferição do ensino básico e, especificamente, sobre o uso que é feito dos relatórios de desempenho enviados às escolas, referindo que a “*coincidência entre resultados no PISA*<sup>17</sup> e as provas de aferição convocam a um trabalho específico com as escolas”. (Costa, 2020, in Observador)

Em concordância com o relatório mencionado, em que constam os resultados para os principais indicadores nas provas finais do ensino básico e exames nacionais do ensino secundário, há em ambos os casos no ano letivo passado (2019/2020) um aumento dos percursos diretos de sucesso, ou seja, de conclusão dos ciclos de ensino. No entanto, ainda é possível afirmar que o contexto socioeconómico continua a determinar as hipóteses de sucesso, situação visível no fosso entre alunos com e sem Ação Social Escolar (ASE).

---

<sup>16</sup> <https://observador.pt/2020/03/02/desigualdades-sociais-ministerio-quer-saber-quais-sao-as-escolas-que-mais-ajudam-os-alunos-desfavorecidos/>

<sup>17</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos (rede mundial de avaliação de desempenho escolar, repetido a cada dois anos, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais

A escola, enquanto instituição, também desempenha um papel fundamental no combate às desigualdades socioeconómicas. De acordo com Stoer e Cortesão (1999, p.98), a escola deve “constituir um espaço democrático para a construção da cidadania”. Ou seja, a escola deve ensinar a viver em comunidade e potencializar a socialização uma vez que estes aspetos, a nível de desenvolvimento, se apresentam tão importantes no processo educativo como “aprender a conhecer, a fazer e a ser”. (Azevedo et al. 1999, p.10)

Assim, e tendo em conta o que já foi abordado no presente relatório, os saberes e saberes-fazer, hábitos e atitudes das crianças, não são formatados apenas na escola ou com as pessoas da escola. A definição de cultura escolar, segundo Perrenoud (2000), “ultrapassa o sistema de ensino, ainda que o mesmo seja um lugar privilegiado, não apenas para a sua transmissão, mas para a sua formalização” (Perrenoud, 2000, p.32). O mesmo autor também defende que o papel da escola passará por uma pedagogia diferenciada, que poderá ser a solução para a diminuição das desigualdades sociais, e contribuirá para um melhoramento do ensino, dizendo que “as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Perrenoud, 2000, p.9)

Posto isto, e se a escola, nos primeiros anos da educação das crianças e jovens, não consegue suprimir as desigualdades que nascem da diferença dos rendimentos ou dos níveis educativos das famílias, é expectável que, pelo menos, seja capaz de as suavizar.

O estudo do Edulog - *Think tank* - da Fundação Belmiro de Azevedo direcionado para a área de Educação e que se dedica à investigação, análise e discussão do sistema de ensino português -, mostra que o papel de nivelador social do sistema educativo não se mostra capaz de obter os resultados necessários.

Alunos com pais com mais formação são os que acedem em maior quantidade aos cursos universitários que, supostamente, dão acesso aos melhores empregos. Havendo, no entanto, exceções (15% dos estudantes de medicina são provenientes de agregados familiares mais carenciados), a regra geral mostra que o sistema repete a ordem socioeconómica dominante, não promovendo, assim, a mobilidade social.



A seletividade no acesso ao ensino superior e as ferramentas que os ensinos básicos e secundários têm acesso para assegurar que todos os alunos, independentemente do seu contexto socioeconómico, possam dispor de condições similares para obter notas altas, pode ser sempre questionado. É assim essencial que esta situação desperte mais atenção por parte do sistema educativo português, das instituições e dos próprios docentes.

O processo de educação e desenvolvimento da criança não se realiza apenas dentro da sala de aula. Assim, é importante que os docentes conheçam bem cada um dos seus alunos, em todo o seu contexto, e sejam capazes de agir em consonância, privilegiando aquilo que se pretende que a escola seja: inclusiva. Tal como Perrenoud (2000) referiu, é necessário que o professor permita direitos aos alunos, que os conheça, motive-os e compreenda as suas raízes, uma vez que os alunos já possuem bagagem social, cultural e cognitiva. (Perrenoud, 2000, p.28)

Sendo a escola pública um bem indispensável para uma sociedade que se deseja mais equitativa, é fulcral dar-lhe meios para que colmate, o mais possível, a desigualdade de oportunidades entre os seus alunos.

Assim, é difícil entender que não haja alternativas, em todas as instituições escolares, às explicações que, nalguns casos, só as famílias com mais posses económicas conseguem pagar. Também não é perceptível que, e atendendo aos anos de estudos que provam a inflação das notas que se verifica em algumas escolas privadas, e que são práticas promotoras de desigualdade, não tenha sido ainda encontrada uma solução para o superar.

Estes fatos supramencionados são, evidentemente, pequenos pormenores num infundo problema. Se não é possível extinguir os efeitos que a pobreza, a desestruturação das famílias ou a iliteracia provocam nos alunos com menores índices de aproveitamento escolar, estes são temas que a escola pública e o Estado tinham o dever de conseguir contornar. Mesmo que seja inexequível resolver o problema na sua génese, não haveria dúvidas de que o país está a realizar esforços para que os alunos mais carenciados tenham as mesmas condições de acesso a uma melhor e mais completa educação, promovendo assim uma igualdade de oportunidades.

# CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO ONDE DECORREU A INVESTIGAÇÃO

## 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Para uma correta e clara caracterização do agrupamento, e por consequente a caracterização da instituição de 1.º Ciclo do Ensino Básico onde decorreu a investigação, foi fulcral realizar uma análise aos documentos orientadores e reguladores da instituição que consagram autonomia às escolas, nomeadamente o Projeto Educativo. Atendendo aos documentos normativos legais, o Projeto Educativo é um “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (M.E., Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3º), isto é, um documento que regula toda e qualquer ação da instituição.

A escola onde decorreu a prática de ensino supervisionada e, por consequente, a investigação realizada, é uma das seis escolas com 1.º Ciclo do Ensino Básico que integram o agrupamento de escolas. A instituição encontra-se geograficamente localizada na zona oriental da cidade do Porto, integrando-se na freguesia de Campanhã que, a par do centro histórico, apresenta os piores indicadores sociais do concelho, no que respeita aos níveis de desemprego e de população economicamente carenciada e dependente de prestações sociais, sendo descrita pela autarquia como “uma das zonas urbanas mais desfavorecidas quer da cidade quer da Área Metropolitana do Porto” (Projeto Educativo, 2017-2021, p.7).

Todo o agrupamento recebe alunos de vários bairros sociais, é dos maiores da cidade, e está inserido numa zona de forte concentração de população carenciada tanto a nível socioeconómico como cultural. Um número significativo de encarregados de educação, geralmente com habilitações literárias mínimas, tem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos,

podendo assim ser justificado o déficit de qualificação profissional e os baixos rendimentos económicos. Esta situação revela-se, parcialmente, na elevada percentagem de alunos subsidiados pelo ASE.

Tentando colmatar esta situação, os profissionais de educação da instituição atestam que “o ensino é assumido diariamente como uma missão, onde professores e alunos são chamados a dar o seu melhor. Num contexto de graves problemas sociais, há que lutar contra o abandono escolar, estimulando crianças e jovens a chegar mais longe” (Neves, 2019).

O Agrupamento de Escolas tem como sua principal visão “continuar a afirmar-se como uma instituição cuja gestão e administração assentam numa cultura aberta, numa liderança integrada com um forte sentido ético – consciência dos limites, respeito pelo outro, prevalência do bem comum, e visão e ação estratégica – conhecimento do que se passa à nossa volta, criatividade na ação: perceber o futuro (sonho), enfrentar desafios e realizações (realidade) e ousar pensamento crítico e inovação” (Projeto Educativo, 2017-2021, p.5).

A fim de alcançar a visão supramencionada, o agrupamento aponta, como principais e cruciais missões, transformar todo o espaço num local de construção e defesa de valores e crenças claras; promover o trabalho colaborativo; valorizar a escola enquanto espaço privilegiado para o exercício da cidadania; encontrar soluções a fim de se manter como uma referência na comunidade educativa; preparar os seus alunos através de uma oferta formativa diversificada, flexível e adequada; e fomentar uma atitude pró-ativa, o conhecimento e o gosto pelo saber em todos aqueles que ingressam neste agrupamento.

A escola onde ocorreu a prática de ensino supervisionada foi construída em 1958 e foi intervencionada, para reabilitação, pela última vez, em 2005. O edifício possui três pisos. No primeiro piso encontra-se um refeitório e um recreio – sendo uma parte coberta e outra ao ar livre. Os outros dois pisos são constituídos por duas salas de educação Pré-Escolar e sete salas de Ensino Básico, sendo que, uma delas, é composta por um grupo restrito (doze alunos) com diferentes níveis de aprendizagens; uma sala de professores afeta à coordenação da escola e uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares.

As parcerias elencadas são vastas e abrangentes, compreendendo empresas que asseguram os estágios dos alunos dos cursos qualificantes; instituições de saúde; segurança social; instituições particulares de solidariedade social; instituições de ensino superior, essencialmente no domínio dos estágios inerentes aos cursos de formação inicial de professores e que, no caso da ESEPF, inclui também o acompanhamento do projeto TEIP, pertencendo a esta instituição a perita externa do agrupamento.

### 3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

A prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico incidiu numa turma do 3.º ano de escolaridade. Esta turma é composta por vinte alunos inscritos, dos quais oito são do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Devido aos diferentes níveis de aprendizagem e ritmos de trabalho, esta turma é considerada heterogénea. Embora sejam bastante autónomos, alguns alunos não conseguem perceber claramente o que é proposto e revelam alguma necessidade de monitorização e aprovação durante a realização de determinadas tarefas, exigindo assim especial atenção da parte da docente.

Cinco dos alunos, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, são acompanhados dois dias por semana, durante uma hora, por uma professora de apoio ao estudo da instituição. Este apoio visa perceber e colmatar as dificuldades ao nível da aprendizagem e monitorizar a consolidação de conteúdos lecionados durante a semana anterior.

Atendendo à assiduidade e pontualidade, a turma é bastante cumpridora. Mesmo quando os alunos, por determinada razão, não podem comparecer às aulas, avisam a docente atempadamente e tendem a faltar só durante o período de tempo estritamente necessário, à exceção de duas alunas. Ambas se encontram sinalizadas por absentismo escolar grave sendo que uma das alunas falta frequentemente sem justificação aparente e, outra, ingressou na turma durante o período do terceiro confinamento (fevereiro) e nunca compareceu a nenhuma aula presencial.

Quando questionados, a grande maioria dos alunos aponta a disciplina de Estudo do Meio como a preferida. Dominam com relativa facilidade os conteúdos lecionados e procuram aprofundar mais os seus conhecimentos sobre algumas temáticas. Realizam diversas vezes pesquisas autónomas em casa e, posteriormente, trazem-nas para a sala de aula para partilharem as suas descobertas com os restantes colegas e com a docente. Já as disciplinas de Matemática e Português apresentam uma maior disparidade nas classificações individuais, uma vez que, em ambas, sensivelmente metade da turma apresenta um ótimo aproveitamento e, a outra metade, revela bastantes dificuldades.

Quanto às necessidades, é notório que a turma precisa de trabalhar a leitura. Ainda o fazem de forma bastante sincopada e, tendo em conta o ano de escolaridade, já não deveria acontecer. É preciso motivá-los a ler, especialmente em voz alta, uma vez que, de forma autónoma, não o fazem.

De modo geral, a turma é bastante comunicativa, receptiva a novas ideias, e demonstra uma enorme vontade de aprender. É bastante motivada e interessada, especialmente em atividades dinâmicas que envolvam trabalhos manuais, desafios, jogos e recorram do uso da tecnologia. Como o ambiente de sala de aula não dispõe de muitos recursos tecnológicos, quando estes são utilizados, é possível observar uma diferença significativa na atenção e participação dos alunos.

## CAPÍTULO IV – PROPOSTA METODOLÓGICA

Para a realização de um trabalho de investigação importa ressaltar que este “(...) consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual (...) tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.32).

A metodologia é o “(...) corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995, p.10). Após a contextualização, e com vista a colocar em prática todo o processo de investigação, é essencial clarificar o tipo de estudo que se pretende realizar, assim como delinear quais os objetivos pretendidos com o mesmo. Dessa forma, no presente capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas, as características da investigação qualitativa e quantitativa, as fontes, técnicas e instrumentos de recolha e validação dos dados.

Posto isto, o presente relatório tem como principal foco compreender se o contexto socioeconómico e familiar em que a criança se insere pode influenciar o seu trajeto escolar. Além da pergunta de partida, foram elencados como objetivos: sensibilizar a comunidade portuguesa para a questão da desigualdade social no âmbito escolar; demonstrar em que medida as condições socioeconómicas das famílias condicionam a vida escolar das crianças, averiguar eventuais efeitos decorrentes da situação pandémica devido à covid-19 que poderão reforçar e/ou aumentar a desigualdade social em termos de oportunidades; compreender os contextos sociais subjacentes à criança-aluno; adquirir conhecimentos para ser capaz de, enquanto docente, atenuar as situações de desigualdades sociais em que as crianças possam estar inseridas; sensibilizar a comunidade educativa de que o ensino é um processo que não acontece apenas dentro da sala de aula; e analisar de que forma as experiências e vivências dos alunos provocam efeitos na sua disposição para aprender e na maneira como veem a escola.

## 4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Na composição de um processo de investigação, a metodologia define o caminho para o desenvolvimento e realização dos objetivos que se pretende alcançar. Dessa forma, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p.151), esta constitui o “prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise. É composta por conceitos e hipóteses estritamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente.”

A metodologia integra uma fase fundamental no processo de investigação, constituindo-se ela própria como processo, permitindo a quem investiga concentrar o seu estudo naquilo que pretende e responder às questões essenciais: como, quando, onde e com o quê.

Um trabalho de investigação exige a utilização de métodos de recolha de dados que constituem, para Gil (1991, p. 26), “o caminho para chegar a determinado fim”, possibilitando a obtenção de respostas às questões de investigação colocadas. É o objetivo a que se pretende chegar com a investigação que define o método mais adequado a utilizar e o tipo de estudo escolhido pelo investigador tem, obrigatoriamente, a ver com o que se quer analisar. Importa ressaltar que este pressuposto está, naturalmente, relacionado com a visão que cada um tem da vida, das suas crenças e dos valores pelos quais se rege, ou seja, com o paradigma que o orienta.

Atendendo aos objetivos anteriormente elencados, e ao contexto onde foi realizada a investigação, a metodologia escolhida foi a investigação-ação. Esta metodologia “utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p.447). Uma das características mais relevante da investigação-ação é que se trata de uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática para aperfeiçoar e resolver os problemas sociais.

Segundo Barbier (1985), a investigação-ação tem a sua “origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial” (Barbier, 1985, p.38), pois o objetivo desta pesquisa, é a transformação da realidade social e uma melhoria de vida das pessoas envolvidas. Já para Moreira (2001) é “usada como estratégia formativa de professores facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação” (Moreira, 2001, p.127)

Deste modo, podemos apontar a metodologia de investigação-ação como um conjunto de estratégias para melhorar a prática educativa e social, orientada para a melhoria da prática nos diversos campos.

Relativamente às técnicas de recolha de informação, e no que concerne à metodologia quantitativa, foi realizada uma análise as Fichas de Identificação do Aluno e um inquérito às crianças da turma onde decorreu a prática de ensino supervisionada. Já no que diz respeito à metodologia qualitativa, foram utilizadas como técnicas de recolha de informação a entrevista à docente titular da turma supramencionada, e o diário de bordo com notas de campo e registos de observação.

#### 4.1.1. INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Carmo e Ferreira (1998, p.176) mencionam as distintas ideias sobre a complementaridade do método quantitativo com o qualitativo. Por um lado, defendem a utilização complementar dos métodos qualitativos e quantitativos, numa combinação de atributos pertencentes a cada um deles e, por outro, não concordam com a utilização simultânea de diferentes métodos porque têm por base diferentes pressupostos. Estes autores caracterizam a metodologia quantitativa como “uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais e a metodologia qualitativa como uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social” (Carmo & Ferreira, 1998, p.177). Há, assim, diferenças fundamentais e



estruturais entre as metodologias e, para haver complementaridade, é necessário respeitar tanto as funções de cada uma delas como os objetivos a que se pretende chegar.

A investigação qualitativa assenta em técnicas de recolha de dados descritivas e numa análise mais cuidadosa. As técnicas favorecidas nesta investigação são a observação dos sujeitos, as entrevistas, as notas de campo, a consulta de registos biográficos e a consulta de documentos. Privilegia-se, dessa forma, o contexto material como fonte direta dos dados, assumindo-se o investigador como o principal constituinte de recolha, enquanto observador. É fundamentalmente descritiva e os dados recolhidos apresentam-se geralmente em formato textual e não numérico.

A metodologia qualitativa incide nos processos (como a descrição e análise dos dados, as observações realizadas, as interações e discursos de e com os sujeitos) mais do que nos produtos e resultados que se obtém.

Por sua vez, a investigação quantitativa baseia-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que permitam a sua quantificação numérica e o tratamento dos dados obtidos é analisado recorrendo a métodos estatísticos. Permite-nos, de igual forma, estabelecer as prováveis causas a que estão submetidos os objetos de estudo, assim como descrever em detalhes o padrão de ocorrência dos dados recolhidos e observados.

Para haver uma investigação fidedigna e consistente, o ideal será conseguir reunir características de ambos os métodos. Assim, assumimos uma investigação qualitativa, a qual procuramos completar com a aplicação de inquéritos por questionário às crianças – investigação quantitativa – por uma questão de metodologia funcional e principalmente no sentido de lhes dar voz, escutando-as e percebendo a sua perceção, experiências e vivências pessoais.

Atendendo à natureza da problemática e à questão orientadora da investigação, optámos por aliar o método quantitativo e o método qualitativo dos dados. Esta abordagem de carácter misto parece-nos a opção mais adequada e completa para compreender e analisar a problemática do estudo pretendido.

Como a abordagem quantitativa, utilizada nos inquéritos às crianças, não permite uma compreensão tão aproximada da realidade, nem tem em conta fatores cruciais da vida dos inquiridos como a relação com aqueles que os rodeiam, o ambiente onde se inserem ou a comunidade onde vivem, revelou-se necessária a investigação qualitativa, uma vez que nos possibilita a descrição de diversos contextos e acontecimentos e uma ligação e contextualização de situações e características dos participantes na investigação e, por isso, procuramos, através da entrevista, saber a opinião da docente responsável pela turma de inquiridos e a sua experiência e vivências com a turma no que concerne à temática da investigação. Podemos também referir a pertinência dos registos de observação, notas de campo e análise das fichas de identificação dos inquiridos, assim como dos documentos estruturantes.

Justificando a não participam na investigação das duas alunas que completam a turma, uma encontra-se inscrita na escola, mas nunca compareceu a nenhuma aula, impedindo assim a sua inserção no estudo e outra não foi autorizada pelos encarregados de educação a integrar o mesmo.

#### 4.1.2. FONTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Visto procurarmos analisar quais são os efeitos verificados no trajeto escolar que as desigualdades e a situação pandémica provocam nos alunos, as fontes dos nossos dados são os alunos e a docente titular da turma.

Os instrumentos para a recolha de dados foram a entrevista e o inquérito por questionário. Este último recurso permite, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões; a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.188). O inquérito por questionário, recorrendo aos mesmos autores, valida ainda a verificação das hipóteses teóricas e a análise das correlações que estas hipóteses sugerem.

Escolhemos o questionário pela possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de nos permitir proceder a várias análises de correlação. As perguntas que o constituem foram essencialmente fechadas, nas quais os respondentes têm de preencher alguns campos com dados concretos, escolher entre as alternativas de resposta possíveis ou indicar outros aspetos à sua escolha.

Enquanto as perguntas fechadas nos possibilitam uma análise quantitativa dos dados, as perguntas semifechadas ou escrita livre destinam-se a serem analisadas qualitativamente, como forma de complementar a nossa compreensão, tornando-a mais aprofundada e contextualizada.

No que concerne à entrevista, segundo Batista (2017) é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. A técnica aplicada para a recolha de informação foi a entrevista semi-diretiva, que reúne o investigador e o investigado e se recorre da realização de perguntas que visam obter dados e informações pertinentes, é possível conhecer e compreender o ponto de vista do entrevistado através das suas respostas de carácter aberto e, geralmente, mais completas, num ambiente descontraído e informal, de modo que o entrevistado se sinta confortável para se expressar sem condicionalismos e possa utilizar o seu próprio vocabulário.

Na entrevista semi-diretiva deve existir um guião, pelo qual o investigador se rege ao longo do processo. “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.” (Bogden & Biklen, 1994, p.136)

Esta técnica tem maior aplicabilidade quando o investigador pretende comparar e inferir sobre os dados reunidos. Ou seja, permite o estudo do conteúdo da mensagem na ótica do emissor (para perceber quais as suas intenções e motivações ao produzir determinada mensagem), na ótica do recetor (para medir o impacto no comportamento do recetor após o contacto com certo documento) e/ou na ótica da própria mensagem (enquanto possuidora de um conteúdo que nos interesse).

Este é um instrumento de recolha de dados fundamental em investigações de diversas áreas, atendendo à sua flexibilidade. No entanto, é crucial que o investigador tenha capacidade de ouvir atentamente e de forma ativa o entrevistado, sempre sem influenciar o seu discurso, demonstre interesse naquilo que é abordado e realize novas questões sempre que assim o considere pertinente.

Também a observação direta dos participantes se apresenta como fulcral para o estudo qualitativo, onde é privilegiado o contato pessoal e a proximidade de relação e conhecimento acerca dos mesmos. O investigador apresenta-se, assim, simultaneamente, como instrumento de recolha de dados e responsável pela sua interpretação.

Recorrendo a vários aspetos descritivos, inicialmente de carácter mais geral, é possível seleccionar aquilo que se considera necessário aprofundar ou analisar tendo em conta o foco da investigação. O registo das interações, dos aspetos sociais e daquilo que acontece em campo pode justificar os dados recolhidos através de outras técnicas, tornando, assim, o estudo mais completo e fundamentado.

Relativamente à documentação, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), o investigador “(...) recolhe documentos por duas razões completamente diferentes. Ou tenciona estudá-los por si próprios, ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objecto (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.220). Dada a potencialidade de dados que a documentação nos pode fornecer, torna-se essencial que exista essa análise. Assim, além dos documentos orientadores da instituição, como o Projeto Educativo, também as Fichas de Identificação do Aluno do ano 2018/2019 mereceram a nossa atenção e cuidadosa análise.

Coutinho (2008) afirma que a triangulação “(...) consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (Coutinho, 2008, p.9). Uma maior

diversidade e integração de métodos origina uma maior confiança nos resultados que se obtém e, por conseguinte, se apresenta.

Esta estratégia possibilita-nos recolher dados da melhor forma que cada um dos métodos nos oferece, pois que os defeitos de um método são, muitas vezes, os pontos fortes de outro e, a sua combinação, admite que sejam ultrapassadas as suas carências específicas. “Para que isto seja possível, o investigador recorre, normalmente, à triangulação dos dados como forma de atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas” (Morgado, 2012, p.124).

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados que serão apresentados no presente capítulo foram obtidos através da aplicação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. De forma a possibilitar uma análise investigativa fundamentada, foi realizada uma correlação entre todas as técnicas de recolha de informação utilizadas, sendo estes: a entrevista semi-diretiva à professora titular da turma (Anexo 1); o inquérito por questionário às crianças (Anexo 2); os dados obtidos nas fichas de identificação do aluno (Anexo 3); as notas de campo descritivas (Anexo 4); e o registo de observação (Anexo 5).

A Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>18</sup>, assim como “toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças (...) é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de ser titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 192). Dessa forma, e atendendo à sua capacidade de participação, a criança mostra-se “capaz de (re)produzir os seus mundos através das suas próprias experiências” (Trevisan, 2014, p. 187)

Nesta investigação demos protagonismo às crianças, conferindo-lhes “voz”, escutando-as e encarando-as como “elementos integrantes e ativos capazes de se envolverem e de melhorarem os contextos que habitam diariamente” (Trevisan, 2014, p.183), e estruturamos a análise e discussão dos dados a partir das respostas dadas pelas crianças aos inquéritos.

### 5.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DA DOCENTE

---

<sup>18</sup> [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

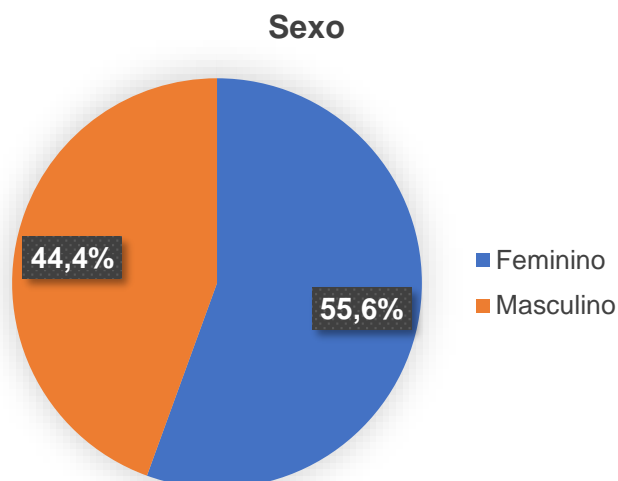


Gráfico 1 - Sexo dos alunos inquiridos

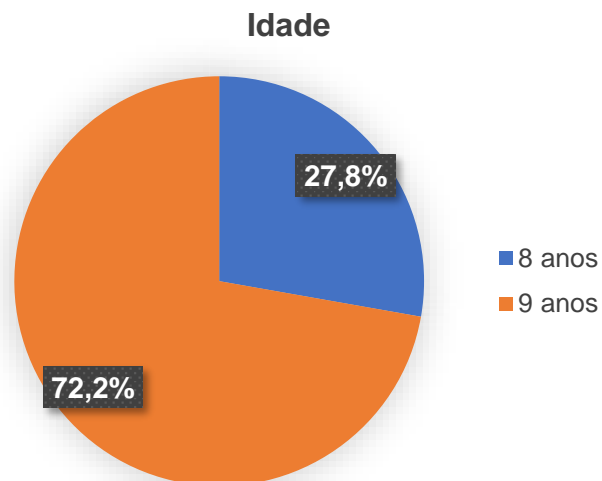


Gráfico 2 - Idade dos alunos inquiridos

Dos 18 alunos que participaram no inquérito por questionário, 55,6% são do sexo feminino e 44,4% do sexo masculino. No que concerne às idades dos inquiridos, é possível constatar que 72,2% tem, à data, 9 anos, enquanto 27,8% ainda se encontra com 8 anos de idade.

Relativamente à professora entrevistada, a mesma leciona desde o ano 2002, já exerceu a sua profissão em seis escolas distintas localizadas em Lisboa, Santa Maria da Feira, Espinho e Porto, encontrando-se há 15 anos a dar aulas na instituição onde decorreu o estudo.

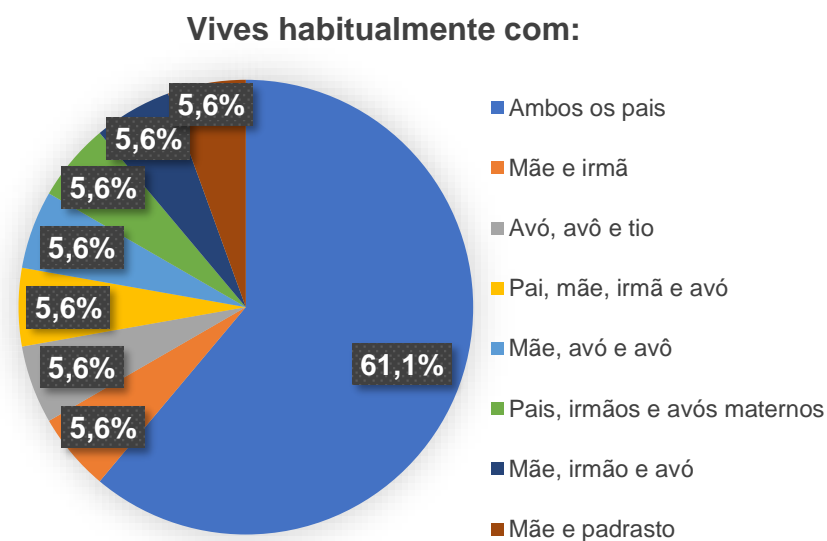
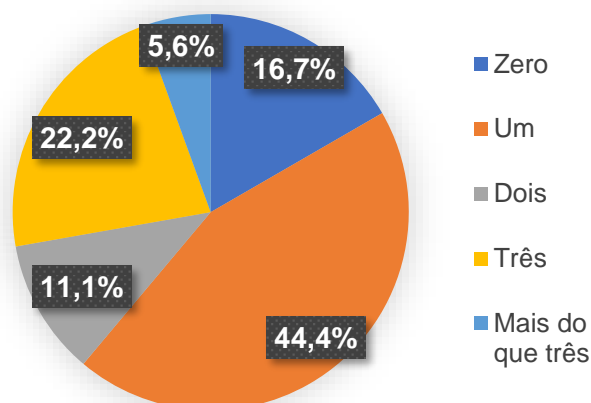


Gráfico 3 - Com quem vives habitualmente

**N.º de irmãos**

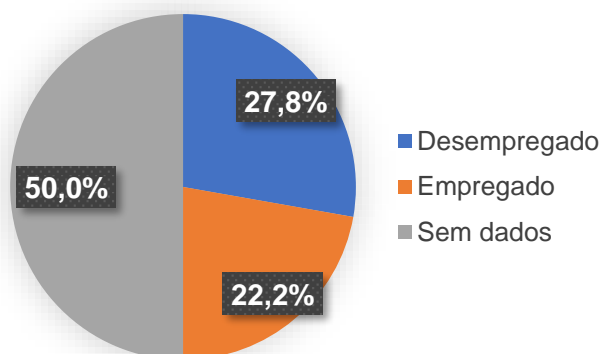


**Gráfico 4 - Número de irmãos**

Podemos também verificar que 61,1% dos alunos vive habitualmente com ambos os pais e não tem mais de um irmão. Assim, podemos afirmar que, pela amostragem de inquiridos, estamos perante uma maioria formada por família nuclear e uma constituição de agregados familiares não muito extensos.

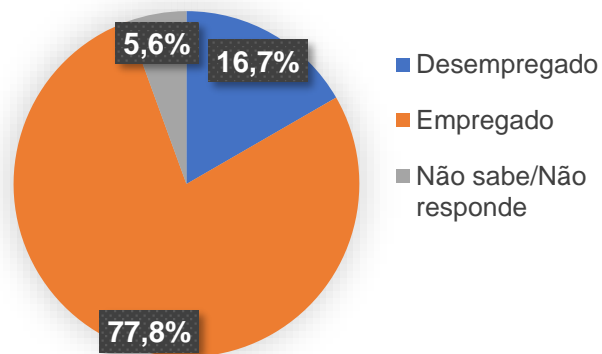
## 5.2. SITUAÇÃO FAMILIAR

**Condição do pai perante o trabalho em 2018**



**Gráfico 5 - Condição do pai perante o trabalho em 2018**

**Condição do pai perante o trabalho em 2021**



**Gráfico 6 - Condição do pai perante o trabalho em 2021**



Analisando as fichas de identificação do aluno, preenchidas pelo encarregado de educação no ano letivo de 2018/2019 (aquando do ingresso do aluno no 1º ano de escolaridade), e relacionando-as com as respostas dos alunos no inquérito por questionado realizado em 2021, podemos observar que houve uma diminuição da taxa de desemprego, mesmo tendo em conta que em 2018 não existiam dados sobre 50% dos pais.

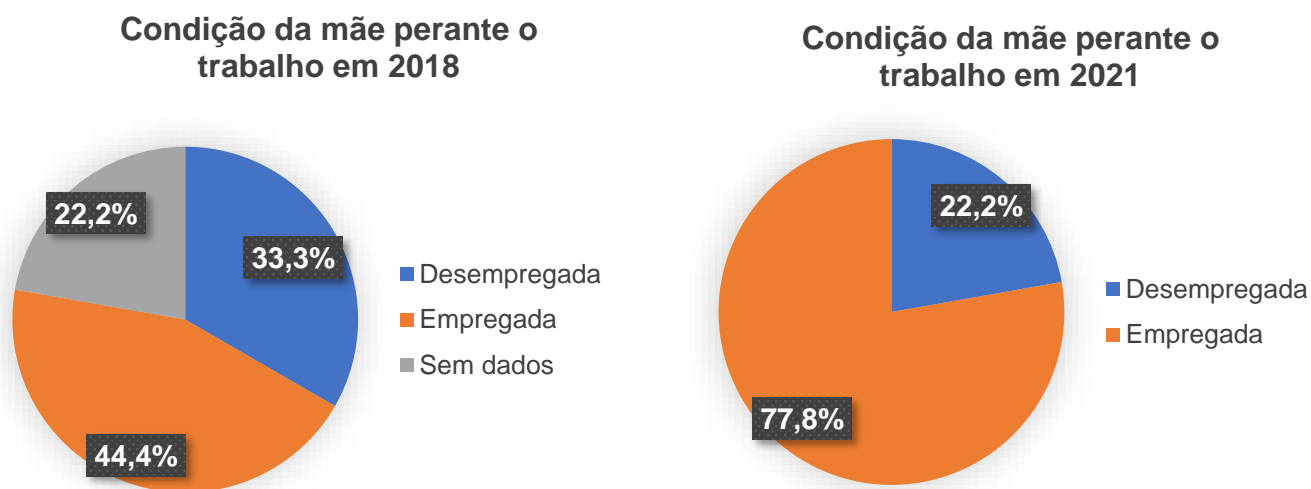


Gráfico 7 - Condição da mãe perante o trabalho em 2018

Gráfico 8 - Condição da mãe perante o trabalho em 2021

Relativamente às mães, verificamos que também houve uma diminuição da taxa de desemprego que ronda os 11%, sendo, assim, bastante equiparada à dos pais.

O número de dados disponíveis em 2021 permite-nos ter uma ideia mais realista da condição perante o trabalho, tanto das mães como dos pais, uma vez que a taxa correspondente a “sem dados” e “não sabe/não responde” diminui significativamente, apurando uma taxa de empregabilidade bastante superior.

Este facto poderá ser justificado com a descida da taxa de desemprego nacional. De acordo com os dados a Base de Dados de Portugal Contemporâneo –

PORDATA – Taxa de desemprego: total e por sexo (%)<sup>19</sup> em 2018 era de 7% e em 2020 é de 6,8%, mostrando uma diminuição.

Com a maioria dos progenitores empregados, pressupõe-se que, por razões laborais, nem sempre tenham disponibilidade para estar presentes na vida escolar dos filhos.

### Habilitações literárias do pai

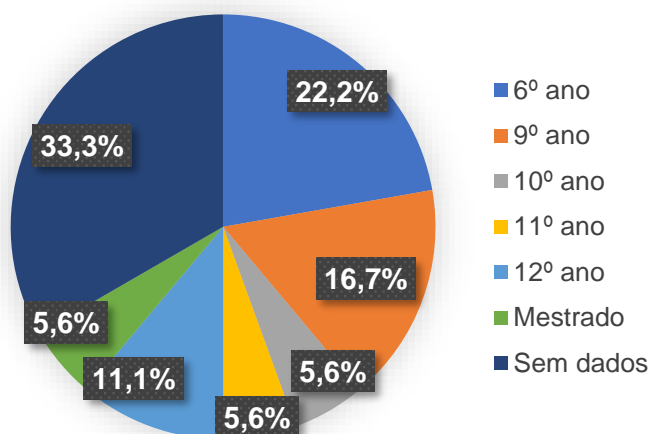


Gráfico 9 - Habilitações literárias do pai

### Habilitações literárias da mãe

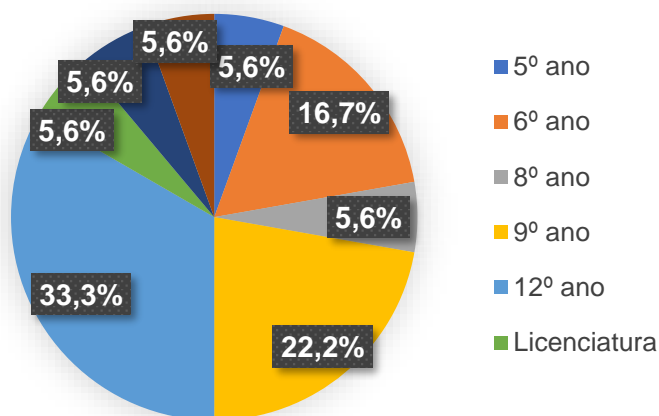


Gráfico 10 - Habilitações literárias da mãe

Observando os gráficos podemos analisar que a percentagem de pais e mães com ensino superior é bastante reduzida, assim como com o ensino secundário

<sup>19</sup> [https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+sexo+\(percentagem\)-550](https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+sexo+(percentagem)-550)

concluído, apesar de que, no caso das mães, essa taxa é superior em 22,2% comparativamente com a dos pais.

Assim como abordado no enquadramento teórico, e atendendo ao conceito de *habitus*, o contexto social poderá, aqui, influenciar as escolhas das crianças relativamente não só ao seu trajeto escolar, na medida em que a maioria dos pais não possui curso superior e, por conseguinte, as crianças podem tender também a não seguir, prejudicando o seu futuro profissional e qualidade de vida futura. Curiosamente, as escolhas das crianças no que concerne às profissões futuras pode ser verificada através da figura 6, que será apresentada à posteriori.

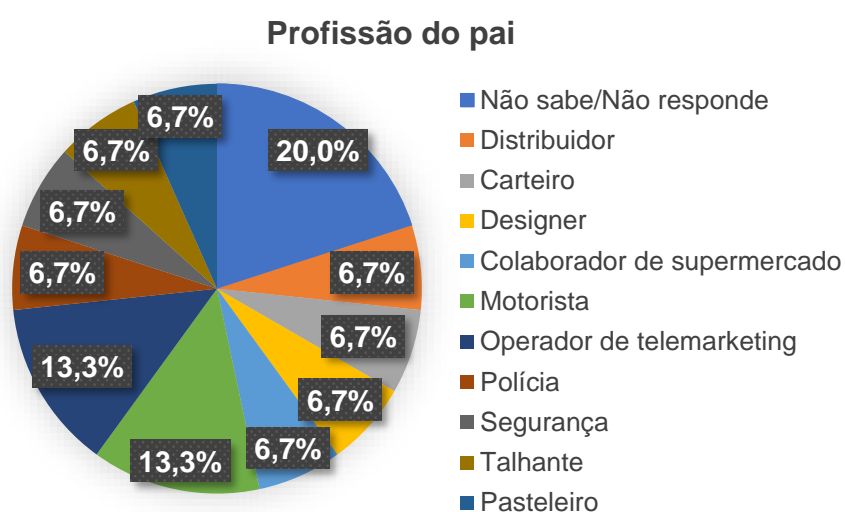


Gráfico 11 - Profissão do pai

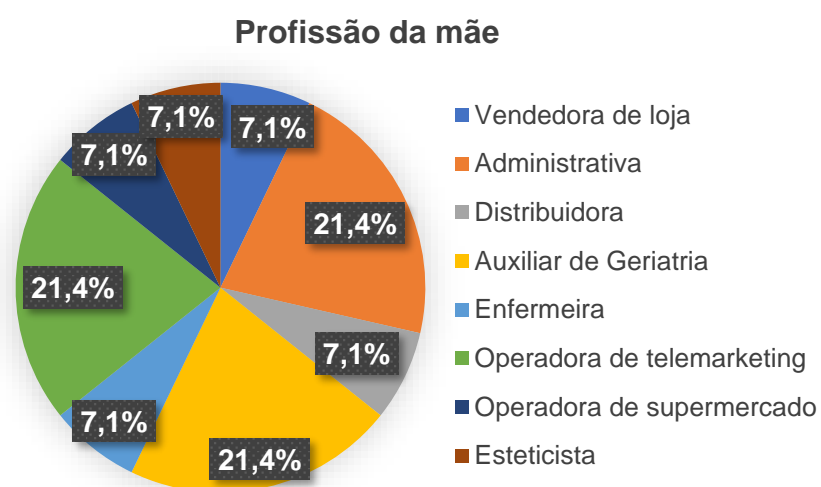


Gráfico 12 - Profissão da mãe

Observando os gráficos podemos analisar que a percentagem de pais e mães com ensino superior é bastante reduzida, assim como com o ensino secundário concluído, apesar de que, no caso das mães, essa taxa é superior em 22,2% comparativamente com a dos pais.

Podemos, então, verificar que a ausência de formação académica se reflete nas profissões atuais, uma vez que, na sua maioria, não é exigido o curso superior para o desempenho das funções em causa. Esta situação pode, inclusive, influenciar as escolhas tomadas pelos alunos inquiridos no que concerne às profissões que pretendem exercer no futuro, como podemos observar na seguinte figura:

Figura 6 - Profissão que os alunos querem exercer



Observamos, então, uma heterogeneidade de possibilidade de profissões, sendo que apenas 4 necessitam de formação superior (professora, médica, veterinário/a e astronauta) e 12 das profissões escolhidas não carecem dessa formação.

### 5.3. APOIO FAMILIAR NO ÂMBITO ESCOLAR

### Com quem vais para a escola?

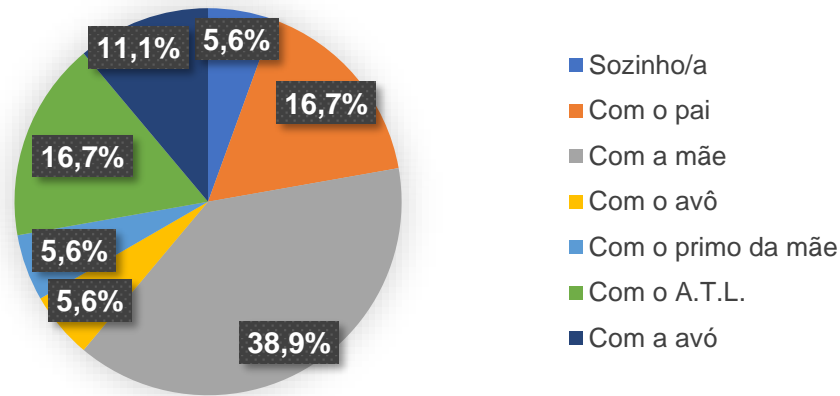


Gráfico 13 - Com quem vão os alunos para a escola

A análise do gráfico permite-nos perceber que 55,6% dos inquiridos desloca-se para a escola na companhia dos pais, 22,3% na companhia de familiares, 16,7% utilizando os serviços disponibilizados pelo A.T.L. e 5,6% fazem essa deslocação sozinhos.

Podemos concluir que os pais revelam a preocupação de levar os seus filhos para a escola e, esta prática, revela que se interessam e são parte ativa na vida e trajeto escolar dos seus filhos.

### Quem organiza a tua mochila?

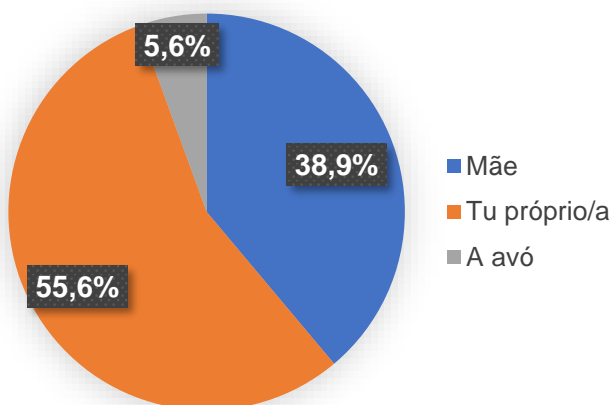


Gráfico 14 - Quem organiza a tua mochila?

### O/A teu/tua encarregado/a de educação vê/organiza/arruma a tua mochila:

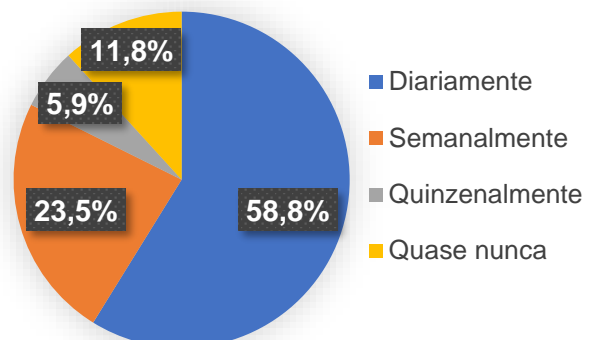


Gráfico 15 – Supervisão às mochilas dos alunos

Apesar da maioria dos alunos ser responsável pela organização da sua própria mochila escolar, demonstrando autonomia da sua parte, verificamos que 58,8%

dos pais também vê/organiza/arruma a mochila dos seus educandos diariamente.

Existem, no entanto, exceções, como pode ser verificado na nota de campo descritiva III, onde a estagiária registou uma situação observada na qual a mochila escolar de um dos inquiridos

*“estaria com bastante comida deteriorada (pães com bolor, pacotes de leite reventados e fruta já apodrecida – lanches que a instituição oferece aos alunos no final do dia) e, por conseqüente, bastante suja”*

(Nota de Campo III, 05/05/2021)

alegando que a mãe estaria ocupada com outras tarefas e, assim sendo, não teria conhecimento dessa situação.

#### Quem te ajuda a fazer os trabalhos de casa?

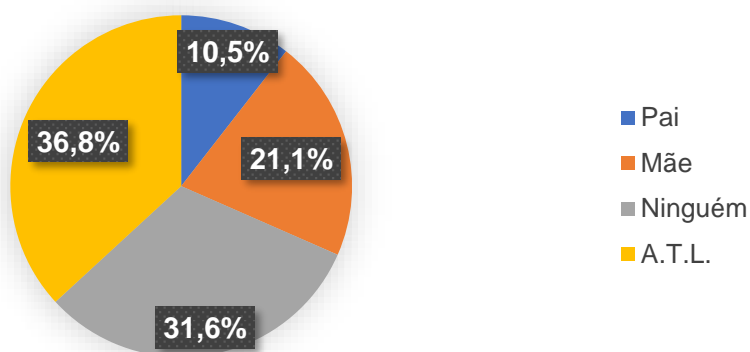


Gráfico 16 - Quem ajuda os alunos na realização dos trabalhos de casa

Relativamente à cooperação dos pais na realização dos trabalhos de casa dos alunos, apenas se verifica em 31,6% dos casos. Esta ausência relativa dos pais na vida escolar dos alunos, que leva a que as crianças possam contar mais com o apoio do ATL ou apenas consigo próprias, pode ser corroborada com as respostas às questões 7, 11 e 13 da docente entrevistada, responsável pela turma dos inquiridos, alegando que, apesar dos pais serem geralmente presentes na vida escolar dos alunos,

*“alguns pais só vêm às reuniões para “marcar o ponto” e “dos 20 alunos que compõe a turma apenas 50% apoia os filhos nas tarefas escolares. Alguns pais*

*delegam essas tarefas para os Centros de Estudo e ATL. Há ainda alunos que não têm qualquer apoio”.*

(Prof. Titular)

A professora afirma também que existem dois casos – sinalizados por absentismo escolar grave – onde

*“não há qualquer envolvimento/preocupação/compromisso da família face à escola.”*

(Prof. Titular)

Além das situações mencionadas, surge também uma observação pertinente registada na nota de campo I, onde a situação familiar da aluna afeta o desempenho escolar na mesma na medida que

*“estaria por diversas vezes apoiada com a cabeça na mesa, não mostrava qualquer interesse nas atividades, não realizava grande parte dos exercícios propostos, e estava recorrentemente a bocejar (...).”*

(Nota de Campo I, 30/04/2021)

Quando questionada sobre esta ocorrência a aluna referiu que estava

*“tudo bem, que só estava “com sono e precisava de dormir””.*

(Nota de Campo I, 30/04/2021)

A inquirida justifica esta situação dizendo que

*“não tem conseguido dormir porque tem um irmão com 1 mês que chora muito e, como a mãe demora a acordar, ele acorda a casa toda. Que, às vezes, até é ela que lhe vai colocar a chupeta para “ver se ele se cala””.*

(Nota de Campo I, 30/04/2021)

## 5.4. CONDIÇÕES DE SAÚDE E ALIMENTAÇÃO

Recorrendo ao registo de observação I,

“desde o início do estágio que é perceptível que a professora tem bastante atenção ao lanche que os alunos trazem de casa, reforçando sempre que o lanche deverá ser o mais saudável possível”, no entanto, “é recorrente os alunos trazerem sumos, refrigerantes, batatas fritas, bolos ou pacotes de bolachas de chocolate (por enxertar) para o seu lanche da manhã” alegando que “vão ao armário de manhã, escolhem o que querem e colocam na mochila”.

(Registo de Observação I, 19/05/2021)

A resposta da docente, à questão 12 da entrevista, vai de encontro ao supramencionado, ao afirmar que

“existem alunos que trazem lanches pouco saudáveis, praticamente todos os dias.”

(Prof. Titular)

A alimentação saudável é essencial para o bem-estar das crianças. Se estas não se alimentam corretamente, terão mais dificuldades de concentração e, conseqüentemente, poderão perder conteúdos e aprendizagens.

No entanto, atentemos aos seguintes gráficos provenientes das respostas do inquérito realizado aos alunos:

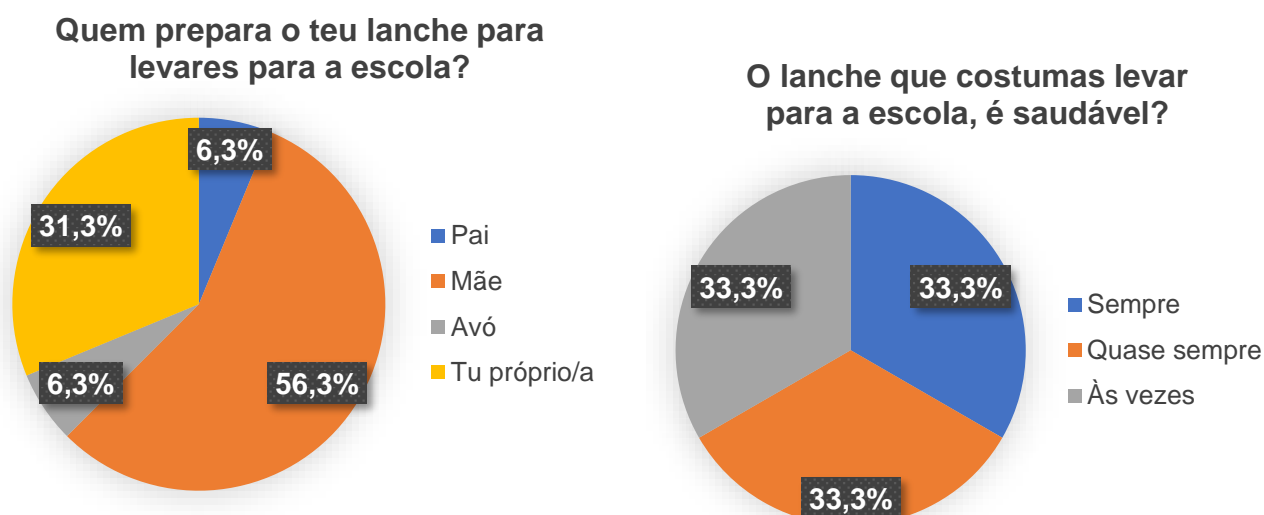


Gráfico 17 - Quem prepara o lanche dos alunos

Gráfico 18 - O lanche que os alunos levam para a escola, é saudável?



Apenas 31,3% dos inquiridos afirma que o lanche é preparado por si próprio e, a maioria com 66,6% considera que sempre ou quase sempre leva lanche saudável para a escola.

## 5.5. SITUAÇÃO ECONÓMICA

### 5.5.1. CONDIÇÕES HABITACIONAIS

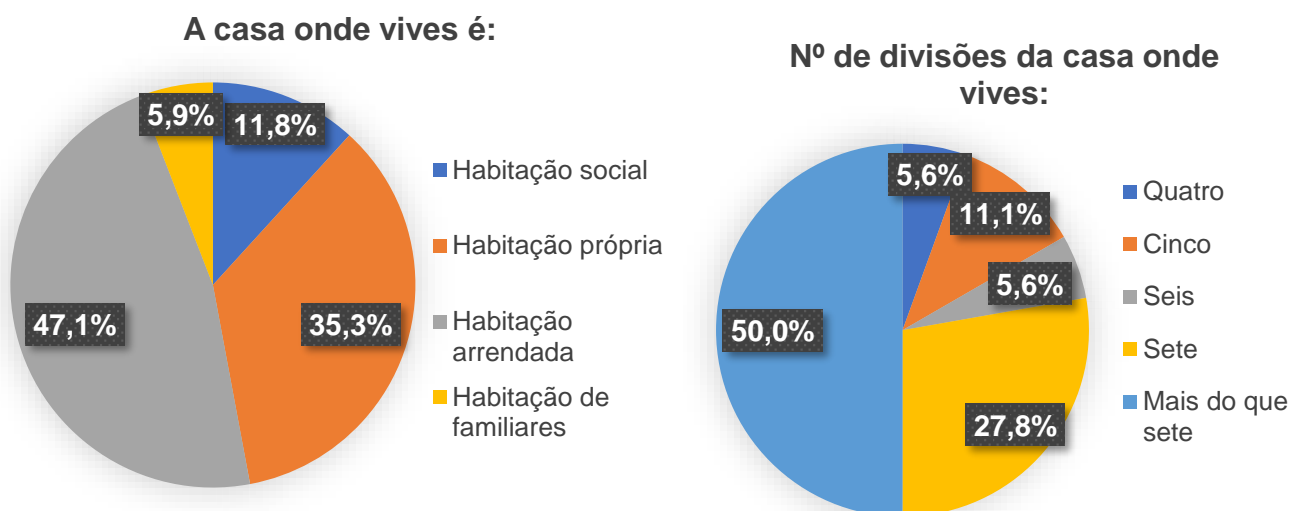


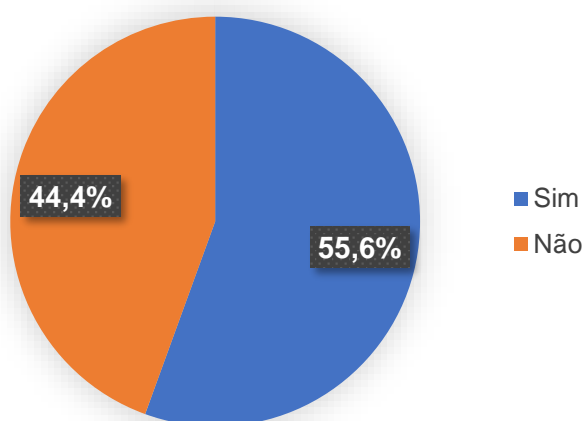
Gráfico 19 - Tipo de habitação onde vivem os alunos

Gráfico 20 - Número de divisões da habitação dos alunos

Através da análise dos gráficos, podemos concluir que 64,7% dos inquiridos não tem uma habitação própria. No entanto, apenas 17,7% dos alunos vivem em habitações sociais ou de familiares. Acredita-se, assim, que esta percentagem de alunos poderá pertencer à classe baixa, a qual, à partida, será a que usufrui de subsídios e apoios estatais.

A esmagadora maioria das habitações (77,8%) possui sete ou mais divisões. Podemos assim considerar que a sua tipologia será T2 ou superior.

Tens um quarto só para ti?



Com quem divides o quarto?

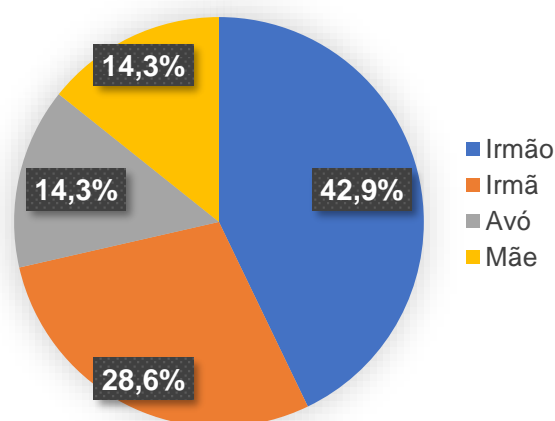


Gráfico 21 - Os alunos têm um quarto só para si? Gráfico 22 - Com quem dividem os alunos o quarto?

55,6% dos alunos inquiridos possui um quarto só para si. Sendo que, dos 44,4% que não possui, 71,5% divide o quarto com o/a irmão/irmã e 28,6% divide o quarto com outro membro da família com uma idade bastante díspar da sua.

A falta de um lugar só seu, onde possam realizar os seus trabalhos escolares, pesquisas e até assistir às aulas (na modalidade de ensino à distância), pode justificar algumas dificuldades ao nível da aprendizagem e da realização das tarefas escolares, uma vez que, quando um espaço é partilhado com alguém, haverá mais ruído e distrações. O facto de as crianças partilharem o seu quarto, onde descansam, com alguém com uma idade bastante díspar da sua também se revela inadequado.

## 5.5.2. CONDIÇÕES SOCIOECONÓMICAS

Analisando as respostas dadas às questões 4, 6 e 17 da entrevista à docente titular, esta refere que

*“a situação socioeconómica da turma é média/baixa. Existem alguns pais desempregados e a viver de subsídios”.*

(Prof. Titular)

Considera também que, na escola onde se encontra a lecionar, já detetou alunos em situação de pobreza,

*“que não têm material, que não tomam pequeno-almoço, que não trazem lanche, ...”.*

(Prof. Titular)

O supramencionado pode ser corroborado atendendo à nota de campo II, onde foi observado que, uma aluna necessitada de toma diária de medicação para o défice de atenção, não a teria tomado devido às dificuldades financeiras familiares. A aluna alegou que

*“não tomou a medicação porque a mãe não tinha dinheiro e que pediu ao avô para comprar, mas que este também ainda não o fez”.*

(Nota de Campo II, 05/05/2021)

Importa ressaltar que as alterações comportamentais são notórias em dias em que a aluna não está medicada, assim como a atenção e disponibilidade para aprender, que diminuem significativamente.

No que diz respeito à relação entre as condições socioeconómicas da criança e o desempenho escolar, a professora entrevistada estabelece um paralelo entre o nível socioeconómico e os resultados obtidos na aprendizagem mencionando que

*“quanto mais alto for o nível socioeconómico melhores são os resultados”.*

(Prof. Titular)

É também referido que

*“as famílias com nível socioeconómico baixo têm, normalmente, um baixo nível de cultura, (...) e isso depois reflete-se no desempenho escolar dos filhos.”*

(Prof. Titular)

Estas observações e posterior análise são fulcrais para o presente estudo na medida em que, através das mesmas, foi possível confirmar que as condições económicas das famílias, nomeadamente das mais desfavorecidas,

condicionam, negativamente, as aprendizagens e o sucesso escolar das crianças.

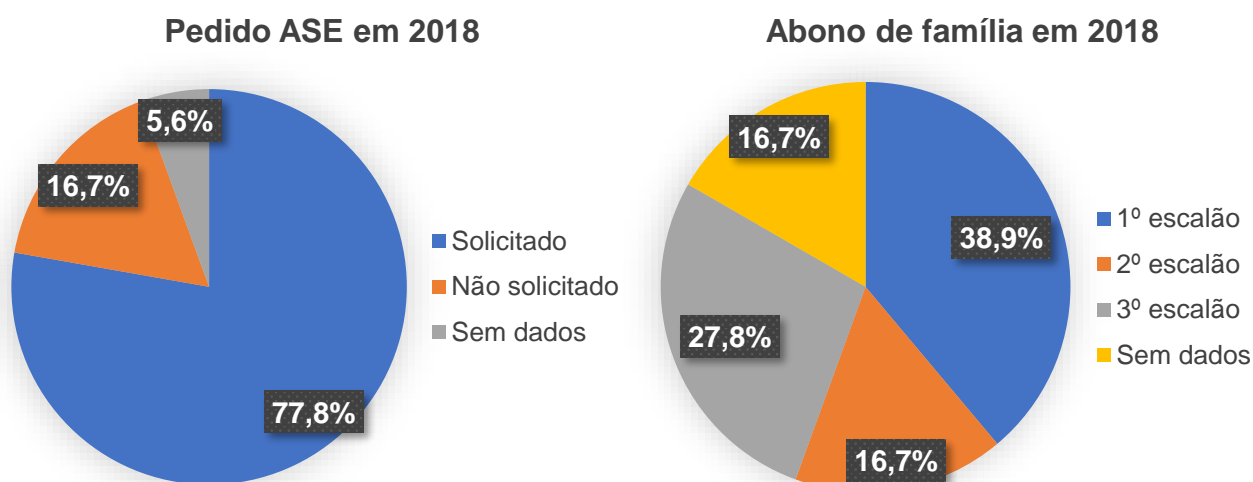


Gráfico 23 - Pedido de ASE em 2018

Gráfico 24 - Escalão do Abono de família em 2018

### Beneficiários de ASE/escalão em 2021

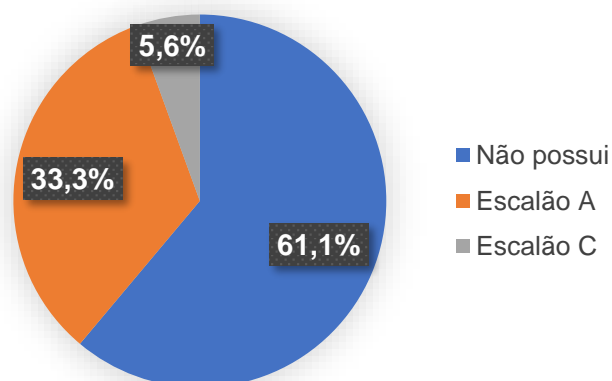


Gráfico 25 - Alunos que beneficiam do ASE e o escalão correspondente, em 2021

Através dos dados recolhidos nas Fichas de Identificação do Aluno foi possível observar que 77,8% dos encarregados de educação procederam ao pedido de ASE no ano letivo de 2018/2019, sendo que 38,9% beneficiava do 1º escalão do abono de família. No entanto, no presente ano escolar podemos constatar que apenas 38,9% dos alunos possui ASE, dos quais 33,3% beneficiam de escalão A, existindo assim uma enorme discrepância de pais que solicitaram ASE em 2018 para os que realmente o têm atualmente.

Esta situação poderá ser explicada pelo aumento da taxa de empregabilidade dos pais, verificada anteriormente, e, dessa forma, terem deixado de necessitar do apoio da Ação Social Escolar.

Estes dados podem ser justificados com o facto de, do ano 2018 para o atual, a taxa de empregabilidade dos pais ter aumentado significativamente, o que pode ter gerado um aumento de rendimentos das famílias e uma melhoria da qualidade de vida das crianças, deixando de haver a necessidade de recorrer a apoios do Estado.

## 5.6. SITUAÇÃO DOS ALUNOS NO PERÍODO DE ENSINO À DISTÂNCIA

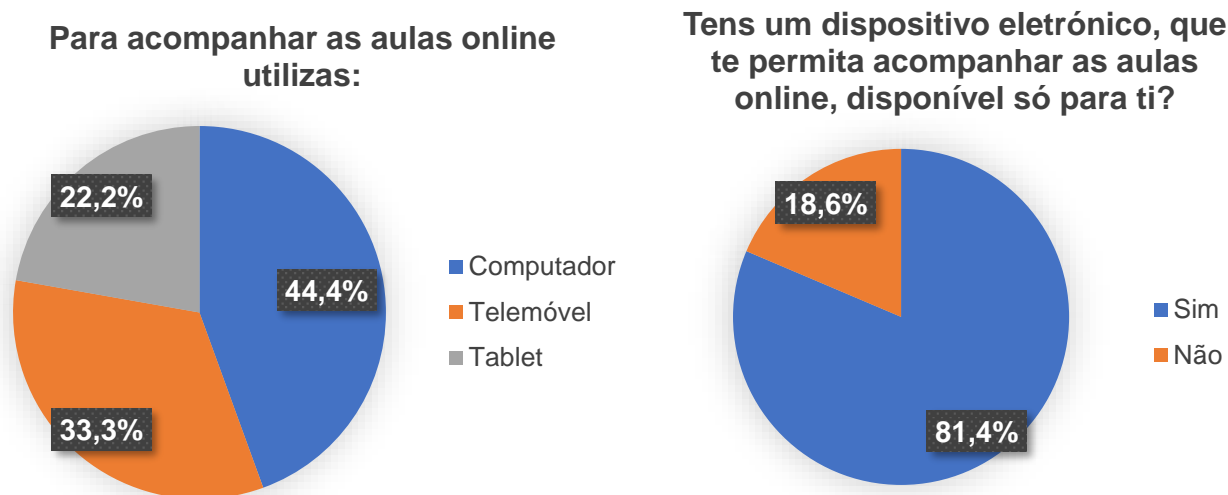


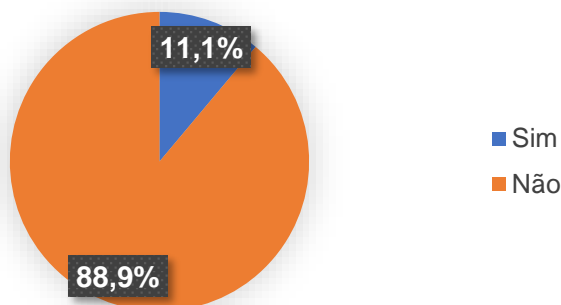
Gráfico 26 - Dispositivo utilizado pelos alunos nas aulas online

Gráfico 27 - Os dispositivos utilizados são partilhados?

Todos os 18 inquiridos afirmaram ter acesso à internet em casa, utilizando preferencialmente o computador para acompanharem as aulas. No entanto, importa mencionar que 33,3% dos alunos inquiridos utiliza o telemóvel para aceder às aulas e, este dispositivo, devido não só às suas limitações (como qualidade e tamanho do ecrã) mas também à distração que o mesmo pode originar, não será a ferramenta mais adequada a ser utilizada.

Podemos também considerar que esta situação pode ocorrer devido a 18,6% dos alunos não ter disponível, só para si, um dispositivo eletrónico que lhes permita acompanhar as aulas online, obrigando-os a utilizar essa ferramenta para evitar situações como as que podemos observar no seguinte gráfico:

**Já tiveste de faltar ou ausentar-te das aulas online por não teres um dispositivo eletrónico disponível para ti?**



**Gráfico 28** - Ausência dos alunos às aulas online devido à falta de dispositivos

Verificando os resultados constatamos que 11,1% dos inquiridos já teve de faltar ou ausentar-se das aulas no período de ensino à distância devido ao facto supramencionado. Já analisando a resposta da docente titular, na questão 9 da entrevista, a mesma, por sua vez, alega que

*“(...) todos os meus alunos têm acesso aos recursos necessários”,*

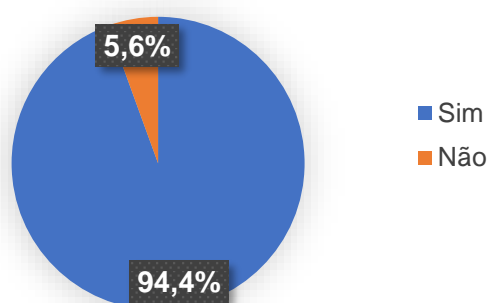
(Prof. Titular)

considerando, então, não existirem situações de exclusão de alunos por falta de acesso aos recursos. Analisado o gráfico, é nos possível verificar que as respostas dos alunos e da professora são dispares.

Assim, e de acordo não só com o referido no enquadramento teórico em relação ao papel da escola, mas também um dos objetivos delineados para esta investigação, é crucial que os docentes conheçam bem os seus alunos, não apenas dentro da sala, mas fora também. Conhecer os contextos sociais e económicos em que as crianças se inserem é fundamental para atenuar as situações de desigualdade em que possam estar inseridas.

O papel do professor deverá passar também pela compreensão dos contextos sociais subjacentes às experiências e vivências dos alunos, ser capaz de detetar e agir perante as necessidades, e certificar-se que situações como a referida anteriormente, não acontecem, não podendo, assim, partir do pressuposto que todos os alunos têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas à distância quando, de facto, essa situação não se verifica.

**Tens em casa o material escolar necessário para acompanhares as aulas online?**



**Gráfico 29** - Tem os alunos o material necessário para o ensino à distância?

Quando questionados se possuíam, em casa, material necessário para acompanhar as aulas online, 5,6% dos inquiridos alegam que não. No entanto, e atendendo à resposta da questão 14 da entrevista, a docente afirma que

*“todos os alunos possuem o material necessário para as tarefas de casa”.*

(Prof. Titular)

Concluimos, assim, e embora não possamos considerar a percentagem significativa, alunos e professora encontram-se novamente em discordância.

Em suma, a falta de dispositivos eletrónicos não acentuou as desigualdades, elas já existiam. No entanto, e com base nas respostas dispares entre professora-alunos, é necessária uma maior atenção por parte das docentes que por vezes revelam não conhecer total e completamente o seu grupo de crianças.

No período do Ensino à Distância, quem te ajudou a fazer as tarefas escolares?

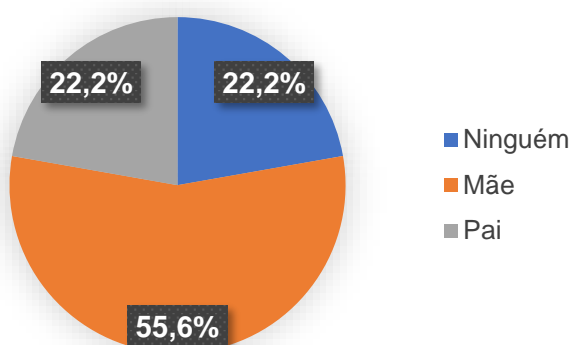


Gráfico 30 - Quem ajudou os alunos no período do ensino à distância

Durante as horas das aulas online, tens apoio/accompanhamento de alguém?

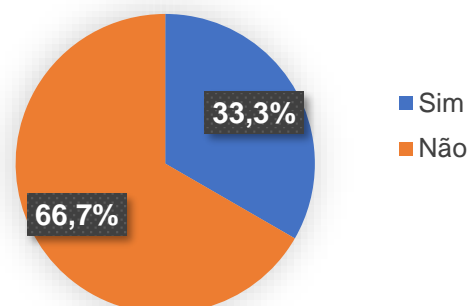


Gráfico 31 - Quem acompanhou os alunos nas horas das aulas online

Apesar da maioria dos inquiridos (77,8%) afirmar que teve ajuda dos familiares na realização das tarefas escolares no período do Ensino à Distância, todos os alunos – na questão 27 do questionário - alegaram ter sentido algumas dificuldades para a realização das mesmas. Esta situação pode ser justificada com o facto de 66,7% dos inquiridos afirmar não ter apoio/accompanhamento durante as horas das aulas online, uma vez que estes têm maior facilidade de se distrair quando não são supervisionados e, dessa forma, não adquirirem o conhecimento necessário à realização das tarefas pedidas posteriormente pela professora que, quando questionada sobre o balanço que faz do período do Ensino à Distância defende que

*“(...) não é muito positivo, porque à distância é difícil monitorizar as aprendizagens”.*

(Prof. Titular)

Como os pais nestes períodos também se encontram a trabalhar, não podem proporcionar às crianças um apoio permanente, revelando-se, assim, ser necessária a criação de estratégias que visassem colmatar ou atenuar esta situação.



## 5.7. SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS

A caracterização do grupo evidencia a grande heterogeneidade. A docente titular concorda com esta alegação referindo, na questão 5 da entrevista, que

*“há alunos com ritmos de aprendizagem muito diferentes”.*

(Prof. Titular)

Com vista a colmatar estas diferenças, a escola possibilita que os alunos possam frequentar medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, dois dias por semana, durante uma hora. Este apoio visa perceber e colmatar as dificuldades ao nível da aprendizagem e monitorizar a consolidação de conteúdos lecionados durante a semana anterior. Este acompanhamento, atendendo aos dados da Ficha de Identificação do Aluno, engloba atualmente 22,2% dos inquiridos.

Esta medida de suporte à aprendizagem e inclusão, proporcionada pela escola, acaba por, embora não diretamente, atenuar as desigualdades de oportunidades na educação. A professora titular corrobora com esta análise, na questão 16 da entrevista, dizendo que

*“a escola tem a obrigação de promover a igualdade de oportunidades (...). Cada criança é um ser único e é necessário proporcionar-lhe meio para que o acesso ao ensino e à educação seja igual e que as barreiras existentes sejam minimizadas diariamente, por uma escola que se quer inclusiva”.*

(Prof. Titular)

Analisado, de forma sintetizada, toda informação recolhida no decorrer da investigação, como os inquéritos, a entrevista, as notas de campo, os registos de observação, os documentos orientadores da instituição e as Fichas de Identificação do Aluno, é possível e pertinente afirmar que, além dos fatores intrínsecos - cognitivos, emocionais e biológicos -, o meio em que os alunos estão inseridos, a comunidade que os envolve, as suas vivências e experiências pessoais, a própria cultura e os ideais e valores éticos e morais daqueles que lhes são próximos, surtem efeitos na sua vida e percurso escolar.

É função da escola, em conjunto com os pais e/ou encarregados de educação, atenuar as assimetrias sociais que vão surgindo ao longo do processo educativo.

Contudo, e apesar da instituição tentar proporcionar reuniões e outras atividades que fortaleçam o vínculo escola-família, percebemos que, na turma em questão, ainda existe uma grande lacuna nessa relação. Apenas metade dos encarregados de educação se mostra presente e interessado na vida escolar dos alunos e, a outra metade, por vezes, nem quando são solicitados, comparecem. Nas crianças, este acontecimento provoca consequências na medida em que, ao não se sentirem apoiados nesta parte tão importante e significativa da sua vida, eles próprios desvalorizam o papel fulcral desempenhado pela escola no seu completo desenvolvimento seja a nível pessoal ou escolar.

Sabemos que os alunos tendem a aspirar ser como os seus modelos de vida e, geralmente, essas pessoas são as que se encontram mais próximas de si, e em quem eles confiam. Posto isto, a cultura e literacia daqueles com quem privam, é de enorme relevância. Muitos alunos querem, no futuro, exercer as profissões dos seus pais, não percebendo que, por vezes, essa escolha pode ser decisiva na qualidade de vida que poderão ter quando forem adultos, uma vez que, como foi possível observar, apenas 4 das profissões escolhidas pelas crianças necessitam de formação superior. Se todas as crianças exercerem a profissão escolhida, na turma em questão, apenas 4 terão dado seguimento ao seu percurso académico e ingressado no ensino superior.

A situação pandémica que atualmente atravessamos tornou as desigualdades e a exclusão mais evidentes em alguns casos, afetando, assim, a trajetória escolar dos alunos. O ensino passou a ser realizado à distância e a sala de aula resumiu-se ao ecrã de um dispositivo eletrónico. Para muitas crianças deixou de existir uma monitorização e um apoio constante, que se revelava bastante necessário. De acordo com a taxa de empregabilidade dos pais (77,8%), é possível que estes estivessem a trabalhar, levando assim a que a maioria dos alunos assistisse às aulas sem qualquer acompanhamento ou supervisão, elevando assim o nível de desatenção aos conteúdos lecionados, culminando numa maior dificuldade na realização de tarefas assíncronas pedidas pela docente titular da turma.

Como constatado anteriormente, 18,6% dos alunos não têm à sua disposição um dispositivo eletrónico só para si, e como muitos pais também se podem encontrar em teletrabalho (atendendo à situação pandémica), foram observados

casos em que as crianças tiveram de se ausentar das aulas ou que não puderam comparecer, perdendo, dessa forma, os conteúdos programáticos abordados durante as mesmas. Pela mesma razão, têm de se socorrer de dispositivos pouco recomendados para o acesso às aulas online, como é o caso dos telemóveis. Este, além de um ecrã de dimensão significativamente mais reduzida, também está sujeito à receção de mensagens, chamadas ou outras notificações passíveis de despertar e focar a atenção dos alunos nouro acontecimento que não os conteúdos abordados durante as aulas.

Em suma, no que concerne a turma inquirida, existem evidências que provam que o contexto socioeconómico e familiar em que a criança se insere pode influenciar o seu trajeto escolar, como as lacunas verificadas no acompanhamento familiar no âmbito escolar, a falta de habilitações superiores por parte dos pais que poderá levar à falta de conhecimento para conseguirem auxiliar as crianças na realização das tarefas escolares, e a falta de um quarto/espço só para si onde possam realizar as suas tarefas escolares sem distrações. Relativamente ao contexto socioeconómico, a professora titular afirma que alguns pais vivem de subsídios, que a turma pertence à classe média/baixa e que as famílias com esse nível socioeconómico têm, normalmente, um baixo nível de cultura e isso depois reflete-se no desempenho escolar dos filhos. Foi possível também observar que, devido a dificuldades financeiras, uma aluna não realizava devidamente a toma da medicação diária prescrita para o défice de atenção. No entanto, e com base nos dados recolhidos, o período do ensino à distância não acentuou as desigualdades já existentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação consistiu fundamentalmente numa abordagem exploratória, tendo em consideração não só a complexidade do tema, mas as condições de investigação, que decorreram num período pandémico.

Com a realização da presente investigação foi-nos possível perceber, de forma clara, concisa e aprofundada, o papel limitador que as condições socioeconómicas e familiares poderão ter no trajeto escolar dos alunos.

É importante que tenhamos a consciência de que o sistema de ensino deverá ser regido pelo conceito de igualdade, mas, temos outro conceito de extrema importância que deverá ser aplicado – a equidade. Temos atualmente, e devido à situação pandémica que atravessamos, uma educação, em grande parte, digital. O Ministério da Educação teve a capacidade de se reinventar e, dentro dos possíveis, possibilitar a continuidade do direito de acesso à educação. Contudo, e com base no presente estudo, podemos afirmar que esse acesso não chegou, a todos os alunos, da mesma maneira. As desigualdades não existem apenas no acesso aos recursos digitais. Como abordado inicialmente, no enquadramento teórico, a escola também assume um papel de inclusão, integração social e de socialização, fundamental no desenvolvimento da criança, e, devido ao confinamento, o contexto socioeconómico e familiar onde a criança se insere pôde influenciar o seu trajeto escolar, na medida em que o espaço escolar cingiu-se às casas de cada um, onde cada criança têm o seu contexto dessemelhante. Assim, importa sensibilizar a comunidade portuguesa para a questão da desigualdade social no âmbito escolar, e a comunidade educativa de que o ensino é um processo que não acontece apenas dentro da sala de aula

O papel de conseguir colmatar, ou atenuar, situações de desigualdade, deverá também ser atribuída a quem conhece os alunos e os seus contextos, a quem priva com eles diariamente, como a docente titular de turma e/ou os órgãos de direção da instituição e, a partir daí, deveria existir um trabalho cooperativo, colaborativo e de troca de informação entre as entidades competentes (como a Direção Geral de Educação ou o próprio Ministério da Educação) de forma a

arranjar soluções que evitassem as desigualdades a nível de oportunidades, de acessos e de recursos que, por vezes, levam à exclusão de alunos.

O ensino à distância foi a solução possível encontrada para se prosseguir com a educação, mas agora importa também analisar as limitações que surtiu no contexto escolar. O estudo mostrou-nos que houve alunos que não conseguiram acompanhar os conteúdos programáticos por falta de recursos, que tardaram a chegar a inúmeras instituições, ou que não tinham ao seu dispor material escolar ou os dispositivos tecnológicos adequados que lhes permitissem acompanhar as aulas lecionadas. Outros, sentiram dificuldades por falta de monitorização, uma vez que grande parte dos inquiridos não teve acompanhamento em casa durante este período.

O apoio familiar no âmbito escolar, na faixa etária alvo de investigação, em que se pretende incitar a autonomia dos alunos, mas que, nesta fase, não se revelam ainda capazes, por si só, de tomar decisões ponderadas e conscientes sobre o seu percurso escolar, é crucial.

O vínculo escola-família deverá ser fomentado durante todo o trajeto escolar e, a escola, não consegue, sem o apoio dos pais e encarregados de educação, fazê-lo. Posto isto, é importante que se alerte (e desperte) as famílias neste sentido. Partindo do pressuposto que todos os pais/encarregados de educação querem o melhor para os seus filhos/educandos, não podem delegar todo o processo de ensino e aprendizagem para a escola, nomeadamente quando esta se encontra fechada devido à situação pandémica. Aqui, também o trabalho cooperativo e colaborativo se apresenta como fulcral, de forma a proporcionar aos alunos as condições necessárias para o seu sucesso. Atendendo que a maioria dos familiares dos alunos referidos no estudo pertence à classe social média-baixa, é compreensível que não lhes seja possível contribuir para a disponibilização de recursos digitais e materiais, no entanto, os dados mostraram-nos que também houve uma falha no que concerne ao apoio na realização das tarefas escolares.

A condição familiar apresenta-se assim, no presente estudo, com uma extrema relevância no que diz respeito ao desempenho e rendimento escolar dos alunos. A situação em que as famílias se encontram, seja a nível económico, social ou

cultural, provoca consequências na maneira como as crianças veem a escola e como se posicionam perante ela. Se os pais não demonstram interesse e não participam na vida escolar dos alunos, estes têm também a tendência de desvalorizar não só as suas aprendizagens e conquistas no trajeto escolar, mas também no papel que a escola desempenha nas suas vidas atribuindo-lhe, assim, um caráter desinteressante e obrigatório, condicionando o seu completo e fundamental desenvolvimento a todos os níveis.

Em suma, além dos fatores intrínsecos dos alunos, os fatores externos podem ser delimitantes. A investigação permitiu-nos perceber, como abordado ao longo do presente capítulo, em que medida é que o contexto socioeconómico e familiar em que a criança se insere influencia o seu trajeto escolar. Que é necessário sensibilizar a comunidade portuguesa para a questão da desigualdade social no âmbito escolar e a comunidade educativa de que o ensino é um processo que não acontece apenas dentro da sala de aula. Para isso, é crucial que os docentes adquiram conhecimentos para compreender os contextos sociais subjacentes à criança/aluno, de forma a conseguirem identificar e atenuar, ou mesmo colmatar, as situações de desigualdades sociais em que as crianças possam estar inseridas.

Relativamente aos eventuais efeitos, decorrentes da situação pandémica devido à covid-19, que poderiam reforçar e/ou aumentar a desigualdade social em termos de oportunidades, a presente investigação provou que esta situação não se verificou. As desigualdades já existentes não se agravaram.

Concluimos assim que, enquanto docente, além de criar estratégias que permitam fortalecer o vínculo escola-família, é crucial procurar também compreender o ambiente familiar, os interesses, as experiências e vivências de cada um dos alunos, agindo em concordância e atenuando situações que possam afetar o percurso e sucesso escolar das crianças.

*“Um mundo igualitário, justo e fraterno com as mesmas oportunidades de felicidade para todos, indiscriminadamente, é sem dúvida o maior ideal sonho de todos os educadores, administradores escolares, pedagogos, professores e recreadores nas diversas escolas do mundo.”*

Ricardo V. Barradas

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbier, R. (1985). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bastos, A., Malho, M., Passos, J., Graça, F. (2008). *Um Olhar Sobre a Pobreza Infantil. Análise das Condições de Vida das Crianças*. Coimbra: Almedina.

Batista, E., Matos, L. & Nascimento, A. (2017). *A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/331008193\\_A\\_ENTREVISTA\\_COMO\\_TECNICA\\_DE\\_INVESTIGACAO\\_NA\\_PESQUISA\\_QUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA)

Benavente, A, Campiche, J., Seabra, T. e Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de século

Berger, B. & Berger, P. (2004) *Sociologia e Sociedade, Leituras de Introdução a Sociedade*. Rio de Janeiro: LTC Editora

Berns, R. (1997). *Child, family, school, community: socialization and support*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus Editora

Bourdieu, P. (2008). *A distinção - Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, R., Tavares, I., Cândido, A. (2020). *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/21054/1/UmOlharSociolo%cc%81gicoSobreaCriseCovid19emLivro.pages.pdf>

Conselho Nacional de Educação (2017). *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios*. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVRO\\_Alargam\\_entodaescolaridadeobrigatoria.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Alargam_entodaescolaridadeobrigatoria.pdf)

Corsaro, W.A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Costa, A. (2007). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva

Costa, A. (2020). *Um olhar sociológico sobre a crise covid-19 em livro*. Capítulo 1. Disponível em: <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/observatoriodasdesigualdades/wp-content/uploads/2020/12/UmOlharSociolo%CC%81gicoSobreaCriseCovid19emLivro.pages.pdf>

Costa, H. M. (2015). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Coutinho, C. M. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas a fidelidade e validade*. Educação: UNISINOS

DGE - Direção-Geral do Ensino. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Diogo, F. (2010). *Da pobreza infantil aos perfis de pobreza infantil, um caminho a trilhar*. Disponível em: [https://www.academia.edu/35215300/Da\\_pobreza\\_infantil\\_aos\\_perfis\\_de\\_pobreza\\_infantil.pdf](https://www.academia.edu/35215300/Da_pobreza_infantil_aos_perfis_de_pobreza_infantil.pdf)

Direção-Geral da Educação (2020). *TEIP*. Consultado a 05/12/2020, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares - 2.º Ciclo*. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares - 3.º Ciclo*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/316>



Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II - 2.º Ciclo do Ensino Público Geral*. Disponível em:

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_DEEBS\\_2016\\_Desigualdades2\\_CEB.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)

Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., Mendes, R., Lourenço, V. (2018). *PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Disponível em: [https://iave.pt/wp-](https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE)

[content/uploads/2020/09/RELATORIO\\_NACIONAL\\_PISA2018\\_IAVE](https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE)

Dubet, F. (2004) *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> .

Ferreira, A., Moreira, A., Gomes, T. (2014). *Redução do abandono escolar precoce - Uma meta a prosseguir*. Estudos e Intervenções. Disponível em: [https://iefp.eapn.pt/docs/Combate\\_ao\\_abandono\\_escolar\\_precoce.pdf](https://iefp.eapn.pt/docs/Combate_ao_abandono_escolar_precoce.pdf)

Fronteiras XXI (2017). *Subir na vida é possível?* Disponível em: <https://fronteirasxxi.pt/mobilidadesocial/>

Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como saber? Dúvidas dos pais sobre a Educação de Infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gomes, R. (2020). *Educação e desigualdades*. Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise. Disponível em: <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/?lang=1&id=30113>

Hill, M. & Hill, A (2009). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo

Instituto Nacional de Estatística (2019). *Rendimento e Condições de Vida*. Disponível em: [file:///C:/Users/Daniela/Downloads/07ICOR\\_2018.pdf](file:///C:/Users/Daniela/Downloads/07ICOR_2018.pdf)

Kotowicz, A. (2020, março, 02). *Desigualdades sociais. Ministério quer saber quais são as escolas que mais ajudam os alunos desfavorecidos*. Observador.

- Machado, F. L. (2015). *Desigualdades sociais no mundo atual: teoria e ilustrações empíricas*. Mulemba, Revista Angolana de Ciências Sociais. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13301/5/Artigo\\_2016\\_Mulemba\\_Desigualdades\\_sociais\\_no\\_mundo\\_atual](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13301/5/Artigo_2016_Mulemba_Desigualdades_sociais_no_mundo_atual)
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Lisboa: Edição Pegado
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor – Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Morgado, C. J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Porto: De Facto Editores
- Neves, M. (2019, novembro, 19). *Aulas inovadoras combatem abandono escolar no Cerco*. Jornal de Notícias
- Observatório das Desigualdades (2018). *Abandono precoce de educação e formação*. Disponível em: <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2018/06/12/abandono-precoce-de-educacao-e-formacao/>
- Observatório das Desigualdades (2020). *Beneficiários da Ação Social Escolar*. Disponível em: <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2020/01/26/beneficiarios-da-acao-social-escolar/>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- Pereira, E. (2010). *Pobreza e ruralidade: uma análise espacial em Portugal Continental*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sarmento, M. (2002). *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*. Ed: Educação, Sociedade & Culturas

Sarmento, M. (2011). *Pobreza Infantil - Realidades, desafios e propostas*. Lisboa: Edições Humus.

Sarmento, M. (2012). *Prevenção do perigo e crise social na infância*. Instituto de apoio à Criança. Disponível em: [http://www.iacrianca.pt/images/stories/publicacoes/separata\\_104.pdf](http://www.iacrianca.pt/images/stories/publicacoes/separata_104.pdf)

Sarmento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*. Ed: Educação, Sociedade e Culturas

Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Federação para a Ciência e a Tecnologia.

Stoer, S. (2008). *A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"?*. Educação, Sociedade e Culturas.

Trevisan, G. (2014). *"Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós."* *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de decisão das crianças na escola e na cidade*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35121/1/Gabriela%20de%20OPina%20Trevisan.pdf>

Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. São Paulo: Educação e Pesquisa

Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

## Legislação

Despacho n.º 8452-A/2015, de 31 de julho. Diário da República n.º 148 — II série.  
Lisboa: Ministério da Educação

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. Diário da República n.º 155 - I série  
A. Artigo n.º 53. Lisboa: Constituição da República Portuguesa

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio. Artigo 3.º. Lisboa: Ministério da  
Educação

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República n.º 149 - I Série

Decreto-Lei n.º 5/1975, 25 de julho. Diário do Governo n.º 173/1973 – I série

Decreto-Lei n.º 524/1973, 13 de outubro. Diário do Governo n.º 240/1973 – I série

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da  
República n.º 237 - I Série

## Documentos institucionais

Projeto Educativo (2017-2021)

Regulamento Interno

# ANEXOS

## Anexo 1 - Guião da entrevista à professora titular da turma

A presente entrevista surge no âmbito da elaboração de um relatório de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação da Professora Doutora Florbela Samagaio, e é destinada à professora titular de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

1. Há quanto tempo se encontra a lecionar?

---

---

2. Em que escolas já lecionou?

---

---

---

3. Há quanto tempo é docente nesta escola básica?

---

---

4. Como é que vê a situação socioeconómica da turma?

---

---

---

5. Considera que se trata de uma turma heterogénea? Porquê?

---

---

---

6. Durante a sua experiência profissional nesta escola, já detetou alguma situação de pobreza? Em que situação?

---

---

---

7. Os encarregados de educação costumam apoiar os alunos nas tarefas escolares?

---

---

---

8. Que balanço faz do período de ensino à distância?

---

---

---

9. Houve situações de exclusão de alunos por falta de acesso aos recursos necessários?

---

---

---

10. Costuma ter alunos sinalizados por absentismo escolar?

---

---

---

11. No caso da aluna que se encontra sinalizada por absentismo escolar grave, considera que esta não é uma situação que preocupe o/a encarregado/a de educação?

---

---

---

12. Os lanches da manhã que os alunos trazem para a escola, são geralmente saudáveis?

---

---

---

13. Nas reuniões de pais, nota que os pais são presentes e preocupados com a vida escolar dos alunos?

---

---

---

14. Existem alunos que não tenham material escolar (lápiz de cor, régua, cola, ...) em casa e por isso não possam realizar alguns trabalhos de casa?

---

---

---

15. Nota, em algum aluno, condições de vida desfavoráveis ao seu completo desenvolvimento? Quais?

---

---

---

16. Como profissional na área da educação, qual a sua opinião relativamente à igualdade de oportunidades na educação?

---

---

---

---

17. Na sua opinião, qual é a relação entre as condições socioeconómicas da criança e o desempenho escolar?

---

---

---






---

#### Anexo 2 - Inquérito por questionário realizado aos alunos



O presente inquérito surge no âmbito da elaboração de um relatório de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação da Professora Doutora Florbela Samagaio, e é destinado às crianças do 3º ano de escolaridade. Importa ressaltar que **não há respostas certas nem erradas**. Há a tua opinião. **Todos os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos**.

Assinala a tua resposta colorindo, com uma cor à tua escolha, a figura.

#### 1. Idade:






- 1.1. 7 anos 
- 1.2. 8 anos 
- 1.3. 9 anos 
- 1.4. 10 anos 
- 1.5. 11 ou mais anos 

#### 2. Sexo:







- 2.1. Feminino 
- 2.2. Masculino 



**3. Nº de irmãos:**





- 3.1. Zero 
- 3.2. Um 
- 3.3. Dois 
- 3.4. Três 
- 3.5. Mais do que três 

**4. Vives habitualmente com:**





- 4.1. Ambos os pais 
- 4.2. Só com o pai 
- 4.3. Só com a mãe 
- 4.4. Com o pai e a madrasta 
- 4.5. Com a mãe e o padrasto 
- 4.6. Com outras pessoas  Quais? \_\_\_\_\_

**5. Condição perante o trabalho**






**5.1. Do pai**

- 5.1.1. Desempregado 
- 5.1.2. Empregado 
- 5.1.3. Reformado 
- 5.1.4. Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**5.2. Da mãe**

- 5.2.1. Desempregada 
- 5.2.2. Empregada 
- 5.2.3. Reformada 
- 5.2.4. Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**6. Profissão do pai**

- 6.1. Construção civil 
- 6.2. Professor 
- 6.3. Motorista 
- 6.4. Operário 
- 6.5. Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**7. Profissão da mãe**

- 7.1. Psicóloga ☺
- 7.2. Administrativa ☺
- 7.3. Esteticista ☺
- 7.4. Operária ☺
- 7.5. Outra ☺ Qual? \_\_\_\_\_

**8. Com quem vais para a escola?**

- 8.1. Sozinho/a ☺
- 8.2. Com o pai ☺
- 8.3. Com a mãe ☺
- 8.4. Com o avô ☺
- 8.5. Com a avó ☺
- 8.6. Outros ☺ Com quem?  
\_\_\_\_\_

**9. Quem te ajuda a fazer os trabalhos de casa?**

- 9.1. Ninguém ☺
- 9.2. Pai ☺
- 9.3. Mãe ☺
- 9.4. Irmãos ☺
- 9.5. A.T.L. ☺
- 9.6. Outro ☺ Quem? \_\_\_\_\_

**10. Quem organiza a tua mochila?**

- 10.1. Tu próprio/a ☺
- 10.2. Mãe ☺
- 10.3. Pai ☺
- 10.4. Outro ☺ Quem? \_\_\_\_\_

**11. O/A teu/tua encarregado/a de educação vê/organiza/arruma a tua mochila:**

- 11.1. Diariamente ☺
- 11.2. Semanalmente ☺
- 11.3. Quinzenalmente ☺

- 11.4. Mensalmente ☺  
11.5. Outro ☺ Qual? \_\_\_\_\_

**12. Quem prepara o teu lanche para leares para a escola?**

- 12.1. Tu próprio/a ☺  
12.2. Pai ☺  
12.3. Mãe ☺  
12.4. Irmãos ☺  
12.5. Outro ☺ Quem? \_\_\_\_\_

**13. O lanche que costumás levar para a escola, é saudável?**

- 13.1. Sempre ☺  
13.2. Quase sempre ☺  
13.3. Às vezes ☺  
13.4. Nunca ☺

**14. A casa onde vives é:**

- 14.1. Habitação social ☺  
14.2. Habitação própria ☺  
14.3. Habitação arrendada ☺  
14.4. Outra ☺ Qual? \_\_\_\_\_

**15. Nº de divisões da casa onde vives:**

- 15.1. Três ☺  
15.2. Quatro ☺  
15.3. Cinco ☺  
15.4. Seis ☺  
15.5. Sete ☺  
15.6. Mais do que sete ☺

**16. Tens um quarto só para ti?**

- 16.1. Sim ☺  
16.2. Não ☺  
16.2.1. Se não, com quem o divides? \_\_\_\_\_

16.2.2. Idade da pessoa com quem o divides?

\_\_\_\_\_

**17. Onde fazes os trabalhos de casa?**

- 17.1. Quarto 😊
- 17.2. Sala de jantar 😊
- 17.3. Sala de estar 😊
- 17.4. Cozinha 😊
- 17.5. Outro 😊 Qual?

\_\_\_\_\_

**18. Quando não estás na escola, brincas essencialmente:**

- 18.1. Na rua 😊
- 18.2. Em casa 😊
- 18.3. Em casa de vizinhos/amigos 😊
- 18.4. Outro local 😊 Qual? \_\_\_\_\_

**19. Tens internet em casa?**

- 19.1. Sim 😊
- 19.2. Não 😊

**20. Tens um dispositivo eletrónico, que te permita acompanhar as aulas online, disponível só para ti?**

- 20.1. Sim 😊
- 20.2. Não 😊
  - 20.2.1. Se não, tens alguém que o partilhe contigo? \_\_\_\_\_

**21. Alguma vez sentiste dificuldades em acompanhar as aulas online por não saberes utilizar corretamente o dispositivo?**

- 21.1. Sim 😊
- 21.2. Não 😊

**22. Para acompanhar as aulas online utilizas:**

- 22.1. Um computador 😊  
22.2. Um telemóvel 😊  
22.3. Um tablet 😊  
22.4. Outro 😊 Qual? \_\_\_\_\_

**23. Já tiveste de faltar ou ausentar-te das aulas online por não teres um dispositivo eletrónico disponível para ti?**

- 23.1. Sim 😊  
23.2. Não 😊

**24. Tens em casa o material escolar necessário para acompanhares as aulas online?**

- 24.1. Sim 😊  
24.2. Não 😊

**25. Durante as horas das aulas online, tens apoio/accompanhamento de alguém?**

- 25.1. Não 😊  
25.2. Sim 😊 Quem? \_\_\_\_\_

**26. No período do Ensino à Distância, quem te ajudou a fazer as tarefas escolares?**

- 26.1. Ninguém 😊  
26.2. Pai 😊  
26.3. Mãe 😊  
26.4. Avó 😊  
26.5. Avô 😊  
26.6. Irmãos 😊  
26.7. Outro 😊 Quem? \_\_\_\_\_

**27. Sentes dificuldades quando realizas as tarefas escolares em casa?**

- 27.1. Nenhuma dificuldade 😊

27.2. Alguma dificuldade 😊

27.3. Muita dificuldade 😊

**28. Atualmente, quem te ajuda nas tarefas escolares?**

28.1. Ninguém 😊

28.2. Pai 😊

28.3. Mãe 😊

28.4. Avó 😊

28.5. Avô 😊

28.6. Irmãos 😊

28.7. Outro 😊 Quem? \_\_\_\_\_

**29. Que profissão queres ter no futuro?**

---

---

Obrigada pela tua participação! 😊

### Anexo 3 - Dados das Fichas de Identificação dos Alunos

Parametro Aluno	Profissão do pai	Profissão da mãe	Frequentou o Pré-Escolar	Habilitações do pai	Habilitações da mãe	Deficiências	Abono de família	Pedido de ASE	Frequenta as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	Pedido de almoço na escola	Pretende o lanche da tarde gratuito
A.	Agente PSP	Enfermeira	Sim	12º ano	Pós-Graduação	-	SD	Não	Não	Sim	Sim
B.	Desempregado	SD	Sim	9º ano	9º ano	Auditiva	2º escalão	Sim	Não	Não	Sim
C.	Operador de loja	Operadora de loja	Sim	12º ano	12º ano	-	3º escalão	Sim	Não	Não	Sim
D.	SD	Desempregada	Sim	SD	6º ano	-	3º escalão	Sim	Não	Não	Sim
E.	SD	Desempregada	Sim	6º ano	6º ano	-	1º escalão	Sim	Sim	Sim	Sim
F.	SD	Empregada de escritório	Sim	SD	12º ano	-	1º escalão	Sim	Sim	Não	Sim
G.	Desempregado	Desempregada	Sim	Mestrado	Licenciatura	-	SD	Sim	Não	Sim	Sim
H.	SD	Assistente de consultório	Sim	SD	12º ano	-	3º escalão	Sim	Não	Sim	Sim
I.	Desempregado	Desempregado	Sim	10º ano	8º ano	-	1º escalão	Sim	Não	Sim	Sim
J.	SD	Ajudante de pastelaria	Sim	SD	6º ano	-	3º escalão	Sim	Não	Sim	Sim
K.	Cortador de carne	Operadora de call-center	Sim	6º ano	9º ano	-	2º escalão	Sim	Não	Sim	Sim
M.	Desempregado	Desempregada	Sim	11º ano	12º ano	-	2º escalão	Não	Não	Não	Sim
N.	Vigilante	Auxiliar de saúde	Sim	9º ano	9º ano	-	3º escalão	Não	Não	Sim	Sim
O.	SD	Geriatria	Sim	6º ano	9º ano	-	1º escalão	Sim	Não	Não	Sim
P.	SD	SD	Sim	6º ano	12º ano	-	1º escalão	Sim	Não	Sim	Sim
Q.	Desempregado	SD	Sim	9º ano	5º ano	Auditiva	1º escalão	Sim	Sim	Sim	Sim
R.	SD	Desempregada	Sim	SD	12º ano	-	1º escalão	Sim	Sim	Sim	Sim
S.	R.	R.	R.	R.	R.	R.	R.	R.	Não	Sim	Sim

**SD** – Sem dados | **R.** – Aluno recente. Frequenta a turma desde abril de 2021, ainda não existem fichas de dados pessoais.

**Nota:** Os dados pessoais da tabela foram retirados das fichas de identificação do aluno, preenchidas pelos encarregados de educação no ano letivo de 2018/2019, altura em que os alunos ingressaram no 1.º ano do Ensino Básico.

## Anexo 4 - Notas de campo descritivas

### Nota de campo descritiva I

Após observar que durante a corrente semana a aluna E. estaria por diversas vezes apoiada com a cabeça na mesa, não mostrava qualquer interesse nas atividades, não realizava grande parte dos exercícios propostos, e estava recorrentemente a bocejar, a estagiária questiona-a se estaria tudo bem com ela, sendo que notou, da sua parte, uma diferença de comportamento. A aluna E. refere que está tudo bem, que só estava “com sono e precisava de dormir”.

No final da aula a estagiária senta-se ao lado da aluna E. e pergunta-lhe se tem sentido dificuldades a adormecer ou se não tem conseguido dormir bem, ao que a aluna E. responde que não tem conseguido dormir porque tem um irmão com 1 mês que chora muito e, como a mãe demora a acordar, ele acorda a casa toda. Que, às vezes, até é ela que lhe vai colocar a chupeta para “ver se ele se cala”. No entanto, e atendendo que iria para casa do seu pai no fim de semana, já iria conseguir descansar, dormir melhor, e realizar os trabalhos da escola que teria em atraso.

Data: 30/04/2021

### Nota de campo descritiva II

Quando a aluna I., que chega sensivelmente atrasada à aula da manhã, entra na sala, a professora M. pergunta-lhe se tinha tomado a medicação. A aluna acena negativamente com a cabeça dizendo que a mãe ainda não comprou. A professora refere que a aluna já não a toma há três dias e que “não pode ser”.

Assim que se senta no seu lugar a aluna chama a estagiária e diz-lhe que não tomou a medicação porque a mãe não tinha dinheiro e que pediu ao avô para comprar, mas que este também ainda não o fez.

Data: 05/05/2021



### Nota de campo descritiva III

Após o intervalo da manhã, a aluna A. chama a professora M. e informa-a que o seu brinquedo “pop it” que estaria na mochila, desapareceu.

A professora M. pede-lhe para o procurar com mais atenção enquanto pergunta à turma se alguém tinha visto, ou pegado por engano, no brinquedo da colega. Toda a turma nega ter visto o “pop it” da A., mas a aluna E. prontamente diz à colega para não se preocupar que iria com a mãe à loja dos chineses e lhe trazia um novo.

A estagiária desloca-se à zona dos perdidos e achados da escola para procurar o “pop it” da aluna, mas acaba por não ter sucesso. Quando regressa à sala, a aluna A. refere que tem a certeza que o colocou na bolsa exterior da sua mochila antes de sair para o intervalo.

Por sua vez, a professora M. pede a todos os alunos que verifiquem, nas suas mochilas, se o brinquedo não estaria lá e se alguma coisa estaria em falta, alegando que algum aluno de outra turma poderia ter entrado na sala durante o intervalo e trocado os pertencentes para lhes “pregar uma partida”.

Todos os alunos começam a tirar as suas coisas das mochilas e a colocá-las em cima da mesa, exceto a aluna E., que coloca a sua mochila no chão, abre-a e diz prontamente que já verificou e não tem nada em falta.

A professora M. dirige-se ao lugar da aluna E. e pede-lhe para colocar a mochila na mesa, uma vez que o chão estaria sujo, oferecendo-lhe ajuda para verificar. Assim que E. começa a tirar o seu material da mochila, a professora M. apercebe-se que a mesma estaria com bastante comida deteriorada (pães com bolor, pacotes de leite rebentados e fruta já apodrecida – lanches que a instituição oferece aos alunos no final do dia) e, por consequente, bastante suja. Pede então à aluna que retire tudo da sua mochila para a lavar e colocar no lixo a comida, alertando-a para esta má prática.

A aluna retira 5 “pop it’s” da sua mochila, e A. refere que um deles, seria o seu. E., por sua vez, alega que não foi ela que colocou lá o brinquedo e A. diz que sabe que a colega nunca faria isso, que deveriam ter sido os colegas de outra turma a fazê-lo durante o intervalo.

A professora M. pede a E. que limpe a sua mochila, e prossegue com a aula. Contudo, no final da aula, pede a E. para falar consigo a sós.

Após a conversa com E., a professora M. diz à estagiária que a aluna admitiu que tirou o brinquedo da colega da mochila porque uma das funcionárias teria dito que era “muito giro”. Sobre a comida deteriorada, a aluna referiu que se esqueceu de comer e que, como todos os dias levava o lanche da escola, “juntou muita”. Como a sua mãe teve outro bebé recentemente, não tem tempo para si nem para ver a sua mochila, não sabendo, portanto, o estado em que esta se encontrava.

Data: 13/05/2021

Anexo 5 - Registo de observação

### Registo de observação I

Desde o início do estágio que é perceptível que a professora tem bastante atenção ao lanche que os alunos trazem de casa, reforçando sempre que o lanche deverá ser o mais saudável possível.

No entanto, e após o registo diário dos lanches dos alunos durante uma semana, apenas dois cumprem aquilo que a professora define como lanches saudáveis. É recorrente os alunos trazerem sumos, refrigerantes, batatas fritas, bolos ou pacotes de bolachas de chocolate (por enxertar) para o seu lanche da manhã.

Quando questionados sobre como preparam o seu lanche para a escola, a maioria dos alunos da turma refere que “vai ao armário de manhã, escolhe o que quer e coloca na mochila”. Apesar de este ser um tema já debatido pela professora com os encarregados de educação, durante as reuniões de pais, a situação não se tem alterado e, dessa forma, os alunos continuam a consumir com regularidade produtos que não serão benéficos para a sua saúde e para o seu desenvolvimento.

Data: 19/05/2021