

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Da igualdade de oportunidades no acesso à equidade no sucesso
educativo

Fátima Torres Gato

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Administração Escolar

Orientador:

Doutor João Sebastião, Professor Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2014

À minha filha Mariana

Agradecimentos

A todos os meus alunos ao longo de vinte e cinco anos

Pelas muitas horas de escuta e de aprendizagem, aos dois grupos de alunos que permitiram que acompanhasse de perto durante meses o seu quotidiano escolar

Aos professores que comigo partilharam as suas experiências, as suas convicções e os seus receios

Ao ISCTE-IUL que só me deu,
que me obrigou a sair da minha zona de conforto
e que me modificou para melhor, como só o conhecimento nos transforma

A todos os meus professores de Mestrado sem exceção, pelo que me deram e acrescentaram
Perdoem-me ressaltar, numa incompleta palavra, a Professora Susana Martins pelo entusiasmo, a Professora Luísa Veloso pela insatisfação, a Professora Teresa Seabra pela persistência, a Professora Generosa do Nascimento pelo desafio, o Professor Luís Capucha pelo humor, acutilante, a Professora Graça Índias pela inspiração e exemplo

Ao Professor João Sebastião algumas, insuficientes, palavras
Pelo que me ensinou, pelo que aprendi e refleti a lê-lo, pelo confronto intelectual, por depois de o conhecer ter deixado de me causar incómodo um certo sentimento de *outsider* que sempre tive na profissão docente, pela circunstância feliz que é reconhecer nas palavras de outrem os nossos próprios pensamentos e inquietações, porque sempre que duvidei encontrei o sentido desta travessia após cada conversa que mantivemos, porque mesmo quando não concordamos é para mim sempre importante ouvi-lo

RESUMO

Este trabalho surge da tentativa de compreender estratégias formais e informais de triagem dos públicos escolares dentro da própria organização escolar. Surge também da constatação empírica de que os alunos que os professores incluem no conceito de aluno ideal pertencem a escalões superiores da estrutura social, são alunos que não põem em causa a eficácia das técnicas de trabalho dos professores e que correspondem à sua própria definição de sucesso. Na verdade, existiu sempre uma dicotomização nas representações sociais, positivas para o ensino liceal e estigmatizantes para o ensino técnico-profissional bem como uma correlação clara entre o nível de instrução dos pais e a frequência do ensino profissional pelos filhos. Sendo que os recursos se encontram distribuídos de modo socialmente muito desigual, apesar de tudo se passar num quadro normativo formalmente igualitário, a democratização da educação não pode limitar-se à garantia de acesso igual para todos.

Cabe às organizações escolares não ignorarem as necessidades e legítimas aspirações das classes socialmente desfavorecidas que se resumem a confiar que a escola não renuncie ao seu papel na aproximação possível à igualdade de oportunidades. A aposta numa correta orientação, divulgação e dignificação de toda a oferta formativa pode surgir, enquanto medida organizacional, como resposta direcionada à heterogeneidade dos alunos.

Palavras-chave: Democratização do ensino; Igualdade de oportunidades; Inclusão; Equidade

ABSTRACT

This work arises from the attempt to understand formal and informal screening strategies of public school within the school organization. Also arises from the empirical observation that the students that teachers include in the concept of ideal student belong to the upper echelons of the social structure, are students who do not question the effectiveness of the technical work of teachers and match your own definition of success. In fact, there was always a dichotomy in social representations, positive for secondary education and stigmatizing for technical and vocational education, as well as a clear correlation between the level of parental education and the frequency of vocational education for their children. Once resources are distributed very unevenly socially, despite everything happens in a framework formally egalitarian, democratization of education can't be limited to ensuring equal access for all. It is up to school organizations not to ignore the needs and legitimate aspirations of socially disadvantaged classes that boil down to trust that the school does not renounce its role in possible approach to equal opportunities. A bet on a correct orientation, disclosure and dignity of all educational supply may arise while organizational measure as a response directed to the heterogeneity of students.

Key-words: Democratization of education; Equal opportunities; Inclusion; Equity

ÍNDICE

Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	vi
Glossário de siglas	vii
Introdução	1
CAPÍTULO I	
Homogeneização e diferenciação nos sistemas educativos	3
- A nostalgia da homogeneidade perdida	3
CAPÍTULO II	
Entrelaçamento estratégias familiares – mecanismos organizacionais	7
- A difícil correlação entre igualdade de oportunidades no acesso e equidade no sucesso escolar	7
CAPÍTULO III	
Estratégia metodológica	10
- Delimitação do terreno de pesquisa	10
CAPÍTULO IV	
Do trabalho de campo desenvolvido	15
4.1. Breve caracterização do meio envolvente à escola	15
4.2. Organograma da escola secundária do agrupamento	16
4.3. Questionário-Quinn	18
4.4. Análise SWOT	21
4.5. Síntese de diagnóstico das dificuldades económicas dos alunos do agrupamento	23
4.6. Notas de campo (a partir de observação no terreno e entrevistas/ conversas informais com professores)	24
4.7. Síntese analítica e confrontação com a literatura	31
- Práticas de seleção e segregação escolar	31
Obstáculos à equidade e efetiva democratização do ensino	31
4.8. Notas de campo (a partir de observação no terreno e entrevistas/ conversas informais com alunos) ...	34
4.9. Síntese conclusiva e relação com a teoria	42
- Diversificar mas dignificar (toda) a oferta formativa	42
CAPÍTULO V	
Organização escolar em análise	46
CAPÍTULO VI	
Projeto organizacional – Dia da Escola Aberta à Comunidade	47
- Caso	47
CAPÍTULO VII	
A lógica da confiança	50
- Fundamentação do projeto organizacional – Dia da Escola Aberta à Comunidade	50

Considerações finais	52
Referências Bibliográficas	54
Anexos	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4.1 - Análise SWOT	29
Quadro 4.2 - Perspetiva dos alunos face à escolaridade - Contexto e definição da situação	41
Quadro 4.3 - Recursos de Apoio à Tomada de Decisão: Orientação Escolar	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1 - Organograma	24
Figura 4.2 - 1º Item. Características dominantes da organização	25
Figura 4.3 - 2º Item. Líder organizacional	26
Figura 4.4 - 3º Item. Princípio organizacional	26
Figura 4.5 - 4º Item. Clima organizacional	26
Figura 4.6 - 5º Item. Critério de sucesso	27
Figura 4.7 - 6º Item. Estilo de gestão	27
Figura 4.8 - Perfil Global	27
Figura 5.1 - Outdoor difusor da Oferta Formativa	55
Figura 5.2 - Eixo condutor das diversas atividades	56
Figura 5.3 - Espiral da confiança	56

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

CEF – Cursos de Educação e Formação

EFA – cursos de Educação e Formação de Adultos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PISA – Project for International Student Assessment

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

RVCC – sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SWOT – Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades), Threats (Ameaças)

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZEP – Zonas de Educação Prioritária

INTRODUÇÃO

Na escola pública, porque é que o insucesso escolar recai sempre sobre as classes sociais mais desfavorecidas? (Feito, 2011) – Esta é a questão de partida do trabalho que se desenvolveu durante o mestrado. Interpelação que decorre da constatação de, apesar de nas últimas décadas se ter assistido em Portugal a várias tentativas de aceleração pela massificação e democratização do ensino – já realizadas no início do séc. XX por muitos países europeus (Sebastião e Correia, 2007) – não ser possível conceber um sistema educativo capaz de avaliar o mérito de cada um, independentemente da sua origem social (Coleman, 1968; Duru-Bellat, 2003; Seabra, 2009); sendo que a própria definição de mérito é sempre subjetiva, contextualizada e ela própria um julgamento social (Duru-Bellat, 2002).

A realidade é que antes dos anos 60 do século XX e da democratização do ensino, a escola cumpria os destinos inscritos no nascimento de cada um (Dubet, 1997). Com a democratização da educação escolar nos últimos 50 anos, a situação complexificou-se, nomeadamente com a crescente heterogeneidade do público escolar. A tarefa de educar é hoje mais ampla e exigente (Montandon, 1994), pressupondo a valorização da individualidade e a construção do projeto educativo de cada jovem (Diogo, 2010).

Desde 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo) a difícil missão da escola e dos professores passou a ser a de integrar e ensinar todos os alunos, melhorando o seu desempenho, os seus resultados e contribuindo para a redução do abandono escolar (Rodrigues, 2010), continuando este a ser um dos principais desafios da política educativa atual. Porém, a questão é saber se todos os atores – Governo, Assembleia da República, Administração Central, Regional e Local, escolas, direções, professores, alunos e pais – partilham da convicção de que todos podem aprender, questão que ganha ainda maior acuidade com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e a pretendida qualificação dos jovens com, pelo menos, o ensino secundário.

Apesar de alguma lentidão estrutural, existem indicadores do papel desempenhado pela escola no desenvolvimento económico e social do país. O objetivo delineado em 1960 de quatro anos de escolaridade foi concretizado com obrigatoriedade de aplicação em 1986 na sequência do alargamento da escolaridade para nove anos. Em 1970, antes da convergência entre democratização política e democratização do ensino, só 35% dos jovens com 14 anos frequentava o ensino secundário (Rodrigues, 2010). A universalização da escolaridade básica (taxa de escolarização de 100% aos 14 anos) aprovada sob a forma de Lei em 1986 foi porém alcançada apenas em 1997. A taxa de escolarização aos 18 anos de idade passou de 28% em 1974 para 73% recentemente. Determinadas medidas políticas dão conta da transformação do parque escolar de um país que, há 40 anos, dispunha de cerca de 100 liceus, localizados sobretudo nos distritos e que construiu entretanto centenas de escolas e milhares de instalações destinadas a todos os níveis de ensino e da definição de novos currículos e instrumentos de ensino. Tais medidas expansionistas aumentaram o número de professores e redefiniram o papel da formação docente. Os indicadores e estatísticas assumem papel

incontornável na leitura comparativa da realidade: de 26.000 professores, dos quais apenas 6.000 eram profissionalizados há 40 anos, passa-se para um quadro atual de mais de 140.000, profissionalizados na quase totalidade – esforço concretizado a par da orientação e regulação das escolas e carreira docente e de investimento na ação social escolar (Rodrigues, 2010).

Para a implementação de algumas destas medidas, foi colhida inspiração nas boas práticas internacionais e instada a participação das forças sociais. Partindo da convicção de que a escola pode fazer a diferença, a intenção foi a da passagem de uma escola elitista para uma escola que vise integrar e incluir, estabelecendo como estratégia para a heterogeneidade ofertas formativas diferenciadas que preparem cidadãos num mundo globalizado. A preocupação com a qualidade não se opõe a este desígnio se conseguir apostar-se em mecanismos de controlo externo, a par de uma maior autonomia das escolas que exija responsabilização. Porém, a mudança estrutural de uma escola para todos e por mais tempo tem gerado tensões, pois não é pacífico que mecanismos como a repetência, por exemplo, não só não se tenham constituído como solução, como legitimem a reprodução das desigualdades. O olhar sociológico sobre a educação e a sua articulação com as políticas públicas pode inspirar mudanças efetivas. No entanto, é necessário chamar a atenção para o enviesamento das teses de reprodução social que retiram à escola qualquer papel na mudança social – premissa que reais processos de mobilidade social observáveis podem contrariar (Rodrigues, 2010); sendo que mesmo o diagnóstico de tendência de reprodução, deve servir para fundamentar novas medidas de política educativa, enquadradas numa rigorosa análise comparativa internacional.

Não obstante o quadro jurídico e um conjunto de medidas políticas no sentido da garantia do acesso à educação escolar, ressalta como traço estrutural constante no país a lentidão com que o projeto escolar se impôs e generalizou à população, aquilo que Almeida e Vieira (2006) designam como contraste entre modernidade discursiva e legislativa; ou, dito de outro modo, o desfasamento entre as políticas educativas e o seu efetivo cumprimento, isto é, o processo lento de avanços e recuos (Sebastião e Correia, 2007) na aprovação e efetiva implementação de políticas educativas universais e na obrigatoriedade da sua aplicação.

A verdade é que a persistência na atitude de dar menos àqueles que menos têm, gera condições cada vez mais adversas aos alunos que mais necessitam de apoio para alcançar os objetivos que a sociedade e a escola lhes impõem, sendo que este princípio de discriminação negativa não é defensável em instituições públicas (Sebastião e Abrantes, 2010).

CAPÍTULO I

Homogeneização e diferenciação nos sistemas educativos

- A nostalgia da homogeneidade perdida

Apesar dos passos dados no sentido da democratização do ensino, a questão crítica que se coloca é a de saber se esta adiou a exclusão escolar para níveis mais tardios, criando novas modalidades de distinção e hierarquização no sistema educativo, pois as desigualdades escolares nunca deixaram de estar marcadas pelas diferenças sociais. Neste sentido, Seabra (2009) questiona se poderá falar-se de insuficiência de medidas tomadas na consecução da igualdade de oportunidades, não obstante as transformações entretanto ocorridas.

Barroso (2005) analisa o facto de o Estado, a partir de finais do século XX, passar a disputar a sua primazia na educação com o envolvimento de outros atores sociais: forças de mercado, empresários, corporações, os próprios pais, enquanto cidadãos ou consumidores associados ou individuais.

O Estado deve assegurar a todos um mínimo cultural comum, significa isto que a todos devem ser dadas as condições adequadas ao domínio de um conjunto de saberes, normas e valores que sustentem a integração social e o exercício da cidadania (Roldão, 2002; Seabra, 2009). Porém, a nostalgia da homogeneidade perdida (Alves e Canário, 2004) ainda atravessa o discurso dos professores, como se houvesse um desfasamento temporal e o contrato com os professores não tivesse sido atualizado depois da reforma de 1986. No passado, era missão central da escola seleccionar os melhores alunos para que transitassem e prosseguissem os estudos. A qualidade do ensino media-se mais pelo número de alunos que reprovava do que pelo número que transitava (Rodrigues, 2010). Reprovar, era um exemplo de exigência e de excelência do sistema educativo, representação que ainda perdura. No entanto, durante o último meio século, os sistemas educativos têm vivido numa permanente tensão entre homogeneização e diferenciação sendo ambas, em simultâneo, exigências feitas pelas sociedades contemporâneas à escola.

A transformação da oferta educativa (designadamente com o regresso do ensino profissional já iniciado na década de 90) foi responsável pela criação de instrumentos de flexibilização curricular tais como, entre outros, os currículos alternativos e a implementação dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) – embora as políticas de discriminação positiva não tenham produzido os resultados esperados, não só em Portugal mas também noutros países, como por exemplo em França com as ZEP. Tais medidas melhoraram o ambiente escolar, travaram a escalada de violência em algumas escolas situadas em bairros difíceis, mas não melhoraram significativamente os resultados escolares dos alunos oriundos dos meios mais desfavorecidos (Van Zanten, 1996; Dubet, 2004; Seabra, 2009). Tiveram, por outro lado, o efeito perverso de potenciar a fuga das classes médias destes contextos, tal como já tinha acontecido nos EUA com a fuga dos brancos de certos bairros. Não

obstante, atualmente existe um leque diversificado de vias educativas, podendo optar-se por diferentes percursos até ao ensino superior, por oposição ao modelo dual e segregador da via liceal e escola técnica, herdado do Estado Novo. Presentemente, no ensino básico, para além do currículo tradicional, existem agora os cursos de educação e formação (CEF) e o programa integrado de educação e formação (PIEF), este último criado como medida de combate ao abandono escolar e ao trabalho infantil. No ensino secundário coexistem, para além das áreas incluídas nos cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais e os cursos de educação e formação. Estas vias educativas diferenciadas constituíram-se como instrumentos para combater o insucesso e abandono escolar, recuperar para a escola alunos que a tinham abandonado e, em alguns casos, também fez com que os professores colaborassem e trabalhassem em rede com outros profissionais, permitindo-lhes um melhor conhecimento sobre as famílias e comunidades em que os alunos se inserem. Por outro lado, e muito sumariamente, com a criação de ofertas formativas para adultos – Sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e cursos de educação e formação de adultos (EFA) – passou a ser frequente, durante um certo período de tempo, pais e filhos frequentarem a escola em horários diferentes, revalorizando a noção de aprendizagem e da sua utilidade (Sebastião e Abrantes, 2010), bem como o conceito de educação e formação ao longo da vida, reequacionando deste modo o indivíduo como um projeto em permanente construção.

Este novo paradigma socioeducativo é tanto mais relevante quanto maior é a evidência de que, na sociedade atual, aceder ou não ao conhecimento determinará, de forma cada vez mais extremada, a pertença ou a exclusão. Por outro lado, a cooperação entre a organização escolar e outras instituições da comunidade pode afigurar-se como determinante pela mudança de relações entre a escola, a sociedade e o mundo do trabalho e perante as expectativas criadas por empresas e empregadores relativamente às competências adquiridas na escola – competências estas a desenvolver ao longo dos percursos profissionais, no terreno e no exercício de funções específicas. Assim, a construção participada de projetos pode rentabilizar o potencial educativo disponibilizado aos alunos (Roldão, 1996 e 2002), permitindo que estes se tornem não só em alunos bem-sucedidos, mas também em gestores dos seus percursos de vida e em cidadãos mais conscientes.

No entanto, a dificuldade em gerir pedagogicamente massas de alunos, cada vez mais heterogêneas do ponto de vista social e cultural, levou a equívocos, conflitos e tensões no espaço escolar, de onde se pode retirar a conclusão de que tratar todos os alunos por igual favorece os já favorecidos, perpetua as desigualdades e redundando na penalização das camadas sociais que se procura promover (Sebastião e Correia, 2007). Na verdade, é mais fácil e gratificante ensinar alunos cujas características e hábitos culturais se ajustam ao tipo ideal de estudante. Os alunos que os professores incluem no conceito de *aluno ideal* pertencem a escalões superiores da estrutura social; são alunos que não põem em causa a eficácia das técnicas e metodologias de trabalho dos professores e que correspondem à sua própria definição de sucesso (Gomes, 1987).

Existiu sempre uma dicotomização nas representações sociais, positivas para o ensino liceal e estigmatizantes para o ensino técnico-profissional, bem como uma correlação clara entre o nível de instrução dos pais e o desempenho escolar e frequência do ensino profissional pelos filhos. Vários estudos permitem concluir que, considerando apenas por exemplo o período entre 1989 e 2004, se agravou a tendência de os alunos dos cursos profissionais derivarem de níveis socioculturais mais baixos, o que permite equacionar a questão de as “escolhas” não serem de natureza vocacional mas social (Martins, Pardal e Dias, 2005). É um facto que a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões subalternas (Seabra, 2009). Tanto mais que a desigualdade no desempenho escolar dos alunos é fortemente atenuada (mesmo no caso dos alunos descendentes de imigrantes) sempre que se homogeneizam as habilitações escolares e as condições socioprofissionais das famílias (Seabra, 1999 e 2009). A tese de que as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos explica em grande medida o insucesso no desempenho escolar destes, é sustentada na evidência da descontinuidade e rutura entre o universo cultural destas classes e aquele que enforma a escola, pois esta é claramente enformada pela cultura das classes dominantes. Assim, para os filhos das classes social e culturalmente mais desfavorecidas, a aquisição da cultura escolar é aculturação, o que nos remete para a reflexão sobre o (real) papel da escola na produção do insucesso escolar. Os descendentes dos grupos sociais mais favorecidos vivem a escolaridade como o prolongamento natural da sua cultura familiar, visto serem os membros destes grupos que definem o que é escolarmente valorizado.

No que respeita às crenças e valores que os professores incorporam na sua prática profissional, uma representação clássica do insucesso escolar traduz-se na tendência, por parte da classe docente, em estabelecer uma associação direta entre insucesso no desempenho escolar e insuficiências socioculturais dos alunos. De uma maneira geral, os professores consideram que muito dificilmente podem interferir no destino social dos alunos. Por outro lado, tem sido estudado o modo como as expectativas (positivas ou negativas) dos professores relativamente ao êxito escolar dos seus alunos têm influência nos resultados que estes obtêm (Rosenthal e Jacobson, 1971). Segundo estudos empíricos efetuados, Sebastião (2009) conclui que a origem do insucesso escolar nas classes sociais mais desfavorecidas (EE,O,AEpl)¹ é atribuída a causas comportamentais ou relacionais, enquanto que nas classes sociais mais favorecidas (EDL,PTE) são sobretudo causas cognitivas as apontadas. Nesta linha de análise, Seabra (2010) coloca a questão de, até que ponto deve o comportamento ser associado e vertido no aproveitamento, ou seja, se deve o comportamento ter consequência direta no aproveitamento escolar dos alunos, sendo que se verifica que o comportamento constitui mesmo um dos parâmetros dos critérios de avaliação dos professores às várias disciplinas do currículo. Quanto à forma como os alunos enfrentam as dificuldades de aprendizagem, recorrendo para as superar a pais, professores e colegas, *não questionar ninguém* é considerado um recurso para os alunos oriundos dos

¹ Tipologia ACM (Almeida, Costa e Machado, 1990)

grupos sociais mais baixos, onde o insucesso escolar é maior (Sebastião, 2009). Os alunos de origem cabo-verdiana também se enquadram no item *não questionar ninguém*, como recurso (Seabra, 2010). Nesta linha de investigação, no estudo de Sebastião (2009), perante uma resposta errada dos alunos são manifestadas práticas discriminatórias por parte dos professores, que dão menos pistas e menos tempo a alunos com baixo desempenho. Seabra (2010) também conclui na sua pesquisa que os professores, quando os alunos dão uma resposta incorreta, passam a pergunta a um colega – exceto no caso das raparigas, dos autóctones e de alunos com sucesso escolar. Os alunos descendentes de imigrantes, sobretudo os de origem cabo-verdiana, sentem-se menos respeitados e incentivados por parte dos professores e, conseqüentemente, sentem menor empatia e menos apoio da sua parte. Estes estudos revelam que uma maior proximidade entre cultura familiar e universo escolar permite um progresso académico superior. No entanto, trata-se de uma mera reprodução de vantagens, pois os bons resultados obtidos revelam as *performances* de um público escolar já previamente selecionado. A verdade é que a cultura escolar, apesar de aparentemente o pretender, não é socialmente neutra e tal pressuposto gera o equívoco de tratar todos os alunos por igual. Este é um dos fatores que coloca em vantagem alguns alunos relativamente a outros, pois a dissimulação deste facto favorece os mais favorecidos e penaliza os mais desfavorecidos (Seabra, 2009). No que respeita à reprovação, dispendiosa para as pessoas e para os sistemas (Perrenoud, 2002), quanto mais repetências se acumula, menor é a convicção da utilidade da escola no futuro. Pelo contrário, percursos de sucesso geram adesão e exprimem relação de facilidade com o saber escolar (Sebastião, 2009). Os alunos que já reprovaram são aqueles que mais expressam emoções negativas pela escola e os que se sentem menos apoiados pelos professores; são também os mais frequentemente inseridos em turmas de repetentes (Seabra, 2010), as denominadas turmas de nível.

A reação ao insucesso escolar diverge dependendo do lugar de classe, situando-se muitas vezes no antípoda as estratégias adotadas: abandono ou desinvestimento, não obstante a frequência, nas classes mais baixas; apoio, explicações particulares, orientação escolar paga, nas classes mais altas. O que, uma vez mais, revela práticas diferenciadoras ao longo da escolaridade (Sebastião, 2009). Porém, num quadro de prolongamento da escolaridade obrigatória, as famílias mais desfavorecidas socialmente recorrem frequentemente a outras formas de envolvimento fora da escola, como recurso à fratria e a outras soluções, nomeadamente com custos financeiros que lhes são cada vez mais penosos suportar mas que preferem ao confronto com uma cultura que não dominam, que os inferioriza e que os avalia negativamente condenando-os antecipadamente por desinteresse na escolaridade dos filhos (Diogo, 2010). A verdade, é que o investimento na educação aumentou em todos os grupos sociais (Dubet, 2004). Diogo (2010) desmistifica o evocado argumento do défice de envolvimento das famílias na escola, revelando o quanto este argumento é recorrente ao longo dos últimos cem anos da história da educação escolar em Portugal. O investimento das famílias na escolaridade dos filhos nunca foi tão grande como o ocorrido nos últimos anos, mercê da expansão pela procura social da educação, da interiorização da necessidade da escola e do seu efetivo prolongamento nos sistemas

educativos; o que revela a generalização das aspirações escolares em todas as classes sociais (Seabra, 1997, 1999 e 2010). Centrando a análise no desempenho escolar, a questão que se coloca é a de saber se a escolaridade obrigatória diminui os mecanismos seletivos no sistema de ensino ou se os adia e difere, para níveis mais avançados da escolaridade, designadamente pela dicotomização estabelecida no ensino secundário das vias: prosseguimento de estudos e ensino profissional, com a conseqüente valoração de uma e estigmatização de outra.

Se a literatura e a investigação demonstram que a luta contra o insucesso escolar terá de passar necessariamente por mudanças que afetem as representações e as práticas dos professores (Perrenoud, 1990 e 2002), para alguns autores, a igualdade de oportunidades só pode ser aproximada e nunca completamente alcançada (Coleman, 1968). Esta aproximação possível à efetiva igualdade de oportunidades pode ser determinada pela influência da escola, pelo poder dos recursos escolares para obter melhores resultados; pois, para além do efeito da origem social existe o efeito-escola (Sebastião, 2007 e Seabra, 2009). Na linha de investigação sobre *efeito-escola* e *efeito-professor* (Grácio, 1997 e Perrenoud, 2002), o que se pretende expressar no projeto é que a forma como é tomado em conta o papel das variáveis escolares no desempenho dos alunos possa ser equacionado como reação ao fatalismo determinista da inevitabilidade da condição social. Na verdade, no processo de tomada de decisão ao nível de uma organização escolar, existe uma margem de liberdade, um espaço de autonomia que normalmente não se usa. Neste exercício, acredita-se que a escola, ainda que limitada pelo quadro das relações de dominação estabelecidas na sociedade de que faz parte (Seabra, 2009), não está impedida de contornar e atenuar o papel reprodutor das desigualdades sociais; inclusivamente está estudado o modo como a heterogeneidade social da escola (e da turma) pode beneficiar o desempenho escolar dos alunos oriundos dos meios mais desfavorecidos (Ball, 1986).

CAPÍTULO II

Entrelaçamento estratégias familiares – mecanismos organizacionais

- A difícil correlação entre igualdade de oportunidades no acesso e equidade no sucesso escolar

Atualmente a escola sendo de todos e para todos é, porém, pressionada a estar ao serviço das classes médias que, por serem consumidoras informadas, se tornaram especialistas em matéria de orientação (e mesmo antecipação da orientação) formativa dos seus filhos (Seabra, 2011). Na verdade, os recursos escolares encontram-se distribuídos de modo socialmente muito desigual, apesar de tudo isto se passar num quadro normativo formalmente igualitário. As famílias de classes sociais mais elevadas exercem uma ação persistente de vigilância e interferência no sentido de controlarem a forma como o processo educativo se desenrola (Sebastião, 2009). É um facto que os pais e famílias com qualificações mais elevadas e um estatuto social favorecido não só conhecem melhor os seus direitos, como compreendem o universo escolar, utilizando, em defesa dos seus filhos, procedimentos,

linguagens e códigos que a escola aceita e legitima. O código que se usa na escola é um código elaborado, regulado pelas relações de classe que são cruciais, também, nas aquisições escolares. Na escola, a transmissão dos saberes, o currículo, as práticas pedagógicas, as regras são mediadas pela classe social (Bernstein, 1980 e 1990). Na escola, aprende-se acumulando informação e memorizando; existe uma penalização do erro e, na prática, a desvalorização da pesquisa e descoberta. O aluno aprende repetindo a informação, estando a aprendizagem baseada no saber cumulativo e no paradigma da repetição. O professor repete para ensinar, o aluno repete para aprender e para provar que aprendeu (avaliação) e repete o ano se não provar que aprendeu (reprovação), (Canário, 2005).

Todos os jovens normais adquirem competências cognitivas, a realização dessas competências é que varia segundo a classe social (Bernstein, 1980). Porém, a escola avalia o jovem em função da sua execução e resultados e não da sua competência ou potencial. A realidade é que a escola constrói discursos aos quais as crianças das classes mais desfavorecidas dificilmente conseguem aceder. O professor dirige a atenção dos alunos para certos significados e princípios que são valorizados pelas classes mais altas. Para Bernstein (1980) a escola deve respeitar, reconhecer e dar legitimidade ao código da criança e deve, também, criar condições para que a criança explore outras formas de comunicação, outras formas de pensar e de ver a realidade. Remetendo para o desempenho escolar, o que nos parece necessário é conseguir romper o ciclo: triunfa-se e fracassa-se na escola de forma muito relevante por causa da classe social; ou seja, as crianças que normalmente fracassam na escola são filhos de pais que já fracassaram. No entanto, transformar este estado de coisas só é possível pondo a descoberto os princípios ideológicos escondidos por de trás das práticas educativas (Bernstein, 1980) e das medidas políticas implementadas.

Determinadas estratégias educativas, por parte das classes médias, podem produzir efeitos perversos para a equidade na educação – por exemplo, no que concerne ao processo de admissão dos alunos (escolha da escola), à constituição das turmas (de nível) e inclusive à escolha dos professores. As classes mais desfavorecidas socialmente, com habilitações literárias baixas, acumulando muitas vezes experiências escolares curtas, mal-sucedidas, marcadas pelo insucesso, pelo abandono, pela exclusão e pela interiorização da convicção de inferioridade face ao universo escolar, manifestam dificuldades, ausência de autoconfiança e sentimento de desorientação para apoiar a escolaridade dos seus descendentes; o que não significa, porém, a sua demissão relativamente à participação na escolaridade dos filhos (Seabra, 1999 e Diogo, 2010). Para Perrenoud, os pais das classes médias queixam-se da escola mas comportam-se como consumidores egocêntricos que não se preocupam com os efeitos perversos das suas estratégias de orientação. Em nome dos interesses do seu filho, alteram o sentido do mapa escolar, das áreas, das opções, dos diplomas, reintroduzindo hierarquias camufladas. Os pais “que mais alto falam são aqueles cujos filhos recebem quase tudo do sistema educativo, enquanto que aqueles cujos filhos foram encaminhados para as áreas desvalorizadas não encontram porta-vozes tão eficazes” (Perrenoud, 2002, p.22).

Brown (1990) equaciona o facto de estarmos perante o enfraquecimento da meritocracia e a emergência da parentocracia educacional, onde a educação de uma criança está crescentemente dependente das vantagens socioeconómicas e dos desejos dos pais, mais do que da capacidade e esforços dos alunos. Van Zanten e Darchy-Koechlin (2005) consideram que a meritocracia está ameaçada pelas lógicas de mercado às quais se submetem as famílias. Assim, a parentocracia constitui o exercício de estratégias parentais para fornecer aos filhos as melhores oportunidades de acesso e êxito escolar. Em suma, é cada vez mais necessário outra coisa que não a escola para ter sucesso nela (Glasman, 2005 e 2008). Tais estratégias redundam, uma vez mais, na manutenção de desigualdades com repercussões no desempenho escolar.

A democratização da educação não pode assim limitar-se à garantia de acesso igual para todos (Sebastião, 2009). É necessário compreender como se criam estas diferenciações perante uma legislação que tem definido até aqui critérios de equidade. Não obstante o quadro jurídico, as famílias das classes médias têm vindo a desenvolver estratégias educativas que reduzam, ao mínimo, as consequências da massificação escolar. Assim, desenvolvem atitudes de cooperação com a escola e de participação nas decisões, embora a sua aspiração seja a de aumentarem progressivamente a sua influência ao nível da própria gestão escolar (Seabra, 1997). O que se verifica são, por um lado, estratégias de proteção e distinção das famílias com estatutos socioeconómicos mais favorecidos e, por outro, interesses das escolas mais solicitadas em manter um ambiente selecionado que permita reforçar o seu prestígio, o que dá lugar a um entrelaçamento (e acordo tácito) entre estratégias das famílias e estratégias dos agentes escolares. Esta situação, na prática, privilegia uma segmentação social da rede pública de estabelecimentos de ensino, embora esta devesse ocupar um papel fundamental na integração de todos os alunos, independentemente da sua origem social, cultural e económica (Sebastião e Abrantes, 2010). Assim, as mudanças, entretanto ocorridas no sistema educativo, ocultam no entanto processos sociais de segregação no interior das escolas, revelados pela investigação e literatura: processos socialmente seletivos de admissão dos alunos às escolas, de distribuição destes alunos por turmas e de distintos modos de relação dos encarregados de educação com os professores (Sebastião e Abrantes, 2010). Estes processos evidenciam o papel que a escola tem na manutenção e reprodução das desigualdades sociais e demonstram a segregação de que continuam a ser alvo os alunos oriundos de famílias mais desfavorecidas.

A democratização escolar implica, também, a desocultação de tais processos de exclusão, muitas vezes invisíveis, opacos e diferidos no tempo (Seabra, 2009), tanto mais que presentemente parece estar desaparecido o conceito de equidade do discurso político sobre educação. Impõe-se a reflexão crítica sobre a hipótese de substituir-se a preocupação com a igualdade de oportunidades educativas, pelo retorno a uma visão elitista e seletiva dos percursos escolares.

CAPÍTULO III

Estratégia metodológica

- Delimitação do terreno de pesquisa

O objeto de estudo do trabalho realizado para a dissertação foi definido e formulado em função do ponto de vista disciplinar em que me situo: o social. Não sendo a minha formação em sociologia, mas em filosofia, talvez seja considerado que não posso, com propriedade, reclamar um olhar sociológico sobre a realidade, porém, pelas especificidades inerentes à organização escolar, afigura-se-me como problemático subescrever para a escola, sem reservas, uma concepção de gestão importada do modelo empresarial e inspirada no *New Public Management*².

No percurso de confrontação com a literatura interessou-me a problemática da investigação etnográfica e as preocupações teórico-metodológicas a respeito deste exercício de pesquisa. Nesse sentido, a análise de vários textos conferiu a possibilidade de atribuir um significado ou de classificar, categorizar cientificamente, o trajeto percorrido durante o trabalho de mestrado desde a revisão da literatura ao exercício de confrontação empírica e vice-versa.

Eis o que, finalmente, se clarificou: o percurso entre definição do objeto de estudo e delimitação do terreno de pesquisa ou entre definição do problema e seleção da unidade de observação, não é rígido, não se faz num só sentido, nem pode ser estabelecido, à partida, de forma definitiva mas, pelo contrário, vai-se construindo à medida que a substância do trabalho avança e ganha consistência.

O desenho de pesquisa não é um modelo estático nem dogmático, no decurso da investigação podem ser feitas modificações e essa constante redefinição e reconstrução é constitutiva ao próprio trabalho científico que é mutável porque (faz) parte da realidade. No trabalho de campo é incontornável a reflexão sobre a metodologia de pesquisa, ou seja, sobre os instrumentos, procedimentos e problemas da recolha de informação, tendo em consideração que o processo de pesquisa é um processo social. Devem ser equacionados, pelo investigador, os efeitos provocados pela sua presença e pela ação que ele necessariamente desenvolve no terreno. Devem efetuar-se, sim, exercícios de descentramento de pontos de vista e, se a teoria pode constituir um importante “filtro” na observação e recolha de dados, também o rigor metodológico advém da seriedade epistemológica em compreender que a investigação exige, em simultâneo, a incursão e permanência no terreno e o distanciamento necessário à reflexividade e análise crítica do fenómeno em estudo. A revisão da literatura permite que o investigador parta de um quadro de referências teóricas que possibilitam traçar previamente á pesquisa de terreno uma problemática, um conjunto de interrogações, de reflexões e de hipóteses, provisórias, sobre o objeto de estudo. Porém, a metodologia de uma investigação está forçosamente ligada aos objetivos da mesma; daí a impossibilidade de seguir rigidamente um plano pré-concebido.

² Remete-se para anexo, Nota 3.

Neste sentido, coloca-se a questão das vantagens ou riscos de o investigador estar/ser próximo ou exterior ao objeto/contexto de estudo. Se é verosímil que ter interesses ou ser parte interessada no grupo que se estuda pode provocar análises enviesadas, o problema do distanciamento e da impessoalidade como garantia de objetividade científica pode não passar de uma falsa questão. Malinowski (1922 e 1959), por exemplo, faz uma crítica na sua obra ao “modelo da varanda”, considerando que em pesquisa etnográfica se devem obter dados resultantes de observações (participadas) e de interações em primeira mão.

Na expressão de Burgess (1994 e 1997), trata-se de conseguir que os investigadores atuem como estrangeiros na sua própria sociedade, fazendo uso de instrumentos metodológicos e de pesquisa de terreno, tais como a observação, a entrevista, a recolha de dados.

Na verdade, os investigadores de campo podem ou não ser exteriores aos acontecimentos e fenómenos que estudam; não é de uma pretensa e aparente exterioridade que advém a objetividade e o rigor científicos. Muitas vezes, ao longo do trabalho de mestrado surgiu a interrogação de como é que um professor pode compreender, na realidade e sob vários ângulos, a sua própria profissão. Colocam-se aqui inevitavelmente questões éticas, conflitos de papéis e de valores. O investigador pode ser exterior ao contexto que vai investigar ou estar familiarizado/por dentro deste. Se parece evidente que as experiências dos que são de dentro suplantam as daqueles que são exteriores, o investigador deve efetuar o exercício de tornar estranho o que lhe é familiar, colocando-se, nem que seja mentalmente, nessa posição gnosiológica. Um investigador, que é simultaneamente professor, tem de saber lidar com o problema de trabalhar com a sua própria cultura; tornar problemático o familiar pode constituir um importante exercício metodológico. Por outro lado, é difícil escapar à questão da interioridade ou proximidade quando se trata de uma organização escolar. A escola é uma instituição cujo contexto é altamente familiar – todas as pessoas passam pela escola (como alunos, pais, professores...). Talvez uma forma de distanciamento crítico e de problematização da aparente proximidade com o universo escolar, possa ser pensar que o que se deve observar e analisar é perceber a diferença entre o que é suposto que aconteça e o que realmente acontece, por hipótese, numa sala de aula. (Por exemplo, compreender que o pressuposto de um quadro formalmente igualitário, na prática não se cumpre, nomeadamente dentro da sala-de-aula.) Por outro lado, é também verdade que estudar territórios não familiares pode esclarecer questões sobre o que é familiar. Seja como for, o investigador tem de colocar constantemente interrogações acerca dos contextos nos quais ele próprio se insere. Colocar questões, observar, descrever, observações cruzadas com outras atividades metodológicas e de acesso ao objeto de estudo podem revelar-se ferramentas importantes na pesquisa de terreno. Estudar situações que são familiares ao próprio pode ser tão complexo como pesquisar fenómenos que são exteriores ao investigador. Malinowski considerava que se deve deixar os factos falarem por si e, também, que existem fenómenos tão importantes que não podem ser recolhidos através de questionários ou de análise de documentos mas que têm que ser observados em pleno funcionamento – eis o que se afigurou de tanto interesse na pesquisa etnográfica.

A realidade incontornável é que o investigador se insere num determinado contexto social, processo central do trabalho de campo, o que pode viabilizar ou inviabilizar a pesquisa, certo é que necessariamente a condiciona. Como professora e assumindo como opção metodológica a pesquisa de terreno, o recorte etnográfico, a entrevista semiestruturada e a observação, foi muitas vezes objeto de reflexão a questão da interferência das características sociais do investigador, a sua pertença de classe e natureza de atividade profissional na escolha da unidade social em estudo. Certo é que houve sempre a preocupação redobrada – e essa é uma exigência social que não se perdeu de vista em toda a pesquisa – de não olhar as pessoas estudadas como socialmente inferiores (porque diferentes).

Aprendeu-se nesta pesquisa o quanto pode ser positivo usar do recurso de um investigador e de uma investigadora em simultâneo – não só os pontos de vista sobre um mesmo objeto de estudo são necessariamente diferentes, como a reação dos atores é diversa relativamente ao género de quem investiga. Aprendeu-se também a relativizar o conceito ou a noção de familiar; ser familiar não significa que se conheça. Naturalizar uma coisa é meio caminho andado para não a questionar, para não possuir sobre ela distanciamento crítico ou reflexão e dá-la como adquirida, colocá-la a esse nível das evidências do senso comum com que é necessário romper quando se trata de produzir conhecimento cientificamente validado. Eis o que foi possível aferir: a familiaridade sem problematização científica significa enviesamento de análise (Silva e Pinto, 1986). Por outro lado, a presença prolongada (ou intensa porque efetiva) no terreno e o contacto direto com o objeto de estudo permitem a regulação e o controle – esforço de distanciamento científico. O confronto sistemático entre visão do mundo dos pesquisados e dados obtidos pela observação e entrevistas (que se complementam enquanto plano de pesquisa) permitem descodificar o significado real ou o mais aproximado possível do fenómeno.

Em sociologia e na pesquisa etnográfica, os processos de recolha, registo, classificação e análise da verificação empírica (que visam, como em qualquer ciência, detetar regularidades) são sempre impregnados de teoria. De igual modo, depende da própria pesquisa e da estratégia metodológica adotada, a delimitação do objeto de estudo, o papel assumido pelo investigador e a relação entre ambos. No processo de investigação, observar é perceber, memorizar, anotar; pois memoriza-se convenientemente por um espaço de tempo muito curto. A observação e as entrevistas são produtos da própria pesquisa, não podem ser inventados fora do campo sob pena de permanecerem como exteriores à investigação. O trabalho de pesquisa supõe tanto o questionamento teórico como o ponto de vista empírico. Ao longo do trabalho de campo, compreendeu-se que metodologicamente é útil fazer variar empiricamente os pontos de vista (Weber, 2009), por permitir o exercício epistemológico de tornar familiar o que é estranho e tornar estranho o que é familiar. Porém, o investigador tem sempre de ter um lugar no campo de pesquisa. A negociação da presença do investigador deve fazer-se antes e a pesquisa deve ser aberta mas não tem que ser dito tudo, a todos. Mas, investigar de forma oculta levanta problemas éticos, e, por outro lado, nessa posição não é possível fazer entrevista ou ter acesso a informação documental. O investigador deve explicar os objetivos do estudo logo no início

mas, mesmo assim, o acesso é sempre negociado e renegociado ao longo da pesquisa. O que é de evitar é que num processo de investigação o investigador passe de observador a observado. Mas a verdade é que uma observação neutra é impossível. Num processo de pesquisa, a neutralidade não é um princípio científico mas deontológico (Weber, 2009).

Pode dizer-se que o que constitui a etnografia é precisamente a tensão entre distanciamento e familiaridade. Neste sentido, e na linha do já referido anteriormente a propósito do recurso a dois investigadores, um exercício interessante é a entrevista com duplos pesquisadores: um está concentrado, não pode desviar a atenção da entrevista, outro pode observar a cena livremente, dando atenção ao contexto, ao entrevistado, aos participantes. A observação resulta também da tensão entre tomada de posição e distanciamento. Um exercício metodológico importante é o de fazer uma primeira descrição da situação no início e outra no final da pesquisa – ambas as perceções são diferentes e advêm do interconhecimento. O interconhecimento é uma das três condições de pesquisa etnográfica, em que o foco é colocado no objeto de estudo; não pode haver pesquisa etnográfica sem interconhecimento. As outras duas condições são a reflexividade (o foco é direcionado para a observação e a análise) e a longa duração (onde o foco é dirigido para a pesquisa). O investigador deve ter um lugar no campo de pesquisa e passar efetivamente tempo em contacto com o objeto de estudo – condição de verdadeiro intercâmbio. A opção metodológica tomada fez com que compreendesse que ao focalizar no objeto e ao acentuar o interconhecimento, o que o etnógrafo perde em extensão ganha em rigor. Porém, epistemologicamente ganha-se com a combinação de métodos e não com a exclusividade. Os investigadores que optam por uma metodologia quantitativa, que apresente o número e a estatística como prova – paradigma da demonstração – não são muitas vezes capazes de admitir que a descrição dos processos e das situações em que estão envolvidas pessoas, no sentido singular, possa constituir uma contribuição efetiva para o conhecimento dos fenómenos sociais. Porém, a observação, a pesquisa de campo e o trabalho etnográfico são metodologias tão nobres e científicas quanto a estatística (Weber, 2009).

Quanto à diversificação de pontos de vista, estes não estão presos à subjetividade interior de cada indivíduo, como geralmente se supõe, mas ao lugar objetivo de cada indivíduo numa situação e aos seus objetivos e intencionalidade (Weber, 2009). Reconstruir pontos de vista diferentes do nosso supõe abandonar as nossas certezas e o conforto de um lugar único. Em investigação, como na vida social, não há lugares únicos.

A pergunta de partida do trabalho de dissertação:

A escolaridade obrigatória na escola pública diminui os mecanismos seletivos no sistema de ensino ou adia-os, difere-os para níveis mais avançados da escolarização? Como é que, na escola pública, o insucesso escolar recai sempre sobre os alunos das classes sociais mais desfavorecidas? Ou seja, quais os mecanismos organizacionais que estão na base do encaminhamento dos alunos para as vias de ensino profissional e de prosseguimento de estudos?

começou por ser de âmbito muito mais geral. Porém, este campo de indagação foi afunilando, à medida que se tomou consciência de que só se pode focalizar um segmento da realidade, estrategicamente delimitado, de modo a tornar possível um trabalho de campo, ou seja: circunscrever a observação é circunscrever também o horizonte analítico, possui-se consciência disso, mas é situar-se no plano possível e desejável para a concretização da pesquisa (Cordeiro, 2010). Compreendeu-se que, metodologicamente, o trabalho de campo a desenvolver a partir de certa altura pode definir-se como um estudo fragmentar da realidade, sendo que há uma relação de significado e de sentido entre uma unidade de observação, por mais microscópica que seja (dois grupos de dez alunos, de duas vias de ensino, por hipótese) e o contexto mais amplo (a escola, o sistema de ensino). Trata-se de pensar e articular diferentes modalidades de relação entre o micro e o macro, distintos planos de observação, diferentes escalas de leitura e de análise. Esta diferença de escalas permite, ou é mesmo o que possibilita, o conhecimento da realidade, empiricamente inacessível de outro modo (Cordeiro, 2010). Ao longo do trajeto percorrido, compreende-se agora que uma investigação (neste caso na área da educação) se situa sempre num plano intermédio, num nível *meso*, que permita recolher e analisar os dados que resultam do confronto permanente das práticas com as representações e com a retórica discursiva e normativa. A reflexão que tem acompanhado a definição da estratégia metodológica do trabalho de mestrado, tem sido a de tentar compreender como é que o estudo de fragmentos (da realidade) se pode transformar em conhecimento da realidade; ou, dito de outro modo, a tentativa de “localizar experiências suficientemente significativas para criar fronteiras simbólicas” (Velho, 1981, p.16). Ou seja: circunscrever uma unidade de observação – um lugar, uma situação, uma rede social (um grupo-turma no caso da orientação e seleção escolar) – é um passo essencial para a poder estudar; assumindo a descrição um papel fundamental no estudo de caso pois permite ressaltar o objeto de estudo, bem como o ciclo – observação, reconstrução, análise dos factos observados.

Na escola, enquanto organização, o que esteve em questão neste exercício de pesquisa foi a orientação e a seletividade no seu interior, num quadro normativo formalmente igualitário, investigando que alternativa, real, constituem os cursos profissionais na oferta formativa, isto é, compreender se as “escolhas”, para os alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, são de natureza vocacional ou social.

Assim, a primeira dificuldade na delimitação do terreno de pesquisa foi a de procurar a medida certa desse enfoque, através de um olhar próximo (porque de dentro) mas simultaneamente questionador da realidade (porque epistemologicamente filtrado e objetivo). Trata-se de encontrar planos intermédios do fenómeno ou realidade que se quer investigar – e uma escola situa-se sempre nesse nível *meso* de análise, ou seja, entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da interação, por exemplo, em sala de aula ou da relação professor-aluno. Porque existem aspetos da realidade que, sob enfoques macro, passariam despercebidos, circunscrever a unidade de observação a um plano intermédio permite coordenar categorias previamente formuladas pelo investigador (*teoria*)

com as que decorrem do trabalho desenvolvido no terreno (empíria) (Cordeiro, 2010). Esta perspetiva metodológica, que se pode denominar de etnografia, de isolar um segmento da realidade, temporalmente confinado, como um foco privilegiado de análise e de descrição permite não só trazer à superfície ou iluminar o objeto de estudo mas, também, fixar a unidade de observação (no caso da dissertação, dois grupos de dez alunos do 10º e 11º ano de escolaridade, um grupo da via prosseguimento de estudos e um grupo da via ensino profissional). O recorte etnográfico, aqui assumido como recorte empírico da realidade observada, torna inteligível a relação entre um contexto parcelar ou mesmo microscópico do fenómeno que se quer investigar e contextos mais amplos, que influenciam e que são influenciados pela pequena escala (Cordeiro, 2010); permite, também, ao investigador, encontrar a dialética e significado profundo, tantas vezes oculto, entre práticas e representações.

CAPÍTULO IV

Do trabalho de campo desenvolvido

4.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE À ESCOLA

A freguesia em análise está inserida numa zona urbana bastante povoada da cintura de Lisboa, não tendo uma identidade *sui generis* que a individualize das restantes áreas limítrofes.

A vila em que se insere a escola está situada no concelho de Vila Franca de Xira, no distrito de Lisboa, e ocupa uma área de cerca de 3,96 Km² que se estende entre a autoestrada do Norte e a bacia do rio Tejo. Esta vila integra-se, para uns, no extremo norte da província da Estremadura, para outros no extremo sul do Ribatejo.

Nas décadas de 70 e 80, do século XX, verificou-se um grande acréscimo demográfico, superior à média do concelho, à semelhança do que aconteceu na Póvoa de Santa Iria, Alverca do Ribatejo e Vialonga – três agregados populacionais que limitam, respetivamente, a vila a norte e a sul. Este acréscimo demográfico parece estar relacionado com o crescimento do parque habitacional destas localidades atraindo pessoas que, embora trabalhem em áreas circundantes, residem nestas zonas.

A freguesia, onde está localizada a escola, é cruzada por várias vias de comunicação, ferroviária (Lisboa/Porto), rodoviária (AE 1 e NE 10, entre outras) e fluvial (rio Tejo). É um centro urbanizado com um fluxo de circulação de viaturas muito significativo, o que condiciona, naturalmente, entre outros fatores, aspetos da qualidade de vida das populações residentes.

O aglomerado populacional da vila debate-se também com problemas de ordenamento urbano relacionados com o crescimento acelerado verificado nas últimas décadas. O *boom* demográfico data das décadas de 70/80, do século XX, quando a especulação imobiliária determinou um impulso centrífugo para a periferia de Lisboa e verifica-se que a criação das infraestruturas necessárias não tem acompanhado esta tendência. Deste modo, o desenvolvimento demográfico, associado a uma alteração

de valores emergente na sociedade atual, gerou alguns fenómenos sociais atingindo sobretudo os jovens que devem merecer atenção muito especial por parte da comunidade educativa.

A freguesia onde está inserida a *Escola do Morro* caracteriza-se por uma heterogeneidade demográfica acentuada, resultante da multiculturalidade da área envolvente. A população é fortemente heterogénea, devido às origens, língua e culturas (desde famílias africanas, sobretudo cabo-verdianas, asiáticas, dos países de leste, entre outras) e também pelo seu estatuto social. Assim, verifica-se que os alunos são provenientes de vários estratos sociais (desde os mais desfavorecidos, a alguns casos que se situam na classe média, mas são sobretudo oriundos das classes populares). Também o tecido socioeconómico, que ocupa a área limítrofe da freguesia, tem vindo a adaptar-se às várias realidades e às diversas mudanças. Assiste-se, hoje, a uma implementação forte do setor terciário, onde anteriormente existia uma forte implementação do setor secundário. Alguns espaços comerciais deslocalizaram-se para esta área, assim como várias empresas de distribuição que têm vindo a configurar um novo cenário ocupacional da zona. A restauração e os serviços conquistaram também algum espaço ao setor secundário mas algumas indústrias como a *CentralCer*, *Solvay*, *Sores* e *CUF/Quimigal* mantêm as suas instalações.

No que diz respeito ao tecido económico envolvente, é de salientar que o mesmo absorve cada vez menos a totalidade da sua população, pelo que se assiste ainda, diariamente, e de uma forma crescente, a um fluxo pendular elevado (localidade em causa/Lisboa/localidade em causa) resultante da deslocação diária dos residentes.

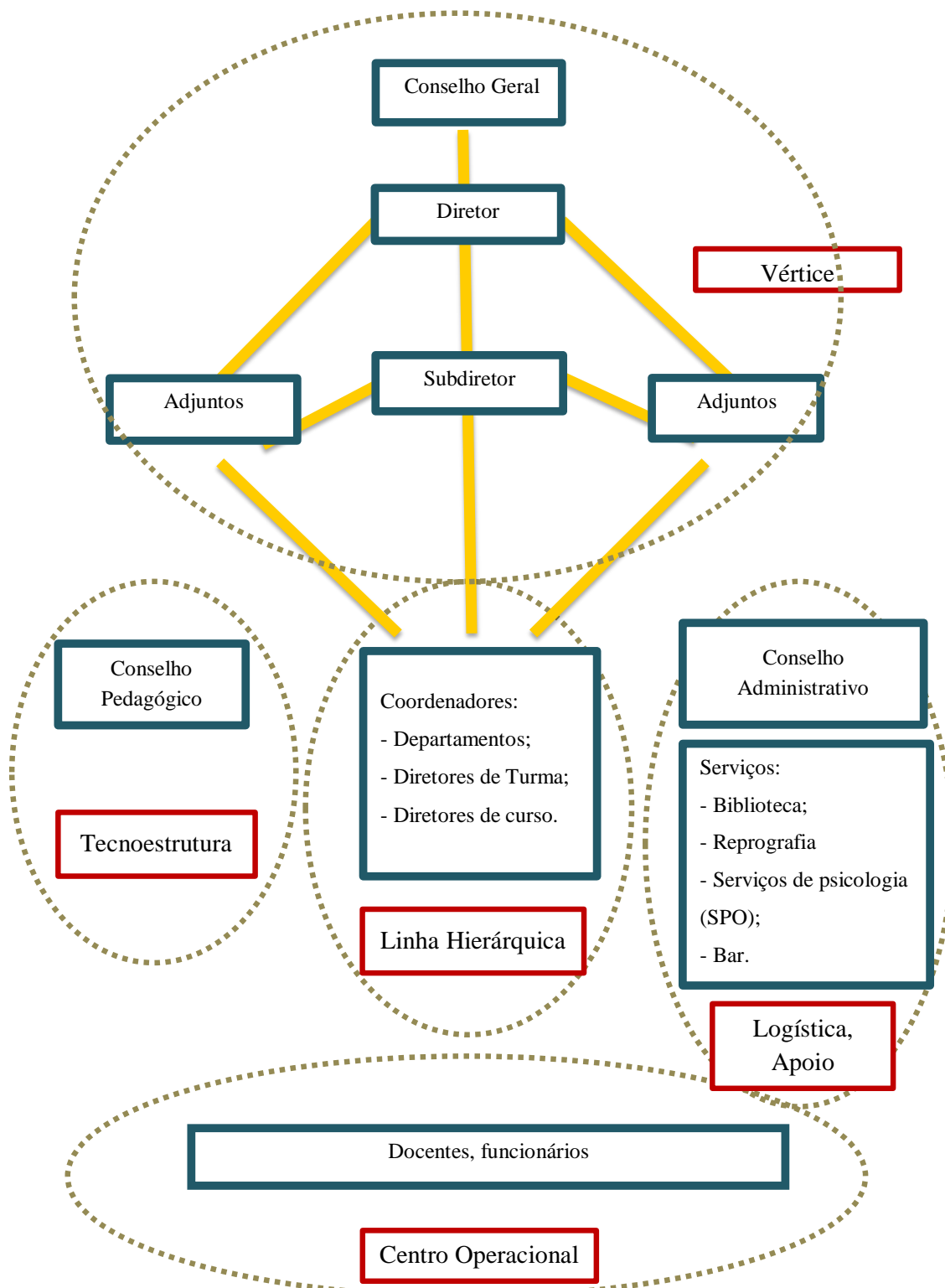
4.2. ORGANOGRAMA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DO AGRUPAMENTO

Com o crescimento ampliado do meio envolvente e o conseqüente aumento do número de habitantes/residentes, foi necessário à organização escolar em análise, nos últimos anos, acomodar a sua resposta educativa às necessidades emergentes. Deste modo, para além de dar resposta ao ensino secundário, alargou o seu raio de ação para o 1º, 2º e 3º ciclos (passagem a Agrupamento), bem como implementou e consolidou a existência de cursos profissionais, de cursos de educação e formação de jovens e adultos e do programa integrado de educação e formação, a partir da iniciativa *Novas Oportunidades*. Estas alterações, nitidamente modificaram o quadro de trabalho, obrigando a comunidade educativa a reconstruir a sua identidade.

Segundo os resultados obtidos pelo Questionário-Quinn (vide ponto seguinte) e o que pudemos concluir das conversas informais mantidas com diversos elementos da organização e, tendo em conta a teoria de Mintzberg, estamos perante uma estrutura organizacional híbrida que deriva, de certa forma, de uma estrutura simples (curta linha hierárquica) para um modelo de estrutura – Burocracia Profissional. Neste modelo passam a delegar-se mais funções, e funções já existentes assumem maior peso porque o seu número passa a ser mais significativo (por exemplo: passaram a haver mais coordenadores) existindo, também, uma maior verticalidade e um aumento do “pescoço”

da organização, bem como o aumento do grupo de apoio visto o número de alunos ser muito mais elevado. Também houve modificações ao nível da tecnoestrutura, devido à especificidade das novas ofertas formativas, podendo existir ainda um maior número de parcerias com empresas/instituições da comunidade envolvente que, pensamos, seria de todo o interesse, dada a nova realidade da escola.

Figura 4.1. ORGANOGRAMA



4.3. QUESTIONÁRIO-QUINN

Metodologia: Visitas ao terreno, metodologia baseada sobretudo em entrevistas e conversas informais; Distribuição de Questionários.

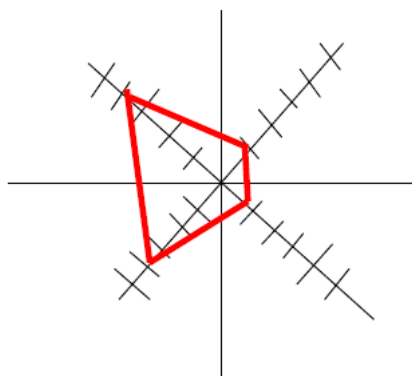
Amostra: foram distribuídos e recolhidos 13 Questionários:

- 5 para coordenadores de departamento;
- 1 para a Direção;
- 1 para chefe dos funcionários;
- 2 para representantes dos alunos (1 da via – Cursos Profissionais e 1 da via – Prosseguimento de Estudos);
- 1 para representante dos encarregados de educação;
- 1 para serviços de psicologia e orientação vocacional;
- 1 para representante da Junta de Freguesia;
- 1 para representante dos serviços administrativos.

Segundo *Quinn* e o Modelo dos Valores Contrastantes para obtermos a Cultura Organizacional da Instituição, baseamo-nos em seis itens (Questionário de *Quinn*). Os resultados obtidos, a partir dos questionários, são os seguintes:

1º Item. Características dominantes da organização:

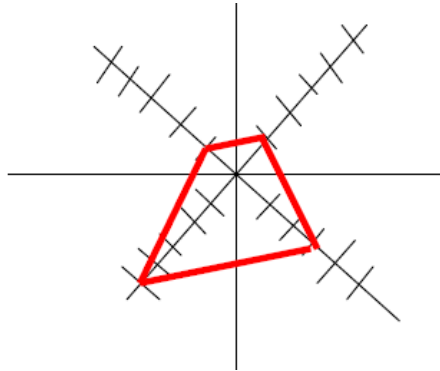
Figura 4.2.



Existe uma maior tendência para o interior; ou seja: a organização escolar está mais virada para si própria do que para o exterior. A tendência é a de os procedimentos burocráticos regerem aquilo que as pessoas fazem.

2º Item. **Líder organizacional:**

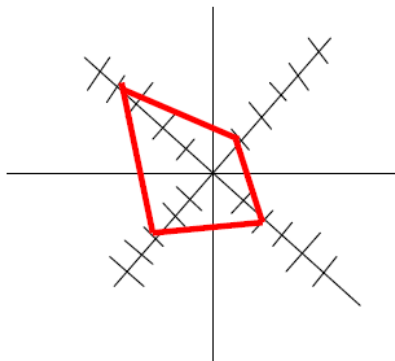
Figura 4.3.



A tendência é a de considerar o líder como um Coordenador.

3º Item. **Princípio organizacional:**

Figura 4.4.

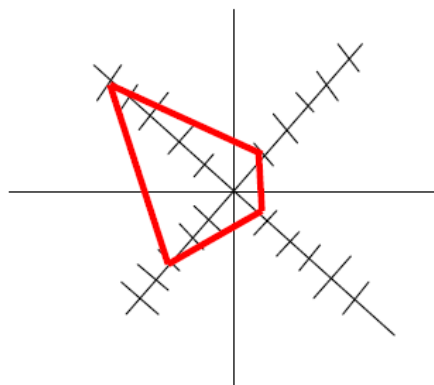


Nesta organização há uma tendência para alguma coesão e para algum trabalho de equipa, mas a maioria dos profissionais não está recetiva nem habituada a este tipo de trabalho.

O enfoque e a ênfase são dados às pessoas.

4º Item. **Clima organizacional:**

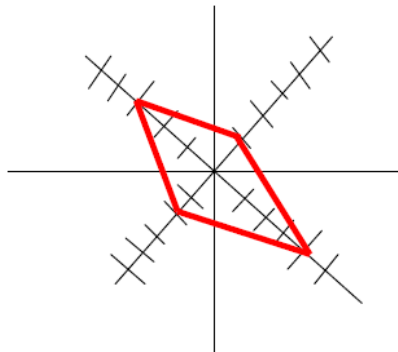
Figura 4.5.



Organização virada para o interior; clima de relativa abertura e confiança.

5º Item. **Critério de sucesso:**

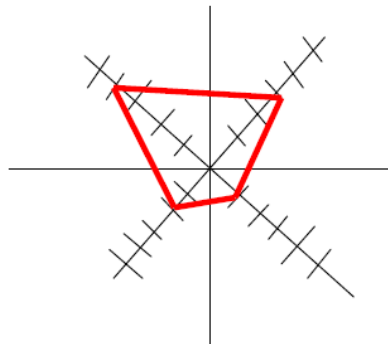
Figura 4.6.



O princípio norteador da organização é a eficiência, mas numa perspectiva de valorização mais das relações humanas e das pessoas do que dos resultados.

6º Item. **Estilo de gestão:**

Figura 4.7.

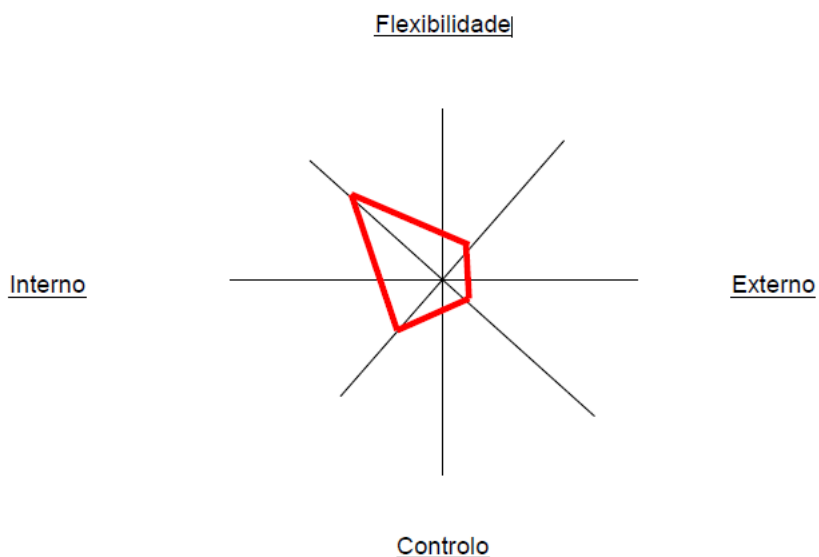


A tendência situa-se entre a gestão participada e a decisão individual.

O perfil global está essencialmente virado para o interior da organização, apresentando uma tendência para uma cultura de alguma flexibilidade.

Perfil Global

Figura 4.8.



Através do *Questionário de Quinn* podemos fundamentar a prática do Modelo das Relações Humanas (Modelo ancorado nos Valores Contrastantes), estabelecendo a ligação com a teoria de Mintzberg e remetendo para o Modelo – Burocracia Profissional.

No entanto, ao analisarmos individualmente o item referente ao Líder organizacional, concluímos que existe uma maior tendência para o considerar como um Coordenador (característica de um tipo de Estrutura Mecanicista) que assume as funções de planificação, organização e controlo; e como um Monitor que recebe e organiza a informação, a avalia e lhe dá resposta fazendo uso de algum pensamento crítico.

É de ressaltar que a organização escolar em causa está a atravessar um período de transição, passando de uma organização e estrutura mais simples para uma organização do tipo Burocracia Profissional, no que concerne à transição de uma escola de dimensão mais reduzida (só Secundária) para um Agrupamento; e, também, da passagem de uma oferta limitada (a quatro áreas de estudo do ensino secundário e alguns cursos profissionais) para uma oferta mais alargada (que engloba um maior número de cursos profissionais, CEF e PIEF).

O aumento da estrutura organizacional condiciona a própria comunicação e burocracia dentro da escola.

A escola, para se tornar mais sustentável, tem a necessidade de estabelecer e firmar um maior número de acordos de cooperação com entidades exteriores.

Por outro lado, o aumento do número de cursos (existindo capacidade para alargar, ainda mais, a oferta formativa ao nível do ensino secundário) e a maior diversidade de idades dos alunos implica, necessariamente, um esforço de atualização profissional por parte do corpo docente e não docente.

A modificação da estrutura física da escola implica, também, uma mudança na forma e nos mecanismos de comunicação, tendo em vista a existência de diferentes públicos e alvos (*stakeholders*).

Perante a análise que fizemos, utilizando o *Questionário-Quinn*, a leitura de alguns documentos oficiais da escola e as conversas informais mantidas, conseguimos diagnosticar que há necessidade de intervir-se ao nível da comunicação e das relações com o exterior (participação com a comunidade), apostando na melhoria dos canais de comunicação internos e também externos e no estabelecimento de parcerias. Podemos constatar que esta sendo uma escola sobretudo virada para o interior e apesar de preocupada com as relações humanas (dada a fase transitória que está a passar), necessita de apostar também numa melhoria da comunicação interna (por exemplo, através da introdução de um sistema de *intranet* – sugestão).

4.4. ANÁLISE SWOT

Tendo em consideração que o planeamento é um processo antecipado de tomada de decisões, é necessário definir uma estratégia para a organização escolar. A análise SWOT enquanto estratégia tem

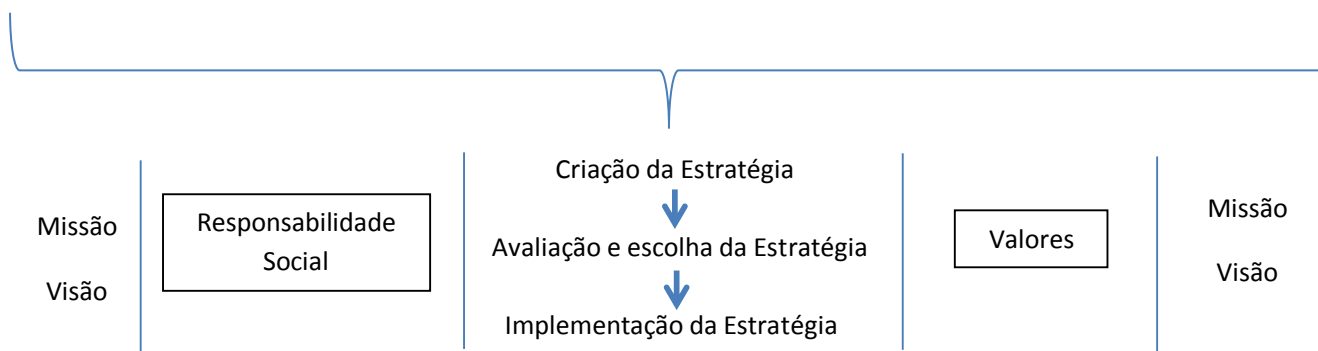
por finalidade conhecer as forças e fraquezas da organização. Não deve apresentar como resultado ideias megalómanas que sejam inexecutáveis ou aspetos tão concretos que, na prática, não mudem de facto nada dentro da organização. Neste sentido, a análise SWOT é encarada como estratégia possível e é pensada tendo por referência o meio envolvente (Wernerfelt, 1984). Esta análise deve refletir o diagnóstico e levantamento da situação aos níveis interno e externo. Posteriormente pode então passar-se à fase da reflexão e decisão, ou seja, da definição dos objetivos a alcançar e dos caminhos (estratégias) a desenvolver. É então possível traçar um plano, que deve conter a previsão das metas, recursos e prazos, com vista à implementação da ação e à posterior avaliação dos resultados e fornecimento de *feedback* (avaliação).

É nesta postura de planeamento, simultaneamente pré-ativa e pró-ativa, que se inscreve o projeto esboçado neste exercício, pois procura converter as vulnerabilidades diagnosticadas (postura pré-ativa), tais como: abertura eminente de outra escola secundária em grande proximidade física, perda de público escolar e de horários de professores, em oportunidades: aposta na orientação, diversificação e divulgação da oferta formativa- postura pró-ativa, numa filosofia de otimização dos recursos. Por outro lado, a intenção é fazer acontecer o que se deseja (projeto: *Dia da Escola Aberta à Comunidade*) adotando metas que inovem e que conduzam a processos efetivos de tomada de decisão. Deste modo, o Modelo Genérico da Matriz da Análise Estratégica – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threatens – será o seguinte:

Quadro 4.1. Análise SWOT

Forças	Fraquezas
Análise Interna	
<ul style="list-style-type: none"> ● Escola virada para as relações humanas (pode ser tirado partido deste facto, investindo na lógica da confiança, coesão, trabalho colaborativo/ em equipa). ● Escola não intervencionada pela <i>Parque Escolar</i>, mas com medianos recursos materiais e informáticos. ● Escola Secundária mais antiga e mais conhecida na zona; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Problemas na comunicação interna: Comunicação informal/familiar, mais característica de uma estrutura simples, sendo que a Escola atualmente configura nitidamente uma Burocracia Profissional (aumento de dimensão – Agrupamento); ● Défice na relação com a comunidade – o que afeta e compromete uma ideia clara de escola, consubstanciada num projeto educativo consistente que identifique e mobilize os profissionais. <ul style="list-style-type: none"> - Os pais/famílias de classes socialmente desfavorecidas não vão habitualmente à escola, ou só vão quando solicitados por convocatória para: problemas comportamentais/disciplinares dos filhos/educandos; ou acentuado número de classificações negativas. ● A Escola não possui, de momento, Projeto Educativo (documento em fase de elaboração).

Oportunidades	Ameaças
<p>Análise Externa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Possibilidade de criação de laços fortes e mais estreitos com a comunidade, com a Junta de Freguesia, com empresas/instituições locais, com outras escolas... ● Aposta numa correta orientação e divulgação da oferta formativa. (Possível aumento de cursos profissionais e de parcerias ao nível local). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Insuficiente conhecimento da escola por parte da comunidade; ● Ausência de divulgação e visibilidade da Oferta Formativa, bem como da missão e visão da organização escolar; ● Abertura eminente de uma nova Escola Secundária, em grande proximidade física desta.



A missão da organização deve conter objetivos claros e estratégicos, supondo um alinhamento entre os objetivos individuais (de desempenho) dos profissionais e os objetivos da organização (onde devem estar explícitos os princípios e valores da mesma). A visão (cuja relação com a missão e com os valores da organização deve ser clara) expressa o que se quer ser e criar no futuro, neste caso: uma escola pensada para a inclusão que pratica a equidade na oferta formativa.

4.5. SÍNTESE DE DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES ECONÓMICAS DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO

Com base nas informações recolhidas em documentos internos ao nível das várias estruturas pedagógicas da organização escolar em análise, foi possível aferir dificuldades económicas crescentes vividas pelos alunos do Agrupamento e respetivas famílias. Assim, 25% dos alunos eram, à data, apoiados pela ação social escolar. Se não se considerar o primeiro ciclo, 40% dos alunos são apoiados, a diferentes níveis, pela ação social escolar. Trinta alunos já beneficiavam, no anterior ano letivo, de refeições totalmente suportadas pelo Agrupamento. Porém, nesta análise, deve ser equacionado que, face aos escalões do SASE, muitas situações de carência não são consideradas neste contexto.

Estes dados, que foram também objeto de referência em reunião de conselho pedagógico de Fevereiro de 2013, são acompanhados, em ata, de uma chamada de atenção “a quaisquer sinais que

permitam identificar alunos que careçam de apoio por razões de carências extremas, nomeadamente alimentares, devendo ser tais factos comunicados aos diretores de turma”.

4.6. **NOTAS DE CAMPO** (a partir de observação no terreno e entrevistas/ conversas informais com professores)

PROBLEMÁTICA:

Confronto com os fenómenos de diversidade e insucesso escolar

No âmbito das primeiras tentativas de sensibilização de alunos voluntários para a implementação do projeto organizacional *Dia da Escola Aberta à Comunidade*

Bato três vezes à porta e aguardo. A algazarra ouve-se cá fora. Risos. Vozes excitadas. Por momentos, tenho a sensação de estar a bater à porta da sala de convívio dos alunos. À terceira tentativa, não obtendo resposta, abro a porta da sala-de-aula e entro. A minha colega, professora I.³, está sentada à secretária a falar ao telemóvel que pouso, algo atrapalhada, quando me vê entrar. Os alunos concentram-se maioritariamente ao fundo da sala-de-aula em três ou quatro carteiras, em grupos; parecem atentos e absortos em volta de quatro computadores portáteis. Estão a jogar, percebo ao passar entre as mesas. Voltando a cabeça na sua direção digo boa tarde. Não dão pela minha presença. Reparo numa carteira à frente onde está um prato com restos de um bolo castanho. No caixote do lixo, ao lado do quadro, amontoam-se vários pacotes de leite com chocolate esmagados e o que me parecem ser uma ou duas embalagens vazias de bolachas. Pergunto à minha colega: “Então hoje não há aula? Houve festa?”

A minha colega, sem desviar o olhar do seu portátil, responde-me com um meio sorriso: “Com papas e bolos se enganam os tolos. Comemoram a lição 100. Estes comemoram tudo, até terem nascido.”

Pergunto-lhe se me autoriza a falar com os alunos e a perguntar-lhes se alguns me querem acompanhar. Encolhe os ombros e faz um gesto de assentimento com a cabeça.

Dirijo-me então ao fundo da sala e pergunto aos alunos: “Algum de vocês quer vir comigo para começarmos a preparar a sala para a exposição⁴”. Ninguém me responde. Os alunos estão concentrados nos jogos de computador, confirmo agora olhando para os ecrãs dos portáteis. Alguns discutem acaloradamente sobre o jogo. Há alguma agressividade latente nas palavras que dirigem uns aos outros. Um grupo, distribuído à volta de uma carteira, envia provocações orais ao outro, acerca de

³ Professora muito conceituada na escola, com excelentes relações com a direção e que acumula, há vários anos, cargos pedagógicos importantes na organização escolar. Cargos que conferem efetivo poder (político) a um professor dentro de uma escola e que garantem, também, a manutenção de alguns privilégios como, por exemplo, um horário letivo de acordo com as preferências do professor, dia livre durante anos seguidos à segunda ou à sexta-feira, a atribuição das melhores turmas da escola (as turmas A e B dos cursos científico-tecnológicos), entre outros privilégios.

⁴ Refiro-me à exposição de trabalhos de alunos para o projeto *Dia da Escola Aberta à Comunidade*.

jogo, mas não desviam por um segundo a atenção dos ecrãs. Reparo que um deles enrola um cigarro debaixo do tampo da carteira. Repito a pergunta. Sou novamente ignorada por todos. Antes de sair da sala dirijo-me à minha colega com um “Obrigado, hoje ninguém quer vir comigo”. Ela faz-me um ligeiro aceno de cabeça, em sinal de reprovação, continuando a não desviar o olhar do seu portátil. Um dos alunos amassa um pacote de sumo e arrotta sonoramente. A professora deixa escapar entre dentes a exclamação “animais” sem contudo se dirigir especificamente ao aluno.

Conversa com professora acerca dos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação (CEF)

A professora H. durante um intervalo, na sala de professores, conversa com outra colega dizendo o seguinte: “Isto é uma desgraça. Ao que chegámos no ensino... ter que aturar esta gente. Estás a ver aquele? (e aponta pela janela da sala para um aluno que está sentado num muro em frente a um dos blocos de salas-de-aula). Aquele não tira o boné nem nas aulas. Eu acho que até dorme com ele. Pelo cheiro... deve dormir. Tem os dentes da frente todos estragados pela toxicod dependência. Noutro dia perguntei-lhe: Oh Cláudio? Porque é que não arranjas esses dentes? Pelo menos os da frente rapaz? Encolheu os ombros. Encolhe sempre os ombros. A tudo. Não fala. Só se é obrigado e com a mão à frente da boca, não se percebe nada do que ele diz. Mas normalmente não responde. Só encolhe os ombros. Esta gente devia era estar a trabalhar. Esse dos dentes estragados faz 20 anos para o mês que vem. O que é que esta gente está a fazer na escola? Mas têm que estar aqui porque os políticos querem. Arranjavam-lhes era uns cursozinhos onde tivessem muito pouca carga horária teórica e os pusessem, os obrigassem, a fazer coisas manuais, coisas que os ocupassem, que é do que esta gente precisa para ocupar a cabeça e não andar a fazer disparates por aí.”

Conversa com professora a propósito de alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

A professora M. R. relata indignada numa conversa informal entre duas reuniões de conselho de turma de avaliação:

“Riscaram-me o carro. Só porque eu os obrigo a trabalhar. Saí da escola a chorar pela primeira vez na vida, ao fim de tantos anos de carreira já.

Fui à direção, não estava o diretor, chutaram para canto. Interpelei-os (aos alunos) na aula. Parecia que estava a falar para paredes. Ninguém abriu o bico. Esperei para falar com o diretor (a professora referiu-se ao diretor pelo nome próprio pela segunda vez nesta conversa). Não estava. Ao fim da manhã sua Ex^a vai para o ginásio. Ninguém o apanha aqui na escola, só depois de almoço é que volta com o cabelinho molhado e todo perfumado. Mas o J. M. (a professora refere-se ao seu marido, também professor nesta escola e membro do conselho geral) apertou-o na 4^a feira e ele então lá chamou o diretor de curso que os espremeu um a um (aos alunos) e então um lá se descoseu, que sim,

que foi o Mauro que me riscou o carro. Convocaram o encarregado de educação, mas não veio. É o pai, está sempre bêbado. É desempregado. Veio a mãe, muito humilde. Até tive pena da criatura. É cozinheira aí num restauantezeco qualquer, coitada. Diz que já não tem mão nele (no filho) e que são as más companhias...

Vão-me pagar a pintura. Claro que vão. Como é só a porta, e fazem aquilo por painéis, são à volta de 200€. Vá lá, tiveram sorte. A mãe depois veio pedir-me muito que não colocasse, por favor, o carro numa oficina da marca, que não pusesse o carro numa oficina da Mercedes, mas noutra, para ser mais barato, e eu e o João Maria lá anuímos. Quero é o carro pintado. O sacana do miúdo nunca mais me vê os dentes. Também na minha disciplina já não fazia mais nada; com a quantidade de módulos que tem em atraso, está arrumado.”

Conversa com diretora de turma relativa a alunos dos cursos profissionais

A professora A. C., em conversa mantida relativamente ao seu trabalho enquanto diretora de turma de um curso profissional, afirma o seguinte:

“O pai veio falar comigo, estava eu muito descansada a ver testes, aparece-me o pai do K. aqui na escola. Vinha saber, imagina só (a professora, diretora de turma do aluno, está furiosa e parece incrédula repetindo várias vezes as mesmas palavras e interjeições), vinha-me perguntar, a mim, a mim, repara bem, a mim, onde é que o filho estava a fazer estágio⁵ e se estava a correr bem. A mim. A mim é que me vem perguntar isto. Eu só tinha vontade de lhe dizer: Mas porque é que não pergunta ao seu filho? Não falam em casa? Não falam um com o outro?” (Lembrei-lhe que ela própria me dissera, tempos atrás, que o pai dos K. estava emigrado em Inglaterra).

Ficou a olhar para mim, por um instante, com a mesma expressão de surpresa no rosto que mantinha desde o início da conversa e depois disse: “Ora essa... e não há telefones? Por amor de Deus! Não há telefones? Não falam por telefone? A mim é que me vem perguntar onde é o estágio do filho e se está a correr tudo bem?”

Conversa com diretora de turma a propósito de alunos das vias prosseguimento de estudos e ensino profissional

A professora A. P., em conversa mantida na sala de diretores de turma relativa ao trabalho desenvolvido no âmbito da orientação escolar:

“Aquele ali (e aponta para um aluno ao fundo da sala, de gorro posto e de *phones* nos ouvidos) é um malandro. Uma péssima influência. Arranjou namoro com uma miúda dos cursos científico-

⁵ A professora refere-se ao estágio profissional do curso profissional de gestão e programação de sistemas informáticos, que o aluno frequentava à data.

humanísticos, uma miúda normal, de uma turma normal. (interrompo e repito, em sinal de interrogação, a expressão “normal”?)

Sim – continua a professora – é uma miúda normal, de uma família normal, a mãe também é professora, mas do básico, e a miúda está na área de ciências, boa aluna e tudo. Pois ele convenceu a miúda a trazer ouro para a escola, e a miúda trouxe. Trouxe várias coisas. Coisas até muito boazinhas mesmo. Coisas da mãe, da avó e assim... peças de valor, e o malandro foi entregar tudo a uma dessas casas que há agora, porta sim, porta sim, que compram ouro. A miúda acho que foi com ele e fizeram ainda bastante dinheiro com aquilo, mas a miúda foi obrigada, percebes? Obrigada por ele, só pode. Foi influenciada, claro está, é o que faz acompanhar com esta gente, é o que dá estarem turmas normais e turmas dos profissionais todos misturados na mesma escola.”.

Conversa com professora relativamente à dimensão: qualidade das aprendizagem dos alunos dos cursos profissionais

A professora M., em conversa mantida a propósito dos critérios de avaliação adotados para os cursos profissionais:

“E eu disse-lhe: o inglês dos profissionais e o inglês de uma turma de prosseguimento de estudos, não tem nada a ver, é que não tem nada a ver. Uma coisa é uma coisa, e outra coisa é outra coisa. São coisas completamente diferentes. Mesmo que seja o mesmo ano. Não tem nada a ver. O nível de exigência, o que eu puxo por eles... enfim... não tem mesmo nada a ver. Uns, no fim, têm exames nacionais. Os outros, andam aqui a passar o tempo, porque o Governo os obriga a matricularem-se e a gente tem que os grammar. Para eles (dos cursos profissionais) é umas musiquinhas, uns filmes que eu levo, o b-a-ba, e o resto do tempo faço de conta que sou parva e que acredito que eles estão nas aulas a trabalhar no computador e não a jogar. Faço-me de parva, porque não estou para me chatear. Abro é as janelas, porque aquilo logo de manhã, às 8h15, é um cheiro que não se pode. (Não é a primeira professora a referir-se ao cheiro na sala de aula) Eles são muitos, trinta macacos fechados numa sala⁶. É uma guerra. Eu a querer abrir as janelas e eles a querer fechá-las porque têm frio. Eu também tenho frio, mas antes o frio do que aquele cheiro.”

Conversa com professora a respeito da possibilidade de candidatura ao ensino superior dos alunos dos cursos profissionais

A professora J. refere o seguinte:

⁶ Regista-se que, em conversas mantidas, também o subdiretor do Agrupamento se refere aos alunos dos cursos profissionais como os “macacos” ou ao pavilhão onde habitualmente estes alunos têm aulas como “a aldeia dos macacos”.

“E eu fui ver a nota que sua sumidade (a professora refere-se a um aluno de um curso profissional) teve no exame de Física. Seis. Seis míseros valores. E andou aquela alma em explicações particulares de Física durante todo o ano, para tirar uma porcaria de um seis. E acha-se muito bom e diz que quer ir para a universidade, enche a boca a dizer que está num curso profissional mas que quer candidatar-se ao ensino superior e ir para a universidade. E arma-se em líder dos outros, que esta turma levava-se tão bem o ano passado, tão benzinho... mas este ano têm opiniões sobre tudo, recusam-se a fazer coisas na minha aula (a professora refere-se à disciplina de Educação Física) e questionam tudo e mais alguma coisa. Tudo por causa da influência perniciosa do J.B. Eu quis mudar uma aula... Pá, aquilo a eles não lhes aquecia nem arrefecia. Levantavam-se uma hora mais cedo, é o que era, não vinha mal ao mundo por isso. Eu tinha que mudar o raio da aula por causa do ginásio (a professora refere-se às aulas no ginásio que acumula com o horário na escola) e o menino J.B. não quis e toda a turma foi atrás dele. E porquê? Porque o menino tem explicações particulares fora da escola a Matemática e a Físico-Química, para se propor aos exames nacionais e de equivalência a frequência no final do ano. Estou para ver a nota que ele vai tirar a Matemática... outro seis, como tirou a Físico-Química ou menos ainda. Ele leva boa nota a Matemática, mas está claro porque é Matemática dos profissionais e não a Matemática a sério, dos cursos científico-humanísticos. No exame é que ele vai ver a diferença. E põe-se a contestar tudo, contesta tudo, chegou ao ponto de dizer que eu, numa aula, não estava a explicar bem as regras do vólei. E eu para ele, em frente a toda a turma, mesmo para o humilhar: Meu amigo, o senhor aqui não manda palpites nem arrota postas de pescada. O senhor é tão burro que nem percebeu que isto não eram as regras do vólei, que eu só estava a ver se vos apanhava em falso. Se o senhor fosse tão esperto como se acha teria percebido, mas como não é, não chegou lá.

E depois aparece-me em plena aula a mãe do N. que segue as pisadas do J.B. em tudo, mas que não faz nada, não estuda, chega atrasado, e aparece a mãe para saber porque é que o filho tinha aquelas faltas todas, injustificadas. E eu respondi: Pergunte ao seu filho, que a senhora é que vive na mesma casa que ele. Ele nunca vem às primeiras aulas da manhã. A mãe diz que o filho adormece e eu disse-lhe: então acorde-o. E ela diz que sai às 6h da manhã e eu perguntei: então e não está mais ninguém em casa? Uma avó, alguém de família, sei lá... E ela respondeu... (a professora J. imita a mãe do Nando a falar em crioulo). E eu só me apetecia dizer: Oh minha senhora fale português.”

Conversa com professora acerca da avaliação e classificações atribuídas aos alunos dos cursos profissionais

A professora T. refere o seguinte, após reunião de conselho de turma de avaliação, a propósito de pedido de esclarecimento de um conjunto de encarregados de educação, relativamente às classificações atribuídas aos seus educandos.

“Eu não me importo nada, nem tenho medo nenhum que façam queixa de mim ao Ministério ou seja onde for, porque eu sei português, sei falar português, sei o que dizer e como dizer e eles não (a professora refere-se aos pais dos alunos). Portanto, logo aí perdem. Não têm hipótese nenhuma, não têm qualquer hipótese. Nem o nome sabem escrever. Outros sabem escrever o nome e mal. Ainda se fossem os papás do 11ºA e B preocupava-me, que esses são perigosos (a professora refere-se a duas turmas da área de ciências dos cursos científico-humanísticos). Agora estes podem cá vir queixar-se de mim as vezes que quiserem, ao diretor da escola, ao diabo que os carregue, queixem-se para aí! Porque palavras leva-as o vento. Agora escrever, que é o que realmente interessa, quero vê-los a fazerem-no.”

Conversa com diretora de turma a propósito da dimensão: participação na escola dos pais e encarregados de educação dos alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos

A professora A. B., a propósito de um episódio ocorrido dias antes na portaria da escola, diz o seguinte:

“Estes miúdos precisavam era de pais. Por detrás de um aluno há sempre um pai... e uma mãe... que explicam porque é que eles são assim, esta miséria. A mãe da B., a dos dentes podres (na turma existem duas alunas com o mesmo nome e a professora procura deste modo que se entenda a qual das alunas se está a referir), entra pela escola adentro, vestida como uma vendedora de roulotte de churros, a dizer muito alto: “Mas que raio de escola é esta em que as «cantinas» (refere-se às contínuas, auxiliares da ação educativa. A professora acentua, por várias vezes, o erro e o mau português da mãe da aluna) em que as «cantinas» estão todas à porta da escola a fumar, que mau aspeto que isto dá. Anda lá ó B. que eu perdi meio-dia de trabalho mas vou dizer a estes senhores que tu podes não ter pai, mas que tens mãe que olhe por ti, ou acham que te podem dizer tudo o que querem e fazer-te tudo o que lhes apetece só porque o teu pai te abandonou?”

A direção mandou dizer que não podia atender por se encontrarem, todos os elementos da mesma, em reunião. A mãe da B. não chegou a falar com ninguém.

Conversa com coordenadora de área disciplinar a respeito dos processos de avaliação e práticas pedagógicas em sala-de-aula

A professora, coautora de manuais escolares há alguns anos atrás, é uma docente muito conceituada nesta escola, onde leciona há cerca de trinta anos e têm-lhe sido atribuídos excelentes horários, conforme se pôde verificar em documentos internos da organização escolar em análise.

A professora C., visivelmente enervada, diz o seguinte, na sala de professores, referindo-se a uma turma de 11º ano dos cursos científico-humanísticos:

“Eu acho que estes alunos estão loucos, estão loucos, só pode ser, ou então bebem uns copos valentes antes de fazerem a autoavaliação. Já fui dizer na direção e dei o nome e o número dos alunos,

porque eu não estou para ser tratada assim com quase trinta anos de carreira. Mas quem é que eles pensam que eu sou? Olha só para o que este aqui escreveu (a professora retira de dentro de uma pasta, do meio de um maço de folhas, uma folha de caderno pautada e começa a ler o que um aluno escreveu para fundamentar a sua autoavaliação): “Muitas vezes ponho o dedo no ar nas aulas para esclarecer dúvidas que tenho sobre a matéria e a professora ignora-me completamente. Chego a pôr a mão no ar três a quatro vezes numa aula, e a professora nunca me deixa falar. E pergunta sempre aos mesmos. Eu penso que o problema não está em mim pois o ano passado tinha boas notas a esta disciplina, mas a outra professora não avançava na matéria se a gente não percebia as coisas”. A professora C. pára de ler e, muito chocada, pergunta-me: “Já viste isto? E de quem é a culpa? Nossa! É nossa, pomo-nos a jeito... dantes não havia autoavaliação, havia avaliação! Depois a autoavaliação era feita oralmente, agora até por escrito tem de ser. E depois ficam estes registos a enxovalhar uma pessoa. E este? (A professora retira outra folha de papel pautado redigida por um outro aluno e lê o que este escreveu): “Eu acho que os critérios de avaliação não são mesmo seguidos, porque a nota que a gente tem no final do período é só mesmo a média aritmética dos dois testes. E não devia ser. Então porque é que há percentagens para o DPS (Desenvolvimento Pessoal e Social), para o comportamento, para a assiduidade e pontualidade e para os trabalhos de grupo e para os trabalhos de casa, se depois estes elementos de avaliação não contam para a nota final do período?”

Conversa com coordenador de departamento curricular a propósito da avaliação de desempenho docente

Numa conversa mantida acerca da avaliação de desempenho docente, o Professor Z. afirma o seguinte:

“Eu cumpro integralmente os 90 minutos de aula. Nunca saio antes do toque, e quando toca já estou dentro da sala. Escrevo sempre o sumário, é a primeira coisa que faço, depois faço a chamada para marcar as faltas, cumpro a parte formal toda integralmente, porque já entendi há muito tempo que nisto (o professor refere-se ao estado da educação em geral e à avaliação de desempenho docente em particular) o que interessa é a forma, não o conteúdo. O que realmente importa é o que parece, não o que é. Ninguém quer saber do conteúdo para nada. Tens é de ser um gajo cumpridor e que faça para inglês ver. Agora dar filosofia, dar aulas de filosofia, isso já deixei há muito tempo, há muitos anos de dar, e não tenho ilusões, não tenho essa veleidade, não tenho ilusões quanto a ensinar-lhes seja lá o que for, muito menos filosofia. E as aulas observadas são só para o 2º e para o 4º escalão, estou livre disso porque estou no 8º. Congelado, mas estou”.

Uma outra colega, a professora I., interrompe o professor Z. e pergunta:

“Não te parece injusto que só os colegas que estão no 2º e no 4º escalão é que tenham a obrigatoriedade das aulas observadas? Os que estão nos outros escalões mais acima não têm porquê?”

Então a partir do 4º escalão, e até ao fim da carreira, nunca mais ninguém entra na sala de aula de um professor?”

O professor Z. responde:

“Parece-me bem. Não vem mal ao mundo por isso. Não vejo mal nenhum em ser assim. Já cá andamos há muito. O que é que ainda temos de provar a alguém? E digo-te mais, este modelo de avaliação que entrou em vigor em 2012 é muito melhor que o anterior. Nisto o Ministro esteve bem”.

Conversa com coordenador de um curso profissional relativa à nostalgia da homogeneidade perdida

O professor M. refere o seguinte, em conversa mantida na sala de professores, acerca do prolongamento da escolaridade obrigatória:

“Não sei, não sei... Tenho muitas dúvidas quanto à funcionalidade dessa medida (prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade). De manhã, nas aulas das 8h15, há um cheiro nestes miúdos que não sei explicar. É mesmo cheiro a pobreza, estás a ver? Aquele cheiro a pobreza envergonhada, cheiro de roupa lavada com detergente misturado com cheiro a miséria. Eu olho para eles (o professor refere-se aos alunos dos cursos profissionais) e o que vejo ali é um conjunto de falhados. Olha à tua volta... (o professor refere-se ao meio envolvente à escola) estes miúdos não têm escapatória possível, estão emparedados neste amontoado de betão. O horizonte deles esgota-se nestes bairros sociais, degradados, cinzentos, sujos. Os pais desempregados ou a viverem à custa do rendimento mínimo, as mães já desbocadas, sem dentes, com menos de trinta anos de idade, e é tudo famílias disfuncionais, é padrastos, madrastas, meios-irmãos, um filho de cada naipe... E vê lá o que fazem as mães (o professor aponta para as fichas da caderneta de uma turma e depois começa a folheá-las) lê isto, são ajudantes de cozinha, caixas no pingo-doce, empregadas de limpeza, ajudantes de infantário, no máximo dos máximos trabalham num cabeleireiro ou são esteticistas... e alguns pais já estiveram presos. Há miúdos que nem sequer sabem quem é o pai. Estes miúdos estão condenados, é esta a verdade. Estão condenados à partida. Andar aqui (na escola) mais três anos ou não andar, não vai adiantar-lhes nada, rigorosamente nada na vida deles, não vai fazer qualquer diferença”.⁷

4.7. SÍNTESE ANALÍTICA E CONFRONTAÇÃO COM A LITERATURA

- PRÁTICAS DE SELEÇÃO E SEGREGAÇÃO ESCOLAR

OBSTÁCULOS À EQUIDADE E EFETIVA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A diversificação da oferta formativa e implementação de determinadas medidas políticas no sentido de promover a equidade, não impedem, por si só, o risco da tendência para a reprodução de

⁷ Observação: Estes foram alguns dos depoimentos recolhidos. Gostaria de possuir outros, de outra natureza ou num outro tom, que contrabalançassem com estes. Mas não os tenho. Não coloquei todos, fiz uma seleção de entre os que disponho. Não havendo alterações significativas no discurso e no tom dos mesmos, optei porém por não apresentar os mais negativos.

práticas seletivas no interior do sistema educativo. Não obstante a massificação do sistema de ensino ter levado à inclusão de novos públicos, podem os processos de exclusão reconfigurar-se, mantendo-se assim o sistema educativo simultaneamente integrador e segregador. Sendo certo que houve uma democratização da educação, no sentido de um maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos mais desfavorecidos, isto é, que as distâncias sociais se reduziram no acesso, originaram-se porém novas diferenciações internas, mais subtis, por vezes ocultas, que produziram, por sua vez, um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do ensino. É o que se passa, atualmente, com a dicotomização entre via de prosseguimento de estudos e cursos profissionais ao nível do ensino secundário, embora nos pareça que o regresso do ensino profissional constituiu uma das transformações educativas mais importantes das duas últimas décadas (embora possa incorrer-se no risco de importar, não equacionando devidamente a diferença de contextos, o modelo dual da Alemanha).

Muitas vezes a orientação escolar é um processo que é conduzido pela negativa. O aluno só escolhe dentro do que lhe resta escolher, em função dos resultados escolares que obteve durante o ensino básico, de eventuais problemas de comportamento manifestados e, de um modo cada vez mais acentuado, da sua origem social, encontrando-se envolvido num processo de exclusão relativa.

Assim, para os alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos a escola conquista-se e perde-se no que respeita ao desempenho e sucesso escolar, pois são alunos que são relegados, sistematicamente, para as fileiras menos prestigiadas do sistema educativo, que conduzem a diplomas de menor valor social, económico e simbólico (Seabra, 2009). Tanto mais que reduzida a autonomia curricular, pedagógica e administrativa das escolas, poderá deixar-se sem apoios educativos os alunos que mais deles necessitam.

Refira-se, a este propósito, excerto de ata de reunião de conselho pedagógico, de organização escolar em análise, datada de Outubro de 2013, onde está registada a seguinte recomendação, cita-se: “Nas reuniões de avaliação do 1º período os professores deverão fixar as metas por disciplina e por turma (...) Nas melhores turmas devem colocar-se metas superiores de modo a compensar as turmas mais fracas e conseguir assim atingir-se as metas por disciplina propostas no projeto educativo (...) de forma a tentar reduzir-se a discrepância entre a avaliação interna e os exames nacionais”.

Ainda em ata de reunião de conselho pedagógico, de Janeiro de 2014, pode ler-se o seguinte: “A coordenadora dos cursos profissionais alertou que, devido à recente informação chegada à escola de não financiamento pelo POPH (Programa Operacional Potencial Humano) e às dificuldades económicas das famílias de muitos alunos, algumas visitas de estudo propostas anteriormente, bem como diversas atividades, medidas e iniciativas de apoio aos alunos destes cursos não se irão realizar este ano letivo”.

Neste sentido, impõe-se mais do que nunca a reflexão sobre o processo de orientação escolar poder, na prática, mascarar um processo de seleção social. Na verdade, continua a ser indissociável a relação entre processos de escolarização e dimensão de socialização através do grupo de pertença (classe); continua a ser na escola que se centra um dos principais meios de exclusão social das sociedades contemporâneas: o diploma escolar (Vieira, 2002).

Encarar o sistema educativo como um instrumento para produzir uma elite qualificada e privilegiada, relativamente a uma maioria que continuará aquém dessas qualificações e a desempenhar um trabalho desqualificado e mal remunerado, revela-se uma orientação política que continua a merecer vigilância crítica.

Além do mais, o receio da despromoção social leva as classes mais favorecidas a buscar, apesar do enquadramento jurídico e dentro do conceito de uma escola para todos, proteção e vantagem para os seus filhos. Porém, estas decisões de proteger certo tipo de alunos, não são inócuas, pois têm impacto no desempenho escolar, nas taxas de insucesso e de abandono dos descendentes das classes mais desfavorecidas (Sebastião e Abrantes, 2010). Estas pressões contraditórias levam a processos de integração e segregação ou exclusão diferida dentro dos sistemas públicos de ensino. As famílias das classes médias e médias altas têm desenvolvido estratégias que lhes permitam continuar a demarcar-se e a distinguir-se socialmente, seja através da escolha da escola que os filhos vão frequentar, seja através de um sobreinvestimento na escolaridade dos descendentes e da internacionalização dos estudos (Vieira, 2002 e 2003).

Há algum tempo atrás, foi anunciada pelo Governo português a introdução da liberdade de escolha da escola (para além daquela que já existia). Na publicação *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (2007), a OCDE elaborou um Relatório sobre a equidade na educação, no âmbito de 30 países-membros, nos quais se inclui Portugal. Este Relatório evidencia que a equidade na educação tem duas dimensões: a primeira é a *justiça*, que implica garantir que as circunstâncias pessoais e sociais (género, estatuto socioeconómico, etnia) não constituam um obstáculo ao desempenho escolar. A segunda é a *inclusão*, que pressupõe garantir um padrão mínimo de inclusão para todos (a escolaridade obrigatória). No *Passo 1* deste Relatório, é evidenciado que quanto maiores são as diferenças socioeconómicas (origem social) e mais acentuadas são as diferenças entre as escolas, maiores são os obstáculos para o sucesso escolar – designadamente no âmbito da leitura e da matemática. A origem social apresenta pois um efeito determinante no desempenho escolar das crianças, o que também é concluído pelo Programa PISA (*Programme for International Student Assessment*, OCDE). Por outro lado, o estudo feito nos países que introduziram uma escolaridade básica mais abrangente indicia que esta medida pode reduzir o insucesso escolar. No *Passo 2*, é explicitado de que forma a escolha da escola pode constituir um obstáculo à equidade. A escolha da escola pelos pais aumenta o risco de iniquidade porque os pais mais escolarizados têm possibilidade de fazer escolhas mais informadas e eficazes. O Relatório demonstra que a correlação entre liberdade de escolha da escola e segregação escolar é muito elevada. Os países com mais liberdade de escolha

são os que apresentam maior índice de segregação escolar. A questão crítica que aqui se coloca é a de, a escolha da escola pelos pais (que acaba por ser, também, a escolha de alunos pela escola) poder constituir um obstáculo e contradição, não só à democratização e universalização da educação, mas também um défice à equidade no sistema educativo, que a própria Lei estabelece por, em última análise, legitimar e perpetuar as diferenças socioculturais, impedindo assim a qualificação e mobilidade de certos segmentos da população.

A liberdade de escolha, a competição e iniciativa individual, geram mecanismos de mercado tais como eficácia produtiva, competitividade, consumismo individualista, satisfação de interesses particulares, critérios que se sobrepõem a interesses sociais e coletivos mais amplos, públicos e comuns. A lógica do privado ou a lógica do mercado, tendem a empresariar a educação, redefinindo o conceito de interesse público e, também, a própria relação dos pais com a escola numa perspetiva de cliente-consumidor individual (Carvalho, 2009).

Neste sentido, Barroso (2005) considera poder estar a assistir-se a uma tentativa de o Estado se aliar aos pais dos alunos, reforçando a possibilidade de estes escolherem as escolas dos filhos, aumentando assim os seus direitos de controlo e decisão sobre o serviço prestado pela escola.

4.8. NOTAS DE CAMPO (a partir de observação no terreno e entrevistas/ conversas informais com alunos)

PROBLEMÁTICA:

Perspetiva dos alunos face à escolaridade

Quadro 4.2.

Contexto e definição da situação	Ideia dos alunos sobre a sua condição de aluno	dos cursos científico-humanísticos
		dos cursos profissionais
	Ideia dos alunos sobre a forma como os professores os veem	cursos científico-humanísticos
		cursos profissionais
	Expressões de sentimentos para com os professores	alunos dos cursos científico-humanísticos
		alunos dos cursos profissionais
	Reconhecimento do papel do professor	alunos dos cursos científico-humanísticos
		alunos dos cursos profissionais
	Posição em relação à escola e ao estudo	alunos dos cursos científico-humanísticos
		alunos dos cursos profissionais

Realização de uma exposição com os trabalhos dos alunos das turmas dos cursos científico-humanísticos e das turmas dos cursos profissionais;

Mostra à comunidade envolvente do trabalho desenvolvido durante o ano pelos alunos;

Divulgação à comunidade da oferta formativa do Agrupamento:

Projeto Organizacional *Dia da Escola Aberta à Comunidade*⁸

Categorias de Codificação de Dados

Ideia dos alunos sobre a sua condição de aluno dos cursos científico-humanísticos

“Estou a ter muitas dificuldades com a Matemática e a Físico-Química, mas vim para esta área porque era bom aluno e para não ir para o desemprego, foi o que me disseram. Acho é que devia haver muito mais informação na escola para nos orientar.” I. 10º ano Curso Científico-Tecnológico

“Está a ser muito mais difícil do que eu pensava com a Matemática. No 9º ano era aluno de 4 e 5, tive 4 no Exame de Matemática. Agora (no 10º ano) não passo do 11/12 (valores) e este período tive de começar a ter explicações (particulares). Mas os meus pais disseram para vir para esta área (científico-tecnológica). Eu queria ir para socioeconómicas, mas eles disseram que isso não dá futuro nenhum, agora já acho que talvez não seja bem assim, mas na altura não sabia.” J. 10º ano Curso Científico-Tecnológico

“Eu gostava de História, mas a minha mãe disse que Humanidades (Línguas e Humanidades) nem pensar. Que era desemprego na certa. Os cursos superiores a que essa área dá acesso não têm saída nenhuma. Como também era boa aluna a Matemática e a Ciências vim para esta área.” M. 11º ano Curso Científico-Tecnológico

“Sempre fui aluno de 5 no básico. Agora tenho média de 15. É uma porcaria de média. Assim não vou a lado nenhum, não para o que eu quero, para o curso que eu quero. A cena é que a avaliação sumativa é só o que conta. Os stores no início do ano dizem que não, apresentam os critérios (de avaliação) e blá blá blá, mas depois só os testes é que contam para a nota final de período. É injusto porque fazemos montes de trabalhos e de cenas durante o ano mas depois não contam para nada, não lhes dão valor nenhum.” G. 11º ano Curso Ciências Socioeconómicas

“Vim para esta área porque sempre fui bom aluno e só os bons alunos é que têm hipótese nesta área. Os meus pais pressionam-me bastante para ter boas notas por causa das médias, estão sempre a dizer-

⁸ Projeto de Mudança decorrente do trabalho de campo desenvolvido e das conversas informais mantidas com os alunos das vias prosseguimentos de estudos e cursos profissionais.

me que é o meu futuro que está em jogo. Preocupam-se muito com a escola, querem saber as notas dos meus colegas e se os stores faltam, se estão a dar bem a matéria, o que fazemos nas aulas... essas coisas. Eu antes do 10º ano já sabia que vinha para a turma A e quais os stores que ia ter. Tirando os stores de Educação Física e de Filosofia, os meus stores são os mesmos que o meu irmão também teve.” F. 11º ano Curso Científico-Tecnológico

Ideia dos alunos sobre a sua condição de aluno dos cursos profissionais

“Até no horário é diferente ser de um curso profissional. O curso tem muitas horas, muita carga horária. É de mais, não temos tempo para mais nada. Entramos todos os dias às 8h15 e saímos às 18h30, menos à quarta à tarde. Estamos sempre fechados nas aulas, e há disciplinas que não têm interesse nenhum, nem sequer têm a ver com o curso, é só para encher. Devíamos fazer coisas mais práticas, relacionadas com o nosso curso.” R. 11º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

“Eu sinto que sou tratado de maneira diferente por ser de um curso profissional. Os stores tratam-nos um bocado mal. Há stores que nem escondem que estão mesmo contrariados por ter turmas dos profissionais e estão sempre a fazer comparações entre nós e os do ensino normal, como eles dizem. Elogiam os alunos do ensino normal e fazem atividades com eles durante o ano que não fazem com a gente.” C. 11º ano Curso Profissional de Animação Sociocultural

“O que eu não gosto é que nos tratem como burros. Eu não me acho burro, nem aos meus colegas. Mas a cena é que se és de um curso profissional é logo assim que te tratam. És burro, ou drogado, ou então os teus pais são uns m... Os stores, as donas (auxiliares da ação educativa), o pessoal dos cursos normais, até o diretor (do Agrupamento), tratam-nos assim, e se há porcaria foi logo um aluno dos profissionais. Os outros podem fazer a mesma porcaria que nós mas têm logo outro tratamento, outra compreensão.” S. 10º ano Curso Profissional de Gestão

“Eu acho que eu e os meus colegas não somos menos que os outros do ensino normal só por termos chumbado ou assim... A psicóloga foi o ano passado (9º ano) à aula da DT (Diretora de Turma) e falou um bocadinho connosco. Quis saber quem já tinha chumbado algum ano, se tínhamos negativas, se tínhamos irmãos que já tinham estado em algum (curso) profissional, quem tinha problemas de comportamento... E quem tinha alguma destas coisas ela disse que era melhor irmos para um curso profissional porque era muito mais fácil e que nem tínhamos que comprar livros (referindo-se aos manuais escolares), que os livros não eram obrigatórios nem nada. Parecia só facilidades.” P. 10º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

“Eu não quero estudar mais do que o 12º ano, por isso vim para este curso, não foi por não ter capacidades. Quero é começar a trabalhar. Mas se for como o meu primo, isto não dá em nada porque ele também andou num curso profissional mas nem nunca chegou a ir para estágio porque tinha muitos módulos em atraso. A irmã da minha namorada fez estágio e tudo, nunca teve módulos em atraso, era a melhor aluna da turma e depois fez o estágio, mas depois do estágio nunca mais trabalhou, nunca mais conseguiu nenhum trabalho. Passar por aqui (por um curso profissional) foi a mesma coisa que nada.” V. 11º ano Curso Profissional de Gestão

Ideia dos alunos dos cursos científico-humanísticos sobre a forma como os professores os veem

“Eu acho que os stores exigem muito de nós porque sabem que chegamos lá, que conseguimos. A. 11º ano Curso Científico-Tecnológico

“Alguns professores querem saber sobre as notas que temos às outras disciplinas e se eramos bons alunos no básico. E se formos bons alunos e depois tivermos algum azar num teste ou assim, tentam ajudar.” C. 11º ano Curso Ciências Socioeconómicas

“Eu tive um problema com um stor este ano, que não me dava a nota que eu merecia, a nota dele baixava-me a média toda. A minha mãe veio cá e o DT não resolveu nada. Então a minha mãe exigiu falar com o Diretor (do Agrupamento) e disse-lhe que se a coisa não se resolvesse escrevia para o Ministério ou para a Inspeção. O stor mudou logo a atitude comigo. Subiu-me a nota, a partir daí tem corrido tudo bem.” F. 10º ano Curso Científico-Tecnológico

“Eu acho que os professores sabem que estamos na área mais difícil, mais exigente. E por isso tentam preparar-nos o melhor possível, porque sabem que temos objetivos.” B. 11º ano Curso Científico-Tecnológico

“Se um aluno não está a ter o rendimento que é suposto nesta área, o stores tentam que vá para outra área mais acessível ou para um profissional. Chamam os pais e explicam que assim não se safam.” M. 10º ano Curso Ciências Socioeconómicas

“Os stores estão sempre a massacrar-nos, a dizer que o secundário não tem nada a ver com o básico, que podíamos ter muito boas notas no básico mas que agora é completamente diferente.” L.. 10º ano Curso Línguas e Humanidades

Ideia dos alunos dos cursos profissionais sobre a forma como os professores os veem

“O que eu não gosto é que façam essa distinção entre os alunos dos cursos profissionais e os do ensino normal. Somos todos alunos.” R. 11º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

“Há professores que nos marcam logo e depois deixam de se interessar por nós. Faça a gente o que fizer já não adianta, mesmo que se estude mais e que se tente mudar.” V. 11º ano Curso Profissional de Animação Sociocultural

“O stor de Matemática chama-nos burros nas aulas e ao R. e ao S. chama mesmo deficientes. A stora de Inglês está sempre a dizer: Mas que mal é que eu fiz a Deus para ter que levar com alunos como vocês? Qualquer coisinha manda logo para a rua e acha que estamos sempre a gozar com ela, e às vezes não estamos nem tem nada a ver com ela.” K. 11º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

“A stora de Português está sempre a dizer que ensinar alunos como nós é como dar pérolas a porcos.” F. 11º ano Curso Profissional de Animação Sociocultural

“Na matrícula disseram que não tínhamos de gastar dinheiro em livros neste curso e que era um curso muito mais prático para nos preparar para trabalhar. Mas não é nada assim. As aulas são secantes, é tudo os professores a falar e temos de passar os *power points* todos, é a aula toda a escrever, a copiar o power point e nem explicam. Não se preocupam se a gente entende ou não. Mas se for aos alunos do ensino normal já explicam as coisas e até mostram os trabalhos que eles fazem depois. A nós não nos ensinam como ensinam aos outros do ensino normal. A nós o que dizem é que se continuarmos assim ninguém nos aceita para estágio, ninguém nos quer para trabalhar.” A. 11º ano Curso Profissional de Animação Sociocultural

“Eu no 2º período vi como eram as coisas e comecei a estudar e a estar mais calado nas aulas. Mas os stores disseram que já não ia a tempo.” K. 10º ano Curso Profissional de Gestão

Expressões de sentimentos de alunos dos cursos científico-humanísticos para com os professores

POSITIVOS

“A stora de Filosofia e a stora de Geografia são muito fixes. Há espaço para trabalhar e espaço para estar mais descontraído nas aulas delas.” A. 10º ano Curso Línguas e Humanidades

“A stora de Físico-Química tem sido incansável. Tem cá vindo para nos dar apoio, às vezes mesmo no dia livre dela.” M. 10º ano Curso Científico-Tecnológico

“A Diretora de Turma tem mesmo tentado ajudar-nos com o problema que estamos a ter com a professora de Matemática. Só não faz mais porque não a deixam. O Diretor (do Agrupamento) disse que quem manda aqui é ele e ele defende sempre a professora de Matemática, porque são muito amiguinhos.” R. 10º ano Curso Científico-Tecnológico

NEGATIVOS

“O nível de alguns professores é muito fraco. Passam os power points e é assim todas as aulas. É assim que dão as aulas.” C. 11º ano Curso Científico-Tecnológico

“A stora de Biologia não sabe dar aulas. E não faz experiências. Nem a de Físico-Química. Depois admiram-se dos resultados nos Exames Nacionais a estas disciplinas. Colegas nossos (de outra escola secundária situada nas imediações) fizeram várias experiências todo o ano e tiveram aulas práticas, nós não, as storas dizem que têm é que cumprir o Programa.” R. 11º ano Curso Científico-Tecnológico

“A stora de Matemática disse que eu e a R. não tínhamos resolvido bem o exercício, só porque o resolvemos de outra maneira, que ela não sabia. E mesmo quando viu que o nosso exercício estava bem e que o resultado estava certo não reconheceu que estava errada.” M. 10º ano Curso Científico-Tecnológico

POSITIVOS

“A stora de AI (Área de Integração) é a mais compreensiva, a mais amiga. Dá valor quando a gente faz alguma coisa bem. Afixa na sala os nossos trabalhos quando são bons e os outros quando têm aulas na sala veem o que a gente é capaz de fazer. Defende-nos perante os outros stores e tudo. Mas também é exigente quando é para ser, não é nenhuma baldas lá por ser fixe.” V. 11º ano Curso Profissional de Animação Sociocultural

“Temo-nos fartado de trabalhar para o *Dia da Escola Aberta à Comunidade* e houve stores que reconheceram isso, que viram que afinal não somos os burros e os delinquentes que dizem, que afinal até temos algum valor.” C. 11º ano Curso Profissional de Gestão

“O stor de Matemática disse que sem máquina de calcular gráfica não podemos fazer a disciplina e pronto, que não há nada a fazer. E a stora de AI (Área de Integração) virou-se para ele e disse-lhe «E se os pais não tiverem mesmo possibilidades de a comprar?» A. 10º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

NEGATIVOS

“A stora de Português é uma bruxa. Não podemos fazer nada na aula. É logo a mandar para a rua e a fazer participações disciplinares. Temos de estar calados e quietos, não pode haver barulho nenhum. E está sempre a ameaçar que chama o Diretor (do Agrupamento) à aula. O Diretor vem, dá um sermão e ela ri-se, tipo sádica, toda contente, no gozo mesmo.” F. 10º ano Curso Profissional de Animação Sociocultural

“São beras (referindo-se a alguns professores do conselho de turma). Já apanhámos dois dias de suspensão e um dia fomos de castigo descascar batatas para a cozinha com as donas e os outros todos a ver... a escola toda a ver. Nós de toca na cabeça, a varrer o chão e a descascar batatas, foi mesmo a humilhar-nos.” M. 10º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

“A stora de Inglês... fogo! Eu não gosto nada dela. Fui para a rua por estar a despir a camisola na aula. Despi porque tinha calor, mas fiquei de t-shirt. A stora mandou logo vir comigo, que eu não tenho educação nenhuma, que eu estava a fazer strip, que o gigolos é que andam de cavas e que eu vestisse a camisola porque não estava para ver misérias.” F. 10º ano Curso Profissional de Gestão

Reconhecimento do papel do professor pelos alunos dos cursos científico-humanísticos

“Os stores estão aqui é para ensinar. Não é para educar.” J. 11º ano Curso Línguas e Humanidades

“Um stor tem que saber as coisas quando lhe perguntamos. Se é stor, se estudou, tem de saber.” L. 10º ano Curso Ciências Socioeconómicas

“O meu tio também é stor e quando há alguma coisa que eu acho que um stor não está a fazer bem falo com o meu tio, ele diz-me logo as leis e como devo dizer ao DT e ao Diretor da Escola, ou como a minha mãe, como encarregada de educação, deve fazer.” F. 10º ano Curso Científico-Tecnológico

Reconhecimento do papel do professor pelos alunos dos cursos profissionais

“Há dias em que os stores têm razão porque a gente faz porcaria nas aulas mesmo. Os stores estão para ali a falar, a esforçar-se bué e a gente não liga nenhuma, falamos todos uns com os outros, a gente ri-se e levanta-se no meio da aula, manda mensagens, joga no portátil... não ligamos nenhuma ao stor, é como se ele nem estivesse ali... porque estamos fartos, não queremos estar na escola.” N. 11º ano Curso Profissional de Gestão

“O stor é que manda, é a autoridade dentro da aula.” J. 11º ano Curso Profissional de Gestão

“Os stores mandam para a rua se houver distúrbio na aula, mas se a gente quiser não sair da aula, temos direito de ficar. É o que diz o Boss (referindo-se ao Diretor da Escola) e isso é um bocado chato para os stores, deixa-os um bocado mal vistos, sem moral.” K. 10º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

Posição em relação à escola e ao estudo dos alunos dos cursos científico-humanísticos

“Para ser sincero eu nunca estudei até ao 9º ano. Só ouvia o que os stores diziam nas aulas, em casa os meus pais acompanhavam-me e tive sempre boas notas. Agora (10º ano) já vi que é diferente. Ou estudas ou estás lixado. Ou tens explicações fora da escola ou não consegues continuar a ser bom.” M. 10º ano Curso Ciências Socioeconómicas

“Eu em casa tive sempre a ajuda da minha mãe, ela não se põe a estudar comigo, não é isso. Ela só me diz: se precisares, estou aqui.” B. 11º ano Curso Científico-Tecnológico

“O Apoio (referindo-se às aulas de Apoio Pedagógico na escola) não serve de nada. Pode ajudar um bocado... mas não muito, não o que é preciso. Os stores estão ali (na sala de Apoio) mas é mais para esclarecer dúvidas, mas somos muitos, não dá tempo para quase nada. Eles basicamente só lá estão para cumprir horário, por isso tive que pedir aos meus pais para me porem na explicação.” A. 10º ano Curso Línguas e Humanidades

Posição em relação à escola e ao estudo dos alunos dos cursos profissionais

“Eu não gosto da escola. Nunca gostei. O meu pai e a minha mãe também nunca gostaram, nem o meu irmão. O meu irmão ainda era pior do que eu. É de família.” C. 10º ano Curso Profissional de Animação Sociocultural

“Eu estou nas aulas mas durmo. Baixo a cabeça, ponho a mochila à frente e durmo. Os stores não se importam porque assim ao menos não chateio. É muita aula, muitas horas (referindo-se ao horário) aqui metidos. Começamos às 8h e só acabamos às 18h30, todos os dias o mesmo. O melhor da escola é quando apanho a chanete a um quarto para as sete (referindo-se ao autocarro que passa à porta da escola às 18h45 minutos).” R. 10º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

“Eu não leio nem passo o que está no quadro. Os stores dizem que temos que ter um caderno para cada disciplina, mas eu não tenho. Tenho um caderno que dá para tudo, mas ainda tem as folhas quase todas sem nada escrito. Não gosto de escrever. E ler ainda menos, não me sinto bem se estão a olhar para mim. E quando os stores ditam eu estou a jogar e eles pensam que eu estou a escrever o que eles dizem, como estou tranquilo nem me chateiam.” S. 11º ano Curso Profissional de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos

4.9. SÍNTESE CONCLUSIVA E RELAÇÃO COM A TEORIA

- DIVERSIFICAR MAS DIGNIFICAR (TODA) A OFERTA FORMATIVA

Igualdade de oportunidades não é sinónimo de uniformidade (Benavente, 2001) e constrói-se na diversidade de respostas. Assim, a estratégia para a heterogeneidade do público escolar parecem ser ofertas formativas diferenciadas e diversificadas que preparem cidadãos num mundo globalizado (Rodrigues, 2010); ou seja: cada vez mais é necessário um sistema de ensino que permita percursos diferenciados com a permanente possibilidade de circulação entre as diferentes vias (Sebastião e Abrantes, 2010).

A questão da orientação escolar assume aqui um papel determinante. O atual quadro de massificação escolar generalizada e de prolongamento da escolaridade, impõe a obrigação de descobrir na escola uma vocação/profissão, dotando o aluno de um projeto escolar, não obstante o insucesso. Neste sentido, é importante compreender como decorre o processo de orientação escolar. Do trabalho de campo desenvolvido⁹, foi possível concluir que os recursos são diferentes ao nível das vias prosseguimento de estudos e cursos profissionalmente qualificantes. Assim, de um modo acentuado, os alunos dos cursos científico-humanísticos desenvolvem uma gestão de si (gestão do percurso escolar) assistida, direta ou indiretamente pela família. Os recursos de apoio à tomada de decisão vocacional centram-se nos pais e na orientação escolar privada e paga fora da escola. Porém, a mãe assume, relativamente ao pai, uma preponderância clara neste aconselhamento. Quanto aos alunos dos cursos profissionais, é distinta a pluralidade de fontes de informação. Os atores sociais envolvidos no processo de escolha e de tomada de decisão vão do diretor de turma e professores das disciplinas do currículo ao orientador escolar (geralmente o psicólogo colocado nos serviços de psicologia e orientação – SPO) ao grupo de pares e a pesquisas ocasionais e carecendo de qualquer orientação/supervisão na internet.

Quadro 4.3. Recursos de Apoio à Tomada de Decisão: Orientação Escolar

	Cursos científico-humanísticos	Cursos profissionais
Família	+	-
Escola	-	+

Nesta via de ensino concentram-se, em evidente e expressiva maioria, os alunos escolarmente fracassados, cuja acumulação de insucesso escolar parece, na verdade, conduzir a um fechamento das opções académicas remetendo-os para formações profissionalizantes.

O prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e a generalização dos cursos profissionais na escola pública a partir de 2005, constituíram-se como medidas políticas e mecanismos de implementação (e garantia) do acesso à educação escolar. Porém, trata-se de compreender se a escola atual, ao guardar no seu seio aqueles que exclui, gera os excluídos do interior (Bourdieu e Champagne, 1992 e Seabra, 2009). A escola exclui, como sempre, mas agora de forma subtil, mediante uma seleção cada vez mais precoce, através da diversificação de fileiras associadas aos processos de orientação – tanto mais que as diferenças observadas no sucesso escolar entre os diferentes países relacionam-se com o modo como estes regulam a orientação escolar dos alunos (Seabra, 2009). Para explicar a correlação entre origem social e resultados escolares dos alunos surge,

⁹ Remete-se para Anexo, Nota 2, designadamente para o instrumento metodológico Inquérito por Questionário.

a par da descontinuidade cultural, da tendencial homogeneização social das escolas e das turmas e do efeito da atuação dos professores, a condução dos processos de orientação no seio das organizações escolares.

Hoje coexistem na escola alunos com pontos de partida, objetivos e expectativas muito diferentes, o que implica a necessidade de renovar as finalidades e a legitimidade do sistema educativo. Ao nível das políticas educativas, a aposta no ensino profissional, apresentada a partir de 2005 noutros moldes, nomeadamente enquanto via qualificante, tentou inverter uma longa tendência de relação negativa da sociedade portuguesa com a escolarização, que teve como consequência a exclusão social de certos grupos durante décadas. A iniciativa *Novas Oportunidades* apresentou-se com dois eixos: eixo de qualificação de adultos (certificação de competências, constituição de centros de *Novas Oportunidades*) e eixo de qualificação de jovens (onde se insere a expansão dos cursos profissionais e a sua implementação nas escolas secundárias públicas). O esforço de qualificação do programa *Novas Oportunidades* permitiu aumentar a oferta dos cursos profissionais entre 2005 e 2010 (período em que existem estudos que o demonstram). O que se verificava em Portugal era que, apesar de a escolaridade básica aumentar, muitos jovens não terminavam o ensino secundário, ou saíam a meio ou não o completavam (abandono escolar precoce). Portugal era um dos piores países da OCDE em termos de abandono escolar. Depois da iniciativa *Novas Oportunidades*, em 2005, o cenário mudou radicalmente. Em 2008/2009, os cursos profissionais já representam mais de 40% dos jovens matriculados no ensino secundário. Enquanto em 2005, 28.000 alunos frequentavam o ensino profissional, em 2009, na sequência da generalização dos cursos profissionais nas escolas públicas, este número passou para 125.000. Por outro lado, enquanto em 2005 a percentagem de alunos do ensino secundário a frequentarem cursos profissionais, em Portugal, era de 10%, nos países mais desenvolvidos a média da OCDE era de 70%. Pode afirmar-se que o objetivo e a função dos cursos profissionais (que os cursos tecnológicos não conseguiram cumprir) foram os de combater o insucesso e o abandono escolar, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória, diversificar a oferta formativa, reforçar a sua visibilidade e qualificar os jovens, pelo menos com o ensino secundário, antes da entrada no mercado de trabalho (Rodrigues, 2009). Anteriormente a esta iniciativa, grande parte dos alunos não terminava o ensino secundário mas também não obtinha uma qualificação profissional. É ainda de referir a cooperação empresa-escola que os cursos profissionais exigem e que pretenderam desenvolver.

O que consideramos importante, e se pretendeu expressar no projeto organizacional desenhado durante o trabalho de mestrado, é que, além de diversificar, se dignifique toda a oferta formativa ao nível do ensino secundário, não tolerando nenhuma desigualdade na qualidade da mesma. Tal é possível procurando desenvolver práticas quotidianas de inclusão que permitam o acesso alargado a segmentos até há pouco reservados às elites (Sebastião e Abrantes, 2010). Trata-se de assumir que a qualidade, enquanto dimensão da equidade, significa não tolerar desigualdade na oferta pedagógica. Não diferenciação, visto que esta tem forçosamente de existir, devido à própria natureza e

especificidade dos vários cursos e é expectável que assim seja, mas desigualdade, no sentido de haverem vias que são prestigiadas e valorizadas como tal e outras que são estigmatizadas à partida.

Neste sentido, ao situar-se no nível *meso* de análise dos processos escolares (processos interativos e organizacionais), o projeto organizacional já referido¹⁰, procurou enquadrar-se no modo de organização e funcionamento das escolas e naquilo que pode potenciar a sua eficácia. O objetivo foi o de conceber um projeto que, como medida organizacional, contemplasse a dupla dimensão, por um lado, da relação da escola com a comunidade (participação) e, por outro, de promoção da equidade – proporcionando o máximo possível de igualdade de oportunidades no combate ao insucesso escolar. Para tal, privilegiando práticas como o diálogo profissional, a interdisciplinaridade do saber, a colaboração docente, a responsabilidade coletiva sobre a melhoria da escola, a preocupação pelos interesses coletivos e pelas minorias, a liderança distribuída, a participação nos processos de tomada de decisão (Yáñez, 2010; Feito, 2011), o compromisso da escola com a comunidade, a capacidade de empreender novos projetos/iniciativas e, também, através de mecanismos como uma correta orientação e divulgação da oferta formativa. Foi ainda objetivo deste projeto organizacional, o de os alunos serem enquadrados em modelos pedagógicos escolares que favoreçam a sua participação ativa e negociação nos processos de tomada de decisão (Seabra, 1999); contrariando a tendência de segregação, no ensino secundário, num ramo académico e noutro profissional (Feito, 2011). Trata-se de pensar a escola como um espaço onde coexistem diversos poderes, cruzando-se direta ou indiretamente diversos projetos, de diferentes protagonistas e onde todos os poderes têm de ser positivamente mobilizados (Benavente, 1988). Dito de outro modo, o resultado do entendimento de que não se pode desvincular a participação da democratização na prática pedagógica e da abertura ao meio/comunidade (Feito, 2011) – o que pressupõe, porém, um conceito de cidadania participativa que não é aquele que se pratica na grande maioria das organizações escolares.

No atual quadro normativo, a escola já não pode ser entendida como independente da comunidade em que se insere (Decreto-Lei nº75/2008; Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas, 2012).

Se, ao nível macro, cabe às políticas educativas assegurar e promover a equidade no sistema de ensino, ao nível *meso*, cabe às organizações escolares não ignorarem as necessidades nem as (legítimas) aspirações das classes socialmente desfavorecidas, que se resumem a confiar que a escola não renuncie ao seu papel na aproximação possível à igualdade de oportunidades (Seabra, 1997, 1999, 2007 e 2011).

¹⁰ Remete-se para Anexo, Nota 4.

CAPÍTULO V.

Organização escolar em análise

Do trabalho de campo desenvolvido, extraíram-se como principais resultados a constatação de existência de fenómenos de polarização, diferenciação e segregação escolar (mesmo) em escolas situadas em contextos sociais muito desfavorecidos; o facto de a triagem e seleção escolar não se efetuar apenas à entrada do ensino secundário, mas no decurso deste – por exemplo, mudança de alunos no decorrer do 10º ano de escolaridade, por vezes muito precocemente logo no 1º período letivo, para cursos profissionais devido a pontuais classificações negativas e a problemas de comportamento – desocultando mecanismos organizacionais preponderantes na orientação e seleção escolar; a evidência de a atual conjuntura de recessão económica criar obstáculos (e poder mesmo entrar em contradição) com o prolongamento da escolaridade obrigatória.

Para além das políticas educativas e orientações da tutela, também a assumida focalização da direção e órgãos de coordenação da escola (chefias intermédias) nos Exames e Testes Intermédios, parece acentuar processos seletivos e iniquidade.

A este propósito, refira-se excerto de ata de reunião de conselho pedagógico da organização escolar em análise, datada de Fevereiro de 2013. Das medidas específicas (referidas na adenda ao projeto educativo) a implementar para combater o insucesso escolar, constam, entre as primeiras, cita-se: “A generalização dos testes intermédios, a par da responsabilização/sensibilização dos pais, política de rigor/exigência e disciplina, métodos de trabalho”.

Da análise empírica¹¹, foi possível concluir que uma escola, para concretizar a sua missão, não pode ser um microuniverso apenas dependente do jogo de alguns atores (por exemplo: direção e professores). Neste sentido, remete-se para Barroso (2005) e para a sua análise dos modos de regulação da escola que se traduzem em alianças bipolares de que resultam sempre um terceiro excluído:

- Estado + professores – pais dos alunos = regulação burocrático-profissional.
- Estado + pais dos alunos – professores = regulação pelo mercado.
- Professores + pais dos alunos – Estado = regulação comunitária.

Na organização escolar em análise, o modelo de regulação evidenciado corresponde ao primeiro caso, devido à reduzida participação efetiva dos pais nesta escola. Não pode, porém, deixar de referir-se que o oposto apresenta também riscos. A regulação comunitária, por exemplo, pode ser responsável pela exclusão de minorias que não partilhem os interesses sectoriais do projeto educativo que une a

¹¹ Remete-se para anexo, Nota 2, onde constam – Guião da entrevista, Inquérito por Questionário aos alunos (amostra), Tratamento estatístico dos resultados do questionário em SPSS.

maioria dos pais e professores, o que pode ter como consequência a perda de legitimidade do Estado para impor um projeto educativo unificador (Barroso, 2005).

Uma das evidências mais assertivas resultantes da confrontação empírica, prende-se com a formação de professores, ou seja, com o modelo cristalizado de ensino-aprendizagem dos mesmos e eventuais efeitos deste modelo nos resultados escolares. Uma proposta para esta, ou outra organização escolar, pode ser a de a formação de professores passar a estar, de facto, intimamente ligada ao projeto educativo da escola (conforme o disposto no Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro).

São incontestáveis os novos desafios e exigências inerentes ao papel de professor atualmente e os problemas e resistências parecem surgir quando se trata de mudar o instaurado como prática em sala-de-aula. Esta ocupa incontornável centralidade na organização escolar e nas reformas educativas, nomeadamente enquanto patamar para a *accountability* e para a responsabilização como instrumentos de autoavaliação e de avaliação externa.

CAPÍTULO VI.

Projeto organizacional – *Dia da Escola Aberta à Comunidade*

- Caso

Para explicar as desigualdades sociais dos percursos escolares, não se podem só considerar as políticas educativas ou a origem social dos alunos mas, também, os efeitos da atuação das escolas (Sebastião, 2009). Neste quadro, a relevância do *efeito-escola* decorre da conceção de que a escola não é um mecanismo de reprodução monolítico que funciona de igual forma em qualquer contexto. O Projeto – *Dia da Escola Aberta à Comunidade* – enquanto medida da organização pretende, por um lado, promover uma efetiva relação da escola com a comunidade e, por outro, contribuir para a inclusão (no sentido da equidade); pretende também ser um processo interativo contra o determinismo da escola como reprodutora das desigualdades sociais, trazendo os pais à escola (sobretudo os que não vão, ou seja, os menos escolarizados), em vez de a escola culpabilizar estas famílias de desinvestimento na escolaridade dos filhos; sendo que a investigação revela que, por parte das famílias mais desfavorecidas socialmente, não se trata de desinvestimento mas do entendimento tácito de que as funções da escola e da família devem permanecer separadas (Seabra, 1999), pois interiorizaram, fruto das próprias representações sociais, nada terem a acrescentar ao universo cultural e simbólico da escola.

O projeto central será o *Dia da Escola Aberta à Comunidade* que funcionará como eixo condutor, marca de identidade (sentido de pertença e coesão da escola), emblema do Agrupamento (Yáñez, 2010), sendo que este projeto central congrega/convoca todas as outras atividades¹², projetos,

¹² Em Anexo, Nota 1, será apresentada uma Grelha, possível, devidamente preenchida; o preenchimento dessa Grelha resulta de um levantamento exaustivo, junto do corpo docente e alunos, de todas as atividades e iniciativas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

iniciativas, clubes que funcionam na organização escolar ao longo do ano letivo – os quais serão, também, apresentados e divulgados à comunidade neste Dia. As dimensões participação e equidade convergem para a aposta da escola na orientação e numa correta divulgação da oferta formativa, que contrarie o carácter classista e seletivo do ensino. Na realidade, os filhos dos operários beneficiaram do acesso ao ensino, mas são os primeiros a serem encaminhados para certas fileiras. Por sua vez, os filhos dos quadros continuam a realizar escolaridades mais longas (Duru-Bellat & Kieffer, 2000).

O projeto utiliza e congrega recursos humanos (professores, diretores de turma, diretores de curso, alunos e ex-alunos das vias de prosseguimento de estudos, do ensino profissional, CEF, PIEF, serviços de psicologia e orientação da escola, etc.), equipamentos (do Agrupamento), orçamentos, necessidades do mercado de trabalho, parcerias¹³ (ao nível local, empresas e comunidade), pois a diversidade na oferta terá que supor o ajustamento na procura (necessidades do mercado, parcerias, utilização do Guia das Profissões, etc.).

Foi efetuado um levantamento dos recursos do Agrupamento, a partir de informação recolhida junto da direção, diretores de cursos profissionais, Junta de Freguesia e apresenta-se um possível *Outdoor* que, a organização escolar em análise, está em condições de divulgar junto da comunidade (e que seria apresentado no *Dia da Escola Aberta*, permanecendo depois a sua divulgação).

Figura 5.1. OUTDOOR DIFUSOR DA OFERTA FORMATIVA, a ser apresentado no *Dia da Escola Aberta à Comunidade*

Agrupamento de escolas...

Um exemplo...
(Resultado de levantamento dos recursos da escola, recolha de informação junto da Direcção e, sobretudo, dos Directores de Cursos Profissionais)

CURSOS

Científico Humanísticos
Ciências Socioeconómicas
Línguas e Humanidades
Ciências e Tecnologias
Artes Visuais

Profissionais
Técnico (de) ... Turismo
Gestão
Fotografia
Comercial
Multimédia
Protecção Civil
Apoio à Infância
Banca e Seguros
Auxiliar de Saúde
Gestão de Desporto
Gestão do Ambiente
Animador Sociocultural
Gestão de Equipamentos Informáticos
Gestão e Programação de Sistemas Informáticos

Educação e formação
Práticas Técnico-Comerciais (tipo 2)
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (tipo 2)
Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (tipo 3)

Especialização Tecnológica
Técnico Especialista de...
Gestão Hoteleira e Alojamento
Aplicações Informáticas de Gestão
Gestão de Redes e Sistemas Informáticos
Desenvolvimentos de Produtos Multimédia

Oferta Formativa

¹³ Na tentativa de estabelecer uma relação mais próxima com a comunidade envolvente e assegurar a Formação em Contexto de Trabalho aos alunos dos Cursos Profissionais e CEF, podem ser estabelecidos protocolos e parcerias com várias empresas e instituições, entre as quais as que se referem em Anexo, Nota 1.

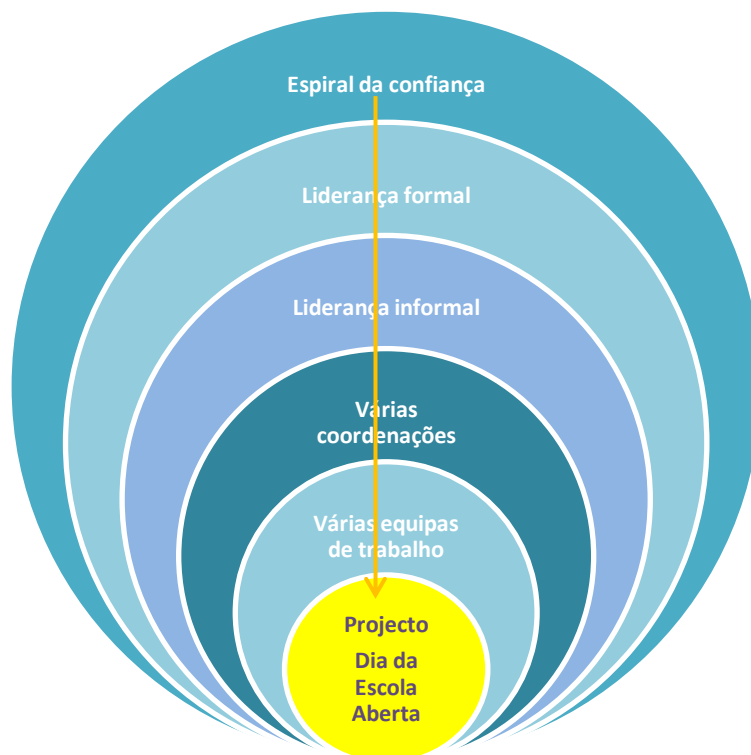
Este projeto implicará a participação da maioria (desejavelmente, de todos) os professores no trabalho pedagógico. Pretende-se que seja o início de práticas inovadoras dentro da organização (Yáñez, 2010; Feito, 2011) e que estabeleça um compromisso com a comunidade.

Os objetivos a curto e médio prazo são: colaboração e trabalho em rede com outras escolas; alargar a iniciativa a todas as escolas do Agrupamento (o projeto ir-se realizando, rotativamente, todos os anos numa das escolas do Agrupamento); participação nos processos de decisão (liderança formal e informal; liderança distribuída); alteração e melhoria da comunicação no interior da organização e, também, desta com o exterior/comunidade.

Figura 5.2. Eixo condutor das diversas atividades



Figura 5.3. Espiral da confiança



Para tal, foi colhida inspiração nas boas práticas, na literatura e na investigação (Yáñez, 2010); o objetivo da lógica da confiança é o de converter a vulnerabilidade em coesão, de modo a criar o

clima e a cultura organizacionais propícios a processos sustentados de mudança e de melhoria. No que concerne à avaliação do projeto, recomenda-se a monitorização *on going* do mesmo, ou seja, nas fases de conceção, implementação e avaliação dos resultados. Deve portanto efetuar-se a gestão do ciclo de avaliação, que se deve iniciar pela fixação dos objetivos do projeto, no início do ano letivo, pressupondo-se ações de acompanhamento, revisão/reformulação e monitorização, pelo menos duas a três vezes durante o ciclo de avaliação/ano letivo, culminando com a avaliação dos resultados (Caetano, 2008; Gomes, Cunha, Cunha, Cardoso & Marques, 2008). No final, será efetuado um relatório de avaliação, elaborado pela equipa coordenadora do projeto; deverão ser, também, utilizados instrumentos de registo¹⁴ por parte de todos os intervenientes/dinamizadores do mesmo, o que servirá como instrumento de auto e heteroavaliação. Seja qual for o ciclo/processo de avaliação a ser implementado, deve evitar-se fazer simplesmente o acompanhamento das atividades desenvolvidas sem a sua avaliação e, sem que sejam tomadas as medidas corretivas que se afigurem necessárias ao melhoramento futuro do projeto.

CAPÍTULO VII

A lógica da confiança

- Fundamentação do projeto organizacional – *Dia da Escola Aberta à Comunidade*

Com o projeto organizacional *Dia da Escola Aberta à Comunidade* pretendeu-se averiguar da possibilidade de correlação entre a vulnerabilidade de escolas situadas em contextos de clara desvantagem social (como o caso da organização escolar em análise) e a lógica da confiança convertida em propriedade da própria organização, enquanto universo inevitavelmente atravessado por relações de poder (Yáñez, 2010).

O objetivo da pesquisa de terreno efetuada e do projeto organizacional *Dia da Escola Aberta à Comunidade* foi tentar compreender como se sustentam processos de mudança e de melhoria em organizações educativas complexas, tornando-se o principal produto da confiança a capacidade organizativa para assumir riscos e criar inovação com base em processos participativos de tomada de decisão (Giacobbe *et al*, 2007; Yáñez, 2010).

Segundo estudos de caso, a dimensão social da confiança pode converter a diversidade numa oportunidade de melhoria, integrando-a no funcionamento e na cultura organizacional já existentes. Escolas que colocam o ênfase na inclusão¹⁵, adaptam as normas às ideias (ao invés do usual processo inverso) e surgem como comunidades de diferença, baseadas na ética da aceitação do outro (Resende

¹⁴ Um exemplo de instrumento de registo, entre outros que poderão vir a conceber-se, será apresentado em Anexo, Nota 1; (Folha de registo – trata-se de uma folha de registo utilizada relativamente ao Plano Anual de Atividades).

¹⁵ Remete-se para: Declaração Universal dos Direitos da Criança de 20 de Novembro de 1959; Constituição da República Portuguesa, 1976; Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86 de 14 de Outubro; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994; Decreto-Lei nº3 de 2008, 7 de Janeiro; Lei nº85 de 2009, 27 de Agosto.

et al, 2012) e na cooperação pacífica, evitando identificar os processos de mudança que implementam com alguma teoria pedagógica, ideológica ou política mas, antes, sustentando-os num percurso de autoexigência para o desenvolvimento da comunidade educativa, tornando-se, assim, a confiança o principal capital social destas organizações (Yáñez, 2010). Porque pensadas como projetos coletivos, um irrompe como eixo condutor, projeto central, (no caso – *Dia da Escola Aberta à Comunidade*) que contém a filosofia educativa da escola e se torna o emblema da organização; todos os outros servem para articular uma rede de iniciativas e de atividades que permitem a distribuição de papéis, de responsabilidades e a participação, norteando-se pelo objetivo de uma efetiva melhoria das práticas educativas, bem como pelo compromisso dos professores com o desenvolvimento social da comunidade.

Este trabalho em rede supõe uma liderança amplamente distribuída que se expressa mais nas atividades do que nas funções. Assim, a par da liderança formal, surge um segundo nível (liderança informal) que trabalha “na sombra”, em sintonia com o primeiro nível (direção). Esta liderança intuitiva, que promove a autonomia dos professores, desencadeia novas práticas de ensino que, porém, coexistem ainda com métodos de ensino tradicional, alguns que urge desmontar, surgindo, uma vez mais neste estudo, a sala-de-aula como plataforma privilegiada para inovações mais profundas e duradouras e para a participação em processos de tomada de decisão.

Porém, Yáñez (2010) coloca a questão de a participação poder encerrar algo de inerentemente conservador na sua prática, implicando mecanismos de continuidade e de reprodução que podem não conduzir, ou mesmo inviabilizar, verdadeiras ruturas e transformações. Tal reflexão remete-nos, na confrontação com a literatura, para Lima (2002) que na sua teorização e vigilância crítica sobre as novas perspetivas na organização e administração escolar, analisa a hipótese da participação enquanto técnica de gestão meramente funcional e como condição situacional de sobrevivência organizacional, considerando que a participação-colaboração ou a participação-coesão, se inscrevem na tradição mais conservadora das ideologias organizativas podendo, deste modo, redundar em práticas não efetivas de participação na direção e nos processos de tomada de decisão mas, antes, em metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem o consenso e a harmonia e não em processos de verdadeira construção coletiva¹⁶.

¹⁶ Neste sentido, da confrontação empírica foi possível concluir o seguinte: existe uma tendência acentuada e evidente de, nas várias organizações escolares, as direções se manterem, no essencial, (podendo, por vezes, mudar um ou outro assessor), não obstante a implementação de novos modelos de gestão. Por outro lado, os profissionais (no atual modelo de gestão, nomeados) que ocupam cargos pedagógicos ao nível das chefias intermédias mantêm-se invariavelmente os mesmos, muitas vezes sendo apenas substituídos por motivo de aposentação ou, em alguns casos, alternando entre si (sempre dentro de um grupo relativamente restrito) os referidos cargos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À pergunta de partida deste exercício: a escolaridade obrigatória, na escola pública, diminui os mecanismos seletivos do sistema de ensino? A resposta, após observação no terreno e confrontação empírica desenvolvida, é que os adia, difere, para níveis mais avançados da escolaridade, designadamente pela dicotomização estabelecida no ensino secundário das vias: prosseguimento de estudos e ensino profissional, com a conseqüente valorização de uma e estigmatização de outra.

A literatura e a investigação demonstram que a luta contra o insucesso escolar terá de passar necessariamente por mudanças que afetem as representações e as práticas dos professores, (Gomes, 1987; Perrenoud, 2002).

A organização escolar em análise não possuía, à data do trabalho de campo desenvolvido, projeto educativo. Porém, introduzir o projeto educativo é aleatório se o corpo docente não desenvolveu entretanto verdadeiras competências de cooperação e gestão de projetos (Perrenoud, 2002).

A partir das entrevistas e conversas informais mantidas com professores e alunos e dos principais fenómenos e problemas identificados nas mesmas, o projeto visa mostrar à comunidade (pais, famílias, população local, *stakeholders*) o trabalho letivo e não letivo que professores e alunos realizam na escola, incentivando o trabalho em equipa (Feito, 2011) e contrariando a tendência de trabalho solitário, secreto e individualizado/individualista dos professores (Roldão, 2002).

Pretende-se que seja, também, um projeto organizacional orientado para a Mostra/Divulgação da oferta formativa no quadro do prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, pressupondo como meta desejável a conclusão do ensino secundário.

Este projeto surge, assim, da tentativa de contrariar estratégias (mecanismos, processos) formais e informais de triagem e segregação dos públicos escolares identificados dentro da organização escolar em análise. Pretende constituir uma aposta na dignificação de toda a oferta formativa, combatendo deste modo a (ainda atual) segregação no ensino secundário com a dicotomização de um ramo profissional e de outro académico.

Existe a consciência de que o projeto organizacional aqui desenhado constitui apenas uma pequena e humilde medida no sentido da mudança e da melhoria, mas é um começo que pode produzir efeitos futuros.

As escolas constituem-se como arena privilegiada de encontro entre as políticas educativas (nível macro) e as práticas desenvolvidas pelos atores (níveis *meso* e *micro*), o que exige, cada vez mais, uma visão nova e audaciosa das escolas, da sua liderança, do seu funcionamento (autoridade negociada, trabalhos de projeto, formação em conjunto, parcerias locais) e do seu modo de prestar contas (*accountability*).

Porém, atualmente, nos países latinos, as administrações escolares vivem ainda sob conceitos burocráticos de mudança, temendo constantemente perder o controlo das operações e,

consequentemente, bloqueando o sistema; ao contrário das culturas anglo-saxónicas, onde a autonomia local e o serviço à comunidade se sobrepõem à aplicação das políticas nacionais (Perrenoud, 2002).

Não obstante, os sistemas educativos estão à procura de uma conceção de organização que tenha em consideração a diferença e a negociação. Mas, enquanto a visão da organização escolar oscilar entre o autoritarismo centralizador dos poderes organizativos e a vontade dos professores de fazerem o que querem sem prestar contas (Perrenoud, 2002), qualquer reforma, por mais prometedora que seja, estará provavelmente votada ao fracasso porque os jogos (de poder) dos atores organizacionais a reduzirão, por um lado, a um mero domínio prescritivo e, por outro, a novas estratégias para escapar à mudança.

Um dos equívocos da Administração Escolar, é o de reter do setor privado conceções inspiradas no *New Public Management* (Gomes, Cunha, Rego, Cunha, Cardoso e Marques, 2008; Carvalho, 2009), em vez de estratégias de inovação participadas. O projeto desenhado neste exercício pretende conciliar, ao nível da organização escolar, a legitimidade de poder com a competência e a cooperação das forças vivas da organização, uma vez que a literatura e a investigação demonstram que, nas organizações inovadoras, a direção longe de querer controlar tudo, adota a posição de mediador e de árbitro (Yáñez, 2010). Parte do problema parece ser o de a escola não se pensar nem constituir como uma organização aprendente (Yáñez, 2010; Feito, 2011), mudando (apenas) sob o império do constrangimento e da crise (Perrenoud, 2002).

Para Perrenoud (2002) a escola aprende quando:

(assume os seis passos que, em síntese, se apresentam e onde se colheu inspiração para este exercício)

- reconhece que a força de um sistema vivo advém da sua diversidade, e se encoraja a partilha e valorização das experiências locais;
- adota processos de resolução de problemas e aceita o seu carácter provisório e inacabado;
- se liberta de mecanismos defensivos e de efeitos de fachada;
- dá a si mesma o direito e os meios para se organizar de forma a inventariar hipóteses e identificar variáveis transformáveis;
- aceita tomar-se e ser tomada por um objeto de análise e de teorização, e quando as suas estruturas, práticas, representações e atitudes podem ser descritas e explicadas, mais do que julgadas;
- aceita olhar para lá dos seus muros, procurando hipóteses, paradigmas, estratégias noutras organizações e noutros campos sociais, expondo-se, tal como é, ao olhar exterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. N. & VIEIRA, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (ICS);
- ALMEIDA, J. F., ÁVILA, P., CASANOVA, J. L., COSTA, A. F., MACHADO, F. L., MARTINS, S. C. & MAURITTI, R. (2003). *Diversidade na universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*. Oeiras: Celta Editora;
- ALVES, N. & CANÁRIO, R. (2004). “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010;
- AMARAL, D. F. (2006). *Curso de Direito Administrativo*. Vol. 1, 3ª edição. Coimbra: Almedina;
- ANTUNES, F. (2005). “Reconfigurações do Estado e da Educação: Novas Instituições e Processos Educativos”. *Revista Lusófona de Educação*, 5, Lisboa, ed. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp. 37-62;
- ARENDT, H. (2006). *Entre o passado e o futuro. Oito exercícios sobre pensamento político*. Lisboa: Relógio D’Água Editores;
- AZEVEDO, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA;
- AZEVEDO, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: FML;
- BALL, S. (1986). “The sociology of the school: streaming and mixed ability and social class”. Em R. Rogers (ed.) *Education and Social Class*. Londres: Falmer Press;
- BARROSO, J. (2003). “Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 63-92;
- BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, pp.63-91;
- BARROSO, M., GUERREIRO, M. D. & CANTANTE, F. (2009). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. ed. 1, vol. 1. Lisboa: GEPE/Editorial do Ministério da Educação;
- BEAUD, S. & WEBER, F. 2007 (1998). *Guia para pesquisa de campo. Produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro: Vozes;
- BENAVENTE, A., COSTA, A. F., MACHADO, F. L. & NEVES, M. C. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Edições Rolim;
- BENAVENTE, A. (1988). “Da construção do sucesso escolar – equacionar a questão e debater estratégias”. *Seara Nova*, (18), pp.2-6;
- BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., SEABRA, T. & SEBASTIÃO, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim do Século;
- BENAVENTE, A. (2001). “Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica”. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 27, pp.99-123;
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1998). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BERNSTEIN, B. (1980). “Socialização e códigos linguísticos: entrevista com Basil Bernstein”. *O Professor*, nº 25 (nova série), Fevereiro, pp.19-23;

- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial;
- Biografia de Maria de Lurdes Rodrigues (2011). Disponível em:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_de_Lurdes_Rodrigues;
- BOUDON, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin;
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1992). “Les exclus de l’intérieur”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 91/92, pp. 71-75;
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éd. de Minuit;
- BROWN, P. (1990). “The third wave: education and the ideology of parentocracy”. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), pp. 65-85;
- BURGESS R.G. & BRYMAN, A. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge, pp. 146-172;
- BURGESS, R. G. (1995). *Computing and Qualitative Research*. Greenwich: Jai Press, Inc., Vol. 5, pp. 81-104;
- BURGESS, R. G. 1997 (1984). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Oeiras: Celta;
- CAETANO, A. (1996/2008). *Avaliação de desempenho. Metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: RH editora;
- CAETANO, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros horizontes;
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora;
- CAPUCHA, L. & SALEIRO, S. P. (1996). “Experiências de avaliação em Portugal”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº22, pp. 197-204;
- CAPUCHA, L. M. A. (2008). *Planeamento e Avaliação de projectos. Guião prático*. Lisboa: DGIDC;
- CARDONA, M. J. e MARQUES, R. (2011). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo: Obstáculos e soluções*. Edições Cosmos e ESES;
- CARVALHO, E. J. G. (2009). “Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação”. *Educação Social*. Campinas, vol.30, n. 109, pp. 1139-1166;
- CASA-NOVA, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade*. Lisboa: IIE;
- CLÍMACO, M. C. (2011). *Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação;
- Código do Procedimento Administrativo. Decreto-Lei nº 442/91, 15 de Novembro. Disponível em:
http://www.cne.pt/dl/cpa_2002.pdf;
- COLEMAN, J. S. (1975 [1968]). “The concept of equality of educational opportunity”. Em I. R. Dale e outros (orgs.), *School and Society*, Cambridge, MA, MIT, Open University Press;
- COLEMAN, J. S. (1990). “Equality of educational opportunity”. Em J. S. Coleman (ed.), *Equality and achievement in education*. Boulder: Westview Press;
- COMÊNIO, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. Lisboa: Gulbenkian;
- Constituição da República Portuguesa (2011). Coimbra: Almedina;
- CORDEIRO, M. G. Í. (1989). “Jogo, sociabilidade, cultura: o ritual da laranjinha em Lisboa”. Em F. Oliveira Baptista, M. L. Braga, J. Pais de Brito e B. Enes Pereira (eds.) *Estudos em Homenagem a Ernesto Veiga de Oliveira*. Lisboa: Centro de Estudos de Etnologia/INIC, pp. 281-303;

- CORDEIRO, G. I. (2010). “As cidades fazem-se por dentro. Desafios de etnografia urbana”. *Cidades – Comunidades e Territórios*. Dez., nº 20/21, pp. 111-121;
- COSTA, A. F. (1986). “A pesquisa de terreno em sociologia”. Em A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp.144;
- COSTA, J. A. (2003). “Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção”. *Educação Sociológica*, Campinas, vol. 2, n. 85, pp. 1319-1340;
- DANIELSON C. & MCGREAL T. L. (2007). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: ASCD;
- Decreto-Lei nº 74 de 26 de Março de 2004;
- Despacho nº 700/2009;
- Diário da República Eletrónico (1997). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>;
- Diário da República Eletrónico (1997). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>;
- Diário da República, 1ª série – Nº166 – 27 de Agosto de 2009, Lei nº 85/2009;
- Diário da República, 1ª série – Nº79 – 22 de Abril de 2008, Decreto-Lei nº75/2008;
- Diário da República, 2ª série – Nº 177 – 01 de Agosto de 1996, Despacho nº 147-B/ME/96;
- DIOGO, A. M. (1998). *Famílias e escolaridade – representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Ed. Colibri;
- DIOGO, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola*. Lisboa: Celta Editora;
- DIOGO, A. M. (2010). “Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências”. *Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira*, nº 1, pp. 71-96;
- DORNELAS, A., OLIVEIRA, L., VELOSO, L. & GUERREIRO, M. D. (org.) (2010). *Portugal Invisível*. Lisboa: Mundos Sociais;
- DUARTE, M, I. (coord.) (2007). *Estudo de avaliação e acompanhamento da implementação da reforma do ensino secundário quarto relatório*. Lisboa: GAAIRES;
- DUBET, F. (1996). “L’exclusion scolaire: quelles solutions?” Em S. PAUGAM (org.) *L’exclusion. Etat des savoirs*. Paris: Éd. La Découverte;
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: La République de Idées e Éd. du Seuil;
- DURU-BELLAT, M. & HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin;
- DURU-BELLAT, M. & KIEFFER, A. (2000). “La démocratisation de l’enseignement en France: polémique autour d’une question d’actualité”. *Population*, 55 (1), pp. 51-80;
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'École. Genèse et mythes*. Paris: PUF;
- DURU-BELLAT, M. (2003). “L'école pourrait-elle réduire les inégalités?”. *Sciences Humaines*, 136, pp. 36-39;
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris: Éditions du Seuil & La République des Idées;
- ESTEBAN, M. T. & AFONSO, A. J. (2010). *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez;
- Estudo de Diagnóstico *Modernização tecnológica do ensino em Portugal*. Lisboa: GEPE (2008);

- FEITO, A. R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata;
- FERNANDES, D. (2010) “Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional”. Em M. T. ESTEBAN e A. J. AFONSO, *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez;
- FERNANDES, D., BORRALHO, A., VALE, I., GASPAS, A. & DIAS, R. (2011). “Ensino, Avaliação e Participação dos Alunos em Contextos de Experimentação e Generalização do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico”. Em *Actas do Encontro Nacional de Professores de Matemática – ProfMat*. Lisboa: APM;
- FERRÃO, J. (1996). “A avaliação comunitária de programas regionais: aspectos de uma experiência recente”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 22, pp. 29-41;
- FERRIS, G.R., MUNYON, T.P., BASIK, K., & BUCKLEY, M.R. (2008). “The performance evaluation context: Social, emotional, cognitive, political, and relationship components”. *Human Resource Management Review*, 18, pp. 146-163;
- GIACOBBE, M., MOSCOLONI, N., BOLIS, N. & DIAZ, J. (2007). “La comunidad educativa y la institución escolar: un estudio de caso, mediante la combinación de distintas técnicas, de una escuela pública de tercer ciclo en Argentina”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1);
- GLASMAN, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry: Université de Savoie;
- GLASMAN, D. (2008). “Soutien hors école”. Em A. Van Zanten (org.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, pp. 630-632;
- GOMES, C. A. (1987). “A Interacção selectiva na escola de massas”. *Sociologia, problemas e práticas*. nº 3;
- GOMES, J. F., CUNHA, M. P., REGO, A., CUNHA, R. C., CARDOSO, C. C. & MARQUES, C. A. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Sílabo Gestão;
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa;
- GRÁCIO, S. & MIRANDA, S. (1997). “Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto”. *Análise social*. XIII, 51;
- IANNONE, L. R. (2006). “A organização escolar em novas versões”. *Revista e-Curriculum*. Vol.1, nº 002. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- KELLERHALS, J. & MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles – milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne: Delachaux et Niestle;
- LAHIRE, B. (2000). “Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire”. Em A. Van Zanten, *L'École, l'état des savoirs*. Paris: Éditions de la Découverte;
- LAHIRE, B. (2008). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. S. Paulo: Ática;
- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei de 1986, Lei de 1997 e Lei nº49/2005 de 30 de Agosto;
- LEVY-LEBOYER, C. & FERNANDES, M. H. (1991). *Avaliação do pessoal na empresa*. Collection: Biblioteca de Gestão Moderna;
- LIMA, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto Editora;
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento;
- MACHETE, R. (1968). “A origem social dos estudantes portugueses”. *Análise social*. VI, pp. 213;

- MALINOWSKI, B. (1954). *Magic, Science and Religion: And Other Essays*. Doubleday Anchor Books;
- MALINOWSKI, B. (1959). *Crime and Custom in Savage Society*. Littlefield, Adams;
- MALINOWSKI, B. (1992 [1922]). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge;
- MARQUES, M. M. (1994). *A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das escolas profissionais*. Porto: Edições Afrontamento;
- MARTINS, A. M., PARDAL, L. A. & DIAS, C. (2005). “Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura”. *Interações*, nº 1, pp. 77-97;
- MATTHEWS, P., KLAVER, L., LANNERT, J., CONLUAIN, G. e VENTURA, A. (2008). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, 2005-2008. Avaliação Internacional*. GEPE;
- MCCLELLAND, D. C. & SPENCER, L. M. (1990). *Competency assessment methods: history and state of the art*. Hay McBer Research Press;
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote;
- MONTANDON, C. & PERRENOUD, P. (2001). *Entre pais e professores. Um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editora;
- MONTEIRO, A. (1996). “A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexos a partir de uma prática”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 22, pp. 137-154;
- MURPHY K. & CLEVELAND, J. (1995). *Understanding performance appraisal*. Sage Publication;
- NASCIMENTO, G. (2003). *Gestão estratégica das pessoas e desenvolvimento organizacional em dois casos de investigação-acção: na banca e na indústria*. Tese de Mestrado em Gestão de Empresas, Lisboa: ISCTE;
- NEVES, A. O. (1996). “Avaliação ex-ante do impacte de grandes projectos sobre o desenvolvimento local: um contributo metodológico a propósito do projecto Ford/Vw”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 22, pp. 43-59;
- NICKOLS, F. (2007). “Performance Appraisal – Weighed and Found Wanting in the Balance”. *The Journal for Quality & Participation*, 30(1), pp. 13-16;
- NÓVOA, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, IIE;
- PEGADO, E., GONÇALVES, H. S., BERNARDO, J. & SANTOS, P. C. (1996). “Sistema de acompanhamento e avaliação do programa Horizon: uma experiência de avaliação”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 22, pp. 171-184;
- PEREIRA, C. (1996). “Uma proposta de avaliação de acções de formação”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 22, pp. 155-169;
- PERESTRELO, M. & CALDAS, J. M. C. (1996). “Estratégia de actores: prospectiva e avaliação”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 22, pp. 81-94;
- PERRENOUD, P. (1986). “Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado”. Em L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina;
- PERRENOUD, P. (2002). “Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço”. Em J. B. DUARTE (org.) *Igualdade e diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;
- PETERSON, K.D. & PETERSON, C. A. (2006). *Effective Teacher Evaluation: A Guide For Principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press;

Plano Tecnológico da Educação, disponível em:

www.planotecnologico.pt/innerpage.aspx?idcat=34&id.mastercat;

Publicação *Modernização Tecnológica das Escolas 2009/2010*, GEPE (2011);

QUINN, R. E. (2003). *Papéis e Competências de Liderança*. São Paulo: Campus;

QUINN, R. E. (2005). *Competências Gerenciais – princípios e aplicações*. São Paulo: Campus;

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Trajectos;
Relatório de Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de
Qualificações – ANQ - Agência Nacional para as Qualificações (2010);

Relatório *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, (2007), OCDE;

Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE). Lisboa:
GEPE (2011);

RESENDE, J. M., DAYRELL, J., NOGUEIRA, M. A. & VIEIRA, M. M. (eds.). (2012). *Família, escola e
juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG;

RODRIGUES, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina;

RODRIGUES, M. L. (2010, b.) “Prefácio”. Em P. ABRANTES, *Tendências e controvérsias em sociologia da
educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 13-19;

ROLDÃO, M. C. (2002). “Educação básica e currículo: perspectivas para a sociedade do terceiro milénio”. Em
J. B. DUARTE (org.) *Igualdade e diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias
Lusófonas;

SEABRA, T. (1997). “Estratégias familiares de educação das crianças”. *Sociologia – Problemas e Práticas*,
nº23, pp. 49-70;

SEABRA, T. (1999). *Educação nas famílias - etnicidade e classes sociais*. Lisboa: IIE;

SEABRA, T. (2000). “As crianças em casa e na escola”. *Fórum sociológico*, nº3/4 (2ª série), pp. 71-93;

SEABRA, T. (2007). “Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de
origem cabo-verdiana, de origem e autóctones”. Em P. SILVA (org.) *Escolas, famílias e lares*. Porto:
Profedições, pp. 139-152;

SEABRA, T. (2009). “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”. *Sociologia, Problemas e Práticas*,
nº59, pp. 75-106;

SEABRA, T. (2010). *Adaptação e Adversidade*. Lisboa: ICS-IUL;

SEABRA, T. (2011). *Cooperação escola-família: que rumos?* Comunicação ao Conselho Nacional de Educação.
Jornadas de participação dos pais na escola (não publicado);

SEABRA T., MATEUS S., RODRIGUES E. & NICO M. (2011). *Trajectos e projectos de jovens descendentes
de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Lisboa: ACIDI, IP;

SEBASTIÃO, J. (1998). “Os dilemas da escolaridade”. Em J. M. L. VIEGAS e A. F. COSTA (orgs.) *Portugal,
Que modernidade?* Oeiras: Celta Editora;

SEBASTIÃO, J. (2007). “Famílias, estratégias educativas e percursos escolares”. *Sociologia, Problemas e
Práticas*. Nº 17/18, pp. 281-306;

SEBASTIÃO, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa:
FCG, FCT, MCTES;

- SEBASTIÃO, J. & ABRANTES, P. (2010). “Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas”. Em A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso e M. D. Guerreiro (orgs.) *Portugal Invisível*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 75-93;
- SEBASTIÃO, J. & CORREIA, S. (2007). “A democratização do ensino em Portugal”. Em J. M. L. Viegas, H. Carreiras e A. Malamud (orgs.) *Portugal no contexto europeu*. Vol.1, Instituições e Política. Lisboa, CIES-ISCTE, Celta Editora;
- SILVA, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: E. Afrontamento;
- SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento;
- SINGLY, F. (1997). “La mobilisation familiale pour le capital scolaire”. Em F. DUBET (dir.). *École, familles – le malentendu*. Paris: Textuel Ed., pp. 45-58;
- STOER, S. R. (org.) (1991). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento;
- STOER, S. & SILVA, P. (orgs.) (2005). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora;
- STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications (Research Methods for the Social Sciences)*. EUA: “A Wiley imprint”;
- TEIXEIRA, L., DELGADO, L. & SEBASTIÃO, J. (1996). “Avaliar (n)a escola: quadros, modelos, práticas”. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 22, pp. 95-107;
- TEODORO, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora;
- TORRES, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora;
- TORRES, L. L. (2008). “A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola”. *Revista Portuguesa de Educação*. 21(1), pp. 59-81.
- VAN ZANTEN, A. & DARCHY-KOECHLIN, B. (2005). “Parentocratie et marché contre méritocratie”. *Le monde de l'Éducation*, nº 340;
- VELHO, G. (1981). “Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas”. Em G. Velho, *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, pp.121-132;
- VELHO, G. & KUSHNIR (orgs.) (2003). *Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor;
- VELOSO, L., ABRANTES, P. & CRAVEIRO, D. (2011). “A avaliação externa de escolas como processo social”. *Educação, Sociedade & Culturas*. Nº 33, pp. 69-88;
- VIEIRA, M. M. (2002). *Educar herdeiros da classe dominante Lisboaeta nas últimas décadas*. Lisboa: Gulbenkian;
- VIEIRA, M. M. (2003). “Famílias e escola: processos da democratização escolar”. Em M. M. VIEIRA e outros (orgs.) *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: CIE/FC;
- WEBER, F. (2009). *Manuel de l'ethnographie*. Paris: PUF;
- WEISS, R. S. (1994). *Learning from Strangers. The art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press;

- WERNERFELT, B. (1984). *A Resource-Based View of the Firm*. Massachusetts Institute of Technology (MIT), Sloan School of Management;
- YÁÑEZ, J. L. (2010). “Confianza, un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 54, pp. 85-106;
- ZAGO, N. (2011). “Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação”. *Revista Luso-Brasileira*, ano 2, nº 3.