

## Temática 10

### **Contextos de escolarização e sucesso da experiência escolar dos alunos: o mapeamento dos Açores<sup>449</sup>**

Diogo, A.; Caldeira, S.; Serpa, M. e Carvalho, C.

Nesta comunicação dá-se conta de um projecto de investigação (Projecto ECE - Escolas: Contextos e Experiências) que pretende detectar e explicar desigualdades inerentes aos contextos de escolarização, no arquipélago dos Açores, com impacto nas experiências escolares dos alunos.

Parte-se do enquadramento político no seio do qual o contexto escolar local tem assumido um lugar destacado através das políticas de reforço da autonomia das escolas, num movimento de transição para novas formas de regulação do sistema educativo, assentes na avaliação de resultados e associadas a orientações baseadas no mercado. Políticas estas que poderão actuar como eco e reforço de interesses particulares, especialmente, por parte das famílias e das escolas, e, conseqüentemente, acentuar desigualdades. Tendo subjacente esta preocupação, faz-se, depois, referência à investigação que tem vindo a debruçar-se sobre os efeitos do contexto escolar. Trata-se de um campo de estudos que a nível internacional conhece grande vitalidade, embora também, ainda, muitas limitações, e sem tradição entre nós. No que respeita à região Açores, destacam-se alguns resultados de investigações que, embora não elegendo o contexto escolar local como objecto central da análise, apresentam algumas pistas a prosseguir e a articular, como ponto de partida para o projecto ECE.

---

<sup>449</sup> IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – *Educação para o sucesso: políticas e actores*, 26, 27 e 28 de Abril de 2007, Funchal.

## 1. Enquadramento político e jogo social

Nas últimas décadas, o contexto escolar local assumiu um lugar central nas políticas educativas, em última instância, pelas potenciais repercussões na experiência escolar dos alunos, particularmente, no seu sucesso académico. O contexto escolar local emerge, através das políticas de reforço da autonomia das escolas, como espaço privilegiado de intervenção e regulação do sistema educativo, em ordem à obtenção de mudança (Barroso, 1996). Trata-se de uma tendência registada a nível internacional, a partir dos anos 80, orientada para a redistribuição de poderes e funções no sistema educativo e, especialmente, para o aumento da margem de decisão das escolas e das famílias (Barroso, 1999a). Contrapondo-se a modelos verticais de intervenção no sistema educativo, tais políticas advogam a devolução do poder às escolas e aos actores locais, tendo subjacente a ideia de que estes estarão melhor colocados para definir projectos adequados aos contextos onde se inserem.

Este movimento enquadra-se numa complexa rede de mudanças e lógicas, situadas em vários planos. Reflecte, mais indirectamente, as transformações globais e profundas, ao nível societal, relativas à pós-modernidade; bem como as mudanças na esfera produtiva, com a transição para modelos pós-fordistas ou neo-fordistas (Whitty, 1996); e, de uma forma mais directa, as alterações que o Estado tem vindo a sofrer.

No que se refere às transformações de ordem societal, importa salientar resumidamente que, em contraste com as sociedades modernas, assentes na integração e unificação em torno do Estado-Nação, e no apagamento das pertenças comunitárias, as sociedades pós-modernas, globalizadas, têm sido associadas à fragmentação, à multiplicidade de referências e “explosão de diferenças”, com a afirmação de minorias e a revalorização das identidades comunitárias (Dubet e Martucelli, 1998). Esta afirmação das diversidades identitárias reflecte-se no campo educativo, através da defesa da diversidade de ofertas de ensino e do direito às escolhas individuais, em alternativa a um sistema educativo burocrático e monolítico (Whitty, 1996).

As políticas em causa reflectem também as mudanças que ocorrem no plano económico, referentes à transição para modelos pós-fordistas ou neo-fordistas (Whitty, 1996). Em contraponto, ao modelo fordista da produção e do consumo em massa, característicos das sociedades industrializadas, num mundo terciarizado valorizam-se os

“mercados-nicho” e a “especialização flexível”. Deste modo, “escolha, especialização e diversidade tomam o lugar da escolarização comum e unificada” (Whitty, 1996: 122).

Estas políticas inserem-se, finalmente, e de forma mais explícita, nas mudanças que envolvem o Estado, pelo menos, desde os anos 80 do século XX, em numerosos países. São mudanças reportadas à crise do Estado-Providência, que se havia desenvolvido a partir do final do século XIX, com afirmação plena por meados do século XX (seguindo-se ao Estado Liberal do século XVIII, assente no reconhecimento legal das liberdades individuais e no princípio da intervenção mínima no mercado). Na origem desta crise estiveram, de uma forma mais incisiva, factores de ordem financeira relacionados com a incapacidade de suportar as despesas públicas, no contexto de menor crescimento económico que se instala a partir dos anos 70; mas também, na decorrência dessa incapacidade, um problema de legitimidade, ligado à ineficácia do Estado para assegurar protecção social e combater desigualdades, bem como, para prestar serviços de qualidade (Carreira, 1996; Rosanvallon, 1984). Estes desenvolvimentos suscitam uma nova forma de intervenção por parte do Estado, designadamente através da transferência de competências para a comunidade local, a sociedade civil ou o mercado.

Também no sector da educação, o desencanto com o impacto dos grandes investimentos realizados nas reformas educativas do pós-guerra (que se havia realizado num clima optimista de investimento em capital humano) se traduzirá numa crise de legitimidade do modelo de intervenção estatal (Eurydice, 1998).

Um conjunto de medidas, com destaque para a criação de novas estruturas de gestão e administração escolar e para a ênfase colocada na avaliação dos resultados das escolas, veio contribuir para a emergência de novas formas de regulação do sistema educativo, transitando-se, como tem sido designado por alguns autores, de um modelo de controlo estatal para um modelo de supervisão estatal (Magalhães, 2001). Este último apoia-se na ideia de que a auto-regulação dos estabelecimentos de ensino aumenta a eficácia e a inovação, na medida em que autoriza a flexibilidade e a adaptabilidade na concepção dos projectos educativos de escola, face às orientações políticas nacionais, reservando-se, por outro lado, o papel de avaliador ao Estado (Magalhães, 2001).

Este movimento tem, no entanto, assumido expressões e contornos diversificados, podendo significar descentralização ou exactamente o inverso; e podendo pender mais para

a versão da “regulação sociocomunitária” ou mais para a versão da “regulação pelo mercado” (Barroso, 2003: 37).

Uma das faces mais visíveis destas políticas corresponde, porém, aos desenvolvimentos levados a cabo por governos neoliberais e conservadores, desde os anos 80, em países anglosaxónicos, particularmente, nos EUA com R. Reagan e no Reino Unido com M. Thatcher, assentes na racionalidade económica e no papel do mercado.

A redefinição do papel do Estado surge nestes países como resposta à falência do modelo de regulação estatal, no quadro de uma agenda económica marcada pela competição internacional. O relatório “A Nation at Rise” lança o alerta nos EUA em 1983, relativamente ao baixo nível de desempenho dos estudantes americanos face a outros países, fazendo reemergir a preocupação com a formação do capital humano e deslocando a preocupação com a igualdade de oportunidades para a meritocracia (Afonso, 2002a). O insucesso dos investimentos realizados nos programas de natureza compensatória, direccionados para a igualdade de oportunidades escolares das massas, é, deste modo, posto em evidência, conduzindo à redefinição das prioridades, que se centrarão na formação de elites, enquanto garante mais directo da performance a nível internacional (Derouet, 2006). E se a escolarização das massas não é descurada, entende-se que a afectação de recursos deve ser controlada. A racionalização torna-se uma palavra de ordem a concretizar com a ajuda da mão invisível do mercado.

Também no Reino Unido, ao contrário da política social-democrata, anteriormente desenvolvida, centrada na igualdade de oportunidades, com base numa forte regulação estatal, a partir de 1979, as preocupações voltam-se para a necessidade de aumentar o nível de conhecimentos dos alunos, a partir da livre concorrência do mercado, defendendo-se que desta forma seria possível aumentar a qualidade do ensino, beneficiando todos (Duru-Bellat, 2001; Whitty, 1996). Esta crença no mercado assenta no “princípio geral da soberania do consumidor” (Whitty, 1996), de acordo com o qual a livre concorrência dos indivíduos, que se manifesta através das escolhas e decisões de cada um, produz resultados melhores, aumentando a qualidade dos serviços prestados.

As mudanças relativas aos modos de regulação dos sistemas educativos, muito embora apresentem convergências, fruto de um mundo globalizado, onde a pressão das

organizações internacionais tem sido crucial, são, simultaneamente, diversas, em função dos contextos nacionais em que se desenvolvem (Cardoso, 2003).

No caso de Portugal, não só por imperativos da globalização, como da integração europeia, a convergência é também uma realidade. Nesse sentido, a política educativa seguida, na sequência da LBSE de 1986, deu progressivamente relevo à autonomia das escolas; à transferência de poderes para a sociedade civil, designadamente para as famílias; à eficácia e eficiência por meio da racionalidade económica; à importação dos modelos de gestão das empresas; e ao controlo pela avaliação de resultados, seguindo de perto a agenda neoliberal (Cardoso, 2003; Afonso, 2002b).

Mas, por outro lado, os autores portugueses (por exemplo, Lima & Afonso, 2002) não têm deixado de assinalar algumas especificidades da política educativa portuguesa, na medida em que esta cruza lógicas de natureza bastante diferente. No caso específico do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98), como é salientado por um autor que esteve ligado ao processo de construção da lei, esta encontra-se contaminada por quatro tipos de lógicas distintas, nomeadamente, uma lógica de modernização administrativa; uma lógica de mobilização comunitária; uma lógica corporativa ligada à afirmação da classe docente; e uma lógica de mercado (Barroso, 1999b). É neste sentido que a política educativa seguida em Portugal, pelo menos, a partir de certa altura, tem sido denominada como um “neoliberalismo mitigado” (Afonso, 2002b):

*“a existência dos dois principais vectores doravante em disputa na formulação da política educativa: continuar a expandir o Estado em termos da realização de uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação pública, mas, simultaneamente, tentar reduzir esse mesmo Estado, abrindo o campo da educação à iniciativa privada e à concretização de uma maior liberdade de ensino (...) e que poderíamos designar por neoliberalismo mitigado. (Afonso, 2002b: 38).*

Uma das questões que se pode levantar em relação a estas políticas reside na possibilidade de não só relegarem as desigualdades para um segundo plano, como serem produtoras de desigualdades, contribuindo para o seu agravamento.

No que diz respeito ao impacto das políticas educativas de teor neoliberal, as análises realizadas têm posto a descoberto os efeitos perniciosos do mercado. A investigação tem mostrado que são as famílias mais providas de recursos que retiram vantagens da existência de mercados escolares, na medida em que são essas que procuram activamente uma "boa" escola para os filhos e têm maior capacidade de fazer escolhas

(Ball, Davies, Miriam & Reay, 2002; Ballion, 1986; Bowe, Gewirtz & Ball, 1994; Coleman, Schiller & Schneider, 1993; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Meuret, Broccholichi & Duru-Bellat, 2001; Nogueira, 1998; Rambla, 1998; Vieira, 2003a). Mesmo quando se publica informação, através de rankings de escolas, com o objectivo de ajudar as famílias com menores recursos, as primeiras continuam a ter acesso a dados mais subtis. Assim, nos países anglosaxónicos, onde essas políticas estiveram na dianteira, tem-se verificado uma tendência para aumentar a polarização entre as “boas” escolas, que conseguem atrair e manter um público seleccionado, e as escolas “problemáticas”, que acolhem os alunos que os outros estabelecimentos rejeitam (Barroso, 1999a; Duru-Bellat, 2001; Whitty, 1996).<sup>450</sup>

Por outro lado, mesmo quando as orientações políticas seguem cânones menos ortodoxos, como sucede no nosso país através de um neoliberalismo brando, o incentivo à afirmação da diferença e flexibilidade, que se encontra inerente à promoção da autonomia das escolas, não deixa de levantar algumas reservas.

As reservas parecem colocar-se, previamente, no que diz respeito ao que está consignado na legislação. A possibilidade de algumas escolas avançarem para estádios de autonomia mais adiantados do que outros, podendo existir aqui um viés de natureza social<sup>451</sup>, significa que se estará, não só a fomentar, como a legitimar a existência de uma rede de escolas públicas marcada pela desigualdade (Dias, 1999).

Além disso, e independentemente das políticas que têm vindo a ser implementadas, é preciso ter presente que é o próprio quadro actual de massificação do ensino que induz, através do jogo dos actores, designadamente das escolas e das famílias, a produção de desigualdades entre estabelecimentos de ensino.

No quadro do crescente investimento em educação escolar, produto do reconhecimento de que os diplomas escolares constituem uma condição necessária à inserção sócio-profissional, o desenvolvimento de estratégias de escolarização que assegurem distinção social é vital, particularmente para as classes mais elevadas (Vieira, 2003b). Tendo consciência que a selecção do contexto escolar frequentado é um

---

<sup>450</sup> Isto não significa, como dão conta algumas investigações, que não seja possível desenvolver práticas de liberalização das escolhas do estabelecimento escolar, quando devidamente reguladas, com um efeito atenuado da segregação social e até mesmo inferior ao dos sistemas em que a escolha é imposta pela carta escolar (Duru-Bellat, 2001).

<sup>451</sup> A este propósito, a literatura tem alertado que o grau de preparação das escolas para assumir a sua autonomia se encontra bastante dependente do contexto social de inserção: “As escolas com uma autonomia relativa têm maiores probabilidades de surgir em contextos sociais mais favoráveis, enquanto que as escolas em zonas mais carenciadas precisam de maior suporte de instituições exteriores.” (Levacic, 1996, cit. in Dias, 1999: 107).

ingrediente fundamental para marcar a diferença na carreira escolar dos filhos, as estratégias ligadas à escolha da escola (ou da turma) surgem, cada vez mais, no centro do jogo da distribuição pelos lugares da estrutura social.

Por outro lado, para as próprias escolas, o desenvolvimento de estratégias relacionadas com o recrutamento social da sua população é de crucial importância pelas implicações que tem em termos de diferenciação e segregação entre escolas. Assim, por exemplo, para nas escolas mais atractivas surge a necessidade de formular critérios de triagem interna mais sofisticados, de forma a conservarem os "melhores" alunos (Van Zanten, 1996); enquanto as escolas com um público mais heterogéneo desenvolvem estratégias a fim de se manterem socialmente atractivas (evitando a segregação), designadamente, constituindo turmas de nível ou através da oferta de determinadas opções de formação, o que possibilita a coexistência no seu interior de algumas turmas socialmente seleccionadas, a par de turmas de origem predominantemente popular (Bartho & Oberti, 2000; Diogo, 2005; Van Zanten, 1996).

Os interesses e as estratégias particulares, quer das famílias, quer das escolas, parecem, então, agir no sentido de se desenvolverem contextos de escolarização atravessados por desigualdades sociais. Ora, as políticas direccionadas para a autonomia do contexto escolar local, que têm vindo a ser desenvolvidas, podem funcionar, precisamente, como eco e reforço de tais interesses e estratégias particulares. A partir do momento em que se aumenta o espaço de intervenção nas escolas, aumenta-se a margem para os diversos actores desenvolverem estratégias que servem esses interesses particulares, sabendo que os grupos com mais recursos são aqueles que conseguem obter mais vantagens.

Desta forma, inerente ao desenvolvimento de políticas de reforço do poder dos actores locais para definir projectos ajustados a cada contexto específico, existem efeitos perversos, em boa medida, incontornáveis. Torna-se, assim, difícil assegurar que a assunção das diferenças não acabe por resvalar para a manifestação de desigualdades com impacto na experiência escolar e nas oportunidades de vida dos alunos.

Não se apresentando o caminho inverso, relativo a orientações ficticiamente homogeneizadoras, como solução mais satisfatória, a implementação das actuais políticas, independentemente das tonalidades que assumem, exige, contudo, a vigilância crítica que as abordagens científicas podem proporcionar e, especificamente, o desenvolvimento de

análises empíricas, teoricamente sustentadas, que procurem apurar em que medida a tendência para se promover a diferenciação dos contextos de escolarização se reflecte na produção de desigualdades ao nível da experiência escolar dos alunos.

## **2. A investigação sobre os efeitos do contexto escolar local**

Sabe-se, pelo menos, desde os anos 60<sup>452</sup>, que as características do contexto escolar condicionam o sucesso escolar dos alunos. A investigação então empreendida veio mostrar que a composição das escolas, particularmente a que respeita à proveniência social da sua população discente, constituía a variável escolar com maior capacidade explicativa dos resultados dos alunos (Cherkaoui, 1979; Pinto, 1985). Para lá do efeito individual que a origem social de cada um exerce no seu sucesso escolar, salientava-se, deste modo, um efeito de natureza contextual, correspondente à influência da composição social da escola. Era isso que explicava que os alunos de condição social baixa obtivessem melhor aproveitamento escolar em escolas com uma população favorecida, do que em escolas com uma composição social oposta (Cherkaoui, 1979; Pinto, 1985).

Este resultado terá sido relativamente eclipsado pelo facto de, nas análises realizadas, se ter salientado o peso das variáveis referentes ao contexto sócio-familiar, face às variáveis escolares, concluindo-se que as escolas não eram factor de diferença. A composição social da escola, neste seguimento, teve tendência a ser interpretada como mais um indicador do impacto do meio social face à escola e não como um efeito contextual.

A investigação procurou mostrar, posteriormente, com base em novas abordagens, que as escolas fazem diferença no sucesso dos alunos, através das suas dinâmicas organizacionais. A partir de sensibilidades teóricas diferentes, ancoradas em conceitos como a eficácia, o clima, a cultura, o *ethos* ou a identidade do estabelecimento, bem como de metodologias diversas, tanto quantitativas como etnográficas, a constituição da escola como objecto de análise (Derouet, 1987) deu lugar a um importante conjunto de estudos. Destes destaca-se a conclusão de que existem efeitos de escola, inerentes às suas dinâmicas internas, com reflexos nos alunos, independentemente do recrutamento social da sua população.

---

<sup>452</sup> Particularmente o Relatório Coleman, publicado em 1966.

Mais recentemente tem vindo a recolocar-se a questão relativa à composição social das escolas no quadro da investigação sobre os efeitos do contexto escolar. Diversos autores (Thrupp, 1999; Nash, 1999; Rutter & Maughan, 2002) têm vindo a admitir que os efeitos de escola serão menores do que o entusiasmo dos anos 70 e 80 terá feito acreditar. Argumenta-se, agora, que estes efeitos parecem não derivar tanto da eficácia ou da cultura do estabelecimento, mas que têm que ser articulados com as características da sua população. Nesse sentido, interessa analisar como se conjugam efeitos de composição<sup>453</sup> e efeitos de funcionamento, em claro contraste com a anterior tendência para opor os dois tipos de efeitos e valorizar os segundos.

Elegem-se, assim, questões relativas à forma como os efeitos de composição são mediados pelos processos escolares nas várias dimensões do funcionamento das escolas. Se nos estudos mais antigos os efeitos de composição são interpretados com base em processos referentes ao grupo de pares e grupos de referência, tem-se notado (Thrupp 1999; 2002) que os trabalhos mais recentes têm contribuído para formar a ideia de que a composição social pode operar através de outras duas dimensões do funcionamento das escolas, como os processos de instrução e os processos organizacionais, mas também da globalidade dos três processos.<sup>454</sup>

A composição social deixa de ser vista como um dado estabelecido *a priori* ou um recurso que entra na escola que não necessitaria de ser introduzida na problematização referente às dinâmicas internas da escola. Contrariamente, assume-se, agora, que essa não é uma questão de somenos importância na vida das escolas, porque também não o é para os diferentes actores escolares. Este tipo de abordagem, ao articular efeitos de composição e processos escolares, tem o mérito de permitir equacionar a escola como um jogo de actores e a natureza complexa da relação entre escolas e famílias. O recrutamento social da população escolar não é alheio ao facto de as famílias constituírem actores das escolas, em relação às quais desenvolvem estratégias e em consequência das quais as próprias escolas também reagem, como se aludiu anteriormente.

---

<sup>453</sup> Considerando-os como efeitos contextuais e não individuais (Cousin, 1993).

<sup>454</sup> O trabalho de Opendakker e Van Damme (2001, cit. in Thrupp, Lauder & Robinson 2002) constitui um exemplo desta abordagem, ao mostrar que a composição social tem impacto nos processos escolares, designadamente no ambiente de aprendizagem ou na cooperação entre professores.

Por outro lado, dentro das escolas existem micro-contextos, como as turmas, os grupos de pares ou os cursos que põem em evidência que essas não são um todo coerente e homogêneo. A investigação tem demonstrado que a turma e o professor parecem ser mais influentes do que a organização escolar em si (Bressoux, 1994; Duru-Bellat, 2003). Assim, na análise dos processos do contexto escolar, anteriormente mencionados, ganha sentido reflectir não apenas à escala da escola, mas também da classe/turma.

Além disso, os estudos sobre efeitos do contexto escolar centram-se essencialmente na medição ao nível da aquisição de conhecimentos ou dos resultados académicos, deixando de lado outras dimensões da experiência escolar dos alunos (Dubet & Martuccelli, 1996).

Abundante, heterogênea e já com algumas décadas de tradição, a nível internacional, sobretudo nos países anglo-saxónicos, a investigação nesta área apresenta-se cheia de vitalidade, mas também com limitações. Os resultados obtidos são relativamente inconclusivos, continuando a saber-se pouco sobre quais os processos do contexto escolar com impacto na experiência escolar dos alunos. Tem sido, assim, apontada a necessidade de aprofundar os elementos e processos envolvidos, através de um corpo teórico mais sólido (Leyten, Visscher & Witziers, 2005).

Em Portugal esta tradição de investigação não tem marcado presença. Os estudos sobre o contexto escolar têm incidido essencialmente em trabalhos na área da administração escolar e análise de políticas educativas (Cf. Barroso, 2002), os quais não contemplam, regra geral, a análise empírica do impacto ao nível das várias dimensões da experiência escolar dos alunos. Mais recentemente, no quadro da avaliação de escolas e da divulgação de *rankings* de estabelecimentos escolares, surgem alguns estudos que contemplam a análise de efeitos de escola nos resultados académicos dos alunos.<sup>455</sup>

### **3. A investigação do contexto escolar local a nível regional**

No que diz respeito à investigação realizada na Região Açores, a maior parte dos trabalhos de análise da escola tem se situado, igualmente, em aspectos ligados ao novo

---

<sup>455</sup> Ver, por exemplo, Neto-Mendes, Costa e Ventura, 2003; trabalhos no âmbito do Projecto AVES.

modelo de gestão e administração, não investigando a articulação entre dinâmicas de funcionamento e experiência escolar dos alunos.<sup>456</sup>

De uma forma exploratória ou indirecta, alguns trabalhos estudam, no entanto, a existência de diferenças em função do contexto de escolarização. Destacamos alguns resultados na área (i) das decisões avaliativas dos professores; (ii) do comportamento disciplinar dos alunos e (iii) do investimento escolar das famílias, que embora não elegendo essa questão como central na sua análise, são portadores de algumas pistas a prosseguir e a articular.

#### *(i) Decisões avaliativas dos professores*

A investigação sobre os critérios de avaliação utilizados pelos professores na ilha de S. Miguel tem salientado que os processos de decisão avaliativa são em grande medida condicionados pelo contexto referente à turma.

Num estudo sobre práticas de atribuição de notas no final do 2º período lectivo (Serpa, 2003), ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (6º e 9º anos de escolaridade), analisou-se, entre outros aspectos, a avaliação realizada por dezassete professores, sete da disciplina de Língua Portuguesa e dez da de Matemática. Em relação a cada professor, compararam-se os critérios adoptados, em simultâneo, na avaliação dos alunos de duas turmas do mesmo ano de escolaridade. Verificou-se que, para os professores de Língua Portuguesa, a média percentual da variação dos critérios de avaliação entre as turmas analisadas foi de 6%, para os do 6º ano, e de 10%, para os do 9º ano. Para os professores de Matemática, essa média foi de 14%, no caso do 6º ano, e de 10%, no 9º ano. Considerando todos os professores analisados, estas médias correspondem a valores que podem variar de 1% a 28% de diferenças no respeitante aos critérios de apreciação entre turmas. Ou seja, os critérios de avaliação tanto podem ser praticamente uniformes entre turmas (apenas variações de 1%, 1,5% ou 2%), como podem variar consideravelmente dependendo de características da turma (por exemplo, 21%, 23% ou 28%). Tais diferenças na atribuição de notas no final de período parecem estar afectadas pela percepção do avaliador acerca da

---

<sup>456</sup> Ver trabalhos publicados na revista Arquipélago – Ciências da Educação, bem como Dissertações de mestrado defendidos na Universidade dos Açores.

aprendizagem global alcançada no contexto próprio de cada turma. Estes dados revelam variações ligadas ao contexto mais acentuadas com os professores de Matemática do 2º ciclo do ensino básico.

Os resultados agora apresentados coincidem, de certa forma, com outros já alcançados pela mesma autora num estudo sobre critérios de avaliação de professores do 1º ciclo do ensino básico (Serpa, 1995) que apontou para as características da turma como um dos factores condicionantes da relatividade dos critérios de avaliação, ou seja, a determinação do valor escolar do aluno depender, em parte, da qualidade dos outros elementos do grupo a que pertence quem é avaliado. Assim, o professor altera os seus critérios de avaliação em função dos seus quadros de referência face ao grupo apreciado. Veja-se, a título de exemplo, alguns dos depoimentos de quatro dos professores investigados:

*Eu costumo ser mais exigente quando tenho uma turma que não esta que eu tive.*

*Não fui exigente porque esta turma considero-a fraca, são todos repetentes.*

*O ano passado, no ano de estágio, os alunos que passaram tinham muito mais conhecimentos do que estes. Estes, se estivessem naquela altura, automaticamente não tinham transitado. Atendendo à situação, ao meio, ao ponto em que eles depois chegaram, eu tentei ver realmente aqueles que evoluíram, tentei atender à situação específica.*

*Este ano é a primeira vez que eu trabalho aqui e eu lá em baixo exigia mais do que aquilo que exige aqui em cima porque o meio é diferente. Portanto, a exigência tem que ter em conta o sítio onde a escola está situada. Por exemplo, nas interpretações exigia frases muito mais completas..., não só nas interpretações como nos textos que eles compunham (Serpa, 1995, p. 156).*

Os professores assumem que alteram os seus critérios de avaliação dos alunos em função das características que atribuem às turmas em que esses alunos estão inseridos. Assim, verifica-se que um aluno pode aprovar ou reprovar dependendo da turma que frequenta (Serpa, 1995). Este fenómeno ocorre, em parte, porque o professor utiliza, para além da avaliação criterial, a avaliação normativa, ou seja, a resultante das leituras que faz do contexto de inserção do aluno. Neste sentido, a probabilidade de o desempenho médio de um aluno ser considerado bom por um avaliador é maior se ele estiver inserido num contexto de turma onde dominam desempenhos baixos.

*(ii) Comportamento disciplinar dos alunos*

Relativamente ao comportamento disciplinar dos alunos, os estudos realizados na Região trabalharam, igualmente, a variabilidade em função do contexto de escolarização, detectando-se, neste caso, alguma homogeneidade de resultados. Entre os procedimentos de recolha de dados empregues nos diferentes trabalhos, o inquérito por questionário constituiu um elemento comum, pese embora algumas diferenças ao nível da sua constituição. A população alvo incidiu genericamente nos alunos e professores dos Ensino Básico, Secundário e Profissional

Uma das primeiras investigações realizadas versou, entre outros aspectos, sobre as perspectivas de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico acerca do seu comportamento disciplinar (Caldeira, 2000). Procurou-se conhecer que comportamentos de indisciplina consideravam mais e menos graves, quais as causas mais apontadas e quais os comportamentos dos professores considerados como mais e menos eficazes pelos alunos para lidar com a indisciplina destes. A recolha de dados processou-se em duas escolas 2,3 EB de S. Miguel diferenciadas pela implantação geográfica: uma situada numa zona com características de maior ruralidade, outra localizada numa zona de maior urbanidade. Presumia-se que a zona de implantação das escolas poderia constituir uma variável diferencial. No entanto, um estudo prévio com variáveis cujos resultados foram passíveis de ser submetidos a testes de hipóteses (rendimento escolar e técnicas diferenciais), evidenciou que os alunos de ambas as escolas pertenciam à mesma população. Assim, os dados relativos ao comportamento disciplinar foram tratados sem discriminação em função da variável escola. Isto é, admitiu-se que eventuais diferenças entre as representações dos alunos sobre os aspectos acima mencionados não estariam associados ao contexto 'escola'. Por outro lado, em cada estabelecimento de ensino trabalhou-se com duas turmas onde se encontravam alunos sinalizados por indisciplina, segundo o critério dos professores e das escolas. Pretendeu-se comparar as representações dos alunos sinalizados com as dos restantes alunos das mesmas turmas. Dos estudos efectuados conclui-se que, em geral, não existiam diferenças entre os dois grupos de alunos (os sinalizados por indisciplina e os restantes das mesmas turmas). Observou-se que ambos os grupos tinham perspectivas semelhantes sobre o grau de gravidade de comportamentos de indisciplina manifestos na escola e mais especificamente na sala de aula, sobre causas que contribuísem para os comportamentos de ruptura e sobre estratégias de disciplinação mais e menos eficazes. Esta

consonância de resultados, associada à concordância também encontrada em variáveis de natureza escolar (rendimento, repetências) e psicológica (competência cognitiva, percepções acerca de si próprio e do *locus* de controlo), permitiu levantar a hipótese de tais variáveis terem constituído critério para a constituição das turmas e chamar a atenção para a necessidade de reflectir sobre custos e benefícios desta eventual tendência homogeneizadora intra-turma.

Em estudos subsequentes, prosseguiu-se a investigação sobre o tema da disciplina/indisciplina escolar, estendendo a recolha de dados a alunos do Arquipélago, introduzindo-se, também, o universo das escolas profissionais (Cadeira, Rego & Condessa, no prelo). Pretendia-se estudar o fenómeno, em termos de representações, nas diferentes ilhas que definem o Arquipélago dos Açores e, ainda, comparar perspectivas de alunos inscritos no ensino regular com os de um outro universo de alunos não submetido aos constrangimentos da obrigatoriedade escolar. Em regra observou-se homogeneidade nas respostas obtidas. Uma ligeira diferença foi registada no respeitante rupturas consideradas graves, as quais foram tendencialmente mais salientes nos alunos do ensino profissional (18.8%), do que nos seus colegas do ensino regular (ensino secundário - 11.8%; 3.º ciclo - 12.2%; 2.º ciclo - 9.5). Como oportunamente dito (Cadeira, Rego & Condessa, no prelo), esses valores ligeiramente mais elevados no grupo de alunos do ensino profissional possibilitam dois tipos de conjectura: (i) os alunos do ensino profissional desenvolvem relações de maior tensão e têm maior propensão para entrar em colisão com os seus professores; (ii) os alunos do ensino profissional, porque mais respeitadores das outras pessoas, atribuem maior peso a situações que comprometam o seu bem estar e, assim, conjunturas que retratem desacordos entre aluno(s) e professor são interpretadas, por este grupo de jovens, como contendo uma intensidade lesiva relativamente superior. Note-se, porém, que as diferenças encontradas são pouco expressivas. Relativamente à variável ilha, os resultados apontaram para a ideia de que, globalmente, não se pode afirmar que exista uma tipologia de concepções de indisciplina associada à organização geográfica das ilhas. Deste estudo, emerge, entre outros aspectos (tais como a importância de se passar do registo da representação para o do comportamento efectivo), a necessidade de melhor compreender a influência de contextos de escolarização ‘regular’ e ‘profissional’ nas representações (e comportamentos) sobre a indisciplina escolar.

### *(iii) Investimento escolar das famílias*

Por último, o investimento escolar das famílias foi alvo de uma investigação desenvolvida na ilha de S. Miguel, na transição do ensino básico para o ensino secundário, na qual houve a preocupação de testar directamente a hipótese desse investimento variar com o contexto escolar local (Diogo, 2004).

O contexto escolar local foi operacionalizado a partir de quatro dimensões, o espaço local, o estabelecimento, a turma e o grupo de amigos. Numa primeira etapa, a análise de classificação hierárquica evidenciou a correlação entre cada uma destas dimensões e os vários perfis de investimento escolar. Recorrendo a análises de regressão logística, numa segunda etapa, averiguou-se se as associações encontradas traduziam apenas diferenças ligadas às características individuais ou se essas permitiam concluir acerca de efeitos de contexto.

Em qualquer uma das dimensões analisadas, e com maior incidência em relação ao grupo de amigos, foi possível detectar a influência do contexto, à margem das diferenças individuais. Ao nível do espaço local, o efeito de contexto tornou-se visível, considerando quer a pertença a um concelho, quer um conjunto de características susceptíveis de caracterizar o espaço local, com destaque para o *habitat*, a taxa de procura de ensino secundário e a taxa de população empregada no sector secundário. Ainda no respeitante ao espaço local, e contrariamente ao sugerido pela literatura, a oferta de formação não se evidenciou particularmente influente. De qualquer modo, registou-se o impacto positivo da oferta local de ensino secundário na formulação dos projectos de prosseguimento dos estudos.

A análise realizada ao nível do estabelecimento mostrou a existência de discrepâncias em função da escola frequentada pelo jovem, com um efeito específico na carreira escolar, ou seja, independentemente dos atributos individuais. Entre as características susceptíveis de diferenciar os estabelecimentos, destacou-se a composição social da escola e a sua dimensão, com um efeito próprio na orientação dos jovens. Mas são as discrepâncias entre as turmas que revelaram exercer um peso mais importante nas escolhas. Não entanto, as discrepâncias ligadas à composição social das turmas não

mostraram explicar especialmente este efeito de turma, abrindo, assim, a possibilidade de outro tipo de factores, ligados aos processos e interações que ocorrem nesse espaço, explicarem tais diferenças. Uma das hipóteses possíveis prende-se com o grupo de amigos, na medida em que frequentemente é recrutado na própria turma. Foi, justamente, em relação ao grupo de amigos que o impacto do contexto escolar local se revelou mais elevado. Facto que está de acordo com um conjunto de trabalhos mais antigos que perspectivavam o efeito da escola, enquanto efeito de composição, ligado ao grupo de pares.

Em suma, de acordo com a análise empreendida, conclui-se que o contexto escolar local marca diferença. À margem dos atributos individuais dos alunos, isto é, do seu aproveitamento e da sua condição social e de género, os diversos contextos de inserção, ao nível escolar e local, e, sobretudo, os mais próximos do jovem, como a turma e o grupo de amigos, parecem jogar um papel importante na definição da sua carreira escolar.

#### **4. O Projecto ECE**

Dos trabalhos acima mencionados decorrem algumas limitações e pistas, na base das quais se elaborou o projecto ECE.

Nestes trabalhos, que contemplam dimensões diferentes da experiência escolar e das dinâmicas escolares (avaliação, comportamento disciplinar e escolhas escolares), a questão das desigualdades de contexto esteve presente, de uma ou outra forma. Em alguns casos, não surge como uma preocupação central, mas emerge a partir dos resultados. Noutro casos, os resultados apontam para a não variabilidade, muito embora haja alguma preocupação inicial com essa questão. De qualquer modo, o contexto de escolarização não assume um lugar central na teorização e modelo de análise destas investigações, não havendo, assim, a preocupação de garantir um conjunto de requisitos metodológicos necessários a uma análise mais sistemática. Por outro lado, quando surge como objecto central, não se exploram devidamente os processos envolvidos na produção das diferenças detectadas.

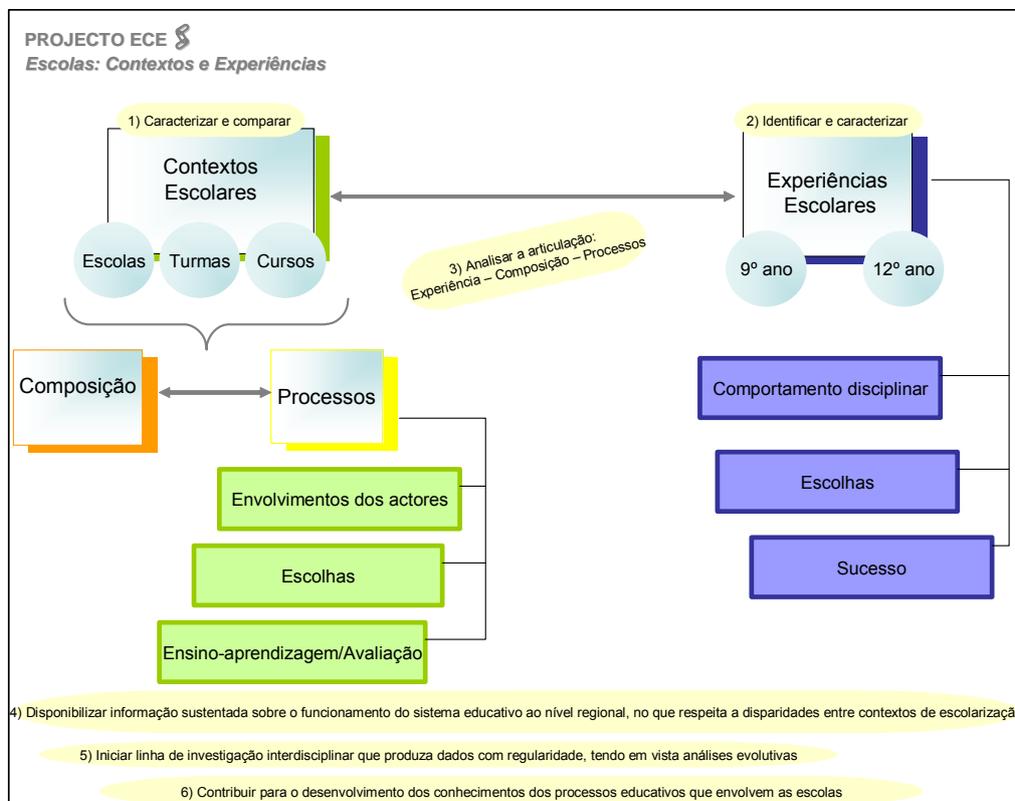
Com o projecto ECE pretende-se articular as três linhas de investigação anteriores, em torno do aprofundamento da problemática das desigualdades de contexto, numa óptica

interdisciplinar (ver Figura 1). A questão que se coloca é a de saber em que medida os alunos da região desenvolvem experiências escolares diferenciadas e em que medida estas experiências se inscrevem em contextos de escolarização distintos.

Mais especificamente, o projecto propõe-se compreender as experiências escolares dos alunos, ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mobilizando indicadores relativos ao comportamento disciplinar, às escolhas e ao sucesso escolar; a partir dos contextos de escolarização em que se inserem, situados em diferentes níveis (escola, turma e curso), atendendo quer à composição da população escolar, quer a aspectos relativos aos processos contextuais, nos domínios da oferta educativa, do envolvimento dos actores escolares, e dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Este projecto visa, assim, contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos dos processos educativos que envolvem as escolas e, deste modo, para disponibilizar informação regular e sustentada sobre o funcionamento do sistema educativo, na região Açores.

**Figura 1: Projecto ECE (Escolas: Contextos e Experiências) – Modelo de Análise**



## Bibliografia

- Afonso, A. J. (2002a). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. Lima & A. J. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 111-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2002b). O neliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. Lima & A. J. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento.
- Ball, S. J., Davies, J., Miriam, D. & Reay, D. (2002). «Classification» and «judgment»: social class and the «cognitive structures» of choice of higher education. *British Journal of Education*, 23, 1, 51-72.
- Ballion, R. (1986). Les familles et le choix du collègue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, 3, 183-202.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1999a). O caso de Portugal. In J. Barroso (Ed.), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999b). Regulação da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12, 9-33.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Ed.), *A escola pública. Regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em Educação*, 1, 1, 277-325.
- Barthon, C. & Oberti, M. (2000). Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements. In A. H. Van Zanten (Ed.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 302-310). Paris: Éditions la Découverte.
- Bowe, R., Gewirtz, S. & Ball, S. J. (1994). Captured by the discourse? Issues and concerns in researching «parental choice». *British Journal of Education*, 15, 1, pp. 63-78.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Caldeira, S. (2000). *A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva. Estudos no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Dissertação de Doutoramento).
- Caldeira, S., Rego, I. & Condessa, I. (no prelo). Indisciplina na sala de aula: um “falso” problema? In S. Caldeira (Ed.), *(Des)Ordem na escola: Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, C. M. (2003). Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. In J. Barroso (Ed.), *A escola pública. Regulação, desregulação e privatização* (pp. 149-191). Porto: Edições ASA.
- Carreira, M. (1996). *As políticas sociais em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire: Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris: PUF.
- Coleman, J. S., Schiller, K. & Schneider, B. (1993). Parent choice and inequality. In B. Schneider & J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 147-182). Boulder: Westview Press.

- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, 34, 395-419.
- Derouet, J.-L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, 78, 86-108.
- Derouet, J. L. (2006). Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 5-18.
- Dias, M. (1999). A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade. *Inovação*, 12, 105-120.
- Diogo, A. M. (2004). *Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório. Configuração familiar e contexto escolar local*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Dissertação de Doutoramento).
- Diogo, A. M. (2005). Na encruzilhada das estratégias das famílias e da organização das escolas: a composição das turmas na ilha de S. Miguel. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, 23-52.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons nous?* Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2001). Controverses autour du choix de l'école: les leçons de l'étranger. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 2, 131-153.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Eurydice, (1998). *O ensino secundário na União Europeia: estruturas, organização e administração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Leyten, H., Visscher, A. & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16,3, 249-279.
- Lima, L. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Magalhães, A. (2001). A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, 125-143.
- Meuret, D., Broccholichi, S. & Duru-Bellat, M., (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires. *Les Cahiers de l'IREDU*, n° 62.
- Nash, R. (1999). Realism in the Sociology of Education: «explaining» social differences in attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 1, 107-125.
- Neto-Mendes, A. Costa, J. & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1, ([http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p\\_vol1num1.htm](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol1num1.htm)).
- Nogueira, M. A. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 7, 42-56.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rambla, X. (1998). Social Relations and School Choice in Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 2, 1-17.
- Rosanvallón, P. (1984). *A crise do Estado Providência*. Lisboa: Editorial Inquérito.

- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 6, 451-475.
- Serpa, M. (1995). *Critérios de avaliação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Trabalho de Síntese apresentado em Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Serpa, M. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar. Perspectivas de professores do ensino básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Dissertação de Doutoramento).
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and peer effect. *International Journal of Educational Research*, 37, 5, 483-504.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic!*. Buckingham: Open University Press.
- Van Zanten, H. (1996). Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In S. Paugan (Ed.), *L'exclusion. L'état des savoirs* (pp. 281-291). Paris: Éditions la Découverte.
- Vieira, M. M. (2003a). Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo & B. P. Melo (Eds.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 75-103). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Vieira, M. M. (2003b). *Educar Herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Gulbenkian.
- Whitty, G. (1996). Autonomia da escola e a escolha parental: Direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 115-139.

### **Binómio Escola-Família: para fazer crescer**

**Ana Sofia Rodrigues da Silva**

A família é o ponto de partida da criança, o seu porto seguro, a estrutura social mais simples que existe, mas que influi por mais tempo no ser humano. É aqui, nesta simples unidade, que se dá o desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, que a criança aprende a ser e onde faz a assimilação da informação dada pelo exterior, pelos agentes de socialização secundária.

A escola em conjunto com todas as estruturas alternativas de educação, é o principal agente da socialização secundária, é aqui que crianças e jovens buscam o conhecimento geral do mundo, o conhecimento académico e empírico e se abrem a novos projectos, já não familiares, mas sim comunitários e sociais.

É na dualidade, no binómio entre escola e família e no consequente sinal positivo que a une, que a criança se encontra e se deixa crescer com base nas suas convicções familiares e com estrutura no que a escola lhe dá, no mundo que se lhe abre e oferece, transformando-se em alguém consistente e consciente de si, de quem é e de quem quer ser.