



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

Faculdade de Ciências Sociais

A ESCOLA E AS DIFERENÇAS

Os Cursos de Educação e Formação

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação – Administração
e Organização Escolar

Por

Maria Carolina Ribeiro Lima Almeida Dias de Castro

Sob orientação de

Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Março de 2013

Ao Zé Augusto

Agradecimentos

Olhando retrospectivamente o tempo que decorreu entre a decisão de realizar este curso de mestrado e o momento em que escrevo as últimas linhas da dissertação, acompanharam-me, neste longo percurso, pessoas que de um ou outro modo se tornaram importantes tanto para a concretização do trabalho como para a viagem de amadurecimento intelectual e reflexão que representou, para mim, um trabalho desta natureza. Cumpre-me, então, expressar a minha gratidão a todos os que tornaram possível chegar até aqui.

Aos meus professores do curso de mestrado e, em especial ao Professor Doutor António de Sousa Fernandes, coordenador científico.

Aos meus colegas Olga, Ariana e Heiton pelo apoio, colaboração e companheirismo manifestados.

Ao meu filho Vasco com quem partilhei momentos de alegria, desânimo e dúvidas e que se tornou no “amigo crítico” do meu projeto.

Quero agora expressar a minha profunda gratidão ao meu orientador Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo, não só por ter aceitado orientar esta dissertação, mas principalmente por ter podido usufruir da sua sabedoria, cultura e espírito crítico. A sua persistência, disponibilidade e compreensão pelos meus erros e falhas, sugerindo e nunca impondo caminhos, desafiando-me a outros “olhares”, num processo verdadeiramente maiêutico, foram extraordinariamente determinantes para a consecução deste trabalho.

Resumo

Nas últimas décadas, o acesso à escola de todos os jovens e o prolongamento da escolaridade básica colocaram no seu interior questões que até então lhe eram estranhas, desafiando o sistema educativo a responder eficazmente aos problemas decorrentes da heterogeneidade sociocultural dos estudantes. A escolaridade obrigatória veio desocultar aspetos reveladores de que, embora retoricamente a escola se reclame para todos, na realidade é desigual o uso dos bens que ela proporciona. Se, à partida os alunos já se encontram diferentemente posicionados, o funcionamento da escola, os currículos, as respostas dadas às necessidades dos alunos e as práticas pedagógicas, entre outros mecanismos, tendem a potenciar essas diferenças iniciais.

A implementação de medidas educativas destinadas a combater o fracasso, o abandono escolar e a entrada no mercado de trabalho de mão de obra jovem e desqualificada implica que, dentro da mesma escola, coexistam diferentes modalidades de valor simbólico diferente que intervêm como obstáculo à realização do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de uso dos bens educativos.

Nesta investigação, estudamos os cursos de educação e formação (CEF), uma modalidade exclusivamente destinada a certas categorias da população escolar, com o objetivo de compreender o modo como a escola se organiza para construir a oferta CEF, apreciando a distância entre o que as políticas educativas preconizam e os seus resultados reais numa escola situada no meio rural de um concelho do norte interior.

Palavras-chave: diversidade, políticas educativas, educação, formação, qualificação.

Abstract

Over the last decades, access of all young people to education and the extension of basic education have posed new questions to school, challenging the education system to respond effectively to the problems brought about by the students' socio-cultural heterogeneity. Compulsory education has uncovered aspects which reveal that, although school rhetorically claims to be for all, the use of the resources it provides is in fact unequal. Students come from different backgrounds and the functioning of school, the curricula, the responses given to students' needs and pedagogical practices, among other mechanisms, tend to accentuate those initial differences.

The implementation of educational measures to fight against failure, school dropout and the entry of unqualified young people into the labour market implies the coexistence in the same school of different modalities with different symbolic value which hinder the realization of the principles of equal opportunities to access and use of educational resources.

In this research we studied Education and Training Courses (Cursos de Educação e Formação - CEF), a modality which is exclusively intended for specific school student population categories. Our aim was to understand the way school organizes itself to build this type of course, assessing the gap between what is prescribed by education policies and the real outcomes in a school located in a rural area of an interior northern municipality.

Keywords: diversity, education policies, education, training, qualification.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice.....	ix
Índice de Gráficos.....	xii
Índice de Quadros.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I Modernidade, Pós-Modernidade e Organizações.....	5
1. A dimensão institucional das organizações.....	10
2. Paradigmas e teorias organizacionais.....	18
Capítulo II A Organização Escolar.....	26
1. Metáforas organizacionais.....	27
2. Especificidade da escola como organização.....	32
3. Imagens organizacionais da escola.....	42
3.1. A escola como empresa.....	43
3.2. A escola como burocracia.....	46
3.3. A escola como democracia.....	48
3.4. A escola como arena política.....	50
3.5. A escola como anarquia.....	52
3.6. A escola como cultura.....	52
Capítulo III Construção e expansão da escola de massas.....	57
1. A escola de massas em Portugal.....	60
1.1. Génese e expansão da escola pública.....	61
2. Da igualdade formal à igualdade de oportunidades.....	64
3. Políticas compensatórias ou de discriminação positiva.....	67
4. Da via curricular única à diversificação curricular.....	70
5. Políticas de autonomia da escola.....	76
6. Políticas e ideologias educativas.....	80

7. Políticas educativas e contextos supranacionais	86
Capítulo IV Educação, Economia e Formação Profissional	92
1. O paradigma da correspondência	92
1.1. Teorias funcionalistas	92
1.2. Abordagens institucionalistas	95
1.3. Teorias credencialistas	96
1.4. Teorias do conflito.....	98
2. Paradigma da não - correspondência.....	103
3. A Nova Sociologia da Educação.....	107
4. As teorias da resistência.....	109
5. Educação, desenvolvimento e modernização.....	110
6. A nova economia	114
7. A escola e a qualificação.....	119
8. Escola para todos: democratização, igualdade, inclusão e exclusão	121
Capítulo V Educação-Formação.....	130
1. Génese e evolução da educação – formação	130
2. Conceito de educação-formação	133
3. Evolução do ensino profissional em Portugal	135
3.1. De Pombal à 1ª República	135
3.2. Do fomento industrial do pós-guerra à unificação do ensino secundário	136
3.3. Ensaio de preparação para a vida ativa	138
3.4. Escolarização e qualificação profissional.....	141
3.5. Os Cursos de Educação e Formação.....	142
Capítulo VI Metodologia e Contexto da Investigação.....	147
1. Introdução	147
2. Formulação do problema, questões e objetivos	147
3. O Paradigma construtivista	149
4. Metodologia qualitativa	152
5. Métodos de recolha de dados	155
5.1. A entrevista	155
5.2. Pesquisa documental	158
6. Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo	158

Capítulo VII Apresentação e Análise dos Dados	161
1. Caraterização do meio local	161
2. O contexto do estudo	162
3. Cursos de Educação e Formação	170
3.1. Construção da oferta CEF	170
3.1.1. Finalidades	170
3.1.2. Oferta de cursos	171
3.1.3. Recursos humanos e físicos	172
3.2. Organização dos CEF	174
3.2.1. Recrutamento dos alunos	174
3.2.2. Seleção dos professores	176
3.2.3. Financiamento.....	177
3.3. Funcionamento dos CEF	178
3.3.1. Gestão do currículo	178
3.3.2. Trabalho técnico-pedagógico	180
3.3.3. Apoio educativo	183
3.3.4. Dimensão educação-formação	184
3.3.5. Qualidade das aprendizagens	185
3.3.6. Professores dos CEF	186
3.4. Estágio.....	189
3.4.1. Implementação.....	189
3.4.2. Adequação da oferta	191
3.4.3. Orientação / Acompanhamento.....	192
3.4.4. Preparação para a vida ativa.....	194
3.4.5. Avaliação do estágio	196
3.5. Perfil do aluno CEF.....	198
3.5.1. Condições socioeconómicas e culturais da família	198
3.5.2. Expectativas	200
3.5.3. Comportamento e motivação	201
3.5.4. Relação com o estudo e o sentido da escola.....	204
3.5.5. Inclusão na escola	208
3.6. Representações	210
3.6.1. Opinião dos professores e das entidades de estágio sobre os CEF.....	211
3.6.2. Opinião dos alunos sobre os CEF	213
3.6.3. Opinião dos alunos CEF sobre os que os alunos do ensino regular pensam deles ..	214
3.6.4. Valoração da escola	215
Conclusão	217
Bibliografia.....	223
Legislação.....	246

Índice de Gráficos

Gráfico I – Taxa de abandono precoce de educação e formação nos países da UE27 (idades entre 18 e 24 anos)	118
Gráfico II - População (com idade entre 25-34 anos) sem ensino secundário	118
Gráfico III - Taxa real de escolarização (%) segundo o nível de educação/formação	124
Gráfico IV - População residente no concelho segundo o nível de instrução mais elevado	162
Gráfico V – Taxa de retenção e desistência no 3.º ciclo e número de alunos em CEF.....	164
Gráfico VI – Habilitações literárias dos pais	169

Índice de Quadros

Quadro I - Organizações modernas e pós-modernas.....	8
Quadro II – Organização para a ação e organização política	17
Quadro III – Metáforas organizacionais.....	27
Quadro IV – Visões da sociedade em relação a interesses, conflito e poder	30
Quadro V – Modelo de organização de Getzel e Guba.....	36
Quadro VI – Tipologia dos quatro modelos organizacionais de Ellström	39
Quadro VII – Ideologias, organizações internacionais e orientações das principais medidas de política educativa nas quatro últimas décadas.....	85
Quadro VIII - População ativa segundo os setores de atividade.....	116
Quadro IX - Modalidade de educação e formação frequentada (%).....	125
Quadro X- Alunos segundo a modalidade, por nível de escolaridade dominante na família (%).....	126
Quadro XI - Modalidade frequentada pelos alunos segundo a sua origem socioprofissional (%).....	127
Quadro XII – Tipologia dos CEF.....	144
Quadro XIII - Matriz curricular dos Cursos de Educação e Formação de tipo 2.....	146
Quadro XIV - Guião das entrevistas	157
Quadro XV - Matriz curricular do Curso Operador de Informática.....	167
Quadro XVI - Matriz curricular do Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas.....	168
Quadro XVII - Retenções no percurso escolar dos alunos dos CEF.....	169

Introdução

Houve um tempo em que a diferença não se manifestava na escola como hoje. No liceu dirigido para as elites ou no ensino técnico orientado para a formação de trabalhadores qualificados, os estudantes que então frequentavam a escola apresentavam um grau de homogeneidade social, cultural e de expectativas de vida mais congruentes com a uniformidade curricular e pedagógica.

O aumento gradual da escolaridade obrigatória e a conseqüente massificação da escola questionaram, em termos organizacionais e pedagógicos, uma escola que, na sua matriz, não estava vocacionada para lidar com a quantidade e com a diversidade. Para Philippe Meirieu, o que realmente se tornou um problema na escola de massas foi a heterogeneidade dos comportamentos: “na classe rural de outrora, na classe prestigiada do liceu, a heterogeneidade de níveis existe, mas fica contida pela homogeneidade dos comportamentos e pela adesão às regras escolares” (2004: 55).

Entre nós, Formosinho salienta que a “crise social importada” se instala na escola: esta recebe uma realidade social cada vez mais complexa: na escola coexistem alunos de estratos socioeconómicos diferentes, portadores de culturas diferentes, com projetos de vida diferentes, com diferentes visões e expectativas da escola. Esta situação trouxe novos problemas à escola:

- A incidência do fracasso escolar massivo e sistemático nos jovens provenientes dos meios sociais mais desfavorecidos;
- A descoincidência entre a cultura escolar e a cultura social dos alunos;
- A dificuldade de o corpo docente em interagir com alunos portadores de códigos diferentes e desenquadrados do tipo “cliente ideal da escola”, que lhes colocam problemas a nível da instrução e da socialização;
- A conseqüente influência que a escola e os professores têm na produção do insucesso escolar (1992: 23).

Perrenoud salienta que tanto os fatores que atribuem o insucesso a problemas do aluno como os que o atribuem ao meio sociocultural têm em comum o facto de partirem do “postulado de que, em razão de uma diversidade dos patrimónios (genéticos ou culturais), *falta alguma coisa* a certos alunos para terem êxito na escola”. Contudo, as diferenças e

desigualdades externas à escola só se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar devido ao modo como a escola lida com essas diferenças. Ou seja, é na indiferença da escola às diferenças que reside a gênese do fracasso escolar, pois “a escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata os seus *efeitos*” (2000: 24-25).

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) podem, neste sentido, ser considerados uma das formas que a escola encontrou para lidar com a diversidade dos seus alunos. A diferenciação curricular surge, então, como meio corretivo das desigualdades, ligado à massificação escolar e pode referir-se a um currículo especificamente contextualizado no meio a que o aluno pertence, a percursos escolares diferentes ou a práticas pedagógicas diferenciadas para alunos integrados no ensino regular, que apresentam dificuldades impeditivas do sucesso escolar (Roldão,2003:152).

Contudo, como reverbera Seabra (2009:79) revendo estudos feitos a nível internacional sobre as desigualdades escolares, embora se tenham verificado avanços em proporcionar aos alunos maior igualdade de oportunidades no acesso à escola e de condições de ensino de modo a também garantir igualdade de resultados, “os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, assumindo, nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior de próprio sistema de ensino. (...) Para os alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos, (...) a escola conquista-se e 'perde-se', pois estando nela, são, ao mesmo tempo, relegados para os lugares mais indesejáveis, para as fileiras menos prestigiadas, para os diplomas de menor valor económico e simbólico (...)”.

José Alberto Correia salienta que as medidas de “engenharia curricular” que “legitimamente se inscrevem numa ética de respeito pela diferença e no combate pela inclusão social são geradoras de modalidades de exclusão escolar que, por inibirem a expressão de heterogeneidades e de conflitos suscetíveis de induzirem lógicas transformadoras, reforçam a propensão para o abandono da reflexão e da intervenção política no campo educativo” (2000: 23). Deste modo, a permanência nos currículos as suas “componentes nobres e o papel que elas desempenham, tanto na avaliação dos alunos como na hierarquização social dos saberes escolares, tende a contribuir para o desenvolvimento e legitimação de dualismos educativos que, de uma forma «naturalizada» restituem dualismos sociais geradores de uma profunda desigualdade social perante a escolarização” (*ibidem*). A diferenciação curricular contribui para a cristalização na escola

de duas cidadanias: para os que estão em risco de exclusão social, o currículo diferente exclui-os do currículo normal e, portanto, de uma cidadania universalizante, e outra para os que escaparam à flexibilização curricular. Desenvolve-se, assim, “ uma verdadeira engenharia curricular que, ocupada com a distribuição dos indivíduos no interior do sistema e com a formulação de respostas educativas diversificadas, institui uma multiplicidade de espaços educativos onde se inserem categorias mais ou menos homogêneas de alunos, no pressuposto ilusório de que assim seria possível assegurar o 'tratamento cirúrgico' das diferenças (Correia, 2003:47)”.

Na perspetiva de Pacheco, o conceito de diversificação curricular designa “formas organizacionais de ofertas educativas, a que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação” (2008:182). Esta diversificação curricular significa diferentes caminhos escolhidos pelos alunos com vista ao seu sucesso educativo e, de modo algum, “guetos culturais”. No entanto, o autor reconhece que a escola tem dificuldade em conciliar os seus dois lados: o lado da inclusão proclamado pelas circunstâncias do seu tempo e o lado da exclusão presente “nos processos e práticas do seu funcionamento, pois a hierarquização é um dos seus pilares fundamentais, contendo dentro de si mecanismos de segregação” (*idem*:179).

Enquanto docente numa escola básica com cursos de educação e formação, acompanhamos o percurso escolar dos alunos que frequentam os CEF. O percurso educação-formação não tem necessariamente que ser um reduto para alunos com percurso escolar fracassado. Entendemos que valorizar os diferentes percursos educativos que a escola oferece é uma das formas de recuperar o secular atraso educativo português e exige uma conjugação de esforços que mobilizem, rentabilizem e credibilizem a educação e a formação oferecidas pela escola no contexto do tecido social e produtivo. Entendemos que um estudo sobre esta problemática poderá contribuir para um melhor entendimento sobre a dinâmica que os CEF trouxeram à escola e como esta se relaciona com eles, bem como proporcionar uma reflexão a todos os que trabalham ou se interessam por esta temática. Pensamos, como Rodrigues que “se a escola tem de se tornar mais inclusiva, é porque ela, desde a sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos, organizou-se com base numa ‘indiferença às diferenças’” (2003:91).

O nosso trabalho de investigação está estruturado em sete capítulos. Sendo a escola uma organização, procurámos, no primeiro capítulo, compreender as organizações e o seu

funcionamento, para entender o comportamento das pessoas que nelas trabalham e o modo como simbolicamente apreendem a organização. Consideramos, também, a evolução dos estudos organizacionais num tempo de transição entre a modernidade e a pós-modernidade e como a “descoberta” da dimensão institucional das organizações contribuiu para lhes completar o sentido. Terminamos o capítulo contextualizando as teorias organizacionais nos paradigmas sociológicos correspondentes.

O segundo capítulo inicia-se com a abordagem às diversas metáforas organizacionais para nos determos no estudo da escola como organização específica, “lendo-a” à luz de metáforas sobre ela construídas.

A construção e expansão da escola de massas ocupa o terceiro capítulo. Nele procuramos perspetivar historicamente a evolução das políticas educativas, tendo em conta os contextos nacionais e supranacionais que determinaram a sua produção.

O capítulo quarto é dedicado à articulação entre educação, economia e formação profissional e à concretização da escola para todos, uma vez que no espírito da criação dos CEF subjaz a qualificação profissional dos jovens que acedem ao mercado de trabalho. E, em sequência, no capítulo quinto abordamos, em traços largos, o caminho percorrido no nosso país pela educação-formação, com particular relevo para o ensino profissionalizante.

No capítulo VI, descrevemos e justificamos a metodologia utilizada no nosso trabalho, em função do problema, das questões e dos objetivos que o nortearam.

A caracterização do meio local e da escola onde realizámos o nosso estudo seguida da apresentação e análise dos dados recolhidos ocupam o capítulo VII.

Terminamos o nosso trabalho com algumas reflexões sobre o modo como os CEF se colocam na escola, como esta lida com a diferença e com o público cada vez mais heteróclito que a demanda.

Capítulo I

Modernidade, Pós-Modernidade e Organizações

Neste capítulo, tecemos algumas considerações sobre os conceitos de modernidade e pós-modernidade e como as organizações evoluíram nesses mesmos contextos. Filhas da segunda revolução industrial, as organizações começaram por ser olhadas como objetos estáticos passíveis de uma análise objetiva e racional. Mas, à medida que o ceticismo se instalou nas sociedades contemporâneas, os estudos organizacionais foram-se abrindo a outros olhares que até aí tinham sido descurados. Aspectos menos racionais e mais simbólicos trouxeram, então, a dimensão institucional para o campo organizacional e as organizações são vistas sob perspetivas mais complexas. O trabalho de Burrell e Morgan (1985) proporciona-nos uma abordagem paradigmática aos estudos organizacionais, que nos abre caminhos que até então não tinham sido trilhados, contribuindo para o enquadramento das diferentes teorias sociais em quadros conceptuais mais abrangentes.

As últimas décadas do séc. XX assistiram a um debate entre os cientistas sociais defensores do paradigma da modernidade e os que proclamavam a emergência de um novo paradigma.

Na Europa e depois nos EUA, a cultura científica moderna construiu-se sobre os alicerces filosóficos de Descartes e sobre os trabalhos científicos de Galileu e Newton. Os progressos científicos e tecnológicos só foram possíveis porque, a partir da revolução científica do século XVI, o conhecimento racional, o humanismo renascentista e a eclosão da ciência positivista constituíram o caldo de cultura que originou o tremendo progresso verificado desde então. Nas ciências naturais e nas ciências sociais, o ocidente conheceu os avanços e as repercussões que, de uma ou outra forma todos testemunhámos e a modernidade foi, desde então, a gramática que moldou a sociedade ocidental. Max Weber pode ser considerado como o cientista social que melhor apreendeu o sentido da modernidade como racionalização em áreas como a política, a religião, a economia, o

direito e a arte. No âmbito educacional, a trilogia educação, ciência e técnica constituem os pilares fundadores da ideia de perfectibilidade do ser humano e da consequente perfectibilidade da humanidade. A fé inabalável que a modernidade colocou no progresso humano através da educação é bem ilustrada pelas palavras de Kant quando nos diz “É provável que a educação se vá melhorando constantemente e que cada geração dê um passo em direção à perfeição da humanidade, já que por trás da educação está o grande segredo da perfeição da natureza humana” (*apud* Formosinho & Machado, 2007 (b): 98).

Mas, os avanços verificados no campo Física, que resultaram na Teoria Geral da Relatividade e na Teoria Quântica, questionaram a “visão do mundo decorrente da física newtoniana: mecanicista, determinista, ingênua e reducionista” (Cunha, Cunha & Mendonça, 2010:24). Por outro lado, a história do século XX veio abalar os dois pilares da modernidade: a fé na razão e na ciência como motores da felicidade e do progresso humanos. A racionalização da realidade, ligada ao modelo cultural da sociedade capitalista industrial, foi-se, progressivamente, revelando em muitos aspetos um instrumento débil para abarcar a totalidade dos fenómenos sociais, criando condições para a construção de novos quadros teóricos explicativos. É o caso do conceito pós-moderno, introduzido por Lyotard, para designar “um estado de espírito”, considerando que as meta-narrativas, fundadoras da nossa modernidade, “perderam a sua credibilidade para a maior parte das sociedades contemporâneas e já não são suficientes para assegurar um elo político, social e cultural, como outrora reivindicaram” (Lyotard, 1986-1987:209-210).

Numa tentativa de sintetizar o conceito, Vieira e Caldas destacam que,

“de forma genérica, pode dizer-se que o pós-modernismo corresponde a um movimento teórico multidisciplinar que vai da filosofia à estética, envolvendo as artes e a sociologia e chegando ao campo dos estudos organizacionais. O denominador comum é a resistência à modernidade e, em particular, a crítica à razão iluminista” (2007:299).

Os estudos sobre as organizações procuram acompanhar as mudanças económicas, políticas, sociais e culturais da sociedade, aportando contributos que possam auxiliar na reflexão teórica. A ciência administrativa nasceu dentro dum quadro explicativo balizado pelos pressupostos do modernismo. Mas, a partir do final dos anos sessenta do século passado, autores como Karl Weick e David Silverman trouxeram novas abordagens para o estudo das organizações, desocultando a visão estritamente

racionalista das organizações. Estes novos olhares sobre as organizações, levaram William Starbuck, a afirmar que “os fenómenos previamente reais que eu procurava estudar estavam a evaporizar-se, tomando a forma de construções mentais e sociais” (*apud* Cunha, Cunha & Mendonça (2010:24). Para este novo campo, as abordagens pós-modernas aos estudos organizacionais “proporcionam caminhos únicos e importantes para compreender as organizações e a sua administração” (Alvesson & Deetz, 1999:227).

Jonathan Friedman, em *The Social Science Encyclopedia (2nd Edition)*, refere os seguintes traços distintivos entre modernismo e pós-modernismo: o modernismo caracteriza-se pela crença na emancipação progressiva da razão e da liberdade, grandes metarrelatos, universalismo, significado simbólico, coerência, holismo, racionalidade, *ethos*, enquanto o pensamento pós-moderno privilegia o conhecimento cultural (*wisdom*), corpos culturais relativos, particularismo, simulacro, pastiche, fragmentação, emotividade e *pathos* (1996:653).

No campo da sociologia, nas palavras de Teixeira Fernandes,

“entraram em ‘crise’ os principais paradigmas explicativos da evolução social, os esquemas lineares e teleológicos, as visões englobantes de um materialismo histórico, redutor do espaço de liberdade e de criatividade, e a ‘generosidade’ de um idealismo acalentador de individualismos egoístas e de separações denegadoras da verdadeira autonomia pessoal” (1992:8).

Também os estudos organizacionais refletem novas perspetivas sobre as organizações. Descentrando a organização do seu papel económico-administrativo, em favor do seu papel formativo na construção de sistemas de racionalidade, a tarefa do pensamento pós-moderno é “mostrar que “o ‘formal’ e o ‘informal’ se refletem como o verso e o reverso de uma moeda; na medida em que jamais podem ser separados, eles não apenas se definem mutuamente, mas pode dizer-se que são o ‘mesmo’, são auto-referenciais” (Cooper & Burrell, 2007:331).

Consideremos, como propõem Clegg e Hardy, “as organizações como objetos empíricos” (1999:30). Embora, de acordo com os autores, cada um pode ver na organização enquanto objeto coisas diferentes, todas elas têm características que lhes atribuem um sentido: grupo de pessoas com atividades formalmente coordenadas na prossecução de metas, apresentando uma diferenciação de funções, uma estrutura

hierárquica e existência de fronteiras. Porém, esta visão instrumental das organizações deve ser completada com a sua dimensão institucional:

“todas as organizações são processos necessários à continuação da sua existência (dimensão instituinte) e entidades mais aptas do que os outros grupos sociais para possuírem objetivos de sobrevivência e de auto-perpetuação, dispendo de fronteiras, mais claramente definidas, e delimitadas relativamente ao exterior e de reconhecimento pela sociedade da sua existência como uma entidade social distinta (dimensão instituída)” (Bilhim, 2001: 22-23).

No campo das organizações, o Quadro I proporciona-nos uma síntese das organizações segundo os modos de pensamento modernista e pós-modernista:

Quadro I - Organizações modernas e pós-modernas

MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
Estruturas organizacionais	<i>Fluxos</i>
Micro-ações	<i>Micro-ações</i>
As organizações como fenómenos discretos	<i>As organizações como realidades transientes</i>
Atributos estáticos	<i>A natureza efémera da realidade</i>
Acontecimentos sequenciais	<i>Processos emergentes</i>
One best way	<i>Equifinalidade</i>
Eficiência	<i>Mudança</i>
Interesse coletivo único e partilhado	<i>Interesses múltiplos e conflitualidade política</i>
Certeza	<i>Incerteza</i>
Hierarquia	<i>Redes hierárquicas</i>

Fonte: Cunha, Cunha & Mendonça, 2010:27 (adaptado)

O estudo das organizações tem-se desenvolvido segundo dois enfoques: o que privilegia as organizações formais, caracterizadas por serem:

“ (1) contextos onde a ação individual tem lugar, (2) um conjunto de regras para a ação e (3) comunidades históricas, cuja identidade se desenvolve ao longo do tempo”

e o que focaliza mais acentuadamente a dimensão institucional e simbólica da organização (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007:38) .

Para Chester Barnard, uma organização formal é um “sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas” (1971:94).

David Hampton, a partir de elementos recolhidos de definições propostas por outros autores, define organização como “um grupo relativamente perseverante de pessoas num sistema estruturado, envolvente, cujos esforços coordenados procuram alcançar objetivos num ambiente dinâmico” (1990:106).

Segundo Chiavenato, a organização é “uma entidade social composta de pessoas e de recursos, deliberadamente estruturada e orientada para alcançar um objetivo comum” (2004: 18).

Clegg e Hardy chamam a atenção para a complexidade que envolve a definição de organização. Estes autores, como vimos, partem da premissa de que as organizações são objetos empíricos. “Vemos algo quando vemos uma organização, mas cada um de nós pode ver algo diferente” (1996:30). Esta visão reconhece o indivíduo com as suas subjetividades e não como um observador neutro e as organizações processos e construções sociais das pessoas que as compõem.

Erhart Friedberg refere a complexificação que a noção de organização sofreu desde a perspetiva instrumental do modelo clássico da organização até à noção “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação” (1995:111). As relações humanas e as interações sociais são, para o referido autor sempre instáveis e fluidas. Os mecanismos da organização buscam “construir a cooperação e a coordenação indispensáveis entre as iniciativas, as ações e as condutas dos diferentes participantes” (*idem*:10). Objetos socialmente construídos, as organizações são um contexto de ação.

“O fenómeno organizacional aparece, então, como o resultado contingente e sempre provisório da construção de uma ordem local cujas características relativamente autónomas estruturam a capacidade de ação coletiva dos interessados. Ele é ao mesmo tempo, continente e conteúdo, estrutura e processo, obrigação para a ação humana e seu resultado ” (*idem*:11).

David Silverman chama a atenção para o carácter artificial das organizações, considerando-as “mais fáceis de compreender como artefactos deliberadamente

construídos para servir certos propósitos” e, “enquanto artefactos, as organizações caracterizam-se por um padrão de relações que é menos dado por adquirido pelos participantes que pretendem coordenar e controlar” (1970:14).

March e Simon referem que as organizações são compostas por seres humanos em interação e são os grandes organismos da nossa sociedade possuindo o equivalente a um sistema nervoso central, que os autores identificam como os sistemas de coordenação (1974:4).

Gabriel (1999) identifica nas organizações determinadas características que as distinguem de outro tipo de agrupamentos: impessoalidade, hierarquia, dimensão, objetivos, eficiência, fronteiras, controlo e trabalho (*apud* Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007:38).

Os desafios que se deparam às organizações que transitam de um modelo industrial para o pós-industrial ou na perspectiva de outros autores do paradigma moderno para o paradigma pós-moderno colocam a necessidade de utilizar ferramentas mais complexas para o seu estudo. De acordo com Chiavenato, “ Nos próximos anos, o mundo verá o fim da forma organizacional de hoje – a organização burocrática que ainda predomina em muitas organizações – e novas arquiteturas organizacionais surgirão para as novas demandas da era pós-industrial” (2004:12).

1. A dimensão institucional das organizações

Consideremos as organizações como apresentando uma face visível, técnica e analisável e outra mais difícil de apreender, onde se movem os interesses pessoais e as redes sociais, os valores, os conflitos latentes e as sensibilidades. Esta última será a sua dimensão institucional.

Osmar Ponchirolli afirma que “o estudo das organizações como sistemas dinâmicos complexos é (...) a linha de pesquisa que mais tem avançado no campo das ciências humanas”. Consideradas sistemas sociais, as organizações humanas são constituídas por agentes que interagem conformando duas formas distintas de ligações: a rede legítima e a rede “sombra”. A primeira é formada pelas regras formais e informais entendidas e explicitamente estabelecidas entre os agentes, na qual as relações são idealmente lineares, previsíveis, embora, muitas vezes, na prática acabam assumindo a forma de não-

linearidade. A segunda, a rede “sombra”, é formada por ligações espontâneas, desencadeadoras de um conjunto de regras não implícita e explicitamente estabelecidas anteriormente no processo de interação entre os agentes. São não-lineares, na medida em que perante para um mesmo conjunto de informações, os indivíduos encontram várias respostas. “ Assim, a rede legítima traz o sistema para uma maior estabilidade, enquanto o sistema ‘sombra’ tende a desviá-lo da estabilidade” (2007:84-85).

No seu clássico trabalho, *The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action*, Robert Merton afirma que não é suposto que a ação social envolva sempre fins claros e explícitos: “a consciência da finalidade é invulgar, o objetivo da ação é frequentemente nebuloso e pouco claro” e que não devemos inferir que as ações intencionais impliquem “racionalidade”, ou seja, o meio mais adequado para atingir o seu objetivo. Acrescenta: “racionalidade e irracionalidade não devem ser identificadas com o sucesso ou fracasso da ação, prospectivamente” (1936: 895). Posteriormente, em *Manifest and Latent Functions*, Merton, questiona os três postulados centrais da análise funcionalista: 1) “o postulado da unidade funcional da sociedade”, que afirma que as atividades sociais e culturais padronizadas são funcionais para todo o sistema social e cultural, porquanto as sociedades não são unitárias na sua natureza: certos elementos podem ser funcionalmente autónomos e por isso, o grau de integração é uma variável empírica; 2) “postulado do funcionalismo universal”, ou seja, que todos os aspetos sociais e culturais preenchem funções sociais, porquanto as sociedades podem ter elementos não funcionais, como “restos” do passado, que não têm qualquer contribuição positiva. 3) “o postulado da indispensabilidade” segundo o qual todos os itens sociais e culturais são indispensáveis, já que as sociedades são perfeitamente capazes de dispensar certas atividades sem prejuízo da sua sobrevivência e de desenvolverem novas alternativas (*apud*, Burrell & Morgan 1985:93-94).

Philip Selznick, aluno de Merton em Columbia, procurou distinguir, entre organizações como “a expressão estrutural da ação racional” e organizações vistas como organismos adaptativos influenciadas tanto pelas características sociais dos seus membros como pelas múltiplas pressões vindas do seu ambiente. Assim, para Selznick, à medida que observamos as estruturas formais das organizações verificamos que elas nunca conseguem apreender as dimensões não racionais do comportamento organizacional. As pessoas não desempenham funcionalmente os seus papéis enquanto elementos de um sistema cooperativo. Têm propensão para resistir à despersonalização, para ultrapassar os limites

dos seus próprios papéis. Nas grandes organizações, os desvios do sistema formal tendem a tornar-se institucionalizados. “Dado que as organizações são sistemas sociais, objetivos e procedimentos tendem a alcançar um estatuto estabelecido e impregnado de valor. Dizemos que se tornam institucionalizadas” (*apud* Scott, 2001: 18-19).

Herbert Simon, em *Administrative Behavior*, procura explicar como as organizações podem ser compreendidas em termos dos processos de decisão – a tomada de decisão é o cerne da administração. Para o autor, “ a principal preocupação da teoria administrativa prende-se com o limite entre os aspetos racionais e não racionais do comportamento humano” (*apud* Burrell & Morgan, 1979: 151). Simon busca reconciliar o princípio da racionalidade que subjaz à teoria da organização e administração formal com o facto de que o comportamento dos indivíduos nunca alcança um alto grau de racionalidade. O conceito de “homem económico”, que representa o modelo ideal e racional de tomada de decisão, característico das teorias clássicas da administração, não corresponde à visão do homem proveniente da psicologia e da experiência quotidiana. Assim, introduz o conceito de “homem administrativo”, baseado na noção de “racionalidade limitada” e no pressuposto que o indivíduo “satisfaz” mais do que “maximiza” o seu comportamento laboral (*ibidem*). Na realidade, o *homem económico* está limitado por fatores inconscientes, hábitos, reflexos, valores, conhecimentos, informação e objetivos que podem divergir dos da organização. Podemos sintetizar, então, as diferenças entre os dois modelos: o *homem económico* maximiza – seleciona a melhor alternativa de todas as que se lhe apresentam, o *homem administrativo* procura agir de modo satisfatório. O *homem económico* lida com o mundo real em toda a sua complexidade; o *homem administrativo* reconhece que o mundo que percebe é um modelo simplificado. Por isso, quando tem que decidir, escolhe utilizando somente um número limitado de fatores que ele considera como os mais relevantes: “a maioria das decisões humanas, individuais ou organizacionais dizem respeito à descoberta e à seleção de escolhas satisfatórias” (March & Simon, 1974:138).

A perspetiva institucional rompe, assim, com a visão clássica da teoria organizacional que focava a sua atenção exclusivamente na influência que os ambientes económico e técnico exerciam sobre a organização. Esta perspetiva convoca os fatores que tradicionalmente se convencionou como meio ambiente e as pressões do contexto institucional formado por mitos, crenças e rotinas, que desta forma geram modelos de

comportamento socialmente aceites que proporcionam às organizações uma tendência à uniformidade (isomorfismo) e à estabilidade.

O neoinstitucionalismo, surgido em finais da década de setenta do século passado, com os artigos fundadores de Meyer e Rowan (1977) e de DiMaggio e Powell (1983) retoma e supera o institucionalismo da primeira metade do século XX, segundo o qual para explicar o comportamento dos indivíduos é necessário considerar o contexto institucional em que atuam. De acordo com esta perspectiva, fatores como o meio ambiente e as pressões do contexto institucional (mitos, crenças e rotinas) tornam-se potenciais modelos de comportamento socialmente aceites, que proporcionam às organizações uma tendência mais conforme à uniformidade e à estabilidade do que à diversidade ou à mudança. Conceitos como *homem económico* e *homem administrativo*, presentes na visão racional e na ideia de racionalidade limitada, prospectivamente, cedem lugar ao conceito de *homem social*, segundo a qual o Actor é um homem socializado que atua e toma decisões em função de ideias preconcebidas que o regem e determinam. O institucionalismo estuda as organizações como um conjunto de práticas sociais que foram evoluindo até se consolidarem como estruturas e rotinas organizacionais. No interior das organizações desenvolvem-se processos de institucionalização permanentes que originam um conjunto de valores, regras, mitos, crenças e significados partilhados por todos os membros da organização. De acordo com Meyer e Rowan,

“Nas sociedades modernas, os mitos geradores da estrutura formal têm duas propriedades – chave. Primeiro, são prescrições racionalizadas e impessoais que identificam várias finalidades sociais, como as técnicas, e especificam de um modo regulamentado os meios apropriados para alcançar as referidas finalidades técnicas racionalmente. Segundo, são altamente institucionalizados e, assim, em certa medida estão para além do critério de qualquer elemento individual ou da organização. Devem, portanto, ser dados por adquirido como legítimos, para além do seu impacto nos resultados do trabalho” (1977: 343-344).

Para os referidos autores, as estruturas formais têm tanto uma função simbólica como capacidade de gerar ação. As estruturas formais podem ter significados socialmente partilhados e, então, além das suas funções “objetivas”, podem servir para transmitir informação sobre a organização tanto no seu interior como para o exterior. O trabalho de Meyer e Rowan, procurando explicar as implicações do uso da estrutura formal para fins simbólicos, denuncia as limitações de índole mais racional da estrutura.

Por seu lado, as pressões institucionais levam as organizações de um mesmo campo organizacional a tornarem-se homogêneas, a parecerem-se com outras que partilham o seu ambiente (isomorfismo). DiMaggio e Powell identificam três mecanismos de mudança isomórfica institucional:

- Isomorfismo coercivo resultante das pressões formais e informais exercidas sobre as organizações por outras organizações das quais dependem e por expectativas culturais da sociedade em que as organizações atuam.
- Isomorfismo mimético como resposta à incerteza do ambiente. Quando as tecnologias organizacionais são mal compreendidas ou os objetivos ambíguos as organizações tendem a imitar outras organizações do seu campo que elas percebem como mais legítimas ou bem sucedidas.
- Pressões normativas ligadas à profissionalização, através da educação formal e das redes profissionais, criando regras normativas sobre a formação, o comportamento organizacional e profissional dos indivíduos: “Além disso, enquanto vários tipos de profissionais dentro de uma organização podem distinguir-se uns dos outros, eles apresentam muita semelhança com os seus pares profissionais noutras organizações” (1983:150-154).

Em *Institutions and Organizations*, W. Richard Scott apresenta o que denomina de “omnibus conception of institutions”: as instituições são estruturas sociais que atingiram um alto grau de resiliência. Consistem em estruturas cognitivas, normativas e reguladoras e em atividades que proporcionam estabilidade e significado ao comportamento social. As instituições propagam-se de diversas formas – culturas, estruturas, e rotinas – e operam em múltiplos níveis de jurisdição, desde o sistema mundial até às relações interpessoais. As instituições, por definição, estão conotadas com a estabilidade, mas estão sujeitas a processos de mudança graduais e descontínuos. (2001: 48). Considera que as organizações são suportadas por três pilares: o pilar regulador, o pilar normativo e o pilar cognitivo:

- O pilar regulador privilegia os aspetos explícitos que regulam os comportamentos: elaborar regras, monitorizar e sancionar. Esta versão das instituições não se afasta da visão de que os atores têm interesses que perseguem racionalmente, segundo a qual os indivíduos são instrumentalmente motivados para fazer escolhas de acordo com uma lógica utilitarista de custo-benefício.

- O pilar normativo acentua as normas e os valores - as obrigações que a vida social apresenta. As normas especificam como as coisas devem ser feitas, definem os meios legítimos para alcançar objetivos. Os valores são conceitos do que é preferível ou desejável, juntamente com a construção de padrões com os quais as estruturas e os comportamentos podem ser comparados. Esta perspectiva de instituição afasta-se já da definição restrita de comportamento racional, considerando como os valores e as normas estruturam as escolhas. Normas e valores estão na base de uma ordem social estável.

- O pilar cognitivo é defendido pelos teóricos que acentuam a centralidade dos elementos cognitivos das instituições. Os aspetos cognitivos das instituições são os símbolos – palavras, signos e gestos – que configuram os significados que atribuímos ao mundo. A perspectiva cognitiva das instituições acentua o carácter socialmente definido e construído da realidade, na medida em que os indivíduos interagem e definem, por processos pouco consistentes ou intencionais o significado do mundo que os rodeia. As instituições são compreendidas como definidoras da nossa visão do mundo e, por isso, também fortemente influenciadoras do comportamento social (*idem*: 49-55).

Cada um destes pilares fornece uma base para a legitimidade organizacional, definida como o grau de apoio cultural de uma organização (*idem*:59). O pilar regulativo acentua a conformidade com as regras: as organizações legítimas são estabelecidas e operam de acordo com os adequados requisitos legais. O pilar normativo enfatiza a necessidade de uma base mais profunda de ordem moral de legitimidade e, finalmente, o pilar cognitivo manifesta a legitimidade que provem da adoção de um quadro de referência comum ou da definição da situação. Adotar uma estrutura ortodoxa ou identidade para referir uma situação específica é procurar a legitimidade que vem da consistência cognitiva (*idem*: 60-68).

O neo-institucionalismo sublinha e reforça a influência do ambiente institucional (regulador, normativo e cognitivo) na estrutura organizacional formal das organizações. O conceito de campo institucional é fundamental, pois a partir dele, a organização já não está somente situada num ambiente económico, mas também num ambiente social formado por uma rede de atores que partilham o mesmo contexto institucional. DiMaggio e Powell definem campo organizacional como “aquelas organizações que, no seu conjunto, constituem uma área reconhecida de vida institucional: fornecedores-chave, consumidores de recursos e produtos e outras organizações que produzem serviços e produtos

semelhantes”, acrescentando que “a estrutura de um campo organizacional não pode ser determinada *a priori*, mas deve ser definida com base na investigação empírica. Os campos existem somente na medida em que são definidos institucionalmente” (1983:148).

A institucionalização é, para Tolbert e Zucker, um processo que se desenvolve em três fases:

“a habitualização, isto é, o desenvolvimento de comportamentos padronizados para a solução de problemas e a associação de tais comportamentos a estímulos particulares; a objetivação, o desenvolvimento de significados gerais socialmente compartilhados ligados a esses comportamentos, um desenvolvimento necessário para a transposição de ações para contextos além do seu ponto de partida e a sedimentação, ou seja, a continuidade histórica da estrutura pelas várias gerações” (1999:205).

Mais recentemente, o trabalho de Nils Brunsson veio reforçar a visão neo-institucional das organizações. Em *A Organização da Hipocrisia*, o autor recorre ao vocábulo “hipocrisia” como um recurso “para afrontar o facto de as organizações modernas serem sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos”(Brunsson, 2006:4). Partindo do princípio que as organizações se movem em ambientes inconsistentes e que “as teorias que realçam a coerência e a consistência apenas descrevem um especto importante das organizações, aspecto este que, isolado não consegue explicar as partes vitais da atividade da organização” (*idem*:34), o autor propõe-nos compreender as organizações sob o ponto de vista da hipocrisia organizada. Reconhecendo, tal como Meyer e Scott (1992) que as organizações possuem um ambiente técnico onde se move a organização formal e um ambiente institucional com o qual cada vez mais as organizações têm que saber lidar e que corresponde à organização informal, o autor identifica dois tipos ideais antagónicos de organização: a organização para a ação e a organização política. O Quadro II resume as características de cada uma.

Quadro II – Organização para a ação e organização política

	Organização para a ação	Organização política
Estrutura	<u>O princípio do acordo</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consenso de objetivos como base de recrutamento do pessoal e de trabalho. ▪ Forte ideologia organizacional fundada nas regras e valores partilhados por todos e como tal facilitadora da consistência interna e da supressão de conflitos 	<u>O princípio do conflito</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os seus membros representam diferentes sensibilidades do ambiente e o que os liga à organização é o facto de não partilharem as mesmas perspetivas. ▪ O conflito tem como função a legitimidade da organização e dos seus próprios membros. ▪ Existência de várias e diferentes ideologias que refletem a variedade de ideias inconsistentes existente no ambiente
Processos	<u>Irrracionalidade e enfoque nas soluções</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As decisões não são tomadas racionalmente, por escolha de entre um leque de alternativas, mas quando se torna necessário tomar uma decisão, esta é um reforço da ideologia organizacional ▪ A ação reflete a ideologia da organização. 	<u>Intelectualidade e depressão</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As várias ideologias e os conflitos favorecem diferentes visões e críticas que, por sua vez fornecem à organização os meios para lidar com a complexidade do ambiente. A variedade ideológica e os conflitos favorecem o aparecimento de diversas alternativas para a tomada de decisões racional ▪ Os problemas, sobretudo os que não se podem resolver, são a sua principal preocupação. Isto contribui para a existência de um elemento de depressão na organização política.
Especialização	<u>Especialização temática</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A especialização é uma consequência direta da necessidade de eficiência técnica, mas também da forte ideologia organizacional comum a todos os membros, que, ao restringir a sua liberdade de ação, fomenta a especialização. ▪ A organização para a ação está orientada para a resolução de problemas, tem uma enorme confiança em si, já que a ideologia organizacional é aglutinadora e, portanto, dissuasora do conflito 	<u>Generalização temática</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As várias ideologias da organização política traduzem-se na sua generalização: as diferentes ideias do ambiente tendem a ser incorporadas dentro da organização. Esta, refletindo a variedade ideológica do ambiente, aumenta a sua legitimidade. ▪ Os resultados que exigem uma ação coordenada são difíceis de obter na organização política. Os resultados gerados são, basicamente, ideológicos: os discursos e as decisões.

Fonte: Brunsson, 2006: 35-49

Há, na organização política, segundo Brunsson, uma manifesta inconsistência entre o discurso, as decisões e os produtos que não refletem mais do que as inconsistências do próprio ambiente. “A hipocrisia é um tipo de comportamento fundamental na organização política: discursar de forma a satisfazer uma exigência, decidir de forma a satisfazer outra e fornecer os produtos que permitam ainda satisfazer uma terceira exigência” (2006:49). A hipocrisia é, portanto, a solução que as organizações encontram para desenvolverem face ao exterior uma imagem da sua ação e dos seus objetivos que corresponda ao que o ambiente espera, mas, que pode, contudo ter pouco que ver com o seu funcionamento real e os seus objetivos reais.

Embora antagónicos, estes dois modelos de organização complementam-se, pois, segundo Brunsson,

“o analista organizacional é, por um lado, auxiliado pelo modelo de ação rumo a uma melhor compreensão do comportamento dos atores individuais dentro da organização e, por outro, pelo modelo político para compreender por que é que as organizações que não conseguem atingir o que é prescrito pelo modelo de ação podem ainda, no entanto, ser contabilizadas como êxito” (*idem*:232).

2. Paradigmas e teorias organizacionais

Em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Kuhn usou, entre outras, a expressão paradigma como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1998:13). Em 1969, no posfácio à sua obra, explicita que o termo paradigma foi usado com dois sentidos diferentes: 1. No sentido sociológico, paradigma “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc. partilhados pelos membros de uma comunidade determinada”; 2. Como exemplos compartilhados, paradigma é “um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base de solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (*idem*:218).

Tendo sido utilizada pela primeira vez por Burrell e Morgan, a abordagem paradigmática aos Estudos Organizacionais tem em si implícita a ideia de que “todas as teorias de organização se baseiam numa filosofia da ciência e numa teoria da sociedade” (1985:1).

Os autores identificam quatro paradigmas sociológicos, através do cruzamento de duas coordenadas: uma representando os pressupostos metateóricos sobre a natureza das ciências, contrastando as dimensões objetiva e subjetiva e outra identificando os pressupostos metateóricos sobre a natureza da sociedade em termos de sociologia da regulação e sociologia da mudança radical. Do cruzamento dessas duas coordenadas resultam quatro campos correspondentes aos quatro paradigmas que fundamentam a análise organizacional: funcionalista (situado no quadrante objetivista e de regulação), estruturalista radical (situado no quadrante objetivista e da sociologia da mudança radical), humanista radical (situado no quadrante subjetivista e da sociologia da mudança radical) e interpretativo (situado no quadrante subjetivista e da sociologia da regulação). No caso do estudo das organizações, “Os quatro paradigmas fundamentam-se em visões da vida social que se excluem mutuamente (...) cada paradigma gera teorias e perspectivas que se encontram em oposição fundamental às geradas pelos outros paradigmas” (*idem*: VIII). Porém, Lima adverte-nos para o carácter reducionista desta proposta de Burrell e Morgan pois “este tipo de mentalidade paradigmática (Ackroyd, 1992:112), aceitando as diferenças entre paradigmas como absolutas e irreconciliáveis, acaba por denegar as potencialidades das abordagens pluriparadigmáticas e multifocalizadoras” (2010:30).

Os paradigmas funcionalista e interpretativo partilham uma visão da sociedade que enfatiza a sua unidade e coesão, mas diferem no que concerne à natureza da realidade. Por outro lado, os paradigmas humanista radical e estruturalista radical partilham a mesma visão de uma sociologia da mudança radical, embora com posições diferentes quanto à natureza da realidade.

O paradigma funcionalista adota uma visão realista, positivista, determinista e nomotética da ciência social. Tem uma orientação fundamentalmente reguladora e pragmática e está interessado em compreender a sociedade, de maneira a que se produza conhecimento empírico útil (Burrell & Morgan, 1985:26). O paradigma interpretativo vê o mundo social numa perspectiva que tende a ser nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfica. A realidade social não existe em sentido concreto, mas é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos. De acordo com os autores, “tal visão não permite a existência de ‘organizações’ em qualquer sentido sólido e concreto (...). Do ponto de vista do paradigma interpretativo, as organizações simplesmente não existem” (*idem*:260).

Tal como o funcionalismo, o interpretativismo acredita existir um padrão e uma ordem subjacentes no mundo social, mas a tarefa de alcançar uma ciência social objetiva é inatingível (Morgan, 1980:609). Enquanto para o funcionalismo, as organizações são objetos concretos, para os interpretacionistas estas são processos que surgem das ações intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras. Elas interagem entre si na tentativa de interpretar e dar sentido ao seu mundo. A realidade social é, pois, uma rede de representações complexas e subjetivas.

O paradigma humanista radical vê também o mundo numa perspectiva nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfica. Uma das suas noções básicas é a de que a consciência do homem é dominada pelas superestruturas ideológicas. Alienação e falsa consciência inibem ou impedem a realização humana. O humanismo radical centra a sua análise “no que pode ser descrito como a patologia da consciência, pela qual os seres humanos ficam prisioneiros dentro dos limites da realidade que eles próprios criam e sustentam” (*ibidem*). O humanismo radical está interessado em descobrir como as pessoas podem associar pensamento e ação (praxis) como meio de transcender a sua alienação.

Para Burrell e Morgan, (1985:34), o paradigma estruturalista radical está comprometido com a mudança radical, emancipação e potencialidade numa análise que enfatiza o conflito estrutural, modos de dominação, contradição e privação. Vê o mundo social numa perspectiva realista, positivista, determinista e nomotética. Tal como o paradigma humanista radical, vê a sociedade como uma força potencialmente dominadora. A realidade é vista como tendo existência própria independentemente da forma como é percebida pelas pessoas. Esta realidade está caracterizada por tensões intrínsecas e contradições entre elementos opostos que inevitavelmente levarão a uma mudança radical no sistema como um todo. O estruturalismo radical preocupa-se em perceber estas tensões e no modo como os que detêm o poder na sociedade procuram dominá-las e controlá-las através dos vários tipos de domínio. “A ênfase está colocada na importância da praxis como meio de transcender este domínio” (Morgan, 1980:609).

Burrell e Morgan (1985:25) consideraram que, dos quatro paradigmas sociológicos, o paradigma funcionalista, inserido no quadrante da sociologia da regulação e do objetivismo, dominou e continua a ser hegemónico nos estudos organizacionais, apesar dos questionamentos provenientes das vertentes interpretacionista, crítica e mais recentemente, pós-modernista. A partir dos anos setenta, estas perspetivas passaram a questionar a

racionalidade do ator organizacional, nas suas dimensões racional e objetiva e a levar em conta os elementos políticos, cognitivos, culturais do ambiente que limitariam a ação organizacional supostamente racional e neutra. Hassard interpreta assim o declínio do funcionalismo sociológico: “A emergência de alternativas intelectuais à teoria de sistemas sociais e, subsequentemente aos paradigmas radicais na teoria da organização, é atribuída ao fracasso do funcionalismo para lidar com as condições de mudança social” (1993:50).

Dentro do paradigma funcionalista, vamos deter-nos nas teorias que marcaram mais acentuadamente o pensamento organizacional: 1) a teoria do sistema social, através das suas duas escolas, o funcionalismo estrutural e a teoria de sistemas, 2) o objetivismo, 3) o quadro de referência da ação e 4) o pluralismo.

Para Astley e Van de Ven, o funcionalismo estrutural e a teoria de sistemas

“partilham uma orientação determinista segundo a qual se considera que o comportamento organizacional é moldado por uma série de mecanismos impessoais que atuam como restrições externas sobre os atores. Presume-se que os elementos estruturais são inter-relacionados de tal forma que, instrumentalmente, eles servem para alcançar as metas organizacionais e são, portanto ‘funcionais’” (2007:83).

Segundo Burrell e Morgan, o funcionalismo estrutural “construiu-se sobre os conceitos de holismo, inter-relações entre partes, estrutura, funções e necessidades. A analogia biológica tem sido desenvolvida para produzir uma perspectiva de ciência social firmemente enraizada na sociologia da regulação” (1985:50).

Philippe Selznick desenvolveu uma análise funcionalista estrutural às organizações, na qual argumenta que, embora as organizações sejam formalmente racionais, na prática, são muito influenciadas pelos aspetos informais e sociais da organização. Para ele, os indivíduos nunca se submetem totalmente aos ditames da estrutura formal. O ambiente institucional no qual a organização se integra exerce uma pressão sobre a estrutura formal e social da organização, desviando-a do modelo racional. Selznick presume que a organização opera com objetivos dirigidos, funcionando para se manter a si própria internamente e em relação ao seu meio. Assim, as organizações deveriam ser vistas a partir de duas perspectivas: como uma “economia”(a organização é um sistema de relações que define a distribuição e a disponibilidade de recursos escassos em termos de eficácia e eficiência) e como “uma estrutura social adaptativa”. Integrando os aspetos formal e informal, técnico e económico da organização, defende uma forma de análise estrutural

funcional e desenvolve um modelo baseado na analogia com um organismo biológico (Burrell & Morgan, 1985: 153-155).

Fundada por Von Bertalanffy, a teoria dos sistemas tem como principal objetivo alcançar a “unidade da ciência, baseada nas leis do isomorfismo em diferentes campos”, sendo o sistema o meio de reduzir as diferenças substantivas que existem entre as diferentes disciplinas acadêmicas. Distingue “sistemas fechados” de “sistemas abertos”. Os físicos lidam principalmente com sistemas fechados, sistemas considerados isolados do seu meio ambiente. Os sistemas abertos caracterizam-se por fazerem trocas com o seu meio ambiente: “importam”, “exportam” e transformam-se durante esse processo. Um organismo vivo proporciona um bom exemplo de um sistema aberto. Aplicada à realidade social, a sua orientação positivista implica um mundo social caracterizado por algum tipo de ordem e regularidade implícitas na noção de “sistema”. Na medida em que foi utilizada em modelos mecânicos e biológicos, a teoria dos sistemas foi aplicada a uma visão altamente objetivista do mundo social. Implicitamente, os princípios da física e da biologia foram vistos como capazes de explicar a natureza do mundo social. Neste aspecto tem um paralelismo direto com o estruturalismo funcional (Burrell & Morgan (1985:58-68).

A teoria da contingência surgiu como uma tentativa de sintetizar as principais noções de provenientes da teoria dos sistemas abertos com os resultados de pesquisas objetivistas conduzidas em todos os níveis de análise organizacional. O modelo contingente para a análise organizacional tem, ainda de acordo com Burrell e Morgan, os seguintes pressupostos:

- as organizações e o seu funcionamento podem ser entendidas segundo os mesmos princípios que se aplicam aos organismos vivos;
- as organizações são vistas como sistemas abertos existindo dentro de um contexto de um ambiente mais extenso;
- a organização e o seu meio estão num estado de mútua influência e interdependência. A organização, em princípio, é vista como um subsistema de um sistema social mais extenso do qual o seu ambiente é parte;
- como analistas sociais, os teóricos da contingência tratam a organização como um todo, distinguindo-a do ambiente por uma fronteira imaginária;
- a teoria da contingência preocupa-se em compreender e representar as associações - chave que caracterizam as relações entre a organização e o seu ambiente;

- estas relações - chave podem ser entendidas como “necessidades” da organização para sobreviver;
- a organização, enquanto sistema, compreende uma série de subsistemas funcionais podendo, cada um deles interagir com elementos do ambiente externo à organização. Devido à sua importância para as necessidades de sobrevivência da organização como um todo, cada um desses subsistemas pode ser conceptualizado em termos de um “imperativo funcional” (*idem*:167-180).

Embora os teóricos da contingência diverjam, os seguintes subsistemas são identificados de uma ou outra forma na literatura: subsistema de controlo estratégico, subsistema operacional, subsistema humano e subsistema administrativo. Estes subsistemas são vistos como imperativos funcionais que interagem com o ambiente de modo a alcançar a sobrevivência do sistema como um todo através da adequada adaptação às circunstâncias ambientais.

O objetivismo, apesar de muito ligado à teoria do sistema social, é considerado como uma teoria separada pois nele predominam exclusivamente os modelos e métodos importados das ciências naturais. Os objetivistas tratam o mundo social como se fosse o mundo natural.

As críticas à abordagem sistémica - funcional das organizações vieram do quadro de ação de referência, outra teoria dentro do paradigma funcionalista. Inicialmente articulado por Max Weber, o quadro de referência, raramente, tem sido conceptualizado ou implementado na forma originalmente contemplada por ele (Burrell & Morgan 1985:189-190). David Silverman é o autor mais proeminente que defende o quadro de referência de ação como uma base para a análise organizacional, o qual, segundo ele, fornece uma alternativa à teoria dos sistemas. Criticando a teoria dos sistemas diz-nos que

“Usar os conceitos de necessidades organizacionais e de um sistema de atividades autorreguladas que não como um instrumento heurístico é inadmissível, pois implica que o poder do pensamento e da ação podem residir em constructos sociais – isto é por vezes conhecido como o problema da reificação” (1970: 3-4).

De acordo com este autor, o quadro de referência de ação pode ser resumido nas seguintes proposições:

- As ciências sociais e as ciências humanas lidam com ordem de assuntos diferentes. Embora os cânones de rigor e ceticismo se apliquem a ambas, não se deve esperar que a sua perspectiva seja a mesma.
- A sociologia interessa-se mais em compreender a ação do que em observar comportamentos. A ação emerge dos significados que definem a realidade social.
- Os significados são dados às pessoas pela sua sociedade. Orientações partilhadas tornam-se institucionalizadas e são experienciadas pelas gerações seguintes como factos sociais.
- A sociedade define o homem e o homem, por sua vez, define a sociedade. Constelações particulares de significados são sustentadas por reafirmações contínuas nas ações do dia-a-dia.
- Interagindo, os homens também modificam, trocam e transformam os significados sociais.
- As explicações das ações humanas devem ter em consideração os significados que os interessados atribuem aos seus atos; a maneira como o mundo do dia-a-dia é socialmente construído e percebido como real e rotineiro torna-se um assunto crucial de análise sociológica.
- As explicações positivistas que afirmam que a ação é determinada por forças sociais ou não sociais externas e constringedoras, são inadmissíveis (*idem*: 126-127).

Acentuando que a ação deriva dos significados que as pessoas atribuem aos seus próprios atos e aos dos outros, o quadro de referência da ação salienta que as pessoas são constringidas pelo modo como constroem socialmente a sua realidade: “Por um lado, parece que a Sociedade faz o homem e por outro que o Homem faz a sociedade” (*idem*: 141).

A teoria pluralista opõe-se à visão da organização como um sistema racional, orientado para a prossecução de objetivos claros e metas comuns. De acordo com esta perspectiva, as organizações e o seu ambiente são vistos como arenas de conflitos entre indivíduos e grupos, cujas ações são orientadas para a realização dos seus objetivos pessoais, valores e interesses.

Realizada esta breve “viagem” sobre a construção do conceito de organização, propomo-nos, seguidamente, observar mais de perto a organização – escola, recorrendo,

para isso, ao recurso analítico das metáforas organizacionais, que nos introduzem às metáforas aplicadas ao estudo da escola.

Capítulo II

A Organização Escolar

Neste capítulo, abordaremos as diversas metáforas construídas sobre as organizações em geral, para depois nos centrarmos nas imagens produzidas para uma organização específica – a escola.

As organizações sociais são fenômenos complexos cujo conhecimento e compreensão não são apreendidos de imediato. As metáforas conferem uma estrutura e um significado à realidade, incidindo nas representações internas, na visão e na imagem que temos do mundo, pois “os seres humanos tentam objetivar o mundo por meio de processos essencialmente subjetivos” (Morgan, 1980:610). Escolher metáforas é “uma importante tarefa a ser tomada em qualquer estudo de organizações complexas” (Czarniawska-Joerges, 1992, *apud* Lima, 2010:28). De acordo com Morgan, o uso da metáfora, longe de ser um mero adorno literário é um elemento fundamental no pensamento científico e o processo da investigação científica é, na realidade, um processo criativo para encontrar e produzir metáforas. Assim, pensar metaforicamente proporciona-nos novas visões de como se comportam as organizações e essas novas visões abrem caminho para novas possibilidades de ação. “Usar uma metáfora implica um modo de pensar e uma forma de ver que permeia a maneira pela qual entendemos o nosso mundo em geral” (Morgan, 1996:16). Contudo, para o autor, a metáfora capta só uma parte da realidade, exigindo, por isso uma abstração parcial, na qual se enfatizam alguns aspetos e se camuflam outros. Neste sentido, e no que respeita às organizações, “nenhuma metáfora consegue captar a totalidade da natureza da vida organizacional”. Antes, pelo contrário, “diferentes metáforas podem constituir e captar a natureza da vida organizacional de maneiras diferentes, cada uma gerando tipos de *insight* poderosos, distintos, mas essencialmente parciais” (Morgan 1980:612).

1. Metáforas organizacionais

As várias escolas por nós referenciadas dentro do paradigma funcionalista geraram as metáforas constantes do Quadro III.

Quadro III – Metáforas organizacionais

Teorias de organização	Metáforas
Objetivismo	Máquina
Teoria do sistema social	Organismo População-ecologia Sistema cibernético Sistema debilmente articulado
Pluralismo	Sistema político
Quadro de ação de referência	Cultura Teatro

A metáfora de **máquina** pressupõe a organização como uma estrutura fechada e estática, onde as pessoas, quais dispositivos/peças, trabalham para atingirem um objetivo bem específico, num ambiente estável, rotineiro, previsível e racional.

A metáfora mecânica corresponde, em teoria organizacional à burocracia. De acordo com Bilhim,

“Max Weber usou a analogia da máquina ao afirmar que a burocracia é como uma máquina moderna, enquanto outras formas organizacionais são como métodos de produção não mecânicos. Assim, as burocracias rotinizam os processos administrativos como a máquina rotiniza a produção” (2001:39).

A metáfora de **organismo** surgiu na sequência dos estudos de Hawthorne, a partir da ideia de que os indivíduos e grupos, da mesma forma que os organismos biológicos são mais eficazes quando as suas necessidades são satisfeitas. A relação entre a metáfora do organismo está bem patente na perspectiva da organização como sistema aberto, em constante interação com o seu meio ambiente e sujeita à incerteza que o caracteriza e impede um controlo completo. Neste caso, as mudanças num dos subsistemas afetam todas

as partes e a estrutura da organização, uma vez concebida, tende a ganhar vida própria, escapando, por vezes, ao planeado. Katz e Kahn (1978) referem que “a organização torna-se um processo de estruturação de acontecimentos, deixando de possuir qualquer estrutura independente do seu funcionamento” (*apud* Canavarro, 2000:53-54).

A metáfora **população-ecologia** inspira-se na teoria evolutiva de Darwin e defende que as organizações enfrentam a competição de outras e, existindo escassez de meios, só as mais adaptadas sobrevivem. “Assim, o ambiente é o fator crítico na determinação de quais organizações terão sucesso e quais fracassarão, ‘seleccionando’ os competidores mais fortes através da eliminação dos mais fracos” (Morgan, 1996: 69).

A metáfora **cibernética** ou a organização como **cérebro** “tem origem nos trabalhos de Herbert Simon nos anos 40 e 50, o qual procurou estudar o funcionamento das organizações do ponto de vista da tomada de decisões” (Bilhim 2001:72). De acordo com esta imagem, a organização, tal como um cérebro, é um sistema de processamento de informações capaz de aprender a aprender com vista a melhorar as suas capacidades de inteligência organizacional e um sistema holográfico, onde, segundo Morgan, “as capacidades requeridas no todo estão embutidas nas partes, permitindo ao sistema aprender e auto-organizar-se, bem como manter um sistema completo de funcionamento mesmo quando as partes específicas funcionem mal ou sejam removidas” (1996:100).

A metáfora da organização como **sistema debilmente articulado** contrapõe as pressuposições implícitas nas metáforas máquina e organismo de que as organizações são sistemas precisos, eficientes e bem coordenados. Remete-nos, segundo Orton e Weick (1990: 204), para o trabalho de Thompson (1967), no qual este autor refere que as organizações aparentam ser tanto sistemas determinados e fechados procurando a certeza como sistemas abertos e indeterminados contando com a incerteza. Para preservar a racionalidade e a indeterminação no mesmo sistema é necessário separar as suas localizações. Assim, ele considerou o núcleo técnico como um sistema racional e fechado que elimina a incerteza e o nível institucional como um sistema aberto que lida com a incerteza e permite a entrada de variáveis exteriores e, finalmente, o nível gerencial como um sistema que medeia entre os dois extremos. O conceito de articulação débil permite explicar a existência simultânea de racionalidade e indeterminação numa organização. Cada sítio da organização (superior, médio ou inferior) contém elementos interdependentes (*coupled*), mas também apresenta mudanças espontâneas com algum grau de

indeterminação e independência (*loosely*), de modo que “Partes de algumas organizações são fortemente racionalizadas, mas muitas partes apresentam imensas dificuldades a abordagens racionais.” (Weick, 1976: 1).

A metáfora **política** parte do pressuposto de que as pessoas que trabalham nas organizações nem sempre atuam em termos racionais e de objetivos comuns. Há uma face política e de jogo político na vida organizacional, que sendo tido em conta nos ajuda a compreendê-las. Compreender a organização como sistema político implica reconhecer aspectos como o poder e o conflito de interesses:

“A maior parte das pessoas que trabalham numa organização, admite, na privacidade, que estão cercadas por formas de ‘arranjos’, através dos quais diferentes pessoas tentam ir ao encontro de interesses particulares. (...). A ideia de que se espera que as organizações sejam empresas racionais nas quais os membros procuram por objetivos comuns tende a desencorajar a discussão sobre a motivação política” (Morgan, 1996:146).

Este autor, convoca Aristóteles que defendia a política como meio de reconciliar a necessidade de unidade da polis grega com as divergências de interesses dos seus membros de modo a criar ordem na diversidade evitando formas e regras totalitárias, para apresentar a metáfora da organização como sistema político.

O Quadro IV apresenta uma perspectiva que estabelece um paralelismo entre as visões unitária, pluralista e radical da sociedade relativamente aos interesses, conflito e poder:

- A visão unitária vê a sociedade como um conjunto integrado, um todo onde interesses individuais e sociais se identificam;
- Para a visão pluralista, a sociedade é constituída por diferentes grupos que negociam e competem pela posse e partilha de algo num equilíbrio instável de luta pelo poder;
- A visão radical, de base marxista, vê a sociedade como contendo interesses antagónicos de classe, caracterizados por clivagens sociais e políticas profundas.

Quadro IV – Visões da sociedade em relação a interesses, conflito e poder

Visão Itens	Unitária	Pluralista	Radical
Interesses	Acentua a realização dos objetivos comuns. Encara a organização como entidade unida pelos objetivos comuns, esforçando-se pela sua realização como uma equipa bem unida.	Acentua a diversidade dos interesses individuais e de grupo. A organização é vista como uma coligação fraca que apenas detém um interesse passageiro nos objetivos formais da organização.	Salienta a natureza contraditória dos interesses de “classe”. Vê a organização como um campo de batalha onde as forças rivais (ex. gestores e sindicatos) tentam atingir objetivos incompatíveis.
Conflito	Encara o conflito como um fenómeno transitório e raro que pode ser removido através de ação gestora apropriada e normalmente associado a atividades divergentes e causadoras de problemas.	Encara o conflito como uma característica inerente e erradicável dos assuntos organizacionais e valoriza os seus aspetos positivos ou os seus aspetos funcionais.	Encara o conflito organizacional como inevitável e como parte de um conflito de classes mais amplo, que eventualmente mudará toda a estrutura da sociedade. É reconhecido que o conflito existe mais como latência do que como característica manifesta.
Poder	Ignora largamente o papel do poder na vida organizacional. Conceitos como autoridade, liderança e controlo tendem a ser mais utilizados	Encara o poder como uma variável crucial. O poder é o meio através do qual os conflitos de interesses são resolvidos. A organização é vista como a pluralidade de detentores de poder, desenhando o seu poder a partir de uma pluralidade de fontes.	Encara o poder como o elemento chave da organização, seguindo divisões de classes. As relações de poder em organizações são vistas como reflexos das relações de poder na sociedade, em geral; e estão ligados a processos mais vastos (ex. controlo de poder económico, o sistema legal e educação).

Fonte: Bilhim, 2001:68 (*adaptado*).

Edgard Schein (1985:9) definiu a **cultura** organizacional como

“o padrão de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e que, por isso, são ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas” (*apud* Cunha, Rego, Cunha e Cardoso, 2007:637)”.

A metáfora cultural remete-nos, pois, para a visão da organização como uma construção simbólica, com os seguintes pressupostos:

- “As organizações são artefactos culturais, produzidos, reproduzidos e transformados através de processos simbólicos; a realidade organizacional é construída, interiorizada, mantida e mudada através de processos de criação cultural.
- As culturas organizacionais são criadas através de valores, ideologias, rituais e cerimónias, que expressam e dão sentido à participação na obra coletiva da organização.
- Como construção partilhada, a cultura é enformada e articulada pelos modos de pensamento e de ação, que representam a experiência coletiva dos membros da organização.
- A cultura socializa os indivíduos nas formas de pensar e de agir, mas, simultaneamente, transmite esquemas alternativos de interpretação da realidade.
- As culturas organizacionais e o pensamento coletivo que exprimem, transmitem esquemas de interpretação não monolíticos, que consistem em múltiplas racionalidades que muitas vezes se sobrepõem e contrariam.
- As culturas organizacionais apoiam e, simultaneamente, questionam as estruturas dominantes de pensamento, de poder e de controlo.
- As receitas para a ação, que os gestores transmitem na sua ação de controlo sobre a criação simbólica, enfrentam a oposição das contradições internas da cultura dominante” (Bilhim 2001:80).

Shakespeare escreve, em *As you Like It*: “All the world’s a stage, and all the men and women merely players”. Erving Goffman (1993) parte da ideia de que todas as relações sociais se baseiam em interação, na qual os indivíduos representam papéis perante um público. A metáfora da vida como um **teatro** é rica em significado. Vê toda a interação humana muito semelhante a uma grande peça teatral onde se revela a dualidade existente entre o que somos e o que queremos que os outros pensem que somos. Segundo ele, é no nível micro, do quotidiano, que o mundo se parece muito a um palco, onde cada um construindo o seu papel, tenta persuadir os outros a acreditar na sua personagem, tal como um Actor no palco procura transmitir a um público uma determinada impressão do mundo,

através de palavras, jogos de palavras, de gestos, expressões, criando e recriando uma nova realidade. Assim, toda interação humana é uma atuação para um público. Como refere Morgan, “A metáfora do teatro mostra como os membros das organizações são, essencialmente, acores humanos que se empenham em vários papéis e outros desempenhos oficiais e não oficiais” (1980:615-616).

Contudo, a correspondência entre paradigmas, teorias e metáforas não está isenta de dificuldades, como salienta Lima, a propósito de Gareth Morgan (1986) sobre a inclusão da metáfora da organização como máquina, que remete tanto para a teoria clássica da administração como para a teoria da burocracia. Paradigmaticamente, a mesma metáfora, no caso da obra de Max Weber, aponta para o paradigma estruturalista radical, mas abrange também franjas do paradigma funcionalista, o que leva Lima afirmar não ser “incomum que o mesmo autor e a mesma teoria sejam convocados para esclarecer distintas metáforas organizacionais” (2010:26-28).

2. Especificidade da escola como organização

Objeto de estudo pelos sociólogos há mais de meio século, à escola são reconhecidas características formais que permitem considerá-la uma organização:

- Finalidades, objetivos e metas descritos nos seus suportes teóricos e legais, que orientam a sua atividade.
- É composta por pessoas com relações interpessoais formalizadas.
- Tem estruturas nas quais as diferentes pessoas cumprem funções que visam a consecução de determinados fins.
- Possui normas e regras de funcionamento que lhe conferem uma identidade cultural.
- Tem uma identidade física e espacial, que a identificam no tempo e no espaço.

A escola é, segundo Tyler, “uma entidade administrativa local que se ocupa da instrução do jovem face a face e que, normalmente, tem uma única sede” (1996:18).

Contudo, observadas com mais atenção, as escolas têm aspetos próprios que as diferenciam de outras organizações. Esses aspetos são provenientes das suas características como realidade social, como comunidade e como organização. Como realidade social, a escola tem que considerar o quadro legal e jurídico que a rege, a estrutura administrativa

em que se enquadra, as relações que o seu ambiente lhe proporciona, os valores e as normas que a sociedade exige e as características pessoais, culturais e económicas dos seus elementos. Enquanto comunidade, a escola tem que ser pensada em termos de pessoas com papéis e necessidades de diferente natureza, mas com interesses comuns no processo educativo, o que exige uma coordenação de critérios entre os diferentes participantes (Gairín, 2004: 102-103). A especificidade da escola como organização apresenta, segundo Gairín (2004:103-104) e Santos (2000:96), as seguintes características a nível macropolítico:

- Indefinição de metas: A escola é uma organização à qual a sociedade encarrega a consecução de múltiplos objetivos ambíguos e outros bem definidos.
- Os alunos são “recrutados” de modo obrigatório (não integram a organização voluntária e livremente, como ocorre em outras organizações).
- Tem um carácter normativamente heterónimo: depende de outras instituições para funcionar. A existência de um currículo prescrito, o volume de dispositivos reguladores, a supervisão e o controlo exercido pela inspeção deixam escassa margem de manobra às escolas.
- Vive independentemente do seu êxito, pois não tem que lutar para sobreviver. Tem os seus “clientes” assegurados, podendo atribuir o seu fracasso ao fracasso dos seus alunos (pouco esforço, desinteresse, fraca preparação, etc.).
- Forte pressão social sobre o seu funcionamento: a escola é uma organização sujeita a uma estreita vigilância pelos agentes sociais. As expectativas e as exigências que se formulam à escola exercem uma grande pressão na sua configuração e funcionamento.
- Tecnologia ambígua: A atividade educativa não se pode caracterizar de um modo ótimo, depende de situações e circunstâncias que, geralmente, dependem de particularismos individuais, pelo que não é clara a existência de tecnologias que permitam harmonizar e clarificar os processos organizativos.
- É constituída por diferentes classes que configuram não só distintos papéis como também expectativas e metas (professores, alunos, diretores, funcionários...).
- A escola é uma instituição hierarquicamente organizada: no topo encontra-se o Ministério, na base a escola.

- Falta de preparação técnica específica. A complexidade da realidade escolar e da atividade educativa inviabilizam a existência de um modelo único de professor, e, por isso, perante a realidade difusa do papel do professor, é necessário um profissional capaz de atuar com flexibilidade num ambiente ambíguo. Mas, o funcionamento da organização exige também outros técnicos não docentes e tempo para o próprio processo de organização.
- Debilidade do sistema. Os fatores acima referenciados contribuem para que a escola seja considerada uma realidade debilmente articulada (Weick, 1976; Meyer e Rowan,1977). A dimensão da organização informal, a indefinição de funções e estruturas e metas por vezes contraditórias contribuem para que os diferentes componentes do sistema não sejam estáveis.
- A escola tem o poder de emitir títulos académicos que são socialmente valorizados e reconhecidos. O conhecimento que ela faculty é reconhecido válido e adequado pela sociedade.
- A escola tem um poder seletivo resultante da sua capacidade de emitir títulos. Quem os não possui, quem não passa pelos seus critérios de seleção, não pode continuar progredindo no sistema nem obter o reconhecimento académico.
- Vulnerabilidade. A debilidade do sistema não é só devida a fatores internos, mas também à influência externa. A escola, aberta ao seu meio, torna-se suscetível a todas as mudanças do ambiente social, político, cultural e económico.

Em maior ou menor grau, todas as escolas contemplam estas especificidades. Contudo, além desta dimensão macro, existe a dimensão micropolítica que torna cada escola única, imprevisível, cheia de incertezas e também de valores próprios. Nesse sentido, cada escola tem:

- Uma cultura própria e diversas subculturas dentro dela que a formatam como um fenómeno único.
- Conflitos que quebram a pretensa harmonia e a aparente calma que parecem existir quando se fala da escola em geral.
- Diversidade de metas tanto no que respeita às diferentes pessoas e grupos como a diferentes momentos e tempos.
- Poder que pessoas e grupos (nem sempre formalmente instituídos) possuem.

- Rede de relações que se articula informalmente à volta de interesses, motivações, expectativas, rivalidades...
- Hábitos e rotinas próprias que se perpetuam como um modo de manter a identidade da escola, ou, inconscientemente, como um modo de perpetuar a tradição.
- Confrontação ideológica derivada dos interesses dos diferentes indivíduos e grupos que umas vezes se apresenta explícita e outras oculta, mas instalada na dinâmica quotidiana. (Santos, 2000:97).

Ambas as dimensões ajudam a perceber o que sucede em cada escola. Pode focar-se a dimensão macro (legislativa, política, social, económica...) ou a dimensão micro (relações, tensões, conflitos, particularidades...). Na mesma linha, Hoyle considera que

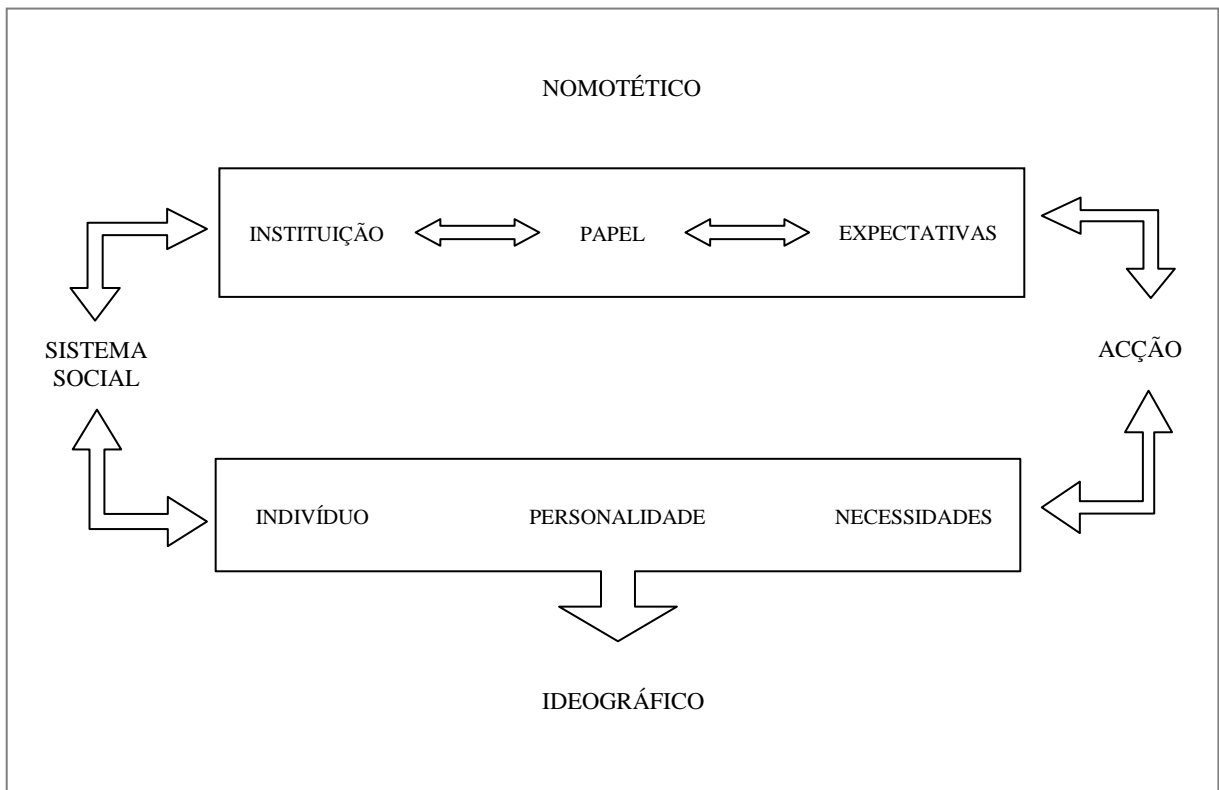
“As escolas são organizações. As organizações diferem dos grupos, famílias, comunas, tribos e classes pois têm objetivos relativamente específicos, tarefas diferenciadas, uma clara divisão do trabalho, uma estrutura para coordenar as diversas atividades, certos membros investidos de autoridade legítima e um conjunto de procedimentos administrativos” (1986:1).

Além da cultura e clima de escola, este autor identifica os seguintes elementos como os grandes componentes da escola: a administração (estruturas e procedimentos envolvidos na coordenação das diversas atividades da escola), a estrutura das tarefas (horários, agrupamentos de alunos, ou seja, o modo como a socialização dos alunos é estruturada), o currículo (conjunto de conhecimentos, competências, valores selecionados e codificados), a pedagogia (o processo pelo qual o conhecimento e as competências são transmitidos nas aulas e através de procedimentos informais de ensino e aprendizagem) e a estrutura informal (padrões não planeados de relações entre professores, entre alunos e entre professores e alunos) (*idem*:3).

As organizações são, basicamente, pessoas. Levanta-se, então, a questão recorrente no estudo das organizações sobre o impacto das estruturas nas pessoas, por um lado e da criação de estruturas pelas pessoas e das relações entre os componentes, por outro.

Inter-relacionando os três elementos essenciais duma organização, pessoas, estruturas e recursos Hoyle recupera o seguinte modelo de Getzel e Guba (1957):

Quadro V – Modelo de organização de Getzel e Guba



Fonte: Hoyle (1986:4)

O pressuposto básico é que o sistema social tem dois componentes principais: a dimensão superior refere-se à estrutura e a dimensão inferior às pessoas. A primeira denomina-se nomotética porque é a mais predizível e está regulada por normas. Tem três elementos:

- Instituições – atividades reguladas e padronizadas do sistema ou da organização. No caso das escolas correspondem ao ensino, à aprendizagem, avaliação, seleção e orientação dos alunos...
- Papel – essas instituições são definidas pelos papéis assumidos pelos membros da organização: diretores, professores, alunos...
- Expectativas – os diversos indivíduos têm expectativas diferentes consoante o papel que desempenham. O diretor não tem as mesmas expectativas que um aluno.

A dimensão nomotética é, pois, formal, modelada, relativamente estável e pode ser conceptualizada independentemente das pessoas. A dimensão nomotética da escola relaciona-se com turmas, horários, programas, anos de escolaridade, departamentos, etc.

A dimensão inferior denomina-se ideográfica porque representa o que é imprevisível, particular e pessoal. Tem, também, três componentes:

- Os indivíduos, que podem agir sobre as estruturas preexistentes, que estão em grande parte determinadas por fatores externos.
- A personalidade dos indivíduos, ou seja, a sua forma de ser e que se manifesta no papel que desempenha na organização.
- As necessidades que os indivíduos têm e que se manifestam na forma como se relacionam e atuam na organização.

A dimensão ideográfica é informal e variável. Não segue rigidamente padrões estabelecidos e não pode ser conceptualizada à margem dos indivíduos.

Estas duas dimensões traduzem duas concepções distintas. Uma é a que considera as estruturas como reais e independentes e que Hoyle denomina de perspectiva sistémica. De acordo com esta perspectiva, as estruturas e as tomadas de decisões podem ser estudadas e comparadas independentemente das pessoas. A outra concepção é a que Hoyle denomina de fenomenológica. A perspectiva fenomenológica considera que as estruturas não têm vida independente da consciência das pessoas e centra a sua atenção no modo como são socialmente construídas.

Dada a complexidade da organização, existe, hoje, um vasto conjunto de propostas teóricas, de imagens analíticas e de metáforas, no que se refere ao estudo da escola como organização (Lima, 2003:9). No nosso trabalho, vamos deter-nos nos contributos de Per-Erik Ellström (1983), Tony Bush (1995) e Licínio Lima (2003).

Per-Erik Ellström identifica quatro modelos organizacionais para o estudo da escola – o modelo racional, o modelo político, o modelo de sistema social e o modelo anárquico – ressaltando que um modelo organizacional “tem a função de um esquema conceptual, que pode ser usado para fins descritivos e analíticos” (1983:232-236).

O **modelo racional** coloca o acento tónico em termos de verdade, eficácia e racionalidade. Vê as organizações basicamente como meios para o alcance de metas e objetivos partilhados, bem delineados e consensuais, onde as escolhas são racionalmente tomadas com base numa tecnologia explícita e clara. O modelo racional, largamente aplicado ao estudo das organizações e, particularmente das escolas, tem, no entanto, limitações. Estas prendem-se, segundo os seus críticos, com a visão de racionalidade exposta no modelo, que, para autores como Herbert Simon, é limitada por falhas de

conhecimento: “as falhas de onisciência são, em grande parte, falhas de conhecimento de todas as alternativas, incerteza acerca de factos exógenos relevantes e incapacidade para calcular consequências” (1978:356) ou por falta de condições da própria organização para a tomada de decisões racionais, no que respeita a preferências, tecnologia e participação (Cohen, March & Olsen, 1972).

O **modelo político** enfatiza o poder, a luta e o conflito nas organizações, incluindo as escolas. A diversidade de interesses, a falta de objetivos consistentes e partilhados, a existência de interações individuais e entre subgrupos que perseguem interesses por vezes contraditórios, com diferentes ideologias sobre o uso do poder levam a que as organizações sejam melhor compreendidas como entidades políticas.

O **modelo de sistema social** acentua a confiança como atributo fundamental. Considera os processos organizacionais mais como respostas adaptativas e espontâneas às demandas internas e externas do que ações intencionais, acentuando a dimensão informal da organização. A cultura organizacional, com os seus valores, normas e ideologia socialmente construídos, é considerada um fator determinante da ação organizacional.

O **modelo anárquico** tem como características predominantes a absurdez e a falta de articulação entre meios e fins. Este modelo é ilustrado pelas metáforas anarquia organizada, caixote de lixo e sistema debilmente articulado. A primeira é, segundo Cohen, March e Olsen, caracterizada por uma variedade de preferências inconsistentes e mal definidas, de tal modo que a organização “pode ser melhor descrita como uma débil coleção de ideias do que como uma estrutura coerente”; tecnologia indefinida ou mal compreendida pelos seus membros, “opera na base de simples procedimentos de tentativa - erro, nos resíduos de aprendizagem de experiências passadas e de invenções pragmáticas por necessidade” e uma participação fluida “os participantes variam na quantidade de tempo e esforço que dedicam aos diferentes domínios; o envolvimento varia conforme a ocasião” (1972:1). Estas três características relacionadas entre si desenham o modelo de decisão “caixote do lixo”, proposto também por Cohen, March e Olsen, segundo o qual os problemas, soluções e tomada de decisões estão desligados entre si: “a principal característica do processo de caixote de lixo é a desarticulação parcial entre problemas e escolhas” (*idem*:16). Contrastando com a visão tradicional de resolução de problemas e tomada de decisão racionais e analíticas nas organizações, a metáfora de caixote do lixo

remete-nos para um processo que não segue a sequência ordenada e racional, que parte da identificação e definição do problema para chegar à escolha e implementação da solução.

A metáfora de sistema debilmente articulado, proposta por Weick (1976) e Orton e Weick (1990), propõe-nos descrever as organizações educativas como sistemas debilmente articulados, nas quais “os eventos articulados são reativos, *mas* cada evento preserva também a sua própria identidade e alguma evidência da sua separação física ou lógica” (Weick, 1976:3). Orton e Weick identificam oito tipos recorrentes de articulação débil: entre indivíduos, entre subunidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e seus ambientes, entre ideias, entre atividades e entre intenções e ações (1990:208).

De acordo com Lima, o modelo proposto por Per-Erik Ellström (1983) proporciona-nos um “valioso instrumento de trabalho” (2003: 16). Embora cada modelo nos dê só uma compreensão parcial da realidade organizacional, é possível construir um modelo que integre e concilie os quatro modelos de organizações descritos. Assim, “os quatro modelos representam quatro dimensões da mesma realidade organizacional” (Ellström, 1983: 237). O Quadro VI, inspirado nas propostas de Lima (2003) e Ellström (1983), representa os quatro modelos organizacionais caracterizados segundo os objetivos, preferências organizacionais, tecnologias e processos organizacionais.

Quadro VI – Tipologia dos quatro modelos organizacionais de Ellström

Modelo Racional <i>Acentua o consenso</i>	Modelo Político <i>Acentua o conflito</i>	Modelo de Sistema Social <i>Acentua o consenso</i>	Modelo Anárquico <i>Acentua o conflito</i>
Objetivos e preferências organizacionais claros e partilhados (consenso)	Objetivos e preferências organizacionais não claros e não partilhados (conflito)	Objetivos e preferências organizacionais claros e partilhados (consenso)	Objetivos e preferências organizacionais não claros e não partilhados (conflito)
Processos organizacionais transparentes e tecnologia clara	Processos organizacionais transparentes e tecnologia clara	Processos organizacionais ambíguos e tecnologia pouco clara	Processos organizacionais ambíguos e tecnologia pouco clara

Bush (1986) propõe-nos cinco grandes modelos organizacionais de escola, de acordo com os seguintes critérios: objetivos, estrutura, ambiente e liderança.

Os **modelos formais** abrangem um conjunto de teorias que acentuam os elementos estrutural e oficial das organizações: modelos estruturais, modelos de sistema, modelos burocráticos, modelos racionais e modelos hierárquicos. Consideram as organizações como sistemas hierárquicos onde os administradores utilizam meios racionais na consecução de objetivos partilhados. As chefias possuem autoridade legitimada pelas posições formais dentro da organização e têm que prestar contas perante os superiores. Caracterizam-se por considerarem as organizações como sistemas, darem predominância à estrutura formal e hierárquica, cujos líderes detêm uma autoridade proveniente da sua posição oficial dentro da organização, representarem as escolas como organizações que visam objetivos específicos e comuns, considerarem que a tomada de decisões é um processo racional e terem que prestar contas.

Os **modelos democráticos** compreendem todas as teorias que consideram o poder e a tomada decisão partilhados por alguns ou todos os membros da organização, através de processos consensuais. Caracterizam-se por serem fortemente normativos; são particularmente apropriados para organizações com um número significativo de profissionais, cuja autoridade provém dos seus conhecimentos e competências (autoridade do especialista); possuem um conjunto de valores partilhados por todos, pressupõem que o pessoal esteja formalmente representado nos diversos órgãos de tomada de decisão e que as decisões obtidas por consenso.

Os **modelos políticos** compreendem as teorias que consideram que, nas organizações, a política e as decisões emergem através de processos de negociação. Grupos de interesses desenvolvem e formam alianças para alcançarem objetivos pessoais. O conflito é visto como um fenómeno natural e o poder e a tomada de decisão como um processo negocial. Pressupõem que as organizações são arenas políticas cujos membros empregam métodos políticos para atingirem os seus objetivos. Caracterizam-se por enfatizar mais a atividade do grupo como unidade básica do que a instituição como entidade. A interação entre grupos de interesses é central nos modelos políticos, enquanto nos modelos formais e democráticos a tónica é colocada no nível institucional. Deste modo, interesses e grupos de interesses com objetivos e valores distintos são fundamentais para compreender que a instituição tem mais tendência para a divisão do que para a unidade. Os objetivos das

organizações são, portanto, instáveis e ambíguas e os indivíduos e grupos perseguem os seus próprios fins que nem sempre são coincidentes. Nestas arenas políticas as decisões surgem depois de elaborados processos de negociação entre os diferentes grupos detentores de poder. Indivíduos e grupos mobilizam o seu poder de acordo com os seus interesses na consecução dos seus objetivos.

Os **modelos subjetivos** abrangem as teorias que acentuam o papel do indivíduo colocando-o no centro da organização. Esta é considerada como uma construção social emergindo da interação dos seus participantes e como manifestação dos valores e crenças dos indivíduos. Assim, a organização tem diversos significados para cada membro e só existe na experiência dos seus membros. Caracterizam-se por se centrarem nas crenças, nos significados e nas perceções individuais dos membros e nos significados que eles atribuem ao que acontece na organização. Cada indivíduo, portador das suas próprias experiências e valores atribui um significado e uma interpretação dos acontecimentos. Os modelos subjetivos consideram, por isso, a estrutura como produto da interação humana e não como algo previamente fixado ou predeterminado. Do ponto de vista dos modelos subjetivos, as organizações não têm existência independentemente dos seus membros e, portanto, não existem objetivos organizacionais *per se*, mas objetivos individuais.

Os **modelos de ambiguidade** englobam todas as abordagens que acentuam a incerteza e a imprevisibilidade nas organizações. As organizações são consideradas instáveis e complexas e os seus objetivos pouco claros. As diversas subunidades da organização estão debilmente articuladas entre si e com a própria instituição, (fragmentação), pelo que a participação é fluida. Nos modelos de ambiguidade, a estrutura organizacional é considerada problemática, com incerteza sobre o poder relativo das diferentes partes da instituição. Na perspetiva dos modelos de ambiguidade, as decisões são, frequentemente, não planeadas e a sequência lógica de problema, soluções e escolha raramente ocorre. O modelo de caixote de lixo e a imagem de anarquia (Cohen, March & Olsen, 1972) são os mais ilustrativos modelos de ambiguidade.

Em “*A Escola como Organização Educativa*”, Licínio Lima apresenta-nos uma proposta para o estudo dos modelos organizacionais da escola pública que considera a escola como 1) construção teórica e 2) como construção social. Enquanto construção teórica, o autor distingue modelos organizacionais analíticos/interpretativos e modelos organizacionais normativistas/pragmáticos. Os modelos organizacionais

analíticos/interpretativos, orientados para a análise organizacional “são corpos teóricos e conceituais, abordagens ou ‘lentes’, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares” (Lima 2003:98). Os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos são também construções teóricas, que adotam “definições normativas da realidade e orientações que devem presidir à ação (...) geralmente servidos por métodos e por técnicas de organização e administração, por instrumentos que procuram operacionalizar as orientações programáticas defendidas” (*idem*:100).

Lima, perspetivando a escola como construção social, na qual “os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem” (*idem*:94), mas também criam e recriam outras regras, por vezes incoerentes com as formalmente estabelecidas, propõe-nos duas dimensões analíticas da organização escolar: o plano das orientações para a ação organizacional (modelos decretados ou orientados para a reprodução, modelos interpretados ou de receção e os modelos recriados ou de produção) e o plano da ação organizacional (os modelos organizacionais efetivamente praticados ou em ação: modelos em atualização).

3. Imagens organizacionais da escola

No plano analítico-interpretativo da escola, é recorrente o recurso a imagens e metáforas, como instrumento hermenêutico. Lima refere que “as metáforas introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações, alargando o respetivo campo e tornando-o mais heterogéneo e multifacetado”. No entanto, adverte-nos para o facto de não ser possível “fazer corresponder uma determinada conceção (*de escola*) a apenas uma imagem ou metáfora” (2010: 20-21).

O aparecimento das metáforas nos estudos sobre as organizações educativas dá-se quando a visão da organização escolar como realidade objetiva, racional e previsível já não é suficiente para a abarcar e compreender em toda a sua complexidade. A partir das décadas de setenta e oitenta do século passado, o recurso a imagens para representar a escola contribuiu para a explicação e compreensão da organização educativa. Assim, a linguagem metafórica, embora iluminando uma ou outra face do prisma (escola), mas ocultando outra (s) confere um significado à realidade escolar concebida como uma

construção social, política e cultural. A linguagem metafórica construída para iluminar o pluralismo teórico nos estudos organizacionais produzido a partir da década de 1960, revela-se um recurso incontornável no estudo das concepções organizacionais de escola e na sua compreensão como organização educativa (*ibidem*).

Podendo ser “usadas quer como ‘janelas’ que permitem ver o mundo a partir de diferentes enquadramentos, quer como ‘lentes’ que possibilitam uma melhor focagem do real”, Costa propõe-nos compreender a escola através de seis imagens organizacionais: a escola como empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura (1996: 15).

3.1. A escola como empresa

A gestão científica, tal como a concentração económica, é produto da Grande Depressão. Os desafios colocados pela pressão económica e a crescente complexidade e dimensão das firmas tornaram obsoletos os tradicionais métodos e práticas e exigiram novas respostas. Tornou-se, por isso, necessário recorrer a modos mais racionais ou “científicos” de controlar, conduzir e programar as grandes empresas para maximizar os lucros. O grande teórico desta adequação do homem moderno à máquina foi, nos EUA, F.W. Taylor. Paralelamente, em França, o industrial Henry Fayol concebeu uma nova maneira de administrar a empresa colocando a ênfase na estrutura. Para Taylor, a gestão científica pressupõe:

- uma clara divisão de tarefas: no topo decide-se (tarefa dos especialistas e dos engenheiros) e na base executa-se (operários);
- a análise rigorosa dos movimentos produtivos, de modo a encontrar soluções ótimas (*the one best way*) e padronização das tarefas, seleção e treino dos trabalhadores e promoção de incentivos salariais.

Taylor, a partir da análise do trabalho, estudo dos tempos e dos movimentos dos trabalhadores, da fragmentação das tarefas e da especialização do trabalhador construiu um conjunto de ideias que vão permitir a racionalização do trabalho na fábrica, segundo os quatro princípios da administração científica: planeamento, preparação científica dos operários, controle e execução. A gestão científica pressupõe a crença inabalável na utilidade e na moralidade do pensamento científico, o axioma segundo o qual todas as

peças são racionais e a suposição de que todas as peças entendem o trabalho como um empreendimento económico (Cunha, Rego & Cabral-Cardoso, 2007: 115).

Taylor acreditava que a força destes princípios importava a superioridade da gestão científica como uma evidência e a racionalização tornaria o trabalho menos árduo, mais produtivo e mais proveitoso.

Fayol coloca a “ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente” (Chiavenato, 2004:63). Atribui cinco funções à administração: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Transpostos para a escola, os princípios de Taylor e Fayol, remetem-nos para uma conceção da escola como empresa educativa. De acordo com Martín-Moreno,

“ a escola com a sua organização de tipo fabril preparava os alunos para a sua incorporação na jornada laboral das fábricas, habituando-os a permanecer durante longos períodos de tempo determinado por um horário regular – uniformidade do tempo escolar - num mesmo posto de trabalho – uniformidade do espaço escolar. (...) a organização escolar era coerente com a organização laboral” (1989: 28).

Algumas características de tipo taylorista ainda persistem nas escolas:

- uniformidade curricular: os mesmos conteúdos programáticos são obrigatórios para todos os alunos;
- metodologias dirigidas para o ensino coletivo;
- agrupamentos rígidos de alunos: procura-se a constituição de agrupamentos homogéneos de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de instrução, de modo a conseguirem-se *turmas de iguais*;
- posicionamento insular dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno) e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro produto;
- uniformidade na organização dos espaços educativos: a mesma localização das salas, o mesmo corredor, a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas;
- uniformidade de horários: divididos ao minuto, os dias mantêm-se inalteráveis depois de previamente e devidamente planeados para todo o ano letivo;

- disciplina formal: o professor é um agente de manutenção da disciplina a qual não decorre do desenrolar das atividades de aprendizagem mas assume-se como condição prévia a estas (formalismo do cumprimento das normas);
- direção unipessoal: organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor que, velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre todos os aspetos da vida escolar;
- insuficientes relações com a comunidade: escola fechada ao meio não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares” (Costa, 1996: 31-34).

Entre nós, Émile Planchard escrevendo sobre a organização científica da Escola, observa a progressiva racionalização da organização escola e o facto de que “a única finalidade da ação escolar, em toda a sua complexidade, não é outra coisa senão realizar um produto acabado tão perfeito quanto possível; alunos *bem formados*, que se aproximem do ideal educativo previamente fixado” (1979:130)

Também Formosinho e Machado enfatizam características da escola como “empresa de produção”, na qual

“perspetivam-se não só os produtos alcançados mas também a economia de processos, através de soluções padronizadas e da seleção das pessoas certas para os lugares certos, em função da divisão do trabalho e da especialização do trabalhador, no pressuposto de que a eficiência aumenta na relação direta desta especialização” (2007:101).

Lima reforça esta ideia lembrando-nos que a escola se organizou seguindo de perto o modelo taylorista: “a escola moderna constituiu-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em partes comuns à generalidade das organizações complexas modernas” (2010:15). A profusão de expressões provenientes da área da gestão como “empresa - educativa”, “indústria de mão-de-obra” remetem-nos para uma administração da escola em que “se torna indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência” (Lima, 1992:72).

3.2. A escola como burocracia

O modelo burocrático é o modelo fundador da escola enquanto organização. De acordo com Lima, é “o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola” (2003:25). Estudar a escola sob a perspectiva de organização burocrática, remete para uma abordagem estruturalista da organização, nos seus aspetos intra e inter organizacionais.

Apesar de o conceito de burocracia ser anterior a Max Weber (Hegel e Marx escreveram sobre ele em “Princípios da Filosofia do Direito” e “Crítica da «Filosofia do Direito» de Hegel - Manuscritos de 1843”, respetivamente), deve-se a ele a criação de um “tipo ideal” de organização a que chamou burocracia (Lopes, 1973). Para Weber, a organização burocrática constituía o modelo organizativo mais perfeito, uma vez que eliminava a o subjetivismo e a arbitrariedade das organizações, ao fazer a separação de pessoa e cargo: ou seja, os cargos são definidos em função das necessidades da organização, ao contrário da organização pré-burocrática em que as pessoas os definiam para elas.

Max Weber (1864-1920) viveu na era da afirmação dos Estados modernos, das grandes empresas e organizações. O desenvolvimento do tipo ideal de burocracia consolidaria a racionalidade progressiva da vida social nas sociedades capitalistas alcançadas pela ética protestante. De acordo com Weber, a autoridade do estado moderno deve emanar da legalidade e da racionalidade, onde predominam as normas impessoais e a racionalidade na escolha dos meios e recursos e para atingir os fins. A autoridade burocrática dá-se quando os subordinados aceitam as ordens superiores como justificadas porque estão de acordo com um conjunto de normas que consideram legítimas. A legitimidade fundamenta-se, portanto, na autoridade legal e na crença na justiça da lei. A burocracia, segundo Max Weber, tem as seguintes características:

- “Carácter legal das normas e das regras – a organização burocrática fundamenta-se na legalidade veiculada por regras e normas racionais.
- Carácter formal da comunicação – a organização burocrática comunica por escrito. Regras, ordens, decisões são formalmente formuladas e registadas por escrito.
- Carácter racional da divisão do trabalho - a organização burocrática caracteriza-se pela divisão racional do trabalho, tendo em vista a consecução dos fins através dos meios racionalmente adequados, do modo mais eficaz.
- Relações impessoais – A distribuição dos cargos e das tarefas faz-se de modo impessoal, ou seja, em termos de funções. O poder do indivíduo é impessoal e advém do cargo que ocupa. A obediência é também impessoal e advém do cargo que o chefe ocupa.

- Autoridade hierárquica – cada subordinado deve estar sob o controle e supervisão de um superior. A organização burocrática estabelece os cargos segundo o princípio da hierarquia, que pode ser ilustrado pelo organograma em forma de pirâmide.
- Padronização de rotinas e procedimentos - a organização burocrática fixa as regras e normas técnicas para o desempenho de cada cargo.
- Competência técnica e meritocrática – a organização burocrática escolhe as pessoas baseando-se no mérito e na competência técnica e não nas preferências pessoais ou arbitrariamente.
- Administração especializada – Os administradores não são necessariamente os donos da empresa, mas especialistas em administração e devem estar separados dos que têm a função de produção.
- Profissionalização – Cada funcionário burocrático é um profissional, pois é um especialista, um assalariado que não possui a propriedade dos meios de produção. Ocupa um cargo na organização, é nomeado por um superior hierárquico e identifica-se com os objetivos da empresa.
- Total previsibilidade do funcionamento – a organização burocrática exige a completa previsibilidade dos comportamentos dos seus membros, pois a antecipação leva à eficiência na execução da tarefa” (Santos: 2000:170-171).

Transposto para a escola, o modelo burocrático reflete-se em dimensões como

“a centralização do poder e da autoridade, a hierarquização orgânica, a formalização interna, a divisão do trabalho baseada na especialização, os processos organizativos racionais orientados por metas claras (...), uma estrutura social formalmente organizada, com padrões de atividade bem definidos, cumprindo objetivos previamente traçados” (Estêvão, 1995:88).

Formosinho e Machado (2007) consideram que o Estado moderno encontrou na organização burocrática e industrial o modelo organizacional mais adequado para responder à crescente massificação escolar e complexificação da escola. A escola de massas institui-se, pois, como resposta aos requisitos da modernidade e construiu-se segundo o modelo organizacional da época: a administração burocrática. O modelo escolar segue, então, o padrão das organizações burocráticas profundamente hierarquizado. A imagem burocrática da escola reflete esta como um serviço local do estado, com absoluta dependência hierárquica da administração central que exerce o seu poder disciplinar e aplica a todos soluções padronizadas, seleciona, treina e aperfeiçoa os professores. No topo, realiza-se a conceção do trabalho, na base executa-se. Sendo um poder centralizador, espera dos executores a melhor maneira de fazer as coisas, com uma adequação média ou um mínimo de desadequação, favorecendo, portanto, a mediania, esperando do funcionário um padrão de comportamento mínimo aceitável.

Costa enumera os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola: centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios, regulamentação pormenorizada de todas as atividades (1996:39), “segundo o princípio de que o que não é explicitamente ordenado é proibido” (Formosinho & Machado, 2007:113), previsibilidade de funcionamento de acordo com uma planificação rigorosa, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional segundo um desenho piramidal, preponderância dos documentos escritos, estabelecimento de rotinas na sequência do cumprimento das normas escritas, uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, pedagogia uniforme sintetizada na expressão “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007) e conceção burocrática da função docente.

As metáforas anteriormente referidas predominam nos casos em que os investigadores acentuam a face formal e racionalizada da escola. Contudo, explicar a escola segundo o modelo burocrático leva-nos a desprezar aspetos como “a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais” (Lima, 2003:28). Então, para contemplar a escola como entidade social temos também que recorrer a outros quadros analíticos como os que focalizam a sua face mais fluida, dinâmica e indeterminada (Tyler, 1996:23).

Na mesma linha, Hoyle salienta que as escolas não são burocracias, muito embora contenham elementos burocráticos. A burocracia constituiu-se como um referencial para o estudo da escola devido à sua força e persistência enquanto modelo de organização com a qual os outros modelos eram comparados e contrastados e foi o modelo mais frequentemente operacionalizado na investigação organizacional (1986:23).

3.3. A escola como democracia

A perspetiva da escola como democracia toma como referencial a teoria das relações humanas, surgida após os Estudos de Hawthorne conduzidos por Elton Mayo. Estes estudos puseram em relevo o fator humano e as relações sociais dentro da empresa. As organizações passaram, então, a ser “lidas” levando em consideração o grupo como unidade de análise, a necessidade de conciliar as dimensões formal e informal da organização, a criação do modelo do Homem Social, a defesa da participação dos trabalhadores nas decisões que afetam o seu trabalho e a importância de considerar o

elemento humano e não apenas a eficiência como critérios de avaliação organizacional (Cunha, Rego & Cabral-Cardoso (2007:67).

Em Portugal, sobretudo após a revolução do 25 de Abril de 1974, chegaram à escola termos como democracia, participação democrática ou gestão democrática e autonomia que favoreceram a imagem democrática da escola. Lima nota que estes conceitos podem ser usados “como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização” e não de efetiva democratização da escola, excluindo dela a sua dimensão política (despolitizando-a) (2003:134).

Costa elenca os seguintes indicadores desta metáfora da escola:

- “desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
- incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a ‘correção’ dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- visão harmoniosa e consensual da organização;
- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada” (1996: 55).

A escola democrática pressupõe que todos os seus membros se impliquem numa participação ativa e a existência de determinadas condições:

- i. “a livre circulação de ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas estarem o mais bem informadas possível;
- ii. fé na capacidade individual e coletivo de as pessoas poderem criar condições para a resolução dos seus problemas;
- iii. o uso da reflexão e da análise críticas para avaliar ideias, problemas e planos de Ação;
- iv. preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo ‘bem comum’;
- v. preocupação com a dignidade e os direitos do indivíduo e das minorias;
- vi. compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ que se persegue, como um conjunto de valores ‘idealizados’, que devemos viver quotidianamente e que devem orientar a nossa vida enquanto povo;
- vii. a organização de instituições sociais com a finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático” (Beane & Apple, 2000:27-28).

3.4. A escola como arena política

Considerar a escola como arena política pressupõe “ver” a escola de um modo distinto dos modelos anteriores. Implica a visão política da organização e observar que a estrutura formal da organização, as suas regras e procedimentos não são meros instrumentos racionais de organização para alcançar os objetivos, mas o reflexo e o produto de uma luta pelo controlo político. Hoyle, centrando-se no aspeto micropolítico da escola (processos e relações políticas que ocorrem nas escolas), considera que as micropolíticas consistem em estratégias que os indivíduos e os grupos utilizam na organização para concretizarem os seus interesses, sejam estes profissionais, pessoais ou políticos, utilizando os recursos de poder (autoridade e influência) de que dispõem. A dimensão micropolítica é, de acordo com este investigador, constituída por quatro elementos:

- os interesses dos indivíduos, nem sempre explicitamente declarados, configuram o “conteúdo” da micropolítica;
- os grupos de interesses, conjunto de pessoas que partilham algum interesse comum e se unem para, pontualmente ou permanentemente, lutar para que os seus interesses formem parte dos objetivos da organização;
- as estratégias que os indivíduos ou os grupos de indivíduos utilizam para alcançar os seus objetivos;
- o poder, com as suas dimensões básicas: a autoridade ou poder formal e a influência ou poder informal proveniente de fontes não estruturadas (1986:126).

São estes quatro elementos que nos permitem descobrir e compreender a micropolítica escolar, que, para Hoyle, constitui um aspeto do quotidiano das escolas.

Outro contributo interessante para a análise política das escolas é-nos dado por Stephen Ball que salienta que “o futuro da análise organizacional das escolas está no âmbito do que não sabemos sobre as escolas, em particular na compreensão da micropolítica da vida escolar, o que Hoyle designa como ‘o lado escuro da vida organizacional’ (1989:25). Ball delimita a micropolítica a três aspetos: os interesses, a conservação do controlo na organização e os conflitos em torno da definição (política) da escola. Assim, para Ball, no discurso micropolítico da escola os conceitos-chave são o controlo (nas suas dimensões de domínio e resistência), as ideologias e interesses dos indivíduos e grupos e o conflito entre os indivíduos. Deste modo, levar em conta a

micropolítica da organização escolar implica identificar a formação de vários grupos na escola, as lutas entre esses grupos e entre eles e a direção da escola e analisar a definição de escola daí resultante (política escolar).

Bacharach e Mundell consideram as políticas organizacionais como lutas que ocorrem em torno de várias possíveis lógicas de ação e suas diversas manifestações (1993:428). Chamam a atenção para cinco questões:

- O conteúdo da luta micropolítica: na organização, as dinâmicas micropolíticas dizem respeito a conteúdos diversos: ideologias, políticas, fins, meios. Existem muitas lógicas de ação e os indivíduos e os grupos dentro da escola competem para impor a sua à organização como um todo. Nesse sentido, as políticas da organização são lutas que se dão entre pessoas ou grupos de interesses para estabelecer a unidade em torno de uma lógica de ação particular.
- A unidade de análise micropolítica. Pode ser a organização, o indivíduo ou o grupo. A análise micropolítica deve centrar-se mais nos grupos de interesses que existem na organização e não tanto nas pessoas individualmente ou na organização como um todo, pois esta, no seu conjunto, não passa de uma entidade abstrata, que se concretiza como construção social.
- As dimensões do poder na atividade micropolítica, no que respeita à autoridade e à influência. Estas dimensões necessitam ser delimitadas (quem tem autoridade/quem tem influência) e como se produz a interação entre os grupos que utilizam diferentes tipos de poder.
- Os atores micropolíticos relevantes: é importante identificar os grupos de interesses que atuam segundo distintas lógicas de ação.
- As estratégias usadas pelos atores: quando e sob que circunstâncias os grupos de interesses formam alianças, negociam temas ou competem e entram em conflito com outros grupos.

Nas nossas escolas, não é difícil apercebermo-nos de como a metáfora de escola como arena política é pertinente. Costa convoca os conceitos anteriormente abordados (interesses, conflito, poder e negociação) para conceptualizar a escola como palco onde os diversos atores são considerados como agentes políticos que lutam, negociam e utilizam o poder na prossecução dos seus interesses (1996:81).

3.5. A escola como anarquia

Anarquia organizada é um oxímoro da autoria de Cohen, March e Olsen (1972), para caracterizar as organizações que apresentam objetivos insuficientemente definidos e em conflito, tecnologias pouco claras e participação fluida. Estes três tipos de ambiguidade remetem-nos para o artigo de Karl Weick (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. Nele, o autor refere que há partes nas organizações fortemente racionalizadas, mas muitas partes mostram-se rebeldes a uma análise racional, pois,

“entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas antes uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria” (Costa, 1996:98).

Weick identifica os seguintes tipos de articulação débil nas organizações educativas: entre intenção e ação, acontecimentos passados e futuros, níveis hierárquicos, a linha e o *staff*, os administradores e os professores, os meios e os fins, professores-materiais, eleitores-conselho de escola, administradores-sala de aula, processo-resultado, professor-professor, pai-professor e professor-aluno (1976:4).

William Firestone e Robert Herriot (1982), comparando sete dimensões organizacionais das escolas vistas como burocracia racional e anarquia, concluem que o grau de consenso sobre os objetivos, comunicação vertical, execução de regras formais, centralização e legitimidade do poder administrativo são elevados na burocracia e baixos na anarquia. Por outro lado, a autonomia do professor e a abertura ao meio são baixos na burocracia e elevados na anarquia. Para Lima, “o modelo de anarquia organizada desafia o modelo da burocracia racional, não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes das organizações” (2003:35).

3.6. A escola como cultura

As abordagens humanistas da organização vieram pôr em relevo elementos reveladores das dimensões informais e simbólicas das organizações com os seus códigos, valores, mitos e narrativas que passam também a ser considerados elementos estruturantes das organizações dada a sua capacidade para entender as organizações como algo não

natural, mas sim como um constructo humano. O conceito de cultura organizacional nasceu nos EUA, no contexto da crise económica dos anos setenta do século passado, paralelamente ao crescimento económico e apogeu verificado na mesma altura no Japão.

No campo das organizações, a escola, desde cedo, emergiu como objeto de abordagem cultural. A massificação escolar ocorrida a partir da década de sessenta do século passado e a constatação de que a escola não respondia às exigências que a sociedade lhe colocava como fator de atenuação das desigualdades sociais, mas antes reproduzia essas desigualdades (Bourdieu e Passeron), deslocaram o interesse das dimensões macro (estruturais) e micro (sala de aula) do estudo da escola para uma dimensão mais global da organização escolar, particularmente a sua dimensão cultural (Torres, 2003:173). A cultura configura, pois, um instrumento heurístico importante para a compreensão dos comportamentos organizacionais.

Na elaboração do quadro da construção da cultura organizacional, Leonor Torres considera duas dimensões: uma designada por conceção ontológica de organização e outra com mais incidência nas manifestações de ordem cultural e simbólica. A primeira, constitui-se como um dilema entre os aspetos formais, explícitos e referenciados à estrutura e os aspetos informais, implícitos ou ocultos reportados à ação, sendo o que mais contribuiu para a compreensão dos aspetos humanos e comportamentais nas organizações. Acompanhando o percurso histórico dos estudos organizacionais, no sentido da sua evolução sequencial desde a imagem unitária, coesa, fechada e racional da organização até à sua conceptualização como um constructo humano e social onde se debatem uma pluralidade de interesses, racionalidades, fins, estruturas, podemos considerar que, numa primeira fase, correspondente à Abordagem Clássica da Administração e aos contributos de Frederick Taylor e Henry Fayol, o papel do ator e da sua ação é, praticamente, ocultado, “assente numa relação isomórfica entre estrutura e ação” (2007/2008: 228), o que nos leva a considerar a figura de um *dilema ausente*. A consideração do elemento humano e comportamental nas organizações, trazidos, numa segunda fase, pela Teoria das Relações Humanas, coloca a par a estrutura e o informal numa relação que pode ser antagónica e de concorrência direta ou numa relação de dependência tipo causa-efeito. No primeiro caso, o elemento informal, embora regulado e formatado pelo elemento grupo, atua como um elemento passivo no trabalho, limitando-se a um papel responsivo a estímulos provenientes dos outros ou da estrutura formal, com tendência a refletir e a reproduzir a estrutura

formal. Neste caso, estamos perante um *dilema ambivalente e/ou em potência*. A terceira fase, que podemos relacionar com a introdução do fator ambiente nas organizações, trazido pela Teoria Contingencial, teoricamente, abre a porta a uma articulação entre o formal e o informal, proporcionando uma visão mais plural e complexa das configurações estruturais das organizações, na medida em que o informal pode revestir configurações diversas consoante o tipo de estrutura. Esta etapa corresponde ao *dilema colateral ou por interposição*. Este dilema evolui para uma nova configuração – *dilema interativo e /ou negociado*, que se revela com os novos contributos para os estudos organizacionais introduzido pelo conceito de Herbert Simon de “racionalidade limitada”. Enfatizando a existência de múltiplas racionalidades, interesses e poderes na organização, esta é percebida como um constructo social e cultural, onde já não se opera a distinção dicotómica estrutura – ação, mas antes se privilegia a interação entre elas. Neste quadro teórico-epistemológico insere-se a metáfora de cultura. A cultura organizacional manifesta-se, de acordo com os diferentes graus de partilha pelos atores organizacionais, segundo três perspectivas representadas num *continuum*: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora (Torres, 2003: 188-192).

A **cultura integradora** realça os aspetos mais consensuais da cultura amplamente comungada por todos os membros da organização. Valores, mitos, símbolos, crenças interiorizados formam a cultura da organização, entendida como objetivos e comum a todos. Nas organizações com uma cultura integradora, esta reflete os valores e crenças impostos pelo seu líder (protagonista cultural) aos restantes membros da organização que se socializam profissionalmente segundo os mitos da grande família, festas de confraternização, estratégias de treinamento pessoal, etc.

A **cultura diferenciadora** enfatiza as diferenças culturais, os dissensos, e os conflitos na organização. Esta caracteriza-se pela coexistência de diferentes subculturas provenientes da segmentação da organização do trabalho contemporâneo, que origina o estabelecimento de interações múltiplas entre os diversos grupos profissionais portadores de culturas diferentes dentro da organização. Os atores são os protagonistas no processo de construção e reconstrução da cultura da organização, correspondendo esta ao denominador comum das várias subculturas existentes.

Inspirada nos modelos de ambiguidade, a **cultura fragmentadora** reflete as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais,

proporcionando a existência, na organização, de uma variedade de interpretações sobre uma realidade socialmente construída e complexa. Acentua a multiplicidade de crenças, valores e significados que os atores dão às experiências vividas, sem que se verifique uniformidade de condutas ou de atitudes ao nível dos grupos estruturadores da organização e, conseqüentemente, a existência de identidades coletivas ou profissionais.

Torres oferece-nos a imagem da escola, “enquanto agência de mediação de diferentes racionalidades culturais”, como um entreposto cultural, onde se cruzam diferentes culturas construídas e/ou reconstruídas pelos atores escolares (2008:63). A metáfora de escola como entreposto cultural auxilia-nos na compreensão das organizações escolares que

“se tendem a caracterizar por elevados fluxos de informação e de conhecimento, de objetivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversa índole, de racionalidades e de interesses diversos, de atores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas, provenientes do fora político e do multifacetado fora comunitário” (*idem*: 64-65),

ao mesmo tempo que em contexto escolar, os diversos atores se socializam numa convivência que se prolonga no tempo, proporcionando a construção e reconstrução de redes simbólicas que sedimentam a cultura da escola.

Segundo António Nóvoa, numa escola, é possível detetar elementos da sua cultura organizacional a dois níveis, um de visibilidade e outro de invisibilidade. O nível de invisibilidade é constituído pelas bases conceptuais e pressupostos invisíveis dos atores: os valores que “permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais”; as crenças que “são um fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades no seio da escola” e as ideologias que “são essenciais para a compreensão social da realidade, para dar um sentido ao jogo dos atores sociais”. O nível de visibilidade é constituído pelas manifestações verbais e conceptuais e que se podem detetar nos documentos escritos, na linguagem e metáforas utilizadas pelos diferentes grupos, nos «heróis» e nas «histórias» que se tornaram referências para a escola; pelas manifestações visuais e simbólicas: arquitetura do edifício, equipamentos, lemas, logótipo e pelas manifestações comportamentais: normas e regulamentos e o modo como são operacionalizados (1995:30-33).

Charles Handy identifica, nas organizações, quatro modelos culturais representados pelos quatro deuses gregos – Zeus, Apolo, Atena e Dionísio. Zeus representa a cultura do poder, cuja imagem é a teia de aranha e se caracteriza por um poder central forte, pouco burocratizado e uma liderança ativa que agrega os indivíduos à sua volta. Apolo representa a cultura do papel, burocrática, hierarquizada, altamente organizada, lógica e racional. Atena representa a cultura da tarefa, cuja imagem é uma rede e se caracteriza pela flexibilidade, orientada para a realização de projetos na base de um trabalho cooperativo e autônomo. Por sua vez, Dionísio representa a cultura de pessoa, cuja imagem é uma galáxia onde cada estrela brilha com luz própria. Caracteriza-se por ser uma cultura individualista, estando a organização ao serviço do indivíduo para que possa “brilhar” (*apud* Costa, 1996:125-126).

Capítulo III

Construção e expansão da escola de massas

Neste capítulo revisitaremos as teorias explicativas sobre o aparecimento e a expansão da escola de massas. Produtos do seu tempo, as políticas educativas não podem ser indissociáveis do contexto ideológico, político e económico em que nasceram. Consideramos, portanto, que olhar historicamente sobre o processo de construção, expansão e consolidação da escolaridade tal como hoje o conhecemos sustem-se na “necessidade de compreender o presente nas suas diferenças com o passado, mas também o modo como o passado foi trazido até ao presente influenciando as nossas maneiras de pensar e de falar da educação” (Nóvoa, 1996:429-430).

Nascida no século XVIII, a escola de massas expandiu-se e consolidou-se nos séculos seguintes, particularmente após a segunda Guerra Mundial. Na sequência da Declaração do Milénio das Nações Unidas, subscrita, em 2000, por todos os países membros, estabeleceu -se, como um dos oito Objetivos de Desenvolvimento que se pretendem alcançar até 2015, o ensino básico universal.

Esta instituição, com carácter universal, uniforme e racional, expandiu-se em todo o mundo e, de acordo Schriewer (1995) apresenta as seguintes características estruturais:

- “Uma organização administrativa geral fundada e controlada pelo Estado;
- Um sistema escolar internamente diferenciado segundo níveis sucessivos, cursos e correspondentes exames finais;
- A organização do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, em função de distintos grupos etários e de unidades de tempo uniformes;
- A regulação governamental ou pública de tais processos de ensino e de aprendizagem, através de requisitos inscritos em programas, diretivas e provas de exames;
- A edificação de papéis distintos para professores e alunos e a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino;
- O uso de certificados, diplomas e credenciais para ligar as carreiras escolares com as carreiras ocupacionais, conectando a seleção escolar com a estratificação social”(apud Azevedo,2007:30).

Diferentes teorias têm procurado explicar a emergência e a consolidação da escolarização de massas. Dedicamos umas breves linhas às que marcam mais significativamente os estudos relacionados com esta temática, acompanhando o trabalho de Boli, Ramirez e Mayer (1985), de modo a enquadrar, posteriormente, este fenómeno no contexto nacional.

Sob o ponto de vista das teorias funcionalistas, a educação fornece aos membros de uma sociedade complexa a base cognitiva e normativa necessária para eles desempenharem os diversos papéis gerados pela urbanização, desenvolvimento económico e industrialização e pelas relações de poder entre eles, pois, caso contrário, não estariam capacitados para se adaptarem às estruturas da modernidade. Assim, a exigência de competências cognitivas e morais da sociedade diferenciada cria a necessidade de um sistema de escolarização de massas para proporcionar o conhecimento da estrutura e a adesão às normas que a suportam, originando uma base cultural comum na sociedade. Desse modo, a educação funciona como um instrumento de formação da mão de obra necessária ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, fazendo a integração socioprofissional dos indivíduos e especializando-os no trabalho fabril

De acordo com a teoria do controlo social, há uma tendência gerada pela complexidade das relações sociais, que ameaça fragmentar a sociedade moderna e, por isso, o controlo social torna-se problemático. Para a perspetiva dominante desta teoria, a escolarização de massas torna-se um mecanismo para legitimar a estrutura da sociedade e um instrumento de controlo social, proporcionando uma base que legitima a diferenciação, ou, uma mistificação construída pelas classes dominantes para legitimar o seu poder (teoria crítica). A educação apoia a estrutura de autoridade com teorias de igualdade formal (direitos políticos, sufrágio universal, consumo, etc.), que são veiculadas pela escola e por outras instituições. Acentua a ideia de igualdade numa sociedade muito desigual quer, proclamando a igualdade de oportunidades, como a resposta social à desigualdade, quer mantendo a ilusão de igualdade, quando a verdadeira igualdade é impossível.

A teoria de conflito vê o aparecimento da escolarização de massas como o resultado da competição entre grupos sociais pelo domínio social. Os grupos sociais competem pelo controlo da educação, pois ela proporciona o sucesso social e profissional e pode ser utilizada para servir os seus interesses, uma vez que os grupos dominantes podem

estruturar os currículos escolares de modo a veicularem a hegemonia dos seus valores culturais.

Contudo, os estudos de Educação Comparada não corroboram as premissas funcionalistas apresentadas. Embora a escolarização de massas seja uma criação do sistema moderno, não há evidência sobre a relação direta entre educação e diferenciação social. Na Europa, no Japão e nos Estados Unidos, a escolarização de massas precedeu a industrialização e a urbanização. Na Europa, os países pioneiros na construção de sistemas de escolarização universal, não o foram na industrialização, como é o caso da Prússia, da Áustria e da Dinamarca, que se adiantaram relativamente à França ou Inglaterra.

As teorias do controlo social e do conflito também não resistem às análises empíricas. O uso da força repressiva foi um instrumento muito mais eficaz do que a construção de sistemas educativos na resolução dos problemas de controlo social. Na Europa, até inícios do século XX, foi impensável expandir oportunidades educativas para grupos sociais que ameaçavam a ordem.

A teoria neo-institucionalista destaca, em primeiro lugar, o carácter integrador das diversas instituições políticas, religiosas e económicas do ocidente.

O mundo saído das revoluções francesa e americana projeta, no século XIX, transformações conducentes a uma nova ordem que, com avanços e recuos se vai impor, quer na velha Europa, quer nos novos países americanos. A expansão do capitalismo industrial, os avanços da ciência e da tecnologia, a institucionalização dos regimes constitucionais e do modelo político de estado - nação, a secularização da sociedade e a escola de massas são, entre outros, aspetos que configuram a modernidade, no sentido que lhe é atribuído por Giddens: “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa no século XVII e que de certa forma influenciaram o mundo”(2000:1).

De acordo com a visão neo-institucionalista, a escolarização de massas é um produto da construção social das instituições e das novas conceções ideológicas que se desenvolveram a partir do século XVII: racionalismo, liberalismo, contrato social, estado-nação, cidadania baseada no Estado-nação e também o modo pelo qual os indivíduos se tornam membros de uma sociedade vista, agora como um projeto racional, intencional, visando a realização dos novos objetivos seculares de progresso e igualdade. O Estado-nação, uma criação da Europa saída do século das Luzes, realizou-se através das transformações culturais, políticas e económicas plasmadas nos movimentos da Reforma e

Contra-Reforma, na afirmação da soberania nacional e na ascensão da economia de mercado. Sob o ponto de vista institucional, o Estado-nação é um modelo cultural transnacional, no qual a escolarização de massas se tornou no maior mecanismo para criar os laços simbólicos entre os indivíduos e a nação. Como forma de organização política, outorga a cidadania aos indivíduos. A cidadania, por seu lado, liga o indivíduo ao Estado não só como organização burocrática, mas também como a “comunidade imaginada” que os estados aspiram formar (Ramirez & Ventresca, 1992:124).

Assim, a escola de massas apareceu onde apareceu o modelo de estado-nação, tornando-se na sua componente central. Emergiu quando os estados-nação se afirmaram e legitimaram a sua nacionalidade numa rede civilizacional mais ampla. Apesar das diferenças internas relativas ao nível de industrialização, estrutura de classes, regime político, as respostas dos países europeus aos desafios do poder do estado foi muito semelhante: declaração de um interesse nacional na escola de massas, produção de legislação para a tornar obrigatória, criação de ministérios nacionais de educação ou de departamentos com autoridade sobre as escolas. Esta resposta amplamente difundida, pode ser compreendida se considerarmos a Europa como um todo cultural, onde o indivíduo, a nação constituída por indivíduos, o progresso, a importância da socialização da infância para a formação do adulto e o Estado como guardião da nação e garantia de progresso se tornaram mitos legitimadores que se institucionalizaram, constituindo-se nos elementos do modelo europeu de sociedade nacional (Ramirez & Boli, 1987).

Como referem Afonso e Lucio-Villegas,

“a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projeto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projeto que pretendeu sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas” (2007:81).

1. A escola de massas em Portugal

A história da escola pública portuguesa não pode ser dissociada do papel exercido pelo Estado que “não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas” (Afonso, 1998:129). O poder político, em Portugal, desde cedo se assumiu como promotor da escola pública e as políticas educativas traduzem, ideologicamente, o seu tempo.

1.1. Gênese e expansão da escola pública

A escola moderna, em Portugal, surge no contexto do século das luzes, em plena monarquia absoluta do século XVIII, pela ação do Marquês de Pombal. Retirando à Igreja o seu papel secular na condução do ensino, as reformas pombalinas na educação (1759-1772) abrangeram os atuais níveis primário, secundário e universitário. A reforma do ensino, conduzida pela ação do Marquês de Pombal, tendo como pano de fundo as luzes da Ilustração conjugadas com a monarquia absolutista, situou, sob o ponto de vista normativo, o nosso país na vanguarda da Europa no que se refere à organização de um sistema estatal de ensino. Introduzindo um sistema de instrução pública controlado pelo Estado com um currículo nacional, Pombal desenhou o código genético da escola pública portuguesa, lançando “as bases da centralização, uniformização e laicização da instrução pública a que o regime liberal iria dar continuidade” (Fernandes, 2001:3).

No século seguinte, Portugal inicia o processo de construção da escola de massas, intimamente ligado à implantação do regime liberal. Os liberais portugueses empenharam-se na transformação dos quadros institucionais do Antigo Regime que dificultavam a uniformização política do território, de modo a criar as condições para instaurar o modo de produção capitalista. A modernização do país requeria a construção política do Estado-nação, num enquadramento sociopolítico novo, definido por um sistema de garantias individuais constitucionalmente consagrado e a transformação dos súbditos em cidadãos, estatuto até então, desconhecido para a maioria dos portugueses e que era necessário “aprender” (Maia, 2004:663). Compreende-se, assim, que os liberais portugueses tenham sido céleres em produzir legislação no sentido de estabelecer a obrigatoriedade e a gratuitidade escolares. Mas, no Portugal oitocentista, a par com as lentas transformações económicas, a sociedade pós - revolução liberal é vista por historiadores como Vitorino Magalhães Godinho, Joel Serrão e outros como “uma sociedade burguesa irrealizada”, na qual a força de permanência da antiga nobreza radica na fragilidade da burguesia coetânea, que, ávida de terra, aspira a nobilitar-se e a copiá-la, reforçando o seu prestígio. Segundo Santos, “os estados semiperiféricos são, geralmente, bastante autónomos na definição das políticas, ainda que não necessariamente nas ações políticas que delas decorrem” (1985:872-873). O carácter semiperiférico de Portugal, no que respeita ao nível de desenvolvimento, revela-se no protagonismo do estado na regulação económica e social acompanhada de uma fraca sociedade civil, sem força para impor os seus interesses

corporativos. Economicamente com uma indústria pouco consistente, a formação de mão de obra qualificada não se apresentava como uma prioridade, já que dependia das fortes economias dos estados centrais, desempenhando um papel intermédio entre elas e as suas periferias coloniais. Isto explicaria que, no nosso país, não se fizessem sentir pressões sociais para criar escolas alternativas ou forte procura das escolas públicas (Teodoro, 2003a). No que respeita à Igreja, o liberalismo continha uma base político-institucional regalista, defendendo o intervencionismo estatal na esfera dos assuntos eclesiásticos, limitando à Igreja o poder espiritual e atribuindo ao estado todo o poder temporal (Sardica, 2002:143). Apesar do confessionalismo do estado, expresso na primeira Constituição, os governos liberais procuraram a integração do aparelho eclesiástico no novo ordenamento político, reduzindo a influência e o poder da Igreja mediante a reforma religiosa. Neste contexto, compreendemos a perspetiva de Soysal e Strang (1989) quando referem Portugal como um modelo de construção retórica da educação uma vez que, no nosso país, à precocidade no plano legislativo e no discurso político não correspondeu um investimento de recursos para o incremento da escolarização.

Do ponto de vista neo-institucional, a precocidade da construção da escola de massas, em Portugal, explica-se, no quadro de inter-relações estatais no âmbito do sistema mundial pela situação de subalternidade do país em relação aos estados centrais. A atividade do Estado liberal na concretização das suas medidas legislativas deparou com interesses organizados e diversificados e lógicas diversas sem que nenhuma se conseguisse impor às outras (Araújo, 1996). A persistência das estruturas sociais e culturais do Antigo Regime, refletida na desarticulação entre o Estado e a sociedade e a ausência de laços que unissem o desígnio do estado na escolarização dos indivíduos e a Igreja não criaram as condições necessárias para a construção de uma estrutura organizacional que permitisse a correspondência entre a legislação produzida e a frequência da escola (Soysal & Strang, 1989).

Assim, entre nós, a universalização do ensino primário percorre um longo caminho e diversos regimes políticos sendo só alcançada na segunda metade do século XX. De acordo com Formosinho e Machado, “em Portugal foram precisos quase dois séculos para universalizar a educação primária e em meio século é universalizada a escola secundária” (2011:2).

Na verdade, a segunda metade do século XX constitui um marco referencial na universalização da escola pública portuguesa, pois corresponde a uma nova realidade do sistema escolar: a massificação.

Finalizada a segunda Guerra Mundial, na Europa, o Estado tornou-se no principal provedor de todos os serviços públicos, incluindo a educação. No ocidente, os novos estados, saídos da guerra adotaram a forma de estados democráticos sociais e de direito, protegendo as suas economias de acordo com o modelo Keynesiano, o que na prática se traduziu por uma crescente intervenção estatal para garantir os direitos sociais dos cidadãos, entre os quais a educação. A expansão das economias ocidentais e o crescimento das classes médias requereram um investimento em educação sem precedentes de forma a resolver o problema da falta de qualificação da população ativa. A procura generalizada de educação e o aumento gradual do tempo de escolarização conduzem ao fenómeno da massificação escolar.

Em Portugal, o forte crescimento económico, a internacionalização da economia e a participação em organizações internacionais como a ONU, OCDE e EFTA requereram recursos humanos com qualificações adequadas e impulsionaram, a partir dos anos sessenta, a procura social de educação. O Projeto Regional do Mediterrâneo, conduzido pela OCDE, a pedido do governo português no início dos anos sessenta, na sequência do exame à política de educação portuguesa, constituiu o primeiro estudo internacional sobre o sistema de ensino português, contribuindo decisivamente para a “viragem” na política educativa portuguesa dos anos sessenta e setenta, traduzida no aumento do tempo de escolaridade obrigatória acompanhado pela promoção de políticas de igualdade de oportunidades. Progressivamente, a escolaridade obrigatória aumenta de quatro anos, em 1960 (para ambos os sexos), para seis anos, em 1964, para nove anos, em 1986 e para doze anos em 2009. Subjacentes à procura e expansão da educação escolar estão:

- Uma ideologia desenvolvimentista que relaciona educação com modernização e desenvolvimento económico e que se manifesta em Portugal, a partir dos anos sessenta.
- Uma ideologia igualitarista que, no caso português, teve a forma de acesso igual a uma educação uniforme para todos;
- Uma procura social da educação e prestígio do diploma (credencialismo), enquanto passaporte de acesso ao emprego (Pires, 1988: 29-32) .

O percurso da construção da escola de massas pode ser sintetizado em duas fases: a fase da “procura otimista de educação” (de início da década de 50 a meados da de 70), à qual se seguiu de uma fase de procura desencantada (Grácio,1986). A expansão do sistema escolar acompanhada pelo forte aumento da frequência da escola por parte de jovens de distintas camadas sociais que encontravam na escola promessas de oportunidades de mobilidade social ascendente, de mais igualdade e justiça social caracterizam a primeira fase. No entanto, esta escola das promessas é abalada, na década de setenta, pela recessão económica. A falta de empregos desvaloriza e inflaciona os diplomas “tornando-os, simultaneamente, menos rentáveis e mais necessários que nunca” (Alves & Canário, 2004:982) e leva à “procura desencantada de educação”. A escola de massas, consolidada neste período de incertezas, não foi, contudo, capaz de responder a todos os que a procuravam. Os fenómenos de insucesso e o abandono escolares revelam um país que sistematicamente se mantém longe dos padrões europeus.

2. Da igualdade formal à igualdade de oportunidades

O Estado moderno português nascido da revolução liberal consagra, na sua primeira Constituição (1822) a “igualdade perante a lei”. Formalmente estabelecido o princípio jurídico da igualdade, este vai sendo progressivamente estendido a outros domínios, entre os quais a educação. Esta constitui-se num dos meios pelo qual o novo regime visa alcançar o seu desiderato de dismantelar as estruturas de poder do antigo regime e criar uma nova sociedade. A ideia moderna de perfectibilidade do homem através da educação subjaz à universalização da escolaridade promovida pela institucionalização estatal da educação, uma ideia que, como vimos, remete ao período pombalino. À igualdade em educação, iniciada por Pombal com a difusão da escolaridade primária seguem-se, no período liberal a gratuitidade e a obrigatoriedade dessa escolaridade. No início do século XX, o pensamento político – educativo ocidental concebe a escola como um instrumento regenerador da sociedade e corretor das desigualdades. A gratuitidade e a obrigatoriedade foram, então, as formas que o Estado encontrou para concretizar o ideal de igualdade pela universalização escolar e proporcionar a todos os indivíduos condições semelhantes de promoção social. No entanto, cedo se constatou que os filhos das classes média e superior tinham mais probabilidades de continuar os estudos pós-obrigatórios e aceder à

universidade e que um número elevado de jovens ou não frequentava a escola ou não chegava a cumprir a escolaridade obrigatória.

Nos anos 50 do século passado, os países ocidentais começam a aperceber-se que as causas e os efeitos das desigualdades comportam elementos muito profundos. Os sistemas educativos fortemente seletivos com uma via académica de grande prestígio (liceu) e uma técnica pouco valorizada (escolas agrícolas, comerciais e industriais) excluía, na prática, os alunos provenientes das classes mais desfavorecidas, apesar de invocarem as capacidades intelectuais dos alunos. Os diversos estudos levados a cabo no âmbito da sociologia da educação tanto na Europa como nos EUA focam a sua atenção nas relações entre educação e sociedade. A sociologia da educação problematiza o princípio de igualdade de oportunidades analisando em que medida a educação contribui para transformar a sociedade ou para conservar as estruturas sociais vigentes.

Nos Estados Unidos, o estudo conduzido por James Coleman, da Johns Hopkins University, *Equality of Educational Opportunity* (1966) analisa a construção histórica do conceito de igualdade de oportunidades ao longo dos séculos XIX e XX, e conclui que este conceito tem diversos significados: 1) fornecer uma educação grátis até ao nível de entrada para o mercado de trabalho; 2) fornecer um currículo comum para todas as crianças, independentemente do seu contexto social; 3) providenciar a frequência na mesma escola por crianças de diversos estratos sociais; 4) fornecer igualdade dentro de uma mesma localidade, dado que eram os impostos locais que financiavam as escolas (Coleman, 1968).

Na Europa, Husén (s/d: 49-66) identifica, na evolução do conceito três fases principais, correspondendo cada uma delas a uma filosofia social distinta. A conceção conservadora da igualdade na educação predominou na maior parte dos países industrializados até à primeira guerra mundial. Cada ser humano possuía um número variável de dons e aptidões dados por Deus e competia-lhe utilizá-los da melhor maneira, ou seja, cada um devia não só tirar o melhor partido das suas aptidões como conformar-se com a sua sorte, pois os dons recebidos eram os que tinha direito por nascimento. A igualdade de oportunidades tinha por objeto proporcionar a cada indivíduo a educação escolar de acordo com as suas aptidões e classe social. Esta conceção conservadora vigorou na maioria dos sistemas educativos europeus, onde só existiam as escolas elementares para todos e o ensino secundário era destinado a uma elite que iria frequentar a universidade.

A concepção liberal da igualdade de oportunidades na educação considera que todos os indivíduos possuem à nascença certas aptidões ou faculdades intelectuais e o sistema de ensino deve ser concebido de modo a eliminar os obstáculos económicos/sociais que impedem os alunos de origens mais humildes tirar partido das suas aptidões inatas e aceder à promoção social a que elas dão direito. A democratização do ensino torna-se possível, pois as aptidões escolares constituem o critério de seleção que deveria substituir o da origem social, do meio económico ou das relações pessoais, pressupondo que o futuro de cada indivíduo depende do seu mérito próprio, isto é, dos seus dons naturais e do esforço desenvolvido. A uniformização dos sistemas educativos na educação básica de modo a que todos estivessem expostos às mesmas condições (currículos, professores, grau de exigência) permitiria a distinção dos melhores pelo mérito. No período após a segunda guerra mundial, esta teoria, reforçada ainda pelas teorias do “capital humano” da Escola de Chicago, encontrou eco nas sociedades que necessitavam urgentemente de encontrar talentos para a reconstrução e para o desenvolvimento económico.

Nos anos 60, a publicação do referido relatório Coleman, nos EUA, do *Relatório Plowden* (1967), no Reino Unido e o trabalho de Bourdieu e Passeron, *Les Héritiers, Les Étudiants et la Culture* (1964), em França, com vista a avaliar o grau de concretização das políticas de igualdade de oportunidades, revelaram a insuficiência das medidas de promoção de igualdade de oportunidades, evidenciando que os alunos provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos, embora sujeitos às mesmas condições de ensino, tinham resultados académicos muito inferiores aos das classes sociais mais favorecidas. A ideia de que para proporcionar igualdade de oportunidades não bastava “dar o mesmo” a todos consolida-se. Surge uma nova concepção que defende que a igualdade não pode ser apenas definida em termos de oportunidade; deve ser também julgada à luz de resultados, isto é de “oportunidades de vida”. Esta concepção apresenta-se muito mais radical, acentuando o papel da família e o nível cultural do ambiente da criança como condicionante das suas aptidões. Assim, para favorecer a igualdade de resultados escolares, a sociedade deve compensar as carências do meio em que a criança cresce, deslocando a lógica da igualdade para uma lógica de equidade. A diferença fundamental entre as duas teorias, a visão “liberal” e a visão “radical” reside no papel do sistema educativo. De acordo com a primeira, trata-se, basicamente, de suprimir os obstáculos exteriores a fim de permitir o desenvolvimento dos dons inatos de cada criança; o sucesso ou insucesso do

aluno dependem, em primeiro lugar, do próprio aluno. A segunda teoria atribui o sucesso ou insucesso do aluno à organização do sistema do ensino. A igualdade de oportunidades significa que se dê a cada criança todas as possibilidades de desenvolver os seus dons pessoais. A igualdade não significa que todas as crianças sejam objeto de um tratamento igual, mas proporcionar a todas as crianças oportunidades iguais de tratamento desigual, segundo os seus “handicaps” sociais. De acordo com Fitoussi e Rosavallon “trata-se de uma desigualdade corretora, destinada a reduzir ou a compensar uma desigualdade primeira. (...) a equidade não se opõe à igualdade e supõe, pelo contrário, a busca de critérios de igualdade mais exigentes” (*apud* Seabra, 2009:77).

3. Políticas compensatórias ou de discriminação positiva

A educação compensatória surgiu há cerca de meio século nos EUA e estendeu-se posteriormente à Europa. Pretendia-se que os “programas de educação compensatória” atenuassem o baixo rendimento académico dos alunos oriundos de meios sociais económica e culturalmente desfavorecidos, de modo a nivelar o sucesso escolar dos diferentes estratos sociais. Daí a origem da compensação educativa como consequência e superação do princípio de igualdade de oportunidades.

Numa primeira fase, a educação compensatória traduziu-se num conjunto de medidas facilitadoras da igualdade de acesso à escola, compensando as carências económicas, sociais e culturais de uma população escolar em crescimento. Visavam combater os fatores que contribuíam para a desigualdade de acesso: a desigual implantação da rede escolar mais notória nos meios rurais e em certas zonas urbanas degradadas; as desigualdades socioeconómicas que dificultavam a escolarização das crianças oriundas de famílias economicamente mais débeis e a desigual valorização da educação pelas famílias dos diferentes meios sociais que levava a que muitas famílias não colocassem os seus filhos na escola (Formosinho, 2001:176).

É nesse sentido que, no final do período do Estado Novo, tendo como referente uma conceção liberal de igualdade de oportunidades surge a Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho) e a criação do Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASÉ), pelo Decreto de Lei n.º 179/71, de 30 de Abril, que, através da atribuição de apoios económicos

diretos ou indiretos a alunos desfavorecidos visava colmatar carências que influenciavam negativamente o rendimento escolar.

Após a implantação da democracia e constitucionalmente estabelecido o direito à igualdade de oportunidades e o papel do Estado na sua promoção reforçou-se, através de mais apoios, a consecução da igualdade de oportunidades de acesso à educação. Elencamos, de seguida, as medidas que nos mereceram mais atenção: o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Outubro, reforça a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino básico e define os apoios para o seu cumprimento; o Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, compila a legislação anterior e redefine as modalidades dos apoios económicos e o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, regulamenta a gratuitidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos previstos na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, justificando, no seu preâmbulo, a regulamentação dos dois domínios no mesmo diploma por serem aspetos que se encontram “intimamente relacionados”.

Na mesma linha de medidas, surge, em 1987, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), aprovado por Resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987, publicado no D.R.II Série, n.º 17, de 21 de Janeiro de 1988. Tem como objetivo “reduzir a taxa de insucesso” e simultaneamente “criar condições para que a geração de crianças que ingressaram no 1º ano de escolaridade (...) possa percorrer o 1º ciclo do ensino básico sem insucesso escolar”. O PIPSE acentua o reforço da ação escolar, com apoios às crianças de zonas prioritárias caracterizadas por índices muito elevados de insucesso nas áreas da saúde, alimentação, transportes, material escolar, etc. Terminou em 1992, recebendo críticas por não contemplar as estruturas pedagógicas, por apresentar um carácter “descontextualizado” relativamente à comunidade científica e profissional da educação e por ser limitado nas conceções que traduz e nas medidas que implementa (Benavente, 1990:728).

Seguiu-se o Programa Educação Para Todos (PEPT), criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio. Mais abrangente e ambicioso que o PIPSE, o PEPT identifica variáveis endógenas e exógenas condicionantes do insucesso e abandono escolares que devem ser consideradas para o conhecimento sobre as diferentes realidades educativas e alcançar os objetivos do programa. Apela à ação e intervenção da comunidade local e solicita a mobilização dos parceiros sociais para levar avante o acompanhamento da “geração de sucesso” que, pela primeira vez, na história portuguesa

cumpriria os nove anos de escolaridade obrigatória. A arquitetura do PEPT inspirará outras medidas tomadas mais tarde para o ensino básico.

Nas duas últimas décadas do século XX, a conjuntura económica e política do país introduz novos elementos e protagonistas nas reformas do sistema educativo português: o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO. O Exame da Política Educativa em Portugal, realizado pela OCDE, em 1984 destaca a necessidade de dar prioridade absoluta à formação vocacional na educação, a necessidade de ensino prático “quase inexistente” em Portugal e a necessidade de a formação prática dos estudantes começar antes do décimo ano de escolaridade (Stoer, Storeloff & Correia, 1990:24). A intervenção de organizações internacionais e a adesão de Portugal à CEE, em 1986, legitimam as decisões que privilegiam a relação educação/modernização/desenvolvimento e a criação de percursos curriculares direcionados para a formação de profissionais qualificados, com reflexos na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e na legislação posterior. Também a crescente visibilidade dos fenómenos de insucesso e abandono escolares e o problema social do trabalho infantil, atingindo predominantemente os alunos oriundos dos meios sociais mais frágeis, reformulam o conceito de igualdade de oportunidades expandindo-o de modo a englobar também a igualdade de sucesso educativo. O ângulo pelo qual o insucesso escolar é visto torna-se mais abrangente: de centrado no aluno contempla agora as condições estruturais da própria escola, pois as mudanças quantitativas e qualitativas resultantes do aumento da população escolar não abalaram, numa primeira fase, as estruturas organizacionais da escola. A nova escola de massas, segundo João Formosinho (1992), mantém e reforça as estruturas organizacionais herdadas da escola de elite (o liceu), respondendo com velhas soluções (uniformidade, indiferenciação, controlo burocrático) aos novos problemas (heterogeneidade, complexidade e massificação). Contudo, a uniformidade curricular (sintetizada pelo mesmo autor na frase “currículo pronto a vestir de tamanho único”) e pedagógica aplicada a públicos escolares muito diversificados põe em evidência o fracasso da escola de massas em concretizar a democratização do ensino. Diz-nos Barroso: “A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e para todos” (2003a:31). Deste modo,

“ao contrário do que acontecia no ‘tempo das certezas’ e na medida em que comparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percecionada como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola” (Canário, 2005:81).

Trata-se, então, de promover uma discriminação positiva orientada para dar mais aos que menos têm, não só em termos de igualdade de acesso, mas também de igualdade de sucesso. Esta segunda geração de políticas educativas anuncia a introdução nos discursos político e educativo do fenómeno da exclusão e comporta medidas orientadas para a diversificação e diferenciação curriculares, “no sentido da democratização do ensino e das pedagogias diferenciadas” (Perrenoud, 2000:40). Pressupõe a existência de um insucesso institucional e que o fracasso escolar deriva da estrutura da própria escola, do currículo, do tipo de ensino e avaliação desadequados à diversidade social e cultural dos seus alunos e às características e recursos do meio. Para Ana Benavente, Secretária de Estado da Educação (1995-2001), nos XIII e XIV governos constitucionais, o insucesso escolar é

“o resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural, investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos” (1990:717).

4. Da via curricular única à diversificação curricular

Com a unificação do Ensino Secundário (Junho de 1975) segundo o modelo liceal, cresceu o número de alunos que, terminado o complementar, sem possuírem preparação técnica para acederem ao mundo do trabalho, viu gorada a expectativa de entrada na universidade, através de diversos mecanismos entretanto criados: 12º ano e *numerus clausus*, estabelecimento de notas mínimas de entrada diferentes em cada curso segundo a lei da oferta e da procura. A Reforma do ministro José Augusto Seabra relança, em 1983, o Ensino Técnico-Profissional, criando uma via autónoma de ensino profissional ao nível do ensino secundário, concretizando a

“ institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades de mão de obra qualificada, bem como a

prosecução de uma política de emprego para os jovens” (preâmbulo do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro).

A oferta escassa e também a pouca procura dos cursos técnicos - profissionais levam à sua extinção em 1992. Nas palavras de Joaquim de Azevedo, coordenador da avaliação da experiência pedagógica, esta foi

“um modelo sem autonomia e sem dinâmica própria, que apostou num ensino técnico decalcado da ‘via de ensino’ e simultaneamente paralelo, e que se viu obrigado a agitar a bandeira do acesso ao ensino superior (apesar de se apontar, na ‘letra da lei’, para um tipo de ensino eminentemente terminal)”(1991:25).

A diversificação da oferta formativa de nível secundário, de finais da década de oitenta, sustenta-se, de acordo com Antunes, na necessidade percebida de

“por um lado seduzir os sobreviventes do sistema educativo, aspirantes a percursos escolares prolongados, para vias de formação de técnicos e/ou quadros intermédios orientadas ainda para facilitar o confronto com ‘o deserto do mercado de trabalho; e por outro lado, proporcionar alternativas de escolarização (e de formação) suplementar àqueles jovens cuja experiência escolar conduziu à exclusão ou alienação do sistema de ensino regular, formando e credenciando ‘técnicos e trabalhadores altamente qualificados’”(2000:121).

Assim, em 1989, são criadas as Escolas Profissionais. O seu aparecimento, pouco depois da integração de Portugal na Comunidade Europeia, está intimamente relacionado com “a política de coesão social da Comunidade Europeia articulada com a valorização da qualificação dos recursos humanos entendida como ensino/formação profissional pós-obrigatória” (Teixeira, 2003:146). O Ensino Profissional visa dar resposta à necessidade de formação e qualificação profissional da mão de obra de um mercado cada vez mais exigente e ao desemprego que penalizava mais os jovens não qualificados, constituindo uma alternativa ao Ensino Secundário regular para os alunos que concluíram a escolaridade obrigatória. Propõe-se

“fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho; facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional e dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspetiva de desenvolvimento nacional, regional e local” (artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro).

Por outro lado, em 1991, surgem os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) para dotar as escolas de uma estrutura especializada de orientação educativa e apoio psicológico, destinada a acompanhar os alunos ao longo de seu percurso escolar, intervindo em áreas de dificuldade no âmbito da situação de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pessoal do aluno e para construção do seu próprio projeto de vida.

Em Portugal, o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais conduziu à definição de medidas que garantissem as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória, no contexto de uma educação inclusiva. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, regulamentado, posteriormente pelo Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro, preconizam a frequência e integração de crianças com necessidades educativas específicas na escola regular. Entretanto, as organizações e agências internacionais desenvolvem diversas iniciativas com vista ao aprofundamento das conceções e práticas relativamente à inclusão social.

De igual modo, a Declaração de Salamanca constitui uma referência incontornável no que respeita à construção de uma escola inclusiva para todos,

“cujo princípio fundamental consiste em todos os alunos aprenderem juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma de cooperação com as respetivas comunidades” (p.11-12).

Os avanços para a inclusão educativa, no sentido proposto pela Declaração de Salamanca plasam-se no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho e no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Este normativo estipula a “promoção de uma escola democrática e inclusiva”, considerando que “a educação inclusiva visa a equidade educativa”, obtida através da “garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados e estabelece as medidas educativas para a sua promoção. No plano legislativo, Silva (2009:146) refere que, no nosso país, têm-se criado condições para que todos os alunos, mesmo os que têm problemáticas mais complexas possam frequentar a escola regular.

A formação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foi precedida pela criação das Escolas de Intervenção Prioritária (EIP). Estas escolas foram selecionadas em função de um conjunto de características: por se localizarem em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação de professores, por serem frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência, com insucesso escolar sistemático e nas escolas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar. Ambas as medidas, EIP e TEIP se inscrevem na linha de políticas compensatórias executadas em vários países desenvolvidos desde os anos sessenta (EUA, Reino Unido, França...). Os TEIP são concebidos como um mecanismo de discriminação positiva orientado para “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades, particularmente das crianças e dos jovens que se encontram em situação de risco de exclusão social e escolar” inseridas em zonas socialmente desfavorecidas. A reorganização da rede e parque escolares de um território educativo e a parceria com instituições locais pretendiam “contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa (...) em função de um projeto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes desarticuladas”, otimizando os recursos materiais e humanos de modo a “ajustar as condições espaciais da oferta educativa aos projetos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes de intervenções educativas” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto). Canário *et al.* (1990) consideram que a experiência dos TEIP pode ser lida segundo uma lógica administrativa, para favorecer a utilização ótima dos recursos, através da reorganização da rede escolar e articulação dos três ciclos; segundo uma lógica paliativa para os jovens de ambientes urbanos violentos, proporcionando-lhes condições para realizarem um nível mínimo de escolarização certificada, de acordo com uma lógica de promoção de igualdades de oportunidades (*apud* Ferreira &Teixeira, 2010: 342).

É também no mesmo ano da criação dos TEIP que surgem os Currículos Alternativos (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril). Segundo Canário (2004:48), ambos assumem, de forma inequívoca, o objetivo de promover a integração social de populações socialmente mais fragilizadas: alunos com insucesso escolar repetido, com problemas de integração escolar, em risco de abandono da escolaridade básica ou com dificuldades condicionantes da aprendizagem. Esta medida, considerada inovadora, possibilita que as

escolas construam soluções alternativas ajustadas à diversidade dos alunos que não se enquadram no ensino regular, desenvolvendo pedagogias diferenciadas e adequando estratégias pedagógicas às necessidades de cada aluno. Posteriormente, este despacho é revogado e substituído pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Fevereiro, que introduz percursos curriculares alternativos.

No ano seguinte, a Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/97, de 21 de Março institui o Programa de Integração dos Jovens na Vida Ativa (PIJVA), dando início a um conjunto de programas de segunda oportunidade. O PIJVA apresenta um conjunto de medidas que abrangem três dimensões que, articuladas entre si, visam dar resposta à falta de qualificação profissional dos jovens, à sua inserção no mundo do trabalho e ao desemprego juvenil: a informação e orientação escolar e profissional, educação e formação profissional e apoios à inserção profissional. Uma das medidas do PIJVA foi a criação de cursos de educação e formação com a duração de um ano, para os jovens que não possuíssem o 9.º ano de escolaridade, assegurando uma formação qualificante e a equivalência à escolaridade obrigatória, associando uma componente escolar e uma componente profissional.

Os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.º Ano + 1) criados ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho, aplicam-se a jovens com 15 anos de idade e com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo. Estes cursos apresentam-se como uma das soluções legais e pedagógicas que pretendem acrescentar ao diploma do 9.º ano uma certificação profissional qualificante – nível II. Os CEFPI inserem-se numa lógica que centra nas escolas o sucesso educativo e a gestão da heterogeneidade discente. As escolas são autónomas para organizarem o desenho curricular dos cursos, negociado com os alunos, implementar os estágios, potenciando os recursos locais, abrindo oportunidades profissionais para os jovens.

Por sua vez, o Programa 15-18 (Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro) surge como uma experiência pedagógica para dar resposta à situação das crianças e jovens em idade escolar que se encontram risco de exclusão cumprirem a escolaridade obrigatória. Inserido nas medidas de flexibilização curricular, que asseguram a aquisição de competências nucleares, a integração no mundo do trabalho e o acesso a outros percursos de educação e formação, na perspetiva de educação ao longo da vida. Três anos depois, foi

extinto pelo Despacho Conjunto 279/2002, de 15 de Março que cria os Cursos de Educação e Formação (CEF).

Anote-se que a segunda metade do século XX constituiu um marco fundamental no respeito ao reconhecimento e promoção dos direitos da criança. As organizações mundiais ONU, UNESCO, FMI, OIT, OCDE promoveram e realizaram diversas iniciativas como a *Declaração dos Direitos da Criança*, proclamada pela ONU, em 1959, a *Convenção dos Direitos da Criança*, adotada também pela ONU, em 1989, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Declaração de Jomtien) e a *Conferência Internacional da Educação para Todos* (Declaração de Salamanca). Estes documentos comungam da preocupação pela situação das crianças e jovens, nomeadamente no que respeita à educação, abandono escolar e trabalho infantil.

Em Portugal, o trabalho infantil permaneceu ignorado e silenciado durante longo tempo. São os media nacionais e internacionais que, na década de noventa, denunciam o flagelo da exploração do trabalho infantil, embora de forma, por vezes, especulativa. Para fazer face a este problema, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social lançam o Programa para a Eliminação do Trabalho Infantil (PEETI), mais tarde renomeado PETI. Apurada a realidade do trabalho infantil em Portugal, através de um estudo efetuado em 1998, no âmbito do recém-criado PEETI, constatou-se que, no nosso país, 43 077 menores tinham atividade económica. Em 2001, um novo estudo revela que o número aumentou para 46 717 menores. Entre as competências do PETI está a coordenação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Perseguindo uma política integrada de infância e juventude, traduzida na proteção e promoção dos direitos dos menores, o PIEF apresenta duas vertentes:

“a vertente educativa e ou formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em atividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional e de desporto escolar” (Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro).

5. Políticas de autonomia da escola

Institucionalizado o regime democrático com a Constituição de 1976, a partir dos anos oitenta do século passado, o nosso país entra numa fase de normalização da vida política. Subjacente às reformas educativas, a partir da década de 80, está o projeto de país assente numa lógica de desenvolvimento e modernização colocado pela adesão à Comunidade Europeia.

Na educação, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, abre o caminho a um período de reformas orientadas para a descentralização das políticas educativas e para a autonomia das escolas. Reportando-se às duas últimas décadas do século vinte, Lima refere que

“a reorganização da vida social com base na revalorização da racionalidade económica e empresarial, na procura de *vantagens competitivas*, no protagonismo das organizações produtivas e dos seus respectivos critérios de gestão eficaz e eficiente em contextos de mercado, na perda da centralidade do trabalho, na estruturação de grande parte dos direitos referenciáveis ao modelo de Estado-Providência é, entre outros um eixo marcante das políticas educativas e das reformas deste período” (2002:7).

Também Formosinho e Machado consideram que, a partir dos anos oitenta, a Administração Educacional tende a inverter a sua prática de gestão demasiado centralizada e “impulsionar os estabelecimentos a tomar decisões estratégicas coerentes com as ‘causas’ nacionais da educação” (2000:94). Posteriormente, os mesmos autores evidenciam que o sistema de administração centralizado revelou-se incapaz de gerir a complexidade e a heterogeneidade resultantes da massificação escolar, pelo que, se verifica

“uma vontade de desconcentração e descentralização que (...) impulsiona o ressurgimento da relação da escola com o território local, apela à mobilização dos actores locais e à inovação sobre o terreno e mobiliza discursivamente as noções de território escolar, espaços de formação, contrato, parceria e rede” (Formosinho & Machado, 2005:116-117).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) constituiu o documento estruturante da reforma educativa. Esta é formulada por um conjunto de princípios que invocam maior descentralização, desconcentração, participação e inserção no meio comunitário:

“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artigo 3º).

Estes princípios são posteriormente reforçados pelos Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. O primeiro normativo consagra a autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, entendida como a “capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo próprio em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artigo 2.º) e explicita que autonomia exerce-se nos aspectos cultural, pedagógico e administrativo.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, estabelece um novo regime de direcção, administração e gestão escolar e estende a experiência a estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, de acordo com o artigo 59.º da LBSE. Introduce o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, com a dupla aceção pedagógica e administrativa, permitido agregar lugares de monodocência destes níveis educativos. Para Formosinho e Machado, a importância deste diploma advém-lhe também da sua “concepção pluridimensional da escola”, que em sintonia com a LBSE, concretiza a intervenção da comunidade local nas políticas educativas da escola, “baseada nos princípios de representatividade, democraticidade, participação, integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu projeto educativo” (*idem*:123). O regime previsto neste diploma foi, inicialmente, aplicado, em regime de experiência, a 49 escolas e a 5 áreas escolares em dois momentos diferentes, nos anos légitimos de 1992/93 e 1993/94. Para acompanhar e avaliar o novo regime de direcção, administração e gestão escolar, foi criado um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, que,

“permitiu identificar os aspectos mais relevantes da aplicação experimental do ‘novo regime de direcção, administração e gestão escolar’ e indicou um conjunto de ‘conclusões e recomendações’ com vista à definição e implementação de uma nova política de administração dos estabelecimentos de educação e ensino não superior, que deveria pressupor uma ampla mobilização de todos os actores interessados, internos e externos à escola” (*idem*:126).

Em 1996, o Ministério da Educação, pretende implementar um *programa de reforço da autonomia das escolas* e encomenda ao Professor João Barroso um estudo prévio sobre autonomia e gestão. O relatório apresentado “procurou ter presente as dimensões política, administrativa, teórica e prática (...), definindo os princípios a que, num contexto de territorialização das políticas educativas deve obedecer aquele ‘programa’” (*idem*:127), apresentou as estratégias e as propostas para a execução de um programa de reforço de autonomia das escolas. Com base no estudo realizado e na sequência da criação dos agrupamentos de escolas (Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho), em regime de experiência, com vista a proporcionar às escolas maior grau de autonomia, criando condições para se tornarem o centro privilegiado de toda a ação educativa é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Este diploma estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Nele, a autonomia é definida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função dos meios que lhe estão consignados” (Capítulo I: n.º 1 do artigo 3º) e concretiza-se através de um conjunto de instrumentos, Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades construídos com a participação da comunidade escolar. Esta é chamada a desempenhar um papel mais ativo no funcionamento e na tomada de decisões, constituindo-se corresponsável pelo sucesso educativo dos alunos.

Dez anos depois, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril revoga o anterior e instituiu um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a pretexto da necessidade de reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, através da sua representação num novo órgão de direção, o Conselho Geral e pela necessidade de reforçar a liderança das escolas, criando condições para a emergência de boas e eficazes lideranças, de modo que cada escola tenha um rosto, um responsável, com a autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. De acordo com este normativo, a autonomia constitui um valor instrumental para a melhoria do serviço público de educação e expressa-se na faculdade da escola tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos

humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. Os instrumentos de autonomia são reforçados com o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

Segundo Barroso, no âmbito formal-legal, a autonomia da escola,

“significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (...), em determinados domínios (...), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração”. Adverte, contudo, que a institucionalização jurídica da autonomia, embora sendo importante, só por si não é suficiente para criar “formas de autogoverno nas escolas (essência da própria autonomia)”. (2005:108-109).

É, ainda no contexto do desenvolvimento da autonomia das escolas, que, nos finais dos anos oitenta, se procede à reforma curricular do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89, de 26 de Agosto). Os novos currículos comportam uma área curricular não disciplinar (Área Escola), uma disciplina alternativa à disciplina de Educação Moral e Religião Católica ou de outras confissões (Desenvolvimento Pessoal e Social) e “Actividades de complemento curricular de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos” (artigo 8.º). Com esta reforma, introduz-se uma componente transdisciplinar ao currículo: o domínio da Língua Portuguesa, a Formação Pessoal e Social e a valorização da dimensão humana do trabalho. A avaliação assume um carácter formativo de modo a “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”(artigo 10º). As estruturas de apoio educativo reforçam-se com a criação do apoio psicológico (artigo 11º).

No ano letivo de 1996/97, o Departamento da Educação Básica lança o Projeto de “Reflexão Participada do Currículo”, visando dar resposta a um quadro de problemas resultante da “diversidade sociocultural dos alunos e da necessidade de gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos” (Relatório do Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, p.9). Na sequência deste trabalho, é publicado o Despacho n.º 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho com o objetivo de “apoiar as escolas na construção da sua autonomia” e criar condições para a gestão flexível do currículo nacional, em função dos seus contextos. Após dois anos de experiência de gestão flexível do currículo, envolvendo 34 estabelecimentos de ensino, o normativo anterior é

revogado pelo Despacho 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio. O seu preâmbulo refere a gestão flexível do currículo como uma prática

“com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos com a diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo”.

Dezoito meses depois, é publicado o Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, que estende a todas as escolas dimensões da gestão flexível do currículo. Este normativo estabelece os princípios orientadores a que se subordina a organização e gestão do currículo, numa perspetiva de currículo aberto, flexível e contextualizado. Introduce três áreas curriculares não disciplinares: a área de projeto, o estudo acompanhado e a formação cívica. Impõe-se, como objetivo uma educação de base para todos com particular atenção às situações de exclusão, estipulando que as escolas se organizem no sentido de diversificar as suas ofertas curriculares para combater a exclusão escolar, permitindo aos “alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa” a conclusão da escolaridade obrigatória (artigo 11.º, ponto1). Posteriormente, estipulam-se novas modalidades de avaliação, compatibilizando o sistema de avaliação com a organização curricular constante daquele diploma e introduzem-se, como estratégia de intervenção preventiva da retenção, os planos de recuperação e acompanhamento.

6. Políticas e ideologias educativas

Stoer e Magalhães (2005) consideram a decisão e a implementação das políticas indissociáveis do seu contexto histórico e político, sendo sempre ideologicamente enformadas e condicionadas pela agenda que permite ou não a sua concreção. Ball refere construção das políticas nacionais como

“um processo de *bricolage*; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos (...) moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos (...) recriadas nos contextos das práticas” (2001:102).

Por seu lado, Mendes salienta que “As políticas educativas podem ser entendidas como processos de construção e reconstrução das relações de poder filiados nas dinâmicas histórico-sociais e económicas” (2007:108). Na mesma linha, Teodoro refere que

“As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos” (2003b:30).

Na esteira destes autores, propomos, agora, uma abordagem às políticas educativas considerando, primeiro, o contexto ideológico que as produziram e, depois, os contextos supranacionais que determinaram a sua produção.

Percorrendo o conjunto das ideologias que mais acentuadamente marcaram o campo educativo em Portugal desde Abril de 1974, José Alberto Correia (2000) identifica quatro ideologias que, por sua vez, legitimam quatro modos de definir a educação: a ideologia democratizante e a definição política de educação (1974 –1976), a ideologia democrática e a definição jurídica de educação (1976 – 1980), a ideologia da modernização e a definição económica da educação (década de oitenta) e a ideologia da inclusão e a definição organizacional da educação (a partir da década de noventa).

A Revolução de 25 de Abril de 1974 depara-se com um país que apresenta os índices mais baixos de escolarização europeus e com a necessidade de reestruturar o sistema educativo construído no contexto ideológico do Estado Novo. Em 1971, a “Reforma Veiga Simão” constituiu a resposta do regime à procura de educação por parte da pequena burguesia em expansão e do alargamento das expectativas sociais num período de forte crescimento económico. O binómio educação e democracia legitimou uma democratização do acesso à escola e o princípio da “igualdade de oportunidades” proporcionaram a “naturalização” de uma “ideologia educativa meritocrática”. No contexto revolucionário de Abril de 74, a educação torna-se uma problemática política, protagonizando a construção de uma sociedade democrática participativa a par com a democratização da própria escola. O envolvimento da comunidade na educação contribuiu para profundas transformações estruturais a nível dos currículos, da gestão do sistema educativo e de uma justiça educativa construída em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola. É neste período que a UNESCO, organismo que Portugal reintegra, em 1974, produz um relatório (*Élèments pour une politique de l’éducation au Portugal*), elaborado a

pedido das autoridades portuguesas que pretendiam “reorientar o sistema de educação no sentido ‘de a tornar um instrumento real do desenvolvimento dos homens, no seio de uma comunidade que escolhera o reforço da sua independência nacional e a via socialista de desenvolvimento’”. (Teodoro, 2003b:69-71). Esta intervenção torna-se numa significativa legitimação da ação governativa, mas com reduzido impacto nas políticas educativas salvo a área da educação de adultos.

Em 1976, o I Governo Constitucional inicia a “normalização” das instituições democráticas, recentrando a educação no Estado e regulando juridicamente o funcionamento das escolas de modo a que os intervenientes legítimos no campo educativo sejam os que têm vinculação jurídica ao mundo escolar, ao contrário do período anterior no qual a comunidade (o social) constituía um dos referenciais reguladores da educação. Barroso caracteriza este período de normalização dizendo que

“o objetivo fundamental desta política consiste em recuperar o poder e o controlo do Estado e da sua administração sobre a educação, eliminando as ‘derivas revolucionárias’, afastando os que eram considerados os seus principais agentes no aparelho do Ministério da Educação e introduzindo critérios de ‘racionalidade técnica’ na decisão política, nomeadamente, por meio do reforço das estruturas e dos processos de planeamento” (2003b:68).

A ideologia democrática centrou-se no estabelecimento de um serviço público de educação e na defesa do respeito formal pelo princípio de igualdade de oportunidades de acesso à escola. Os currículos são desideologizados e referenciados à universalidade de um saber descontextualizado. A regulação da educação é protagonizada pelo Estado Democrático, representativo do interesse público, através das suas instituições próprias.

“Dir-se-ia, portanto, que, se a ideologia democratizante define a problemática da democracia em torno da problemática da transformação e da construção do social, a ideologia democrática pensa-a em torno da problemática da integração do social numa ordem jurídica democraticamente constituída” (Correia, 2000:29).

Em 1978, assiste-se à intervenção do Banco Mundial na política educativa portuguesa com um empréstimo de 21 milhões de dólares destinados a um projeto educativo. A presença desta organização, num período de crise económica, era duplamente necessária, pois, além de legitimar a opção dos responsáveis portugueses de substituir “*a política pelo planeamento*”, em virtude da questão mais premente da política educativa ser, na época, conter o número de alunos que aspiravam ao ensino superior, associava o papel

de consultadoria à ajuda financeira. As propostas defendidas pelos peritos do Banco Mundial foram a criação de cursos superiores de curta duração, direcionados para a formação de quadros intermédios e a implementação de um ensino essencialmente técnico, direcionado para a formação profissional de cariz tecnológico, de curta duração (Teodoro, 2003b: 73-75).

Os anos 80 do século XX trazem para a educação a preocupação com o económico. No nosso país, a participação ativa nos trabalhos e a publicação do relatório da OCDE, em 1984, sobre a Política Educativa de Portugal tornou esta organização “a mais importante fonte de mandato e de legitimação para as posições e propostas dos sectores mais *desenvolvimentistas*” (*idem*:79). Também, a entrada para a Comunidade Económica Europeia e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo trazem o binómio modernização/economia para o discurso educativo, subalternizando o binómio educação/democracia. O discurso político já não incide sobre a democratização do sistema educativo como prioridade das políticas educativas, mas proclama a necessidade de adequação desse sistema às necessidades de modernização económica do país, através da qualificação profissional dos recursos humanos, resultante da adesão económica ao espaço europeu (Teodoro, 2001a). Os currículos constroem-se numa lógica de utilidade económica e instrumental e Ciência e Tecnologia são privilegiadas enquanto instrumentos de modernização, desenvolvimento económico e empregabilidade. O projeto MINERVA, a criação das escolas profissionais, o ressurgimento do ensino técnico-profissional nas escolas públicas, a articulação das políticas educativas e de emprego, entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Segurança Social e entre estes dois Ministérios e o Instituto do Emprego e Formação Profissional são, para Stoer, Stoleroff e Correia, os elementos de um novo *vocacionalismo* que reflete “a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra ligação, mais restrita, entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho” (1990:13). A globalização e as competências para aceder a mercados de trabalho altamente competitivos entram no discurso educativo e o modelo empresarial assume-se como referência na regulação da escola. O discurso da modernização enfatiza a relação escola e vida ativa e

“o mundo educativo é, assim, descrito através de uma semântica importada de um mundo industrial empreendedor e modernizado (...) e a afirmação de propósitos de assegurar uma educação ‘útil’, isto é, uma educação cujo fim supremo é a satisfação

das necessidades, dos interesses e das motivações dos seus clientes” (Correia, 2000:30).

O “mercado educativo” abre-se, então, a novos intervenientes que desempenham um papel material e simbólico visível na diferenciação pedagógica e administrativa das Reformas Educativas dos anos 80 e 90, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e pós-obrigatória dos alunos que apresentavam dificuldades escolares traduzidas no insucesso e abandono e a sua integração no mundo do trabalho através da oferta de cursos e formações profissionalizantes em contextos de trabalho. A sociedade civil e o mundo empresarial regulam a oferta e a procura, proporcionando formação que responda às suas demandas. A autonomia da escola na construção de projetos educativos, de planos de estudo e no reforço da relação escola-família-comunidade abre a escola à comunidade e diversos passos são dados no sentido da sua diferenciação, de modo a que as famílias possam livremente escolher a escola que melhor convém aos seus filhos e o mercado escolar se possa desenvolver.

A década de noventa introduz, no campo educativo, uma nova dinâmica de resposta aos problemas de exclusão social, sem, no entanto, abandonar as lógicas anteriores da modernização, impulsionadas por uma economia globalizada e altamente competitiva. O documento da OCDE, publicado em 1996, ilustra, segundo Estrela e Teodoro (2008), o mandato para a educação fundado sobre a teoria do capital humano e na ideologia neoliberal de competitividade económica, educação ao longo da vida e investimento em produtores de conhecimento, quando afirma que

“as economias da OCDE são cada vez mais baseadas em conhecimento e informação. O conhecimento é actualmente reconhecido como o motor da produtividade e do crescimento económico (...). A expressão economia baseada no conhecimento provém do amplo reconhecimento do papel do conhecimento e tecnologia nas modernas economias da OCDE”(OCDE,1996).

A flexibilidade curricular e a inclusão de componentes locais do currículo apresentam-se como uma resposta à preocupação de atender às diferenças. Contudo, a retórica de respeito pelas diferenças, ao manter intactas as componentes nobres do currículo e a hierarquização social dos saberes escolares, conserva e naturaliza as desigualdades na escola, “onde se insinuam dois modos distintos de conceber a cidadania: uma cidadania problemática, dirigida para aqueles que se encontram em risco de exclusão

social, e uma cidadania de mercado, mais vocacionada para aqueles que escapam à flexibilização curricular” (Correia, 2000:31). A intervenção privilegiada nas questões educativas dos gestores escolares na gestão dos problemas sociais e dos técnicos (psicólogos, profissionais da saúde, assistentes sociais, etc.) traduzem a importância que a ideologia da inclusão atribui à definição organizacional da educação. O Quadro VII sintetiza as ideologias dominantes que inspiraram as orientações das principais medidas de política educativa e as organizações internacionais que intervieram no nosso país nas quatro últimas décadas.

Quadro VII – Ideologias, organizações internacionais e orientações das principais medidas de política educativa nas quatro últimas décadas

Período temporal	1971-1974	1974-1975	1976-1980	Década de 80	Década de 90 e 1.ª década do séc. XXI
Ideologia predominante	<u>Meritocrática</u> (teoria do capital humano)	<u>Democratizante</u> Definição política de educação (trinómio educação-democracia-cidadania)	<u>Democrática</u> Definição jurídica de educação (normalização do sistema educativo)	<u>Modernização</u> Definição económica da educação	<u>Inclusão</u> Definição organizacional da educação
Organizações Internacionais	OCDE	UNESCO	Banco Mundial	OCDE	União Europeia OCDE
Orientações das principais medidas de política educativa	Promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação: apoios económicos. - <i>Reforma Veiga Simão;</i> <i>Criação do IASE</i>	Democratização do sucesso educativo - <i>Unificação das vias liceal e técnica do ensino secundário</i>	Reforço da igualdade de oportunidades de acesso à educação: - <i>Reforço da obrigatoriedade, gratuidade e dos apoios</i>	Novo vocacionalismo - <i>Programas de combate ao insucesso e abandono escolares;</i> - <i>Reintrodução do ensino profissional no nível secundário;</i> - <i>Criação das Escolas Profissionais;</i> - <i>Reorganização do sistema educativo (LBSE);</i> - <i>Reforma Curricular de 1989</i>	Inclusão, oferta de formação profissionalmente qualificante, europeização das políticas educativas. - <i>Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário</i> - <i>Projeto de Gestão Flexível do Currículo;</i> - <i>Diversificação curricular:</i> · Currículos alternativos; · Cursos 15-18; · TEIP · CEFPI-9.º ano +1 · CEF; · Cursos Profissionais; · Ensino Especial; · Programas PEPT, PETI, PIEF · Reforço das vias profissionalizantes

7. Políticas educativas e contextos supranacionais

Sem subalternizar o papel da centralidade do Estado na configuração das políticas educativas, diversos autores têm abordado a questão da internacionalização das políticas educativas e a influência das organizações internacionais na política educativa nacional (Antunes: 2005b, 2006 e 2008; Teixeira: 2003; Cortesão & Stoer:2001; Stoer:2002; Afonso:2001b).

A relação entre os processos de educação e globalização na construção e implementação das políticas educativas nacionais pode ser abordada segundo duas perspectivas: a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), desenvolvida por John Meyer e seus colegas da Universidade de Standford e a Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), desenvolvida por Roger Dale. A primeira, seguindo uma visão institucionalista, pressupõe a difusão mundial de modelos universais de educação, Estado e sociedade isomórficos que moldam, a um nível supranacional, através da ideologia do mundo ocidental dominante, as instituições dos estados-nação e os próprios estados, cujas políticas são moldadas por normas e cultura universais (Dale, 2001:136). Defende, assim, que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (*idem*:135). Atribui às organizações internacionais que operam em larga escala (OCDE, UNESCO, Banco Mundial) e a um sistema de comunicação científica e de cooperação internacional na área da educação, o protagonismo na difusão mundial de padrões e modelos educativos estandardizados. A lógica do isomorfismo institucional da escola de Standford considera a educação um recurso para a consolidação dos estados-nação, como referimos anteriormente.

A abordagem AGE E considera o capitalismo como a força causal das mudanças operadas e tendências em curso nos sistemas de ensino. A globalização recuperou a teoria do capital humano para as políticas educativas, pois aos Estados interessa atrair capital e investimento estrangeiro, tornando as suas economias nacionais mais competitivas. A globalização, fenómeno multifacetado, é sustentada, na sua dimensão económica pelo consenso económico neoliberal, que, por sua vez, configura a reorganização das políticas e prioridades dos Estados. Estes devem abrir as suas economias ao mercado mundial, reduzir o seu papel de regulação e, no caso dos países periféricos e semiperiféricos, muito

dependentes das agências financeiras internacionais, sujeitarem-se às diretrizes impostas pelo receituário neoliberal.

A teoria proposta por Dale defende que o nível atingido pela globalização implica maior intensidade qualitativa e quantitativa nas relações entre os níveis nacional e supranacional e a difusão de mecanismos que, não sendo novos, atingiram tal intensidade que mudaram qualitativamente as relações internacionais no campo educativo. Para a AGEE, é, portanto, a economia que detém o papel principal no processo de globalização da educação e não as dimensões cultural e normativa, propostas pela visão institucionalista. A globalização afeta as bases da intervenção do Estado na educação, visível na perda da sua centralidade enquanto agente exclusivo das orientações das políticas educativas. Isto não significa que o Estado nacional se apague, mas perde autonomia de decisão e torna-se dependente de instâncias supranacionais. No caso europeu, o mecanismo que predomina nos processos de convergência para uma agência educativa global é a harmonização de políticas. Os grandes projetos estatísticos internacionais, como o projeto INES (Indicators of Educational Systems), do Center of Educational Research and Innovation (CERI), da OCDE, constituíram-se no cerne da agenda globalmente estruturada. Este projeto, visando a construção e a recolha dos indicadores nacionais, é divulgado, desde 1992, através da publicação anual da *Education at a Glance/Regards sur l'Éducation*. A avaliação do funcionamento das escolas e a avaliação externa das aprendizagens constituíram, em finais dos anos 90, duas áreas privilegiadas pela OCDE (Teodoro, 2003b). O estudo PISA (Program for International Student Assessment), lançado em 1997, pela OCDE, para monitorizar regularmente os sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos constitui um dos dispositivos usados pela OCDE para regular as políticas educativas. De acordo com Antunes, esta perspetiva defende também que “os efeitos mais importantes dos processos de globalização no campo da educação ocorrem através da mediação do Estado, da sua posição no contexto global e do complexo de processos e relações sócio-político-institucionais que configuram o contexto nacional” (2008:16).

A adesão de Portugal à CEE integrou o nosso país numa entidade económico - política supranacional contribuindo para o aceleramento de dinâmicas de globalização e atribui um novo mandato à educação, que, de acordo com Teodoro, se reflete na “*emergência do discurso político sobre a prioridade educativa*”, embora com um registo diferente do da primeira metade da década de setenta. Este considera a democratização do

sistema educativo como a grande prioridade das políticas educativas, enquanto o registo inaugurado pela adesão à CEE aponta para a necessidade de adequar o sistema educativo “às necessidades de modernização da economia, através da elevação da formação e qualificação dos *recursos humanos*” (2001a:13-14). Neste contexto, a elaboração e o desenvolvimento das políticas educativas nacionais inscrevem-se numa agenda globalmente estruturada pelas instituições políticas supranacionais e regionais, como a União Europeia, mediada pelas instituições do Estado e da sociedade.

“A agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social” (Antunes, 2008:16).

Em Portugal, o processo de europeização das políticas educativas inicia-se nos anos setenta. A primeira etapa (1971-1992) corresponde à emergência da intervenção política comunitária no campo da educação, verificando-se, numa primeira fase (1971-1986), a institucionalização da educação como área de cooperação e ação comunitária por meio de entendimentos e acordos de princípios para promover medidas genéricas e pontuais ou projetos-piloto, orientados para objetivos comuns estabelecidos pelos Estados-membros e operacionalizados a nível nacional por organismos nacionais mantendo a divisão pré-estabelecida de competências, áreas de intervenção e esferas de decisão. A segunda fase decorre entre a aprovação do Acto Único Europeu (1986) e a assinatura, em 1992, do Tratado da União Europeia (TUE)/Tratado de Maastrich e corresponde à consolidação da intervenção política comunitária através do estabelecimento de *Programas de Ação* comunitários na área da educação orientados, agora, para a prossecução de objetivos comunitários assentes em regulamentos comunitários e operacionalizados aos níveis nacional, transnacional e comunitário por organismos de coordenação e ligação entre os Estados-membros e a União Europeia e potenciando a diluição, sobreposição e ambiguidade entre competências, esferas de decisão e âmbitos de intervenção entre os níveis nacional e comunitário. Foi o período do estabelecimento de agendas e prioridades comuns aos Estados-membros na esfera da educação assente na cooperação intergovernamental e processos normativos.

A segunda etapa (desde 1992) é considerada como o período da edificação de uma política comunitária na área da educação e do espaço europeu de educação/formação.

Numa primeira fase, compreendida entre a assinatura do TUE e o final da década de noventa é ampliada a esfera de intervenção da União Europeia em matéria de educação.

O Tratado de Maastrich foi o primeiro texto a abordar explicitamente a educação e a formação, definindo as competências europeias no domínio da educação. De acordo com os artigos 126 (educação) e 127 (formação profissional), a União Europeia devia contribuir para o desenvolvimento de uma educação e formação de qualidade, encorajando a cooperação entre os Estados membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.

Contudo, é a aprovação da Estratégia de Lisboa, em Março de 2000, que assinala o que Antunes considera “a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação”(2005b:129). Aí, o Conselho Europeu elabora um objetivo estratégico: tornar a economia da União Europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, antes de 2010, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado por uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e uma maior coesão social. Para isso, é atribuído à educação e formação um papel fundamental na modernização do modelo social europeu. Além disso, o Conselho Europeu estabeleceu uma nova abordagem em matéria de coordenação de políticas em domínios como a educação e a formação: o Método Aberto de Coordenação (MAC), cujo principal objetivo é “garantir uma maior convergência tendo em vista os principais objetivos da União Europeia, ajudando os Estados-membros a desenvolver progressivamente as suas próprias políticas para atingirem esses objetivos” (Cytermann, 2005:20). O MAC implica que:

- sejam definidas, para a União, orientações combinadas com calendários específicos para a consecução dos objetivos nelas fixados a curto, médio e longo prazo;
- sejam estabelecidos, sempre que necessário, indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks* de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos diferentes Estados-Membros e setores como um método de comparação das melhores práticas;
- essas orientações europeias sejam traduzidas em políticas nacionais e regionais, por via da definição de metas específicas e da adoção de medidas, tendo em conta as diferenças nacionais e regionais;
- se proceda periodicamente à monitorização, à avaliação e à análise pelos homólogos, organizadas como um processo de aprendizagem recíproca.

(Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março de 2000 - Conclusões da Presidência).

Nóvoa e Dejong-Lambert (2003) consideram que na Estratégia de Lisboa foram tomadas duas decisões importantes: uma orientada para a economia do conhecimento sendo a educação um “investimento nas pessoas”, com vista a alcançar a unionização e a adoção do Método Aberto de Coordenação. Para Dale, a declaração de Lisboa conduziu à construção de um novo Espaço Europeu de Educação, “baseado numa divisão funcional e de escala do trabalho da governação educacional” (2008:20).

No seguimento do processo de Lisboa, a pedido do Conselho Europeu, a Comissão Europeia e o Conselho de Educação levam a cabo uma reflexão geral sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação, plasmada no relatório apresentado ao Conselho Europeu de Estocolmo, em Março de 2001. Nele, estabelecem-se os seguintes objetivos estratégicos: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação e abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação.

A partir daqui, estavam criadas as condições para legitimar e ampliar as intervenções que vinham sendo tomadas. As políticas educativas da UE centram-se na preocupação pela qualificação dos recursos humanos necessários aos desafios colocados pela nova ordem global. As noções de sociedade de aprendizagem/do conhecimento/da informação ou de aprendizagem ao longo da vida povoam o discurso e ação das instâncias comunitárias no domínio da educação e formação. O final da década de noventa inaugura uma nova fase do processo de europeização das políticas educativas e de formação. As políticas nacionais vão sendo progressivamente delineadas a partir de decisões tomadas a nível europeu. Contudo, como assinala Jürgen Schriewer,

“as orientações educativas supranacionalmente delineadas são objeto, a nível nacional, de processos de seleção em função de interesses pré-existentes, de adaptação a necessidades e a situações específicas, de reinterpretações conformes à cultura existente e de reorganizações estruturais”, isto é, a uma *indigenização* (1997:18).

As iniciativas da UE mais importantes abrangem já, não só os países membros, como os que estão em vias de, ou candidatos, à adesão, bem como os membros da EFTA: Educação & Formação 2010, Processo de Bruges/Copenhaga 2001/2002, Processo de Bolonha (1999). Estas iniciativas, englobando países situados fora das fronteiras políticas da UE, revelam a consolidação de um bloco regional económico e a posição da Europa no

processo de globalização das políticas de educação e formação, no que se designa como espaço europeu (do conhecimento, de ensino superior, de educação e formação, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação e inovação...) (Teixeira, 2003: 140; Antunes, 2008:17-22).

Percorrendo a legislação produzida no sentido da promoção da igualdade de oportunidades, constatamos que, numa primeira fase, as medidas incidiram sobre a promoção de igualdade de oportunidades de acesso à escola para colmatar carências económicas, sociais e culturais de uma população escolar em crescimento. Posteriormente, as políticas educativas deslocam-se no sentido da diversificação e diferenciação curricular, orientando-se, não só para a igualdade de acesso, mas também para a promoção da igualdade de sucesso educativo e para o combate aos fatores da exclusão escolar. As mudanças operadas pela globalização no mandato, capacidade e governação dos sistemas educativos projetam-nos para um nível supranacional. A influência de um referencial supranacional, como justificativo e legitimador das medidas adotadas, torna-se clara no discurso dos diversos normativos.

Concluimos esta breve abordagem sobre as políticas educativas nacionais e os contextos supranacionais que as condicionam com a seguinte constatação do professor Almerindo Janela Afonso:

“ (...) é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (...) sendo que elas têm sempre implicações diversas (...) que direta ou indiretamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase atual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica”(2001b:24) .

Capítulo IV

Educação, Economia e Formação Profissional

Neste capítulo, pretendemos abordar a relação entre educação, modernização e desenvolvimento económico, revisitando as diversas teorias da área da sociologia e da economia que estabelecem (ou não) uma correspondência entre elas, para, seguidamente, contextualizarmos o aparecimento do ensino profissional em contexto escolar, que está na raiz da educação – formação.

1. O paradigma da correspondência

O paradigma da correspondência abarca teorias da sociologia da educação que vão desde o funcionalismo até às teorias da reprodução e do conflito. Estabelecem uma relação direta entre educação, economia, desenvolvimento, mercado de trabalho e mobilidade ou estratificação social. De acordo com Azevedo, “constituíram uma importante base de sustentação dos chamados processos de *modernização*, como um corpo ideológico coeso construído sobre a evidência presumida dos benefícios económicos da educação escolar” (1998:100).

1.1. Teorias funcionalistas

As teorias funcionalistas, predominantes nos EUA e em Inglaterra, consideram a sociedade como um sistema integrado de valores consensuais transmitidos no processo de socialização. Cada sociedade exige aos seus adultos determinadas competências e a finalidade de todas as instituições de socialização é realizá-las, socializando as pessoas para atingir essas competências. De entre todas as agências de socialização encarregadas de desenvolver competências, a escola, a par com a família, representa o principal meio de socialização para realização da maior parte das competências requeridas pelas relações

sociais, económicas e políticas (Levin, 1978:26-27). A instituição escolar contempla três funções principais: conservação e transmissão da cultura (conhecimentos, crenças, valores, etc.); inovação, descoberta e transmissão dos novos conhecimentos e a alocação dos indivíduos às diferentes posições na sociedade, de acordo com a divisão social do trabalho. Nesta perspetiva, o conceito de ordem é fundamental.

Na clássica definição de Durkheim, educação e sociedade estão intrinsecamente ligadas, cabendo à educação a função de socializar a criança de modo a garantir a sobrevivência da sociedade:

“A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social, tendo como objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade e o meio ao qual ela se destina particularmente” implica, numa visão perfeitamente funcionalista, a socialização das gerações mais jovens de forma a garantir a sobrevivência da sociedade” (2011:53).

Petit resume a visão integradora da educação para Durkheim referindo a sua função homogeneizadora, imprimindo nas crianças “elementos morais e intelectuais em harmonia com a estrutura social do momento” (1994:13) e também a função diferenciadora, em função do lugar profissional que a criança ocupará, de acordo com a divisão social do trabalho.

Derivada da teoria funcional, a teoria técnico-funcionalista da educação, desenvolvida a partir da segunda metade do século XX, pressupõe uma relação estreita entre educação e economia. O técnico-funcionalismo realça a função diferenciadora e seletiva da educação. Desde esta perspetiva, a educação é considerada como um mecanismo que seleciona diferentes categorias de indivíduos para ocuparem diferentes posições na sociedade. Talcott Parsons, um dos seus mais relevantes teóricos, na mesma linha de Durkheim, atribui à educação duas funções sociais fundamentais: integração e diferenciação. Para Parsons, a função socializadora da escola consiste em desenvolver nos indivíduos compromissos e capacidades que são pré-requisitos fundamentais para o desempenho de futuros papéis sociais como adultos, isto é, implementar na criança os valores gerais da sociedade para, posteriormente, desempenhar um papel específico dentro da estrutura social (1970:130). Considera a aula como um microcosmo da sociedade, uma ponte entre a família e a sociedade e afirma que a socialização e a seleção que ocorrem na escola (primária) são um processo que envolve simultaneamente quatro dimensões:

“ (1) a emancipação da criança relativamente à sua ligação emocional à família, (2) a interiorização de valores e normas sociais de um grau mais elevado dos que pode aprender exclusivamente com a família, (3) uma diferenciação, na turma, quer em termos de desempenho real como de avaliação diferenciada e (4) desde o ponto de vista da sociedade, uma seleção e alocação dos seus recursos humanos relativamente ao sistema de papéis adultos” (*idem*:143).

Para esta teoria, os requisitos do sistema educativo refletem as exigências de maiores competências resultantes das mudanças tecnológicas das sociedades industriais. Os requisitos e as competências exigidos pelo trabalho na sociedade industrial aumentam constantemente, porque a tecnologia está em constante evolução. Assim, o número de empregos que requerem baixas qualificações diminui ao mesmo ritmo em que aumenta a exigência de qualificações mais elevadas. A educação formal proporciona a aquisição de competências exigidas por um mercado de trabalho em expansão. Por outro lado, à medida que aumentam as competências exigidas pelo mercado de trabalho, aumenta também o número de indivíduos que permanecem mais tempo na escola (Collins, 1971:1004).

Após o término da segunda Guerra Mundial, o crescimento e a consolidação da economia americana, a reconstrução do tecido económico europeu, a par com o fortalecimento do bloco soviético impulsionaram os países para um forte investimento em educação e para a expansão dos seus sistemas educativos. Fatores como a economia em forte crescimento, o pleno emprego, os avanços tecnológicos, o crescimento do setor terciário, o aumento do consumo e da produtividade demandam aos sistemas educativos que preparem e qualifiquem trabalhadores altamente competentes. Nesta perspetiva, para os estados, os gastos com a educação não significam despesa, mas sim investimento lucrativo em capital humano. Neste período, ao Estado cabe uma função de planificação da educação, regulando a saída dos fluxos de diplomados de acordo com a lei da oferta e da procura.

É neste contexto socioeconómico que surge a formulação da teoria do capital humano, desenvolvida a partir dos trabalhos de um grupo de economistas da Escola de Chicago (Shultz, 1963 e Becker, 1964, entre outros).

Esta teoria destaca a importância do investimento em educação. Tal como qualquer outro investimento, o investimento em educação é o resultado de decisões racionais que envolvem a comparação de taxas de retorno e taxas de juros de mercado. Transposto para a educação, as diferenças de qualidade de mão de obra são consideradas como diferenças em

competências cognitivas. Funcionando normalmente, o mercado de trabalho atribui a uma dada competência cognitiva, certificada pelo diploma escolar, o salário correspondente. Considerando o mercado de trabalho contínuo e a existência de uma relação direta entre competência cognitiva e produtividade, os teóricos do capital humano acreditavam que mais educação correspondia a aumentos de salários e a educação funcionava como um poderoso instrumento de oportunidade de mobilidade profissional e social, num mercado de trabalho considerado contínuo, isto é, sem barreiras à mobilidade profissional.

De acordo com Forquin, a orientação otimista desta concepção de educação adaptava-se quase “naturalmente” à preocupação pela igualdade. O progresso do mundo ocidental nas diversas áreas do saber não colocava limites, a priori, à expansão dos sistemas educativos a nível secundário e superior. Mas, as desigualdades sociais perante a educação, reveladas por algumas investigações, apresentam-se preocupantes, quer do ponto de vista da produtividade económica, quer do ponto de vista da igualdade, dado que pressupunham um desperdício de recursos humanos e uma não utilização de potenciais talentos. Porém, as desigualdades tendem ainda a ser consideradas mais como fenómenos residuais (destinados a serem progressivamente reduzidos pela dinâmica do desenvolvimento social), do que como fenómenos funcionais (necessários ao bom funcionamento da sociedade) ou estruturais (induzidos pela própria natureza do sistema social capitalista, por exemplo) (1980:78).

1.2. Abordagens institucionalistas

A conjuntura política, social e económica dos anos setenta vai oferecer um campo de análise propício ao aparecimento de críticas no que respeita às explicações oferecidas pela relação linear entre educação e salário proveniente da teoria do capital humano e no modo como se realiza a passagem do sistema educativo para o mundo do trabalho.

As abordagens institucionalistas na área da economia contribuíram para o desenvolvimento de teorias e estudos sobre a segmentação do mercado de trabalho e sobre os mercados de trabalho internos, centrados nos perfis reais da economia que colocam entraves à mobilidade do trabalho ou à determinação dos salários em função da produtividade (Easton e Klees:1990:466).

Estudos levados a cabo nos EUA, sobre competências cognitivas, medidas através das notas escolares, em diversos graus de ensino, concluem que a forte relação positiva

entre salário e educação depende muito pouco do aumento das competências cognitivas dos estudantes obtidas na escola e muito do tipo de mercado de trabalho, que pode colocar barreiras à mobilidade ocupacional.

Esta nova abordagem, conhecida como a teoria da segmentação do mercado de trabalho, embora não negando a relativa importância da educação como meio de ascensão social, considera que os salários estão mais relacionados com os tipos de emprego e com a forma de organização do trabalho do que com as características do trabalhador.

1.3. Teorias credencialistas

É também na década de setenta que, um conjunto de teorias credencialistas, como a teoria da sinalização, de Michael Spence, a teoria do filtro, de Keneth Arrow, (screening theories) e a teoria da fila, de Lester Thurow ressaltam as fragilidades da teoria do capital humano evidenciando como os empregadores utilizam a educação no momento da contratação dos trabalhadores.

Keneth Arrow, prémio Nobel da Economia, apresenta, em 1972, no *Journal of Public Economics*, a teoria do filtro, no texto “*Higher Education as a Filter*” e, em 1973, Michael Spence expõe, no *Quarterly Journal of Economics*, a teoria da sinalização no texto “*Job Market Signaling*”. Arrow contesta a existência de ligações diretas e positivas entre a educação e a produtividade e entre educação e salários, elementos nucleares da teoria do capital humano. A educação, através do dispositivo “diploma”, funciona como um instrumento que atesta as potencialidades do indivíduo, servindo para o empregador filtrar (selecionar) os candidatos potencialmente mais capacitados. Uma vez que a contratação de trabalhadores é um problema de seleção num mercado caracterizado por informação imperfeita, os empregadores recorrem ao diploma de modo a reduzir o risco de contratarem indivíduos pouco produtivos, economizando tempo e recursos em testes específicos. O diploma escolar atesta que o indivíduo passou com êxito determinadas provas consideradas como um indicador de capacidades e aptidões valorizadas pelo empregador. O valor aferido ao diploma não representa os conhecimentos ou as capacidades que possam ser imediatamente aplicados ao sistema produtivo, mas sim uma informação sobre o potencial futuro do trabalhador.

Na esteira de Arrow, o modelo de sinalização de Michael Spence, também prémio Nobel de Economia, defende que a educação não aumenta a produtividade, mas atua como

um *signal* das capacidades dos trabalhadores que diminui a incerteza dos empregadores para selecionar as competências dos trabalhadores. O sistema escolar funciona como um instrumento de sinalização para selecionar e filtrar candidatos, fornecendo informações, pois detém o monopólio da concessão de diplomas, com vista a serem utilizados pelos empregadores. Para Spence, na maioria dos mercados de trabalho, o empregador não conhece as capacidades produtivas de um indivíduo no momento da sua contratação. O facto de não conhecer de antemão essas capacidades faz com que decida sob incerteza. O trabalho pode levar tempo a aprender. Frequentemente é necessária formação específica, o que significa que contratar é uma decisão de investimento ou, nas palavras do autor: “Contratar alguém é, muitas vezes, comprar uma lotaria” (Spence,1973:356).

Em ambas teorias, a expansão do sistema educativo não teria, em princípio, consequências maiores na produtividade da mão de obra ou nos salários, pois o aumento do número dos diplomas e do nível geral de educação levaria ao aumento das exigências dos empregadores. O diploma, enquanto elemento sinalizador, tende a ser procurado em níveis de escolaridade cada vez mais elevados. Neste sentido, um dos efeitos da democratização da educação foi tornar os diplomas cada vez menos rentáveis, conduzindo à sua inflação.

A teoria da fila, elaborada por Lester Thurow (1972), parte do pressuposto de que a produtividade é uma característica dos postos de trabalho e não dos trabalhadores que a eles se candidatam. Os empregos, nos “setores de ponta”, associados às modernas tecnologias e com maiores recursos em capital financeiro, são os mais produtivos e atraentes e os trabalhadores fazem filas de espera para aceder a eles. A educação fornece um “carimbo que definirá o lugar que o trabalhador vai ocupar na fila imaginária de pessoas em busca de trabalho” (Ribeiro e Neder, 2006:270). Os candidatos mais escolarizados ocupam uma melhor posição na fila. A possibilidade de obter um posto de trabalho vai, então, depender do lugar que se ocupa na fila e do número de vagas. O diploma dos mais escolarizados “informa” sobre as qualidades gerais do indivíduo (inteligência, disciplina, capacidade de trabalho...). Estes indicadores servem para os empregadores identificarem os trabalhadores que podem ser formados mais facilmente e com menos custos. Uma vez contratados, as destrezas cognitivas necessárias para aumentar a produtividade do trabalho são aprendidas através de programas de formação formais ou informais. De acordo com Thurow, o que os

empregadores usam ao selecionar os trabalhadores é a identificação daqueles que potencialmente apresentam menores custos de formação.

O equilíbrio no mercado de trabalho dá-se a partir das características da contratação e não dos salários. Quando a oferta diminui, o trabalhador pode aumentar as qualificações que são exigidas, mas quando a oferta aumenta, as qualificações podem diminuir. Como a posição na fila é relativa e a sua composição não é fixa, os indivíduos podem ser levados a investir em mais educação como uma estratégia defensiva. Contudo, isto apresenta também um efeito perverso, pois à medida que aumenta a oferta de trabalhadores mais credenciados, os empregadores podem aumentar as suas exigências, sem aumentarem os níveis de salários.

1.4. Teorias do conflito

Paralelamente a estas teorias, estudos realizados na área da sociologia da educação procuram compreender e explicar a razão do fracasso dos sistemas educativos de massas para alcançar maior igualdade social.

As diversas teorias do conflito em educação gravitam em torno de dois marcos teóricos: marxismo e weberianismo. As correntes marxistas enfatizam o modo como, através da ideologia veiculada, a escola reproduz as relações de classe. Para as correntes mais próximas de Max Weber, a relação entre a instituição escolar e a sociedade em que se insere repousa na luta entre grupos de status - cujas fronteiras são mais permeáveis e menos rígidas que o conceito marxista de classes sociais - pelo controlo de acesso aos mercados simbólicos.

As teorias marxistas do conflito em educação inspiram-se fundamentalmente nos trabalhos de Althusser e Gramsci.

Louis Althusser retoma o pensamento de Marx que considera a estrutura social “constituída pelos ‘níveis’ ou ‘instâncias’, articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base económica (‘unidade’ das forças produtivas e das relações de produção) e a *superestrutura*, que comporta dois ‘níveis’ ou ‘instâncias’: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia” (1980:25-26). A superestrutura, determinada pela base económica, opera, segundo Althusser, com uma relativa autonomia. Distingue o aparelho (repressivo) de Estado e os aparelhos ideológicos do estado, que funcionam predominantemente pela ideologia e asseguram a reprodução das relações de produção.

Para Althusser, o que unifica os diversos aparelhos ideológicos do estado é a ideologia dominante, ou seja, a ideologia da “classe dominante” (*idem*:48). Dos diversos aparelhos ideológicos do Estado, a escola desempenha o papel dominante, pois é aí que a criança aprende os “saberes práticos”, e a ideologia correspondente ao papel que deve desempenhar na sociedade de classes (*idem*:64-65).

Gramsci adota também esta linha de pensamento, mas no seu trabalho realça a autonomia da ideologia e o papel dos intelectuais na sociedade. Identifica duas formas distintas de controlo político: dominação, ligada ao aparelho repressivo exercido pelo exército e polícia, e hegemonia, relacionada com o controlo ideológico, mais concretamente com o consenso. Defende que nenhum regime, independentemente do seu grau de autoritarismo se consegue manter só através do poder organizado do estado e das forças armadas. A longo prazo, necessita de uma base de apoio popular e de legitimidade para conservar a estabilidade. Para Gramsci, construir a hegemonia é fundamental para alcançar e permanecer no poder.

Gramsci vê “os intelectuais “como ‘deputados’ do grupo dominante que exercem funções subalternas de hegemonia social e de governo” (1971:12) e a “escola como o instrumento através do qual os intelectuais de diversos níveis são elaborados” (*idem*:10). Os intelectuais produzem conhecimento, lógicas e ideias hegemónicas que, subtilmente, justificam o sistema de dominação. Neste sentido, o papel dos intelectuais é extensivo ao papel dos professores nas escolas. Os professores detêm hegemonia na sala de aula: transmitem e impõem a ideologia da classe dominante às crianças, reproduzindo, desse modo, o sistema dominante. Desde que a escola e a ideologia se tornaram nas forças repressivas mais significativas da sociedade, compreende-se que muitos dos conflitos que têm lugar na base económica da sociedade se manifestam na arena cultural e nas escolas (Turner e Mitchell, 1997:24).

Como refere Hurn (1993), há dois tipos de teorias radicais que, de certo modo se inspiram nas correntes de Althusser e Gramsci. Uma reflete-se na corrente de “currículo oculto” (Bowles & Gintis e Baudelot & Establet), segundo a qual a escola produz as características e as atitudes necessárias para a conservação do sistema de classes capitalista e a outra acentua os efeitos do “currículo explícito” na “reprodução de uma consciência”, acentuando ambas o contributo do currículo para a conservação ou reprodução do sistema capitalista. Os trabalhos de Apple (1979) e Giroux (1981) refletem esta posição mais

próxima de Gramsci. Carnoy e Levin (1985) têm uma posição intermédia entre a visão de correspondência de Althusser e a abordagem de Gramsci sobre a autonomia da ideologia.

Em “*Schooling and Work in the democratic State*”, Carnoy e Levin defendem que a

“relação entre educação e trabalho é dialética, composta de uma permanente tensão entre duas dinâmicas: os imperativos do capitalismo e os da democracia, em todas as suas formas. Tanto como produto, como formadora de diferenças sociais, a escola é necessariamente envolvida nos amplos conflitos sociais inerentes à economia capitalista e ao Estado capitalista liberal” (1985:4).

Desenvolvem a ideia da dupla função do sistema educativo das sociedades industriais do capitalismo avançado. Segundo os autores,

“as escolas devem reproduzir trabalhadores que correspondam às necessidades do modo de produção capitalista, formando trabalhadores com as competências cognitivas e profissionais adequadas aos cargos ou aos cursos de formação em serviço e com os comportamentos, hábitos e valores que os predisponham para a organização ou produção capitalista” (*idem*:147-148).

Mas, as escolas estão também “encarregadas de produzir cidadãos que conheçam e se preocupem com os direitos democráticos e a igualdade de oportunidades e sejam capazes de participar plenamente na vida económica, social e política da sociedade” (*idem*:148). Para os autores, o estado capitalista democrático tem necessariamente que atingir objetivos contraditórios nas suas políticas educativas. Consideram que o sistema educativo não é um instrumento da classe capitalista, mas um produto entre dominantes e dominados e que a educação é o resultado de contradições e origem de novas contradições. Assim, o sistema educativo deve ser analisado como um local de conflito entre dominantes e dominados:

“as escolas são uma arena de conflito porque têm o duplo papel de preparar trabalhadores e cidadãos. A preparação requerida para a cidadania numa sociedade democrática baseada na igualdade de oportunidades e nos direitos humanos é frequentemente incompatível com a preparação necessária para o desempenho profissional num sistema empresarial de trabalho. Por um lado, as escolas devem preparar cidadãos que conheçam os seus direitos legais, bem como os seus deveres para exercerem esses direitos através da participação política. Por outro lado, as escolas devem preparar trabalhadores com as competências e as características de personalidade que lhe permitam trabalhar num regime de trabalho autoritário” (*idem*: 247).

As teorias inspiradas em Max Weber contemplam a relação entre a educação e a sociedade como uma luta entre grupos de *status* pelo controlo do acesso aos mercados simbólicos.

Randall Collins desenvolveu a abordagem mais explícita do conflito baseado em Max Weber. Collins refuta a ideia de que a expansão da educação responde às mudanças da estrutura produtiva. A partir de estudos realizados nos EUA, sobre as necessidades de qualificação dos novos empregos, concluiu que os indivíduos mais qualificados não ocupam empregos que requerem mais conhecimentos e uso de tecnologias mais avançadas, mas sim lugares na administração burocrática do setor público ou nas grandes empresas privadas, pois esses lugares correspondem a maior poder (Bonal, 1998).

Collins (1971) defende que as questões relacionadas com a educação podem ser colocadas e aprofundadas mais pertinentemente pela teoria do conflito de Max Weber e pelos avanços da moderna teoria da organização adaptada a esta perspetiva. Baseando-se na teoria do conflito, argumenta que os requisitos ocupacionais reflectem os esforços de grupos de *status* em competição para monopolizar ou dominar o trabalho (empregos), impondo os seus padrões culturais no processo de seleção. Deste modo, a educação deve ser vista como uma marca distintiva de um grupo, ao contrário das análises dos funcionalistas americanos, que consideram apenas o que se passa a nível económico, atribuindo à escola a função de satisfazer as “necessidades sistémicas”.

Segundo Collins, na teoria da estratificação subjazem dois conceitos: grupos de status e luta por benefícios. O primeiro refere-se às unidades básicas da sociedade, os grupos que partilham culturas comuns. O núcleo destes grupos é a família, o círculo de amigos, mas também se amplia à religião, educação ou comunidade. Geralmente, compreendem todas as pessoas que partilham o mesmo sentido de *status*, baseado na mesma cultura: estilo de linguagem, de vestuário, de decoração, comportamento social, temas de conversa, opiniões, valores, preferências em arte, desporto, leituras, etc. Participar nestes grupos culturais proporciona aos indivíduos a sua marca distintiva de pertença e identidade especial, quando contrastada com membros de outros grupos em cuja cultura quotidiana não se integram. Subjetivamente, os grupos de *status* distinguem-se de outros grupos em termos de categorias como “honra”, “gosto”, “respeitabilidade”, “propriedade”, “cultura”, “amizades”, etc. Assim, a exclusão de pessoas que carecem da cultura do grupo é considerada normativamente legitimada. O grupo de *status*, deve ser considerado como um conceito, um tipo ideal. O segundo conceito refere-se ao facto de que na sociedade há uma luta contínua por certos bens: riqueza, poder ou prestígio. Uma vez que o poder e o prestígio são bens escassos e a riqueza depende muitas vezes deles, a

ambição das pessoas (mesmo admitindo que nem todos estejam motivados para maximizar esses bens) por terem mais do que a mesma porção desses bens provoca uma contra-luta implícita da parte dos outros elementos do grupo para evitarem sujeição e desconsideração. Os indivíduos podem lutar entre si, mas, uma vez que a identidade individual deriva da pertença a um grupo de *status* e a coesão do grupo é um recurso essencial na luta contra os outros grupos, o foco principal da disputa é entre grupos de *status* e não no seio do grupo.

Nas sociedades mais complexas, a luta entre grupos de *status* é feita, na maior parte das vezes, dentro das organizações, pois os grupos de *status* que controlam uma organização coagem, empregam ou manipulam culturalmente os outros para conseguirem os seus objetivos, respetivamente no recrutamento militar, nas empresas ou na igreja.

A principal atividade da escola é ensinar culturas de *status* determinadas, tanto dentro como fora da sala de aula. Sob este ponto de vista, qualquer falhanço das escolas para transmitir conhecimentos técnicos (embora também seja conveniente ser bem sucedida neste aspeto) não é importante. Em primeiro lugar as escolas ensinam vocabulário, pronúncia, estilos de vestuário, gostos estéticos, valores e maneiras.

Para os empregadores, a educação é um instrumento de seleção de pessoas que foram socializadas na cultura de status dominante. Por um lado, certifica os que foram socializados na sua cultura de elite e, por outro, para os empregos de nível mais baixo, certifica que os indivíduos são portadores de atitudes de respeito pela cultura dominante e pela elite que a detém (Collins, 1971: 1010-1011).

Deste modo, a educação torna-se um mecanismo fundamental para a diferenciação entre grupos. Como é a instituição que concede as credenciais que permitem o acesso aos melhores empregos, os grupos dominantes lutam para que a educação constitua um sinal de diferenciação relativamente aos outros grupos, procurando introduzir mudanças para valorizar determinados títulos e desvalorizar outros. Nesta luta entre grupos, torna-se compreensível que a procura de educação tenha aumentado, pois para determinados grupos, o acesso à educação pode proporcionar-lhes mobilidade social ascendente. Assim, o que efetivamente leva as classes populares a procurar mais educação não é só a preparação profissional, mas sobretudo, o acesso à cultura de elite e ao interior dos seus grupos. A escola torna-se, então, um espaço de luta entre grupos, um espaço que proporciona credenciais para aceder ao status, ao poder e à distinção social (Bonal, 1998).

O diploma é um comprovativo que possibilita aos grupos de *status* o controlo pela entrada nas diversas posições da divisão social do trabalho. Quando o valor de um diploma diminui, mais credenciais (diplomas) são necessárias acelerando o ciclo inflacionário e a competição por indicadores de capital cultural. Por seu lado, o empregador, ao privilegiar as credenciais educacionais está sinalizando que reconhece menos importância às competências técnicas do trabalhador do que à sua identidade cultural.

Para as teorias da “reprodução cultural”, a função da educação é reproduzir as desigualdades sociais, constituindo um sistema de preservação das elites. A desigualdade de oportunidades educativas não é uma disfunção do sistema educativo, mas sim um resultado intencional.

Os alunos possuem diferentes capitais culturais, recursos e dispositivos culturais, como bens culturais, conhecimentos gerais, linguagem, maneiras, que, combinados com o capital económico e social (relações sociais, família, prestígio) condicionam o seu sucesso educativo. Os alunos que possuem maior capital cultural tendem a ter mais sucesso na escola, porque esta é uma instituição que reproduz e legitima a cultura das classes dominantes. A escola exerce um papel perverso, pois formalmente considera todos os alunos como iguais em direitos e deveres, ignorando que os alunos têm culturas diferentes e contribuindo para o fracasso daqueles que cujo capital cultural diverge da cultura transmitida pela escola. Os estudantes provenientes de estratos sociais da classe média ou alta burguesia, em virtude da sua proximidade com a cultura “erudita” e do código linguístico do seu meio familiar têm maior probabilidade de obter sucesso na escola.

2. Paradigma da não - correspondência

Os teóricos da não correspondência consideram que não existe uma correspondência entre a educação escolar e o desenvolvimento económico, atribuindo à educação um “carácter multifuncional face à sociedade e economia” (Azevedo,1998:141). Consideram mesmo que, por vezes, há uma relação de conflito entre educação e economia, uma vez que,

“a educação escolar, nas sociedades democráticas e capitalistas, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades sociais também conflitua com elas ao empreender uma educação de massas generalizada e prolongada, que desempenha um papel social de democratização, que se afasta dos requisitos da economia”(idem:143).

Raymond Boudon não nega a importância do nível cultural da família, mas considera que as diferenças de capital cultural só muito tenuemente explicam as desigualdades de oportunidades educativas. O seu trabalho constata que, apesar da tendência para a sua atenuação, as desigualdades de oportunidades educativas continuam elevadas e parecem resistentes às políticas de igualdade de oportunidades e que, tendo elas diminuído na maior parte das sociedades industriais, não se verifica uma redução da herança social, isto é, da imobilidade social entre gerações. Conclui o autor que a desigualdade de oportunidades no ensino teve efeitos muito reduzidos sobre o nível de herança social e que não é claro que “uma redução das desigualdades escolares conduza necessariamente a uma diminuição da rigidez da herança social e tenha efeitos redutores sobre a desigualdade de rendimentos” (1983:7).

Boudon não considera suficientemente precisas as explicações funcionalistas produzidas pelas teorias da reprodução, que atribuem à escola uma função de reprodução das estruturas sociais. Para ele, os paradoxos observados acerca da relação entre desigualdades escolares e mobilidade social resultam de uma inadequação dos instrumentos analíticos utilizados. Adota então um quadro analítico diferente, o individualismo metodológico, segundo o qual, os fenómenos sociais devem ser explicados como o resultado dum conjunto de ações individuais. Estuda a educação a partir da “teoria da escolha racional”, segundo a qual, os atores atuam racionalmente e as suas decisões são tomadas conscientemente, tendo em conta os custos e benefícios das diversas ações alternativas.

De acordo com o seu estudo, o significado dado por um indivíduo a um determinado nível de escolaridade varia em função da sua posição social. Deste modo, as desigualdades escolares estão relacionadas com as escolhas das famílias. Boudon concebe o sistema de ensino como uma série de pontos de bifurcação que implicam escolhas. Os pontos de bifurcação correspondem ao fim dos ciclos escolares. Em cada um deles, o aluno e a sua família tem que fazer escolhas: continuar ou parar, seguir numa ou noutra direção. A escolha, fundamentada numa apreciação do custo, risco e benefício ligados ao prosseguimento de estudos, varia segundo os indivíduos e as suas famílias. Cada um tem um “espaço de decisão diferente” que depende de uma série de parâmetros relacionados com a posição do indivíduo (avanço ou atraso escolar, sexo, motivação) e dos seus pais (posição na hierarquia social, rendimentos), bem como com os custos (em dinheiro, tempo,

risco de insucesso), com os benefícios antecipados em termos de posição social futura e também com as variáveis institucionais (oferta educativa). No momento de fazer uma escolha, as famílias comparam os custos e os benefícios e a sua decisão depende do cálculo efetuado. Contudo, as famílias abordam estes parâmetros com informação desigual. Os alunos dos meios mais favorecidos, melhor informados, fazem escolhas estrategicamente mais racionais e ousam arriscar em projetos nos quais os alunos dos meios menos favorecidos não encontram qualquer interesse. Por isso, no cálculo dos custos e benefícios, a dimensão financeira é importante. A luta contra a desigualdade de oportunidades educativas passa, para Boudon, pela atribuição de bolsas de estudo, por mais e melhor informação e por uma orientação educativa na qual os professores e a escola devem ter uma função mais cativa.

A relativa democratização do ensino não modificou substancialmente, segundo Boudon, a mobilidade social. A estrutura escolar, impulsionada pela procura de educação, evoluiu independente e mais rapidamente que a estrutura social. Consequentemente observa-se uma progressiva diminuição das oportunidades sociais ligadas aos níveis escolares, sobretudo aos níveis médios, onde a diminuição é rápida e aos níveis inferiores onde é mais lenta, de tal modo que, para obter o mesmo posto de trabalho, é necessário cada vez mais, um diploma mais elevado. Houve, portanto, um deslocamento no que respeita à hierarquia dos níveis escolares, relativamente à hierarquia das posições sociais correspondentes. Embora a relação entre estatuto social e nível de educação seja elevada, a relação entre o nível de instrução e mobilidade social é relativamente débil. Aos níveis de escolarização elevados corresponde uma probabilidade de mobilidade social descendente apreciável e uma probabilidade de mobilidade social ascendente moderada. Assim, “não há razões para se esperar que o aumento considerável da procura de educação, nas sociedades industriais, esteja associado a um aumento da mobilidade social”, pelo contrário, “sob determinadas condições muito gerais, as mudanças que caracterizam a estrutura escolar estão, normalmente associadas a uma elevada estabilidade da estrutura da mobilidade” (Boudon, 1973:122-123).

Procurando explicar as razões que continuam a levar os estudantes a afluir às universidades, apesar de este fluxo massivo desvalorizar os diplomas que pretendem obter, Lévy-Garboua (1976) segue, também, o modelo de escolha racional, baseado no postulado do comportamento racional. O modelo de escolha racional de Lévy-Garboua contempla os

comportamentos de adaptação dos estudantes face ao desequilíbrio do mercado de trabalho originado pela massificação do ensino superior. Explica porque os jovens se matriculam na universidade sabendo, de antemão, que não obterão grandes benefícios futuros. Para este autor, os estudantes procuram na vida universitária satisfações que a vida profissional não lhes proporciona. Como resultado desta escolha, a parte da aprendizagem e do estudo é substituída por atividades de lazer e de trabalho a tempo parcial. Lévy-Garboua distingue dois tipos de benefícios: o mercado das elites e o mercado da “qualidade de vida”. O primeiro remete para bens futuros (bons salários e estatuto social) acessíveis aos estudantes diplomados e cuja importância varia com a evolução do mercado de trabalho dos diplomados e o segundo corresponde aos bens ou às satisfações imediatas que a vida de estudante proporciona, como o lazer, as amizades ou a prospeção do mercado de trabalho. Uma vez que no mercado de elites a satisfação dos bens futuros tende a diminuir, os estudantes compensam-na pela qualidade de vida, ou seja, substituindo o tempo de trabalho remunerado pelo tempo de estudo não obrigatório e prolongando o tempo de lazer. Recorrendo ao trabalho em tempo parcial, conseguem fazer face às despesas crescentes da escolarização e do consumo, mantendo uma certa qualidade de vida. A atração que a universidade continua a exercer sobre os estudantes, apesar da desvalorização dos diplomas que ela emite, explica-se pelo tipo de certificação que ela emprega e que permite aos estudantes diminuir o custo dos seus estudos e, portanto, aumentar a rentabilidade, adaptando o tempo que consagram à preparação do seu diploma.

Para os estudantes de origens mais humildes, o trabalho remunerado permite manter a oportunidade de obter um diploma e de ascender socialmente. Assim, para uns, a tônica é posta na qualidade de vida e para outros no acesso ao mercado de trabalho. Tudo se passa, segundo Lévy-Garboua, como se o tempo de estudo necessário às exigências académicas fosse comprimido para todos os estudantes, independentemente das suas capacidades intelectuais e culturais, enquanto o tempo dedicado ao trabalho em tempo parcial é relativamente fixo para todos os estudantes, pois todos têm necessidades de consumo semelhantes.

Por sua vez, André Petitat aborda a relação entre a escola e a sociedade a partir de uma perspetiva sócio histórica que pressupõe “uma busca da ‘verdade’ no movimento, não nos mecanismos sincrónicos”, considerando que a escola não só tem uma função reprodutora, mas também contribui para a mudança social, para o surgimento de estruturas

e de grupos sociais. Sob este ponto de vista, “a escola deixa de ser um instrumento duma ‘sociedade’, duma classe, dum ‘sistema’ até mesmo duma tendência histórica, para se tornar ela própria um agente, um meio necessário para a génese de algumas categorias sociais” (1987:25-26).

A “viagem histórica” de Petitat pelo sistema escolar do ocidente, permitiu-lhe concluir que a escola contribui para a produção social, na medida em que é parte interessada na génese de certos grupos sociais; participa ativamente das transformações na estrutura das relações entre os grupos sociais; tem uma acção importante na produção e difusão das ideologias e produz mobilidade e imobilidade sociais na medida em seleciona os alunos e orienta as suas escolhas para vias de ensino diferenciadas (1994:263).

3. A Nova Sociologia da Educação

No Reino Unido, no início dos anos setenta do século XX, a crise educativa e política a par com fracasso das *comprehensive schools* e persistência das desigualdades educacionais dão origem a um conjunto de trabalhos críticos tanto relativamente às teorias funcionalistas e suas explicações excessivamente deterministas da função social da escola como ao mecanicismo e pessimismo das teorias da reprodução (Bonal, 1998:121). Estes estudos, centrados no processo de organização, seleção, transmissão do conhecimento escolar e no estudo do microcosmo social que é a escola, com os seus processos de interação e linguagem e na análise da própria escola como “caixa negra”, aportam uma nova perspectiva ao debate teórico da sociologia da educação.

A publicação, em Inglaterra, de “*Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*” (1971), de Michael Young, e, nos Estados Unidos, de *Ideology and the Curriculum*”(1979), de Michael W. Apple, inauguram o que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação (NSE). Ambas as obras questionam a tradicional separação do conhecimento escolar e não escolar e defendem que o currículo, a seleção dos saberes e a estruturação do conhecimento não são ideologicamente neutros. O currículo deve ser compreendido em termos de questões como poder, política e ideologia, tanto no interior da escola, como fora dela, pois o conhecimento nele veiculado é um constructo social e político hierarquizado que reflete interesses, crenças e valores particulares. A NSE, revelando como estas questões podem ser consideradas como políticas, proporcionou

instrumentos aos professores e investigadores da educação para interpelar e contestar os currículos existentes e desenvolverem formas mais democráticas que reflitam interesses mais amplos e não apenas os das elites autoras dos currículos. Trata-se, portanto, da descontinuidade entre a cultura do currículo ou do conhecimento reconhecido na escola e as diferentes culturas que os alunos adquirem no seio das suas famílias, com os seus pares ou na comunidade e trazem para a escola.

As investigações realizadas no âmbito da NSE adotam o paradigma interpretativo nas suas análises, centrando-se no modo como a realidade social é socialmente construída a partir do ponto de vista dos atores diretamente envolvidos.

O interacionismo simbólico e a fenomenologia social compõem o quadro teórico da NSE. O primeiro concebe a sociedade como um cenário (ou uma arena), o indivíduo como um ator social em comunicação com outros atores e a educação como um jogo de papéis (*jeu de rôles*) aberto e improvisado. Assim, os indivíduos realizam ações com sentido para eles e deparam-se com as ações dos outros e os sentidos que eles lhes atribuem. A vida social é, então, o produto de uma construção, de uma concertação e de uma partilha, feitas entre cada um de nós e os outros, mas também o produto sempre frágil, sempre contestado, jogo e efeito de uma eterna negociação entre atores portadores de interpretações e de diferentes avaliações das situações. A interação simbólica é, assim, o cadinho onde se constroem, simultânea e simetricamente, a ordem social e a representação que dela faz o indivíduo. Metodologicamente, a NSE recorre, frequentemente, a análises feitas “no terreno”, à observação direta dos comportamentos e das situações e à recolha de dados nos seus contextos naturais e quotidianos. Esta metodologia revelou-se particularmente interessante e útil para a descrição das vivências dos grupos e das instituições (Forquin, 1983:63-64). A fenomenologia social acentua também o carácter subjetivamente construído da realidade social, concebendo o indivíduo mais como um ator do que como um produto, privilegiando os processos descritivos e interpretativos.

Os contributos mais originais da NSE abarcam três áreas de investigação: a teoria do currículo, como forma de organização e de legitimação do conhecimento (Young, 1971, Bernstein, 1971 e Apple, 1979), a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores enquanto profissionais da transmissão do conhecimento (Esland, 1971) e o estudo dos processos de interação pedagógica (Keddie, 1971).

4. As teorias da resistência

As teorias da resistência não consideram, como as teorias críticas, que os processos sociais que se desenvolvem na escola sejam produto exclusivo da interação quotidiana entre os diferentes atores educativos. De inspiração neomarxista, os estudos etnográficos realizados procuram demonstrar que o sistema educativo não é só um local utilizado pelas classes dominantes para a reprodução das posições sociais privilegiadas e para a transmissão da sua cultura. Focam a sua atenção nos elementos de resistência que se manifestam nos grupos de contracultura tanto no interior como no exterior da escola. Centram-se nas tensões, nas contradições e nos conflitos que se manifestam na escola e entre a escola, a família e o local de trabalho, pretendendo demonstrar que o sistema de ensino não é tão dependente dos constrangimentos sociais, económicos e políticos como os teóricos da reprodução o apresentaram. Destacam o modo como os alunos, enquanto atores sociais, definem a sua situação quotidiana (Trottier:1987:14). Henry Giroux, um dos representantes desta corrente, assinala o carácter relativamente autónomo das instituições escolares, que, não só proporcionam espaços para comportamentos de oposição, como também representam uma fonte de contradições que as tornam disfuncionais relativamente aos interesses materiais e ideológicos da sociedade dominante. Segundo Giroux, as escolas não estão só determinadas pela lógica económica do mercado de trabalho ou da sociedade dominante, nem são simples locais de reprodução, são também locais políticos, culturais e ideológicos que, de certa forma, existem independentemente da economia do mercado capitalista. Embora funcionando dentro dos limites estabelecidos pela sociedade, também influem e formam esses limites, sejam eles económicos, ideológicos ou políticos. As escolas, frequentemente funcionam em contradição com a sociedade dominante, apoiando ou criticando os seus pressupostos básicos: por vezes, as escolas seguem uma noção de educação liberal que contraria a demanda de educação mais especializada e instrumental da sociedade dominante, ligadas à lógica do mercado liberal. As escolas apresentam-se também como agências para a mobilidade social, mesmo quando produzem mais rapidamente diplomados do que a capacidade da economia para os absorver (Giroux, 1983:260).

O trabalho de Paul Willis, "*Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*" (1977), um estudo de caso com metodologia etnográfica, levado a cabo numa escola secundária situada numa cidade industrial do centro de Inglaterra,

centra-se na noção de produção cultural. Willis demonstra que sistema educativo não se limita a inculcar uma ideologia. Segundo Willis, o grupo de rapazes estudados, todos provenientes da classe trabalhadora, apresentam uma resistência cultural manifestada que se exprime através de chauvinismo masculino, comportamento e linguagem rudes. Estes jovens da classe operária, predispostos pela sua herança cultural a serem definidos como falhados do sistema educativo, fizeram a sua opção: entre jogar o jogo da instituição, serem conformistas e submissos à autoridade do professor, optaram por assumir a sua própria cultura “anti-escola” e diferenciarem-se com uma cultura que lhes permitia aproveitar e controlar a sua experiência escolar e ver, desde dentro as contradições que a escola se esforça por lhes impor. Há uma continuidade entre a cultura anti-escola e a cultura de fábrica, com as suas técnicas de autodefesa, de vigilância moral e com uma certa forma de celebração, apesar da sua realidade, das condições de trabalho na fábrica. A resistência na escola constitui, assim, uma forma de aprendizagem de um tipo de trabalho manual que, de outro modo se tornaria insuportável.

Portanto, é através do funcionamento, em parte autónomo, de processos inerentes a esta forma de oposição operária em meio escolar que, de forma surpreendente, se cumpre a função mais difícil do sistema educativo, desviar uma boa parte dos jovens para os trabalhos indispensáveis e ingratos da produção industrial. Para estes jovens, admitir que o seu futuro está no trabalho industrial não é resultado de fracasso, coerção ou resignação. Não é mais que o resultado de um processo calculado e maquiavélico de regulação social. A “cultura anti-escola” forma parte de um conjunto mais vasto que constitui a cultura operária, desenvolve-se paralelamente à “cultura de fábrica” e proporciona fortes critérios implícitos e experiências determinantes que levam os jovens da classe operária a escolher “voluntariamente” entrar para a fábrica e, assim, contribuir para a reprodução tanto da estrutura do tipo de trabalho tal como existe como da “cultura de fábrica”, elemento incluído no conjunto geral da classe operária (Willis, 1978:50-51).

5. Educação, desenvolvimento e modernização

Consideramos que abordar os cursos de Educação e Formação sem uma breve referência às mudanças operadas na economia e no mundo do trabalho seria limitativo,

pois a lógica subjacente à criação destes cursos visa a melhoria da qualificação profissional dos jovens portugueses para efetuarem a sua transição para a vida ativa.

De um modo geral, é aceitável considerar que a educação subjaz ao desenvolvimento e à qualidade de vida alcançados pelas nas sociedades ocidentais particularmente desde o século XIX. O progresso económico, social e cultural atingido na Europa não se verificou nas sociedades iletradas que emergiram na economia mundial nos últimos dois séculos. Uma vez que a educação proporciona benefícios económicos aos indivíduos, é expectável que os efeitos da educação sejam também observáveis em grupos mais extensos (nações).

Os retornos económicos da educação têm sido amplamente analisados em diversos estudos económicos (Martins e Pereira (2004); Hanushek e Wößmann: 2007; Checchi, 2006). A educação desempenha um duplo papel nos resultados socioeconómicos: condiciona, através do mercado de trabalho, o acesso ao emprego, os rendimentos e a produtividade tornando-se também um instrumento contra o desemprego e exerce uma influência direta no conjunto da população melhorando o nível de saúde, o nível cultural, de participação cívica e a coesão social. Na UE, as pessoas que possuem o ensino superior dispõem de um salário quase duas vezes mais elevado do que as que só têm o ensino obrigatório e têm duas vezes menos hipóteses de cair no desemprego. Também a um nível macro e segundo as estatísticas da OCDE, a cada ano de escolarização corresponde um aumento de 0,3% da taxa de crescimento económico (Psacharopoulos, 2007:18). Como afirmam Ashenfelter e Rouse “ a escola é um lugar promissor para aumentar as competências e os rendimentos dos indivíduos” (1999:20).

Lima (2010: 41), constata que, em Portugal:

- Os níveis de escolaridade mais elevados estão associados a maiores rendimentos salariais, mesmo controlando para outros determinantes possíveis do salário.
- Em média, um indivíduo com o nível secundário (ou pós-secundário) recebe um prémio salarial de 12,9% face ao nível até ao básico – 3º ciclo.
- Em média, um indivíduo com o nível superior recebe um prémio salarial de 46,4% face ao nível básico – 3º ciclo.

A educação representa hoje uma despesa que deve produzir amanhã um suplemento de riqueza. Em Portugal, esta despesa constituiu, em 2008, 4,9% do PIB, meio ponto abaixo da média dos países da OCDE e da EU21, cujo valor foi de 5,4% (Education at a Glance 2011.OCDE Indicators).

Como referimos, a partir da década de 60, a teoria do capital humano colocou a educação como fator determinante para o desenvolvimento económico. Desde então, e apesar das numerosas críticas, o capital humano continuou a ter um papel predominante nas políticas económicas e educativas, para o qual muito contribuíram as agências internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e o FMI e Comissão Europeia.

As modernas teorias de crescimento económico – crescimento endógeno – atribuem ao capital humano um duplo papel: consideram o capital humano como capital físico, isto é, como uma riqueza cuja acumulação em termos de progresso técnico aumenta o nível de produção. Estão neste caso as atividades de Investigação e Desenvolvimento (I&D), que, acumulando um *stock* imaterial de ideias e conhecimentos, permitem aumentar a eficácia com a qual é possível produzir riqueza, a partir do capital e do trabalho. Neste caso, aumentando o nível de educação e, portanto, o número de trabalhadores muito qualificados que podem participar na acumulação de conhecimento, aumenta-se o ritmo das descobertas e invenções tecnológicas capazes de possibilitarem o crescimento das economias. Esta abordagem implica que as taxas de crescimento do PIB aumentam com o nível de educação e não só com as taxas de crescimento da educação. Consequentemente, se uma economia concede um ano mais de recursos à educação, aumentando o seu *stock* de capital humano, o resultado será aumentar permanentemente não só o nível de riqueza produzida, mas sobretudo as taxas de crescimento da economia. Outro papel do capital humano diz respeito à sua função direta sobre as taxas de crescimento económico, favorecendo a inovação e a adaptação às mudanças, pois as tecnologias mais avançadas são mais rapidamente assimiladas e aplicadas pelas economias mais ricas em capital humano. O nível de educação aumenta, neste caso, a taxa de crescimento da economia, acelerando a adaptação ao progresso técnico. Facilmente se depreende que entre a educação, enquanto elemento nuclear do capital humano e crescimento económico há uma relação mútua e causal.

As modernas teorias de crescimento económico assentam em quatro pressupostos básicos:

- i) “A inovação e a adaptação tecnológicas são os motores do crescimento e da produtividade e consequentemente do crescimento a longo prazo dum país ou dum sector da economia, sob a forma de novos produtos, novos processos de produção, novas formas organizacionais nas empresas ou nos mercados;
- ii) A inovação e a adaptação tecnológicas são realizadas principalmente nas empresas. Estas atividades dependem de incentivos empresariais para inovar, sendo

- influenciadas pelas políticas e pelo ambiente económico (políticas de patentes, de propriedade intelectual e de apoios à I&D, política de concorrência, oferta de trabalhadores qualificados, etc.);
- iii) A ideia de Schumpeter de ‘destruição criativa’ explica uma grande parte do fenómeno de crescimento da produtividade: toda a inovação acelera a obsolescência das tecnologias existentes, bem como as relacionadas com os equipamentos e qualificações associados a essas tecnologias. Como resultado, a inovação contribui para aumentar as desigualdades entre os que se adaptam rapidamente ao progresso técnico e os que não o acompanham; particularmente tende a aumentar a diferença de rendimentos entre trabalho qualificado e não qualificado;
 - iv) O *stock* de capital humano condiciona a capacidade de um país a inovar e/ou a alcançar os países mais desenvolvidos” (Aghion & Cohen, 2004:19).

As últimas décadas do século XX foram cenário de profundas mudanças na sociedade e na economia cujas consequências ainda estão a determinar o nosso presente. A publicação, em 1973, do livro de Daniel Bell, “*The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*”, introduziu no património linguístico o conceito de sociedade pós-industrial para designar as mudanças e transformações que se começavam a detetar nos EUA. O argumento básico da obra é que o conhecimento é um novo fator de produção, contrapondo-se aos tradicionais: terra, trabalho e capital. Bell considera que todas as sociedades evoluem ao longo de três fases: pré-industrial, industrial e pós-industrial. Neste ciclo evolutivo, o trabalho desloca-se de trabalho físico para trabalho intelectual. As sociedades pós-industriais são muito dependentes do conhecimento teórico, isto é, do conhecimento dos profissionais: cientistas, engenheiros, professores, profissionais da saúde e as sociedades pós-industriais geram níveis de riqueza mais elevados do que as sociedades industriais. Posteriormente, em finais da década de noventa, o sociólogo espanhol Manuel Castells designa a nova ordem económica e social emergente como “a era da informação”. O autor destaca cinco traços que, no seu conjunto, constituem a base material da sociedade da informação:

- 1) A informação é a sua matéria-prima: são tecnologias para atuar sobre a informação e não só informação para atuar sobre a tecnologia, facto este que diferencia esta nova era do passado, quando o objetivo dominante era utilizar a informação para agir sobre as tecnologias.
- 2) Capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias: dado que a informação faz parte integrante de toda a atividade humana, a vida social, económica e política da sociedade está diretamente moldada pelo meio tecnológico.

- 3) Predomínio da lógica de redes: todo o sistema ou conjunto de relações que utilizam estas novas tecnologias estão ligados. Esta configuração topológica – a rede- pode materializar-se em todos os processos e organizações mediante as tecnologias da informação.
- 4) Flexibilidade: com as novas tecnologias, não só os processos são reversíveis como podem modificar as organizações e as instituições, alterarem-se e reconfigurarem-se, uma característica decisiva numa sociedade predominantemente marcada pela mudança e pela fluidez organizativa.
- 5) Convergência crescente de tecnologias específicas num sistema altamente integrado, no qual as anteriores trajetórias tecnológicas que se encontravam separadas tornam-se, agora, praticamente indistintas e integradas em sistemas de informação (Castells, 2002:87-89).

6. A nova economia

As novas tecnologias da comunicação e da informação transformaram de tal modo o curso e o ritmo do crescimento e das atividades económicas que se pode falar no aparecimento de uma economia designada por “nova economia”, “economia da informação”, “economia do conhecimento” ou “economia pós-industrial”. Todos os termos remetem para uma economia na qual

“o papel do conhecimento (quando comparado com os recursos naturais, capital físico e trabalho pouco qualificado) adquiriu grande importância. Embora com ritmos diferentes, todas as economias da OCDE estão a evoluir para uma economia baseada no conhecimento isto é, “economias que estão diretamente baseadas na produção, distribuição e uso do conhecimento e da informação” (OCDE/GD 102,1996:7).

Além da importância fundamental que a inovação e a informação - o imaterial - têm nas atividades económicas, a nova economia revela-se também em dois fenómenos novos e interligados: a globalização da economia de mercado e a mudança de todo o sistema económico e social. Embora a mundialização não seja um fenómeno novo, a mundialização que ocorre hoje caracteriza-se pela emergência de novas potências económicas como a China, Índia e Brasil. Apesar de os EUA marcarem ainda a chamada “fronteira tecnológica”, a emergência e o ritmo de consolidação dos novos territórios

tecnológicos vão, dentro em pouco, ultrapassar esta fronteira e alterar a hierarquia mundial em matéria de inovação tecnológica (Bialès, 2012).

Porém, a economia da informação não só condiciona os mecanismos dos mercados e as novas atividades, como também modifica as relações de concorrência nas atividades tradicionais, implicando maior transparência e interatividade entre as empresas. Na nova economia (NE), surgem novas profissões e outras desaparecem ou se reestruturam. As profissões com forte conteúdo de conhecimento e informação assumem um papel fundamental. A terciarização e a economia dos serviços entre empresas tornam-se setores com forte desenvolvimento. Para Cabugueira,

“a NE é uma economia baseada no conhecimento, cujas chaves para a criação de empregos e de mais elevados padrões de vida são as ideias inovadoras e a tecnologia envolvida nos serviços e nos produtos industriais. É uma economia onde o risco, a incerteza e a mudança são a regra, em vez da exceção” (2001:309-310).

Procurando destacar-se num mundo em acelerada transformação, a Estratégia de Lisboa elegeu como objetivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social, tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.

As mudanças tecnológicas não só conduziram a um crescimento económico como também transformaram a estrutura do trabalho e a reorganização dos mercados de trabalho. As demandas da economia ao mercado de trabalho tornam-se mais específicas, exigindo trabalhadores qualificados e o reajustamento dos sistemas de educação e formação.

Os *Jobs Study* da OCDE revelam uma tendência, a partir da década de 80, para uma polarização nos mercados de trabalho entre trabalho manual pouco qualificado e trabalho intelectual altamente qualificado, entre um número reduzido de profissões que devido à complexidade tecnológica requer maior conhecimento e um número muito maior que o requer menos. A desqualificação profissional, resultante da redefinição das categorias profissionais que refletem as mudanças na natureza do trabalho, coloca em risco de desemprego os trabalhadores não qualificados.

Três situações concorrem para explicar as atuais tendências dos mercados de trabalho: a globalização, as mudanças tecnológicas e as alterações no comportamento das empresas. A globalização e a intensificação da concorrência internacional levaram a uma

diminuição da procura de mão de obra pouco qualificada, devido à deslocalização das indústrias de média e baixa tecnologia para países com baixo custo do trabalho. As mudanças tecnológicas e as mudanças no comportamento das empresas vieram beneficiar os trabalhadores mais qualificados. As empresas mais inovadoras e flexíveis requerem e estão dispostas a pagar determinadas qualidades dos seus trabalhadores como iniciativa, criatividade, capacidade de resolver problemas e abertura à mudança. Além disso, o enfraquecimento do poder dos sindicatos em alguns países contribuiu para uma diminuição do poder reivindicativo dos trabalhadores menos qualificados que se debatem entre as políticas de estratégia de baixos salários ou a deslocalização e o “outsourcing” levadas a cabo pelos empregadores. Também, entre nós, Guerreiro e Abrantes salientam que

“as mudanças organizacionais, marcadas pela crescente competição, privatização e concentração do tecido empresarial parecem assim apontar para a diferenciação entre um núcleo forte de trabalhadores altamente qualificados e criativos, com altos níveis de rendimentos e de poder, e uma maioria de empregados anónimos e descartáveis, com trabalhos rotineiros, vínculos precários, rendimentos reduzidos e sem benefícios sociais” (2007:25).

Todas estas mudanças operadas no tecido económico revelam um crescimento dos empregos e atividades a nível do setor terciário. Nas economias desenvolvidas e na UE, entre 1999 e 2009, o setor dos serviços cresceu de 67% para 73%, respetivamente (Global Employment Trends 2011). No Quadro VIII, verifica-se que Portugal seguiu também esta tendência, pois “passou-se de uma sociedade onde, à saída dos anos 50 prevaleciam as atividades ligadas ao setor primário, sobretudo a agricultura, para uma outra que se pode considerar ‘terciária’ na medida em que o setor de serviços ocupa hoje mais de metade da população ativa” (Machado e Costa, 1998:31).

Quadro VIII - População ativa segundo os setores de atividade

ANOS SETORES	1960	1974	1980	1990	2000	2010
	Primário	43,6%	35%	29%	18%	13%
Secundário	28,9%	34%	36%	34%	35%	28%
Terciário	27,5%	31%	35%	48%	53%	61%

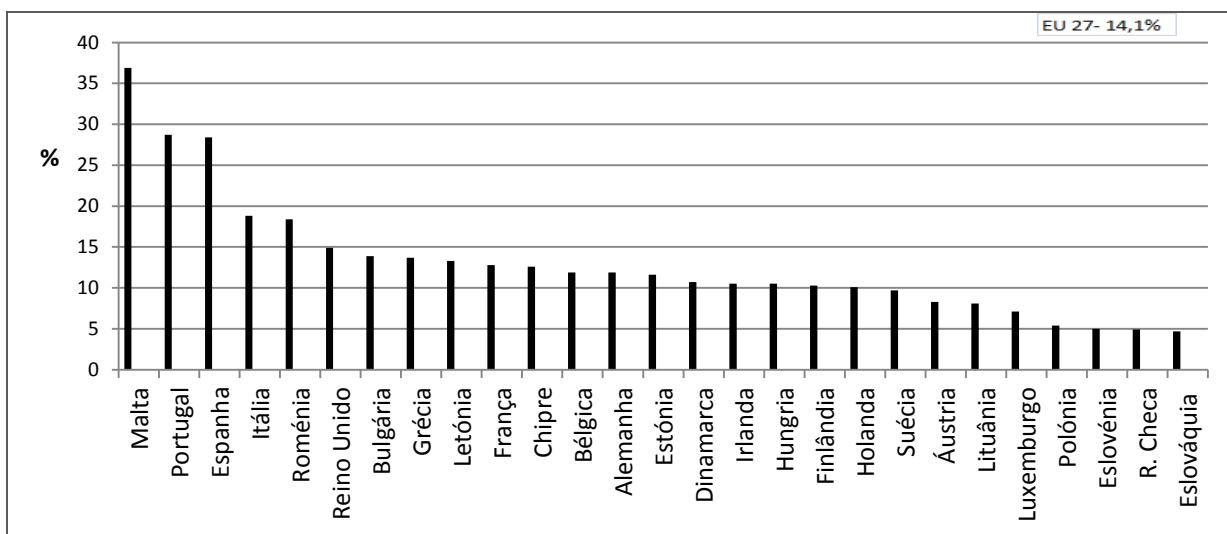
Fonte: Machado e Costa (1998:30) e PORDATA

A terciarização da economia portuguesa vem reforçar a necessidade de aumentar o nível educacional da população ativa, pois “é por referência às atividades de serviços, mais do que quaisquer outras, o conhecimento e a informação se tornam fatores centrais das economias modernas” (*idem*:32).

Portugal entrou no século XXI com uma população ativa fracamente qualificada, apesar de ter realizado um esforço notável na universalização e alargamento da escolaridade básica. Os estudos levados a cabo tanto por entidades nacionais como pelas organizações internacionais realçam o nosso défice de capital humano:

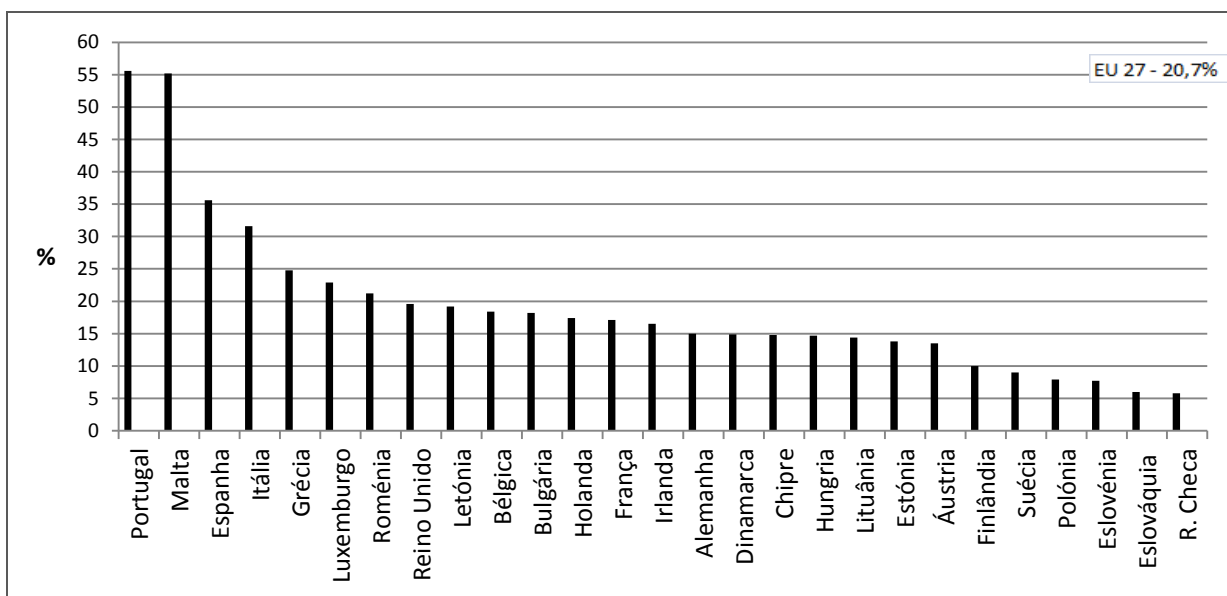
- Em Portugal, 70,8% da população ativa apresenta baixas qualificações (nove anos de escolarização) sendo a média da EU de 28% (Estado da Educação 2010: percursos escolares).
- O baixo nível de qualificação dos trabalhadores portugueses é a principal causa da sua fraca produtividade relativamente aos países mais ricos da OCDE (OCDE. Economic Surveys: Portugal 2010: 113).
- Portugal é um dos países europeus com maior nível de desigualdade. Os baixos salários e o desemprego estão concentrados nos indivíduos menos qualificados. (Carneiro, 2008:1).
- O défice educativo português resulta de uma deficiente equidade no que respeita às oportunidades educativas e não será possível qualificar a força de trabalho sem tratar abertamente o problema da equidade educativa (*idem*).
- Em 2009, no conjunto dos países da EU (27), Portugal foi o segundo país com maior taxa de abandono precoce de educação e formação e também o segundo país cuja população jovem, com idades entre os 25-34 anos, não possuía o ensino secundário (Gráficos 1 e 2).

Gráfico I – Taxa de abandono precoce de educação e formação nos países da UE27 (idades entre 18 e 24 anos)



Fonte: Euryice. Key Data on Education in Europe 2009

Gráfico II - População (com idade entre 25-34 anos) sem ensino secundário



Fonte: Euryice. Key Data on Education in Europe 2009

Se considerarmos o cenário proposto no estudo efetuado por Roberto Carneiro, a situação torna-se deveras preocupante, pois, em 2025, “não chegaremos a uma estrutura de

qualificações significativamente diferente da que temos hoje agravando-se mesmo a distância que já registamos relativamente a todos os outros países” (2007:27).

7. A escola e a qualificação

A escola depara-se com o desafio e a tarefa de preparar os jovens tendo presente que “com exigências cada vez maiores de qualificação de base e de *soft skills* para o trabalho e para uma efectiva participação na ‘nova economia baseada no conhecimento’, não apenas os entraves ao emprego dos menos qualificados serão crescentes como também serão mais decisivos os desafios para a sua educação e formação permanentes”(Carneiro, *idem*:2).

No entanto, a escola continua a ser uma fonte de desigualdade. A seletividade social realizada na escola é responsável pela desigual distribuição de qualificações e credenciais, penalizando os alunos oriundos de famílias menos escolarizadas, como revela o estudo de Pedro Carneiro (2008), anteriormente referido, sobre a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo em Portugal. Neste estudo, aplicando a mesma versão do relatório Coleman (1966), o autor chega às mesmas conclusões: as famílias têm um papel crucial no sucesso escolar dos adolescentes. O sucesso dos estudantes é fortemente influenciado pelo ambiente familiar e escolar, sendo o ambiente familiar a dimensão mais importante, uma vez que pais mais escolarizados proporcionam ambientes mais propícios à aprendizagem. O estudo revela, também, a forte persistência intergeracional do sucesso educativo. Diferenças de educação nos adultos geram diferenças de oportunidade educativa nas crianças e, conseqüentemente a persistência de desigualdade educativa de uma geração para outra. Na mesma linha de investigação, o estudo levado a cabo por Mauritti demonstra que os “indivíduos oriundos de famílias desprovidas de recursos escolares têm 9 a 20 vezes menos probabilidades de acederem à universidade do que os que são provenientes de grupos domésticos que atingiram o mais alto nível de escolaridade” (2002: 89-90). Mais recentemente, o *Boletim Económico* do Banco de Portugal confirma a relação direta entre o desempenho escolar e a influência dos pais escola (Pereira:2010).

Assim, num contexto económico fortemente competitivo e exigente em termos de qualificações, os jovens mais expostos ao desemprego são os que se apresentam com menos qualificados e menos escolarizados e, quando

“ingressam como ‘desfavorecidos qualificados’ no mercado de trabalho, colocam-se, por outro lado, numa posição de grande vulnerabilidade face aos efeitos das mutações tecnológicas, das mudanças organizacionais ou da deslocalização das produções, sendo os primeiros a cair em situações de desvinculação laboral e, muitas vezes, social” (Azevedo, 2003:15).

É, portanto necessário aproximar os mundos da educação e do trabalho. É necessário inovação de modo a tornar a educação e a formação mais flexíveis e abertas e interactivas, de modo a promover qualificações mais competentes e assegurar a continuação e a educação ao longo da vida para todos. É necessário desenvolver uma adequada integração de competências. Competências especificamente relacionadas com o trabalho e aprendidas pela educação e formação, devem ser complementadas por competências transversais, especialmente em áreas como as novas tecnologias e o empreendedorismo, de modo a encorajar a iniciativa em vez da simples reprodução do conhecimento recebido e a melhorar a adaptação às necessidades dos trabalhadores e empregadores (New Skills for New Jobs: Action Now, 2010:5).

Defendem Coutinho e Lisbôa que a educação deve alcançar um patamar promotor do desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade que tem como premissa básica as constantes mudanças em todos os segmentos sociais e que compete à escola a tarefa de educar crianças, jovens e adultos de maneira diferente para um mundo mutante (...). Estas autoras acrescentam que “é imprescindível formar alunos com espírito empreendedor, que sejam criativos e que tenham capacidade de resolver problemas aos mais diversos níveis”(2011:16-17).

Azevedo assinala que “a relação educação-desenvolvimento é complexa, está repleta de perplexidades, de tensões e paradoxos” (1994:141), afirmando que a

“crise subjacente a esta relação entre educação e desenvolvimento não é essencialmente escolar e formativa, mas do próprio modelo de sociedade e de desenvolvimento: é o falhanço de certas vias de crescimento económico, é a falência de certos paradigmas de decisão política e da acção administrativa, é o impasse a que conduziu uma certa organização social e um certo papel do Estado, é uma forte interrogação à cultura que queremos”(idem:135).

Mas, se o investimento em mais escolarização, sobretudo nos casos de famílias pobres, não garante o acesso ao emprego estável nem a uma inserção social com mais êxito, também é verdade que

“a saída prematura da escola limita drasticamente, na maior parte dos mercados locais da União Europeia, as opções de entrada no mercado de trabalho, condenando os pouco escolarizados a uma inserção socioprofissional problemática (desemprego, subemprego, instabilidade, inclusão na ‘economia paralela’)” (Azevedo, 2003:22).

8. Escola para todos: democratização, igualdade, inclusão e exclusão

Os vocábulos *democracia* e *democratização*, embora etimologicamente muito próximos, correspondem a universos (aparentemente) distintos. O primeiro remete principalmente para a questão dos regimes políticos e o segundo aplica-se a questões como o consumo e a escola: fala-se da “democratização das férias, da televisão ou do telemóvel do mesmo modo como da democratização do ensino” (Merle, 2004:135). Contudo, a democratização do ensino é indissociável do processo de democratização das sociedades, particularmente no mundo ocidental. É, pela sua finalidade – reduzir as desigualdades sociais proporcionando a todos as mesmas oportunidades educativas independentemente da origem social – um projeto político. A história da democratização do ensino é também parte da história da evolução da democracia, enquanto realização dos ideais de igualdade e de equidade, no sentido da “incorporação de novas categorias sociais à instituição escolar por ação de políticas (sociais) igualitárias que, de alguma forma, afirmaram o direito à educação como direito humano e social básico” (Antunes, 2009:101). É o ideal de igualdade, que inspira a luta contra o insucesso escolar, a luta contra as desigualdades sociais e mesmo contra a exclusão social externa à escola, uma vez que a sociedade tende a responsabilizar a escola pela integração (ou não) dos jovens no mercado de trabalho.

Em Portugal, podemos remontar ao período liberal as primeiras medidas legislativas de democratização do ensino que contemplam a obrigatoriedade, a gratuidade e a liberdade de ensino. Para Nóvoa, “os liberais, reivindicando a herança pombalina, vão tentar organizar um sistema de ensino, controlado pelo Estado, permitindo o acesso das diferentes classes sociais a uma ‘educação popular de base’” (1987:329).

Durante a primeira República, a educação assumiu uma considerável centralidade na ação política, a que não é alheia a elevada taxa de analfabetismo do país (75%, em 1910) e a necessidade política da formação de cidadãos “patriotas” e “republicanos” (Barros, 1911 e 1916; Pintassilgo, 2003:4; Araújo & Araújo, 2004:35-41), pelo que, foi consensual entre os republicanos expandir a escolaridade básica a toda a população, para “todos acederem a um nível mínimo de instrução, como parte da sua integração cívica na

sociedade republicana” (Pintassilgo e Mogarro, 2003:3). Foi também durante este período que, os debates em torno da dimensão pedagógica da educação constituíram momentos muito próximos da visão moderna da democratização do ensino: a Escola Única e a experiência pedagógica inovadora do *self-government* escolar (*idem*).

O Estado Novo constituiu um período de contenção no caminho da democratização do sistema educativo, principalmente até à década de sessenta. A questão “Deve-se ensinar o povo a ler?” colocada à Câmara Corporativa e à Assembleia Nacional, em 1938, é suficientemente reveladora do retrocesso da democratização da escola que haveria de perdurar até quase finais da década de cinquenta. A contenção da despesa pública e do acesso de um número excessivo de alunos aos liceus justificou a redução da escolaridade obrigatória, primeiro para quatro e depois para três anos, acompanhada pela limitação das matérias ensinadas e pela criação de um sistema de ensino primário de segunda categoria: os postos de ensino. De acordo com Mónica, “a ‘boa’ instrução acabou gradualmente por se reduzir às mais rudimentares técnicas intelectuais, ou seja, ao ‘ler, escrever e contar’. E esta foi a doutrina (e a prática) que prevaleceu até muito depois da segunda guerra mundial” (1977:343).

Progressivamente, a partir da década de sessenta, as profundas transformações na economia, na sociedade, na política e nas mentalidades pressionam o sistema educativos e a escola massifica-se. Em Portugal, a reforma Veiga Simão coloca a democratização do ensino na ordem do dia (Pintassilgo, 2003:18) e, após a instauração e consolidação do regime democrático, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo atribui ao sistema educativo a função de promover a democratização do ensino e a formação de cidadãos democráticos. Desde então, a escola, progressivamente, tem sido confrontada com crescentes demandas que, em nome de políticas de democratização afetam o seu funcionamento.

Rui Grácio considera que a expressão “democratização do ensino” pode ser vista sob três perspetivas: “uma respeito às bases sociais de recrutamento do contingente escolar, outra aos valores objetivamente veiculados pelos conteúdos do ensino e a terceira ao teor das relações institucionais – administrativas e pedagógicas – do sistema escolar” (1971/1995, II:333-334).

Antoine Prost, na obra “*L’enseignement s’est-il démocratisé?*” (1986), distingue democratização quantitativa, referida ao aumento da duração da escolaridade e difusão da

educação, de democratização qualitativa, relacionada com a diminuição da dependência entre o percurso escolar e a origem social e mais dependente do mérito dos indivíduos, salientando que a primeira, entendida como aumento da duração média dos estudos, simplesmente “não suprime as desigualdades sociais, apenas as desloca” (*idem*:12) para os níveis seguintes do ensino. No primeiro caso, o critério fundamental é o aumento da taxa de um grupo etário que acede a determinado nível de ensino independentemente da origem social. Neste caso, é evidente que, quando todos acedem a um bem educativo ou a um nível de ensino, a desigualdade desapareceu. No segundo tipo – democratização qualitativa – procura-se distinguir entre uma redução das desigualdades tendo em conta o alargamento da escolaridade e uma redução das desigualdades de cursos ligada ao funcionamento da instituição escolar.

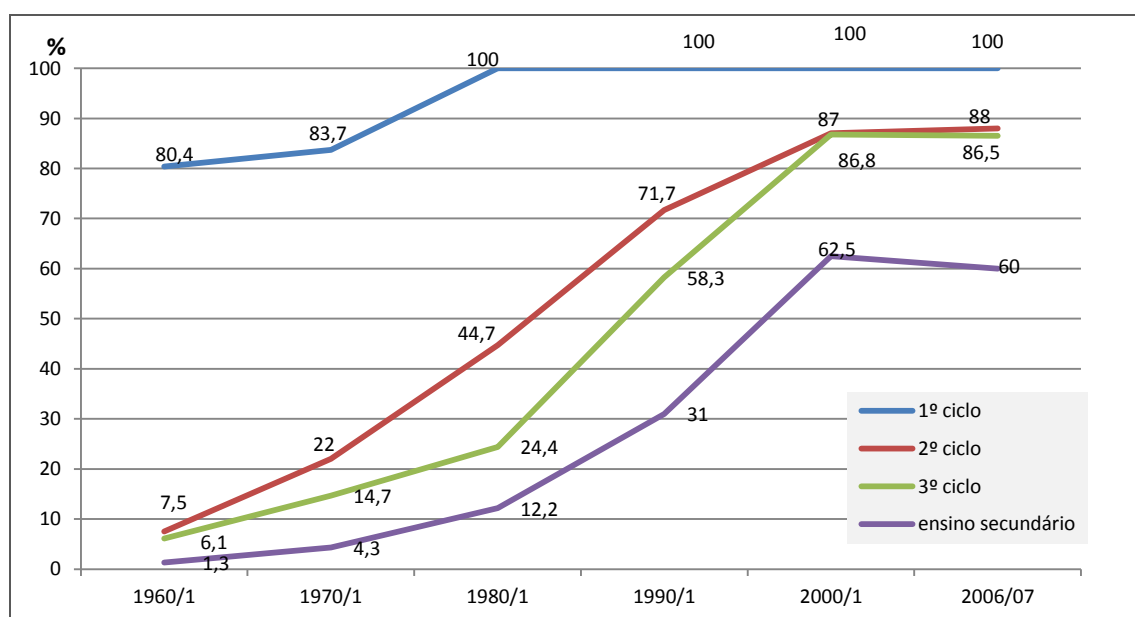
Para Pierre Merle, o modelo proposto por Prost não esclarece satisfatoriamente “as situações escolares nas quais o crescimento das taxas de escolarização se combina, de modo variável, com a diminuição ou o aumento dos hiatos de acesso segundo os grupos sociais” (2000:16). Na análise da evolução da democratização do ensino secundário francês entre 1985 e 1995, distingue três tipos de democratização: igualitária, segregativa e uniforme. A primeira acontece quando existe igualdade de condições sociais de acesso às diferentes séries do *baccalauréat*; o segundo tipo de democratização corresponde a uma situação inversa: o crescimento das taxas de escolarização por idade está associado a um aumento dos desvios sociais no acesso aos diferentes níveis do *bac* e a democratização uniforme corresponde a uma situação intermédia, isto é, embora se verifique o aumento da duração da escolaridade, das taxas de escolarização e dos diplomas obtidos, a amplitude das desigualdades entre os vários grupos sociais mantém-se.

Em Portugal, a escolaridade universalizou-se muito lenta e tardiamente relativamente ao mundo germânico e nórdico que, em 1900, tinham 90% da população alfabetizada (Carreira,1996:436). Neste domínio, um século nos separa da Europa mais evoluída. Ainda em 1960, 40,3% da população portuguesa era analfabeta, 21,1% não apresentava escolarização específica (sabiam ler sem possuírem grau de ensino), 22,5% tinham frequentado o ensino primário, 0,3% possuía um curso médio e só 0,6% possuía um diploma de ensino superior. A esmagadora maioria dos portugueses (84%) situava-se entre

os analfabetos, os que sabiam ler, mas não tinham grau de ensino e os que possuíam o ensino primário (Barreto e Preto, 1996:89).

Os progressos realizados nas últimas décadas pelo regime democrático, indicam-nos uma evolução no sentido de uma democratização igualitária (na terminologia de Merle) nos níveis básicos de ensino. Pela primeira vez na sua História, Portugal tem, praticamente, toda a população juvenil, até aos quinze anos, escolarizada como podemos observar no seguinte gráfico.

Gráfico III - Taxa real de escolarização (%) segundo o nível de educação/formação



Fonte: 50 anos de estatística – GEPE/ME (Vol. I).

Porém, como referimos, o aumento da escolarização pode não ser acompanhado por uma redução das desigualdades sociais. Para definir o tipo de democratização do ensino, vamos analisar alguns dados respeitantes aos anos letivos de 2007/2008 e 2010/2011. As políticas implementadas realizaram mais a difusão do ensino do que a concretização da igualdade de oportunidades. A estrutura do sistema educativo e os mecanismos que implementaram o alargamento da escolaridade originaram fenómenos não expectáveis.

Quadro IX - Modalidade de educação e formação frequentada (%)

Modalidade	2007/2008	2010/2011
Cursos Científico-Humanísticos	59	61,2
Ensino artístico Especializado	0,4	0,7
Cursos Tecnológicos	0,3	3,2
Cursos de Educação e Formação	0,3	0,1
Cursos Profissionais	35	34,9

Fonte: GEPE – 07/08 e 10/11.

Considerando a modalidade de educação e formação frequentada, observa-se que a maioria dos alunos matriculou-se nos Cursos Científico-Humanísticos: 59% em 2007/08 e 61,2% em 2010/11. Do lado do ensino profissionalmente qualificante, os Cursos Profissionais foram a opção para 35% e 34,9% dos alunos em 2007/08 e 2010/11, respetivamente. Os restantes cursos têm uma representação pouco significativa. No seu conjunto foram a escolha de apenas 1% dos alunos matriculados em 2007 e de 4%, em 2010/11. Podemos concluir que existe uma distribuição fortemente polarizada dos alunos em duas vias de educação e formação. Os Cursos Científico-Humanísticos, suscetíveis de permitir o acesso às carreiras socialmente mais prestigiadas comportam a maioria dos alunos do ensino secundário, seguidos dos Cursos Profissionais, que constituem, para os restantes alunos a alternativa escolhida para realizarem o curso secundário e ao mesmo tempo obterem uma qualificação profissional.

Da análise do nível de escolaridade dominante na família dos alunos com maior representação no ensino secundário, por modalidade frequentada (Quadro IX), constata-se que são os responsáveis dos alunos que frequentam os Cursos Científico-Humanísticos (CCH) que possuem maior capital escolar, em claro contraste com os alunos dos Cursos Profissionais (CP). Mais de metade dos responsáveis dos alunos dos CCH possuem escolaridade superior à escolaridade obrigatória, enquanto 76,4% e 61,7% dos responsáveis dos alunos dos CP, em 2007/08 e 2010/11, respetivamente, não ultrapassam a escolaridade obrigatória.

Quadro X- Alunos segundo a modalidade, por nível de escolaridade dominante na família (%)

Modalidade Nível de escolaridade dominante na família	Cursos Científico-Humanísticos		Cursos Profissionais	
	2007/2008	2010/2011	2007/2008	2010/2011
Igual ou inferior ao 1º CEB	10,2	6,3	22,6	15,5
Entre o 2º e 3º CEB	40,1	35,5	53,8	46,2
Ensino secundário	24,2	26,7	16,8	17,1
Ensino superior	25,5	31,5	6,7	21,1

Fonte: ESTUDANTES À ENTRADA DO SECUNDÁRIO / GEPE – 07/08 e 10/11.

A representação da origem social dos alunos revela também clivagens (

Quadro X). Os alunos dos CCH são recrutados nas famílias com maiores recursos: “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” e “Profissionais Técnicos e de Enquadramento”. Relativamente aos alunos que frequentam os cursos profissionais, mais de metade dos seus responsáveis pertencem às categorias “Empregados Executantes”, “Trabalhadores Independentes” e “Operários”, apesar de, no ano letivo de 2007/2008, a maior taxa dos alunos destes cursos tivesse provindo dos “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais”. Porém, em 2010/11, assinala-se um decréscimo da taxa de alunos dos CP provenientes do grupo “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” e clara uma subida da taxa de alunos provenientes do operariado.

**Quadro XI - Modalidade frequentada pelos alunos
segundo a sua origem socioprofissional (%)**

Modalidade Origem socioprofissional	Cursos Científico- Humanísticos		Cursos Profissionais	
	2007/2008	2010/2011	2007/2008	2010/2011
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	44,8	32,8	35,1	22,6
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	20,2	22	9,2	9,1
Trabalhadores Independentes	8,1	9,1	10,7	12,1
Empregados Executantes	18,3	22,1	28,6	29,1
Operários	8,6	13,9	16,3	27,1

Fonte: GEPE – 07/08 e 10/11.

Da leitura do gráfico e dos quadros precedentes, podemos concluir que houve uma efetiva democratização do sistema educativo português, com um maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos grupos mais desfavorecidos. Se por um lado, as distâncias sociais se reduziram no acesso – maior igualdade de oportunidade de acesso – a nível interno, constatamos que se produziram novas diferenciações que levaram a um aumento da diferenciação social no acesso às duas principais fileiras do sistema de ensino: Cursos Científico Humanísticos e Cursos Profissionalmente Qualificantes. Estamos, então, perante uma democratização uniforme e segregativa, pois as distâncias sociais deslocaram-se para níveis mais elevados onde as desigualdades sociais se refletem na diferenciação do tipo de curso frequentado.

A escola moderna constituiu um instrumento eficaz para o Estado-Nação construir a sua identidade e preparar cidadãos economicamente produtivos. Sendo instrumento do estado centralizado, a escola é concebida como um seu serviço local (Formosinho, 1989; Formosinho & Machado, 2010:55). Adota características organizacionais do tipo burocrático e do tipo fabril. O modelo de organização burocrático e os seus princípios de racionalidade, impessoalidade, uniformidade e formalidade de decisões acrescidos da

estrutura de administração baseada nos princípios de Fayol e Taylor, formatam o modelo da escola moderna (Machado, 2010).

Este modelo funcionou, sem sobressaltos, até ser confrontado com as demandas provocadas pela afluência massiva de alunos social, económica e culturalmente muito distintos. A democratização do ensino colocou à escola um problema: como lidar com a diferença numa instituição organizada segundo critérios burocráticos, de modo a realizar o direito que todas as crianças têm a uma educação bem sucedida.

Jean-Louis Derouet (2002) considera que a luta pela igualdade e a luta contra a exclusão situam-se em dois momentos históricos diferentes e remetem para modelos sociais também diferentes. A luta contra a desigualdade corresponde ao modelo de sociedade característico dos “trinta gloriosos anos”, no qual cabia ao Estado regular a distribuição dos recursos gerados pelo elevado crescimento económico, investindo em políticas sociais conducentes a maior igualdade, numa lógica igualitária: dar tudo igual a todos. O segundo modelo, consequência das transformações na estrutura económica sentida a partir dos anos oitenta, descreve a sociedade como uma curva em forma de sino, constituída, por uma grande classe média situada entre dois extremos: de um lado, uma minoria economicamente muito poderosa e do outro, uma minoria de excluídos que cabe ao estado integrar. No campo da educação, a lógica igualitária desloca-se para uma lógica de equidade: o Estado passa a distribuir os recursos, que já não são tão abundantes como no período anterior, em função das diferentes necessidades. A política educativa desloca-se, então, da esfera da democratização para o universo da modernização (Lima, 2002:22).

Importado do contexto social, o conceito de exclusão manifesta-se, na escola, através da produção dos seus próprios excluídos.

Paradoxalmente, a mesma escola que garante, apoia e promove o alargamento temporal da permanência de todos, executando os normativos para que todos possam alcançar as aprendizagens consideradas necessárias, é ela própria que constrói, promove e certifica o seu fracasso e a exclusão dos que, em princípio, dela estariam salvaguardados.

Barroso identifica quatro modalidades de exclusão fabricadas na escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui “incluindo”.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

A primeira modalidade está relacionada com a desigualdade de oportunidades. A segunda remete para o fracasso escolar e as duas últimas são formas mais subtis de exclusão, relacionadas com a organização pedagógica, que direciona alunos para cursos e turmas, “insularizando-os” numa espécie de mundo à parte e com o facto de para muitos jovens a escola e os saberes que nela são valorizados não terem qualquer sentido na/para as suas vidas (2003a:27).

Massificando-se, a escola deixou de estar protegida da exclusão social. Os alunos que hoje são qualificados como “excluídos”, saíam da escola logo que acabavam a escolaridade obrigatória e não “incomodavam” mais a vida dos colégios e muito menos a da universidade (Dubet, 2003:33).

Capítulo V

Educação-Formação

1. Génese e evolução da educação – formação

Neste capítulo propomo-nos abordar o percurso do ensino técnico e profissional, uma vez que está na génese dos Cursos de Educação e Formação, assinalando alguns dos seus momentos-chave.

Na origem da educação-formação, tal como hoje a conhecemos, está o modelo de ensino profissional. A institucionalização do ensino profissional foi marcada por duas tendências no campo educativo: a expansão e diferenciação do ensino secundário e a formalização e incorporação de cursos profissionais e programas de formação nas escolas públicas.

Na Europa do século XIX, as escolas secundárias apresentavam um traço comum: o seu crescimento contribuíra para diferenciar o ensino primário pós-obrigatório em duas vias, uma visando a educação clássica e académica e outra mais orientada para as novas áreas do conhecimento, como as ciências, a matemática e as línguas estrangeiras. À medida que esta distinção se consolida, ambas formas de ensino secundário assinalam uma considerável expansão.

Antes da institucionalização das escolas técnicas-profissionais, a formação profissional dos jovens das classes trabalhadoras ocorria fora do sistema escolar. Terminada a escola primária (quando ocorria), as crianças das classes trabalhadoras faziam a aprendizagem profissional no local de trabalho – oficina ou fábrica, diretamente supervisionadas pelo artesão ou operário mais experiente. Esta aprendizagem no local de trabalho, ao contrário da escola, era distinta e informal. Geralmente, os aprendizes não eram diferenciados pela idade nem pelo nível de habilidade e era dada pouca importância à certificação formal credenciada.

Mas, durante o século XIX, as organizações que apoiavam as novas tecnologias de trabalho – indústrias privadas, concelhos municipais e associações industriais – iniciaram políticas para controlar e padronizar os processos de formação profissional, organizando e financiando “escolas” que ofereciam cursos técnicos e profissionais de modo a formar os novos trabalhadores de acordo com as novas habilidades técnicas exigidas e proporcionando também alguma formação a nível de conhecimento geral. Estas novas formas de escolarização, combinando formação profissional em contexto de trabalho com ensino em tempo parcial, substituíram gradualmente os sistemas de aprendizagem tradicionais em países como o Reino Unido, França, Alemanha, Suíça e Áustria. Nestes países, os cursos profissionais tiveram fortes apoios quando introduzidos em escolas públicas, provenientes tanto das fábricas e indústrias como do Estado, interessado no desenvolvimento económico interno e na competição capitalista externa. Estes apoios financeiros, tanto privados como públicos, baseavam-se na convicção – podemos considerá-la como um embrião da teoria do capital humano – de que a educação, diretamente ligada à economia, poderia desempenhar um papel fecundo no desenvolvimento de uma nação. Como prova dos potenciais efeitos do ensino profissional, as autoridades americanas e europeias apontavam para o papel que as escolas industriais alemãs desempenharam na ascensão da posição da Alemanha na economia mundial durante a segunda metade do século XIX. Assim, na viragem do século, o ensino secundário assumiu três formas na Europa: uma forma “tradicional”, altamente seletiva e orientada para os filhos das classes altas, um crescente número de escolas “modernas” com currículo geral de secundário que permitiam aos filhos da classe média o acesso a níveis mais elevados de educação e a cargos públicos e uma variedade de cursos técnicos e profissionais e de escolas industriais que proporcionavam aos jovens das classes trabalhadoras competências para o trabalho manual.

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino profissional obteve maior apoio, pois os estados estavam sob pressão para incentivarem o enfraquecimento político da classe média e das classes trabalhadoras. Nesse sentido, os líderes europeus fomentaram e aumentaram as oportunidades educativas, pois a integração das crianças das classes trabalhadoras no sistema público de ensino era considerada uma medida política consistente e oportuna. Embora com variações entre países, o ensino profissional expandiu-se notavelmente e a sua integração nos sistemas educativos públicos

acompanhou de perto a reestruturação das economias nacionais após a segunda guerra mundial. Neste desenvolvimento, não foi despiciente o papel das agências internacionais, como a Organização Mundial do Trabalho, a UNESCO ou o Banco Mundial.

A expansão do ensino profissional pode ser considerada sob três perspectivas. A primeira estabelece uma relação direta entre o ensino profissional e as mudanças tecnológicas originadas pela revolução industrial. Esta explicação técnico-funcionalista defende que face à mecanização da produção e ao próprio processo de produção centralizados em grandes fábricas, o trabalho ficou mais complexo e especializado e os tradicionais modos de formação tornaram-se ineficientes. Consequentemente, foram exigidas aos trabalhadores competências mais elevadas e a procura de trabalhadores qualificados gerou, por sua vez, o crescimento da educação que podia fornecer formação e competências a uma força de trabalho tecnicamente preparada. Assim, as exigências económicas do trabalho qualificado fomentaram o retorno individual do investimento profissional e a procura massiva deste tipo de ensino.

A segunda perspectiva, explicitamente crítica, considera o aparecimento do ensino profissional como uma solução do capitalismo moderno para consolidar o seu poder nas economias capitalistas emergentes (Bowles & Gintis, 2011; Baudelot & Establet, 1971) A burguesia capitalista industrial desempenhou um papel ativo no estabelecimento do ensino profissional em muitos países, pois estava diretamente interessada em arregimentar trabalhadores leais e disciplinados que reconhecessem devidamente o seu lugar na divisão do trabalho. Financiado com dinheiros públicos, o ensino profissional proporcionava um meio relativamente barato para produzir trabalhadores semieducados, sensíveis aos valores do capitalismo e respeitadores do trabalho manual. Além disso, o ensino profissional promovido institucionalmente era um modo de neutralizar o poder discricionário dos trabalhadores qualificados e dos programas de formação proporcionados pelos sindicatos colocando a responsabilidade do acesso ao trabalho e à formação em mãos das entidades públicas ou privadas (Bowles & Gintis, 2011:193-194).

A perspectiva institucional considera o aparecimento do ensino profissional como o resultado natural da expansão das sociedades democráticas para integrarem e socializarem os seus cidadãos. De acordo com esta tese “integracionista”, os principais fatores que provocaram o seu crescimento relacionam-se com a integração dos novos imigrantes (no caso dos EUA) e o aumento do número de alunos do ensino secundário oriundos das

classes trabalhadoras, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória. Deste modo, o ensino profissional tornava-se um meio para formar e integrar na economia os imigrantes recém-chegados e os jovens das classes trabalhadoras, mantendo o compromisso moral de proporcionar oportunidades de igualdade educativa. A expansão do ensino profissional sustentava-se, também, na convicção dos professores e educadores progressistas, inspirados em John Dewey, da necessidade de o currículo contemplar temas práticos que motivassem o interesse dos alunos “problemáticos”, mantendo-os na escola e protelando a sua entrada no mundo do trabalho. Assim, no caso da realidade americana, a expansão do ensino profissional, indo de encontro às necessidades de um público escolar culturalmente muito heterogéneo e promovida pelos decisores políticos e pela administração educativa pode ser vista como uma estratégia racional para avançar no sentido da integração nacional (Benavot, 1983).

2. Conceito de educação-formação

De acordo com o Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), organismo que, desde 1975, apoia a Comissão Europeia na promoção, implementação e desenvolvimento de políticas VET (Vocational and Educational Training) comuns na UE, a expressão IVET – entre nós, Educação e Formação Profissional Inicial (Torres & Araújo, 2010:1217) – corresponde ao conceito de educação-formação e designa “a preparação das pessoas com habilidades e/ou competências para acederem a uma ocupação/setor específico”. Contudo e ainda segundo o Cedefop (2009), a

“Educação e Formação Profissional Inicial já não está considerada somente como uma via profissional, mas como uma via alternativa ao percurso académico e comporta muitos elementos de uma educação académica que podem, em última instância, conduzir a um nível terciário, à educação universitária”.

Para Moodie educação e formação profissional pode considerar-se como “o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e habilidades para ocupações de nível médio necessárias à sociedade num determinado momento” (2002:260).

A UNESCO considera que a educação técnica e profissional:

“é um termo abrangente referido aos aspetos do processo educativo que envolvem, além da educação geral, o estudo de tecnologias e ciências afins, a aquisição de habilidades práticas, atitudes, compreensão e conhecimento relacionados com as ocupações nos vários setores da vida económica e social” (2001:1).

Este conceito é mais facilmente apreendido se considerado como uma parte integrante da educação geral, como um meio de preparação para as áreas profissionais e para a participação efectiva no mundo do trabalho, como um aspeto de aprendizagem ao longo da vida e preparação para uma cidadania responsável e como um modo de promover um desenvolvimento sustentável.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, normativo que institui o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a caderneta individual de competências, entende por “‘Educação e formação profissional’ ou ‘formação profissional’ a formação com objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais” (artigo 3º, alínea d) e “‘Formação inicial’ a atividade de educação e formação certificada que visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais atividades profissionais” (artigo 3º, alínea e).

Verificamos que, enquanto a definição apresentada pela UNESCO é menos redutora, procurando conciliar a dimensão vocacionalista com aspetos de cidadania e participação, mais próximos da dimensão social e política da educação, em Portugal, acentua-se o desenvolvimento de competências e preparação para a vida profissional, privilegiando a formação à educação.

Hager e Laurent defendem que a distinção entre educação e formação fez sentido no seu tempo, isto é, enquanto nas formas de organização do trabalho prevaleciam os modelos taylorista e fordista. A formação visava a aquisição de hábitos, habilidades, respostas e rotinas, sendo o método mais apropriado para ensinar a um trabalhador a sua tarefa, não sendo preciso grande articulação entre as necessidades profissionais e o tipo de educação que os jovens recebiam na escola. Entretanto, as estruturas do emprego evoluíram e a máquina foi substituindo o homem. Atualmente, numa economia altamente competitiva, com ênfase na qualidade e necessidade de mão de obra mais flexível e com múltiplas competências, novas exigências se colocam à formação. Já não basta “treinar” um indivíduo para uma determinada tarefa, num determinado posto de

trabalho. Com as novas tecnologias, cresceram as necessidades de capacidades intelectuais. O que hoje se exige dos trabalhadores é flexibilidade, capacidade de transferência de conhecimentos em função de novas circunstâncias, de adaptação, de decisão e de comunicação. Estas características diluem o conceito de formação no de educação, pelo que, atualmente, já não haveria qualquer vantagem em distinguir os dois termos (1990:59).

3. Evolução do ensino profissional em Portugal

3.1. De Pombal à 1ª República

Entre nós, a criação do ensino técnico e profissional de nível não superior remonta ao século XVIII, com a “Aula do Comércio” (Alvará de 19 de Maio de 1759), iniciativa do Marquês de Pombal, para colmatar a falta de conhecimentos contabilísticos dos homens de negócios portugueses.

Na segunda metade do século XIX, sob a tutela dos governos liberais, surgem os liceus e as escolas técnicas. O ensino técnico industrial “nasce” com o decreto de 30 de Dezembro de 1852, pela mão de Fontes Pereira de Melo. Durante a Regeneração, o incipiente ensino industrial, sem um modelo eficaz de ensino debateu-se com problemas de financiamento e adequação às reais necessidades do país (Cardim, 2005a:1041). Na génese do ensino técnico radicam duas características que com maior ou menor intensidade permaneceram nesta modalidade de ensino: a frequência de alunos provenientes das classes desfavorecidas e o seu carácter instrumental de engenharia social. Recuperamos duas citações de dois momentos históricos diferentes que ilustram a nossa afirmação. A primeira, escrita em 1897 pelo ministro Augusto José da Cunha, sobre a revisão dos programas das escolas profissionais, enfatiza o carácter prático e menos intelectual ou abstratizante do ensino industrial:

“ Redigir estes indispensáveis elementos de ensino, orientando-os segundo princípios práticos, extrair tudo o que n’elles existe de abstracto, tornando o estudo ameno e acessível a inteligências de pouca cultura intelectual como aquellas que de ordinário mais procuram as escolas industriaes, inculir no ensino a feição essencialmente prática, tal é o pensamento do governo” (Costa, 1990:92).

A segunda, já durante o Estado Novo, refere-se à diferença de condição física e social entre um aluno do liceu e um das escolas industriais:

“A mais dramática e significativa referência às diferenças entre os alunos do liceu e das escolas técnicas, durante o Estado Novo, estão aí em toda a sua brutalidade: 7kg de peso, em média” separavam um aluno do liceu e um das escolas industriais. “Estes sete kilos eram não só a expressão física das desigualdades decorrentes da situação social do país mas, também, um indicador da diferença que separava as condições de operação de cada sistema” (Cardim, 2005a:1093).

Durante os anos da 1ª República, a rede de escolas técnicas quase duplicou e acentuou-se a sua procura. Porém, as palavras de Adolfo Coelho refletem a prioridade dada pelos republicanos à luta contra o analfabetismo a nível do ensino primário: “toda a reforma do ensino técnico será um edifício construído na areia, desde que não tenhamos a base sólida de uma organização do ensino primário ou popular, e secundário em geral” (*apud* Cardim, 2005a:370). Condicionada pelo difícil contexto da Primeira Guerra Mundial, a reforma de 1918 constituiu, de acordo com Grácio, a “única grande reforma do técnico elementar realizada durante a 1ª República” (1998:54). A fé inabalável da República no papel messiânico do ensino em geral e do ensino técnico para o desenvolvimento do país, encontra-se plasmada na primeira parte do diploma de 1918: “tornava-se urgente dotar o país “com um ensino técnico perfeitamente adaptado às nossas condições sociais e capaz de em pouco tempo produzir operários, industriais e comerciantes suficientemente instruídos” (Relatório do Decreto 5029, de 5 de Dezembro de 1918).

3.2. Do fomento industrial do pós-guerra à unificação do ensino secundário

No Estado Novo, enquadrado nos Planos de Fomento do pós-guerra, o ensino técnico é objeto de uma reforma com dois objetivos claros: promover a qualificação da mão de obra necessária ao projeto governamental de industrializar o País e ao mesmo tempo refrear e enquadrar socialmente as aspirações de mobilidade social ascendente das classes populares, de acordo com o *ethos* do regime, no que Sérgio Grácio denomina de “meritocracia mitigada” (1986:89).

A grande inovação da reforma (Lei 2.025, de 19 de Junho de 1947 e Decreto 37.029, de 25 de Agosto de 1948) foi a criação de dois graus, o primeiro grau, constituído por um ciclo preparatório elementar de dois anos visando resolver o problema da ligação ao primário, e o segundo grau constituído por cursos comerciais e

industriais de aprendizagem, de formação profissional e de aperfeiçoamento profissional com a duração máxima de quatro anos.

Nas décadas seguintes, “a efectiva expansão da rede de escolas técnicas” (*idem*:97) promove o crescimento do ensino técnico e uma procura de educação pós-básico, tendência esta contrariada nos inícios da década de setenta, na qual se assiste a um crescimento explosivo do ensino liceal e à acumulação de sinais que apontam para uma degradação do estatuto do ensino técnico (Grácio: 1992:189): no ano letivo de 1974/75, 35,5% da população escolar do ensino secundário oficial diurno estão no ensino técnico e 64,5% no ensino liceal (Cruzeiro & Antunes, 1977:150).

A reforma do sistema educativo empreendida pelo ministro da Veiga Simão (Lei n.º5/73, de 5 de Julho) equipara o ensino técnico ao ensino liceal, estipulando que o curso complementar do ensino secundário tenha como objetivo “a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida prática, diretamente ou após adequada formação profissional” (ponto 6, Base IX). Deste modo, o ensino técnico, agora designado preferencialmente por ensino profissional, era deslocado para um nível mais elevado do sistema educativo, após a frequência dos oito anos do ensino básico (Grácio,1992:189). Tendo como pano de fundo garantir a igualdade de oportunidades, a unificação dos ensinos liceal e técnico converteu-se num “imperativo inadiável”, iniciando-se a reconversão do ensino técnico em 1970/71, através de uma estrutura de transição que reduziu a 9 cursos gerais os 64 existentes (Cardim, 2005a:1054).

A revolução de Abril de 1974 levou à extinção progressiva do ensino técnico profissional consumada com a unificação do ensino técnico e liceal, feita em nome do “efeito discriminatório” do ensino secundário, de modo a

“traduzir em medidas concretas os preceitos da Constituição de 1976 que obrigavam o Estado a ‘modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho’ e, ainda, a ‘estabelecer a ligação do ensino com as atividades produtivas e sociais” (Grácio, 1986:144).

Dado o aumento da taxa de crescimento do ensino liceal relativamente ao ensino técnico, Cardim considera que com esta medida procurou-se “‘salvar’ a formação técnica secundária dando-lhe um novo conteúdo”, que seria a criação de um novo “unificado” (2005:1057).

3.3. Ensaaios de preparação para a vida ativa

Durante o processo de “normalização do funcionamento do sistema educativo” (Barroso:2003b:68) retoma-se a questão da reintrodução do ensino técnico – profissional. Subjacente às orientações que virão então a ser tomadas está a configuração de um “cenário de emergência pública de uma problemática juvenil” (Grácio, 1992:219) originada pela conjuntura económica, o desemprego juvenil, a pressão exercida sobre o ensino superior dos jovens após a conclusão do secundário e também as recomendações das diversas organizações internacionais (OCDE, BM e UNESCO). Para a OCDE, a eliminação do ensino técnico “deixou um vazio em termos de formação, enquanto se nota uma carência enorme de mão-de-obra qualificada” (OCDE, 1984:69), recomendando que “é urgente estabelecer um sistema viável de ensino profissional e técnico no seguimento da escolaridade obrigatória com o objetivo de formar trabalhadores especializados, técnicos e gestores para o país” (*idem*:68).

A reforma de 1983 (Despacho-Normativo n.º 194-A, de 21 de Outubro de 1983) reintroduz o ensino técnico profissional no sistema regular de ensino criando dois cursos, os técnico-profissionais (TP) e os profissionais (P). Os cursos TP, com a duração de um ano, visavam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio, simultaneamente com uma preparação geral equivalente à das demais áreas do ensino secundário complementar. Conferiam um diploma que permitia o acesso ao ensino superior e um diploma de formação técnico-profissional para o efeito de ingresso no mundo do trabalho. Os cursos profissionais, com a duração de 1 ano + 6 meses de estágio profissional, destinavam-se à qualificação profissional de trabalhadores para os diversos setores de atividade. Para Sérgio Grácio (1986), tanto a reforma de 1948 como a reforma de 1983 constituíram uma *tecnologia social*. A primeira destinada a desviar o maior número possível de alunos do ensino liceal e a segunda do ensino superior.

Joaquim de Azevedo, coordenador da avaliação da experiência pedagógica e Diretor do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), constata que este foi “um modelo sem autonomia e sem dinâmica própria, que apostou num ensino técnico decalcado da ‘via ensino’ e simultaneamente paralelo, e que se viu obrigado a agitar a bandeira do ensino superior (apesar de apontar, na ‘letra da lei’, para um tipo de ensino eminentemente terminal)” (1991:25). A falta de atratividade do Ensino Técnico-Profissional ficou a dever-se, basicamente, ao “fantasma” da via

profissionalizante e os medos gerados pela frustração de sucessivas experiências pedagógicas; à falta de “coerência social” e de certificação das formações do ETP; à situação de hostilidade do mercado de emprego em relação aos jovens que procuravam o primeiro emprego; à “pressão” do prestígio social do ensino superior; aos programas inadequados aos cursos e cargas horárias excessivas e ao inconsistente sistema de divulgação de informações sobre as escolhas vocacionais e os cursos técnico e profissionais oferecidos pelo sistema educativo (*idem*: 43). Acresce a todos estes fatores, que a elevada taxa de reprovações e abandono escolar durante os seis primeiros anos da escolaridade obrigatória reduzia significativamente o número de alunos que concluíam o nono ano e se matriculavam no décimo. As expectativas destes “sobreviventes” orientam-se então para um prosseguimento de estudos de nível superior, pelo que o desajustamento entre a oferta e a procura do novo ensino técnico “condenou-o” ao fracasso (Azevedo, 1988:109-110).

No mesmo ano em que se dá a reintrodução do ensino técnico profissional no secundário, é criada a formação profissional em regime de alternância, “um sistema de aprendizagem com o objetivo fundamental de assegurar a transição dos jovens do sistema de ensino para o mundo do trabalho, no respeito pela sua vocação e capacidade” (Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março. No ano seguinte, é redefinido o estatuto do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), organismo tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, a quem compete a execução das políticas de emprego e formação profissional definidas e aprovadas pelo Governo (Decreto-Lei n.º 247/85, de 12 de Julho). De acordo com Cardim,

“A formação passou a ser definida a partir de uma lógica de apoio à ‘política de emprego’ (...) com participação dos parceiros sociais, são atribuídas as funções de definição de políticas e de coordenação e apoio, promoção, e ‘até’, a realização de atividades através de estruturas específicas. As empresas, e as entidades empregadoras em geral, são ‘consagradas’ como ‘realidade polarizada e espaço de formação, enquanto as outras entidades formadoras surgem como subsidiárias ou complementares” (2005b:21-22).

Gradualmente, ao longo desta década, desenham-se políticas educativas que valorizam a dimensão escolaridade-mercado de trabalho, no sentido da modernização de país, preparando-o para a integração no espaço da CEE. Segundo Stoer, Stoleroff e Correia,

“As mudanças na política educativa em Portugal, quer vistas em termos da profissionalização da educação e da escolarização de formação profissional, quer vistas quanto à abertura da escola ao mundo do trabalho e às empresas, podem ser tomadas, numa primeira abordagem, como uma estratégia de um Estado semiperiférico que tenta promover a oferta de qualificações gerais e específicas, de acordo com o aparecimento de uma procura em certos sectores da economia” (1990:38).

1986 é o ano da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), dois acontecimentos decisivos do novo ciclo do sistema educativo português – o “ciclo da reforma” (Barroso, 2003). Consolida-se o processo de europeização das políticas de educação e formação, “em que a União Europeia tende a ampliar e aprofundar a sua capacidade de atuação e influência” (Antunes:2005b:1343), consubstanciadas em iniciativas como a publicação Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego (1993) e do Livro Branco sobre Educação (1995), a Estratégia de Lisboa (2000), o *Processo de Bruges/Copenhaga* (2001/2002) e o Programa “Educação e Formação para 2010”.

Pela LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), o ensino secundário, com a duração de três anos, organiza-se, “cursos predominantemente orientados para a vida ativa” – os cursos tecnológicos – e “cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos” – os cursos gerais – com permeabilidade entre eles. Ambos os cursos contêm a componente de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos (artigo 10º). Verifica-se “uma maior proximidade entre as duas formas do que a existente à data entre a ‘via ensino’ e o ensino técnico, relativamente ao qual, em particular, a maior componente escolar dos cursos orientados para a vida ativa dá maiores garantias para o prosseguimento de estudos” (Grácio, 1992:249). O mesmo normativo contempla, no artigo 19.º a formação profissional como uma das modalidades especiais da educação escolar, destinada a complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visando uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica. Esta modalidade destina-se aos que tenham concluído a escolaridade obrigatória, aos que não concluíram a escolaridade obrigatória até à idade limite desta e aos trabalhadores que

pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais. Na sequência da LBSE, são criadas as escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro).

3.4. Escolarização e qualificação profissional

A integração de Portugal na CEE permitiu também o acesso ao financiamento proveniente do Fundo Social Europeu no âmbito de programas para a qualificação dos recursos humanos, como o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) e o Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Este programa contempla no eixo prioritário 1 – Qualificação Inicial – intervenção nos seguintes domínios: Sistema de Aprendizagem, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Jovens, Cursos de Especialização Tecnológica, Reequipamento dos Estabelecimentos de Ensino e Ensino Artístico Especializado. O eixo prioritário 2 - Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida intervém nos domínios da Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Cursos de Educação Formação de Adultos, Formações Modulares Certificadas e Reequipamento e Consolidação da Rede de Centros de Formação. A Iniciativa Novas Oportunidades, lançada em 2005, insere-se nestes dois eixos de intervenção.

Na década de noventa, à lógica de modernização acrescem também as preocupações de inclusão do elevado número de jovens “insucedidos” no sistema escolar e que são lançados precocemente no mercado de trabalho, sem qualquer qualificação. Esta década “consagra inequivocamente a diversificação da formação após o ensino básico de nove anos” (Azevedo, 2001:138). Regula-se a formação profissional inserida no sistema educativo, tutelada pelo Ministério da Educação e a formação profissional inserida no mercado de trabalho, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através do IEFP, (Decreto-Lei 401/91, de 16 de Outubro). Os cursos de educação e formação profissional lançados em 1995, a título experimental, da iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social, situam-se na charneira entre a formação profissional inserida no sistema educativo e a formação profissional inserida no mercado de emprego. As suas características, a nível de flexibilidade e diversidade das formas de organização e concretização, modelo curricular e ligação aos contextos de trabalho aproximam-nos dos atuais cursos de educação e formação (Portaria n.º 1272/95, de 25 de Outubro).

Para Alves (2008), a educação profissionalizante surge, no contexto do sistema educativo, como modalidade de eleição para resolver os problemas do insucesso e abandono escolares, diminuir as taxas do desemprego juvenil, permitir aos jovens a obtenção de diplomas mais qualificados para fazer face à sua desvalorização e manter controlada a base social dos candidatos ao ensino superior (224-225). Na verdade, a existência, no sistema educativo, de percursos educativos diferentes tem sido considerada sob duas perspetivas, política e ideologicamente divergentes. Para alguns autores (Baudelot & Estabiet, 1971; Dubet, 2003; Antunes, 1997), a diversidade de cursos de natureza técnico-profissional constitui uma forma “subtil e suave” de discriminação, de soluções de remedeio para alunos “difíceis e com problemas”, vias de segunda categoria comprometidas com a manutenção das desigualdades sociais que preservam a via nobre do ensino secundário para os filhos das classes privilegiadas. A esta perspetiva “igualitária” contrapõe-se uma perspetiva “meritocrática” e “vocacionalista” (Azevedo, 2009), que reconhece que a “uniformidade gera desigualdade, o que conduz a que se comece a estabelecer uma nova equação, ‘democratização = diversificação’” (Teodoro, 1997:79). Na mesma linha de pensamento, Gimeno Sacristán defende que “a educação tem que ser niveladora das desigualdades de partida”, daí que “dar a mesma educação a sujeitos desiguais não é uma política igualitária” (2002:14).

A diversificação, tal como é proposta por Azevedo pressupõe uma alternativa credível ao modelo de “ensino secundário unificado”, que sempre significou

“a eleição do ‘ensino liceal’ e do ‘currículo académico hegemónico’ como um caminho único (...) incapaz de acolher e atender as desigualdades pessoais e sociais sem as transformar em idênticas desigualdades no percurso escolar, levando ao insucesso e ao abandono de enormes caudais de adolescentes e jovens, sobretudo dos meios cultural e economicamente mais desfavorecidos” (2009:35).

3.5. Os Cursos de Educação e Formação

Como referimos no capítulo III, entre finais dos anos oitenta e ao longo dos anos noventa, são lançadas várias medidas com o objetivo de combater o insucesso e o abandono escolares, que de acordo com Barroso se caracterizam “por serem muito desarticuladas, esporádicas e meramente paliativas” (2003b:80-81). Os cursos de dupla certificação entretanto criados tinham um duplo objetivo. Por um lado, o cumprimento

da escolaridade básica associado a uma qualificação profissional certificada de nível II, destinado a jovens em risco de não cumprimento da escolaridade obrigatória por abandono precoce ou desistência; por outro lado, proporcionar aos jovens, após a conclusão da escolaridade básica, o acesso a um ano de formação profissional que garanta a obtenção de um certificado de qualificação profissional de nível II.

O Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho reconfigura os cursos de educação e formação criados dois anos antes, uma vez que

“tendo como horizonte o alargamento da escolaridade para 12 anos, surge a necessidade de criar uma oferta formativa com identidade própria que constitua uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como complementar, face a modalidades existentes, com o objetivo de assegurar um *continuum* de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída que fomentem a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação” (Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho).

De acordo com a página do IIEFP, os CEF apresentam a seguinte tipologia:

Quadro XII – Tipologia dos CEF

ESCOLARIDADE MÍNIMA DE ACESSO	TIPOLOGIA DOS CURSOS		EQUIVALÊNCIA ESCOLAR	CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (Níveis UE)
	Designação	Duração (horas)		
Inferior ao 1.º ciclo	Tipo 1-A	1910	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
Igual ou superior ao 1.º ciclo e inferior ao 2.º ciclo	Tipo 1-B	1155	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
6.º, 7.º ou frequência do 8.º ano de escolaridade	Tipo 2	2976 a 3271	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2
8.º ou frequência do 9.º ano de escolaridade	Tipo 3	2085 a 2380	3.º Ciclo do ensino básico	Nível 2
9.º ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário	Tipo 4	2105 a 2400	Certificado de competências escolares	Nível 2
9.º ano de escolaridade e curso de nível 2 ou Curso EF tipo 2 ou tipo 3	Formação Complementar	1170 a 1290	Certificado de competências escolares para efeito de prosseguimento de estudos	-
10.º ano de escolaridade, frequência do 11.º ou 10.º ano profissionalizante ou Curso de formação complementar EF e curso de nível 2	Tipo 5	3030 a 3465	12.º ano de escolaridade	Nível 3
11.º ano de escolaridade ou frequência do 12.º	Tipo 6	2150 a 2785	12.º ano de escolaridade	Nível 3
12.º ano científico-humanístico da mesma área ou afim	Tipo 7	2085 a 2720	-	Nível 3

Os CEF visam a recuperação dos défices de qualificação, escolar e profissional, dos jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Estes cursos “destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho”. No entanto, poderá ser autorizada a frequência dos cursos de educação e formação adequados aos respetivos níveis etários e habilitacionais, a jovens com idade inferior a 15 anos (pontos 2 e 3, do Capítulo I do Despacho conjunto n.º 453/2004).

Os cursos podem ser ministrados na rede de escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão direta e participada pelo IEFP ou outras entidades formadoras acreditadas, em articulação com entidades da comunidade (Ponto 6, do capítulo I do Despacho conjunto n.º 453/2004).

A estrutura curricular destes cursos é acentuadamente profissionalizante, adequada aos níveis de qualificações visados e compreende quatro componentes: formação sociocultural, formação científica, formação tecnológica e formação prática. As duas primeiras são organizadas tendo em conta os referenciais e orientações curriculares definidos, para cada tipo de curso, pelo Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), criada pelo decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro e ainda em regime de instalação (Relatório Final do PRACE. Anexo 5/13: 2006) e da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), criada pelo mesmo diploma. A formação sociocultural e a formação científica visam a aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal, em articulação com as componentes de formação tecnológica e de formação prática. A formação tecnológica desenvolve-se por unidades ou módulos de formação, em função das competências que definem a qualificação profissional visada. A componente de formação prática estrutura-se num plano individual de formação ou roteiro de atividades a desenvolver em contexto de trabalho, sob a forma de estágio. Este visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida (Capítulo II, artigo 3º, do mesmo despacho).

Quadro XIII - Matriz curricular dos Cursos de Educação e Formação de tipo 2

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	TOTAL DE HORAS (a)(CICLO DE FORMAÇÃO)
Componente de formação sociocultural:	
Língua Portuguesa	192
Língua Estrangeira	192
Cidadania e Mundo Atual.....	192
Tecnologias de Informação e Comunicação.....	96
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho.....	30
Educação Física.....	96
<i>Subtotal</i>	798
Componente de formação científica:	
Matemática Aplicada.....	
Disciplina/domínio específica(o).....	(d) 333
<i>Subtotal</i>	333
Componente de formação tecnológica:	
Unidade(s) do itinerário de qualificação associado (b).....	768
Componente de formação prática:	
Formação em Contexto de Trabalho (c).....	210
<i>Total de horas/curso</i>	2 109

(a) Carga horária global não compartimentada pelos dois anos do ciclo de formação, a gerir pela entidade formadora, no quadro das suas competências específicas, acautelando o equilíbrio da carga horária anual por forma a otimizar a formação em contexto escolar e a formação em contexto de trabalho

(b) Unidades de formação 7 domínios de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(c) O estágio em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

(d) A distribuir entre as disciplinas de Matemática Aplicada e disciplina/domínio específica(o)

Capítulo VI

Metodologia e Contexto da Investigação

1. Introdução

Um trabalho de investigação implica a exposição dos fundamentos metodológicos que o sustentam. Neste capítulo propomo-nos identificar o paradigma a que recorreremos, a metodologia que dele emana, os métodos empregues e respetivas técnicas.

2. Formulação do problema, questões e objetivos

A investigação em educação consiste, entre outras coisas, em analisar com rigor e objetividade uma determinada situação educativa, para conhecer as suas características e funcionamento, bem como as relações que existem entre os elementos que a configuram. O estudo de uma realidade educativa pode facilitar posteriores diagnósticos e avaliações, identificar os fatores que nela causam determinados efeitos e, de certo modo, realizar prognósticos sobre o seu futuro funcionamento, abrindo possibilidades fundamentadas para a intervenção educativa, isto é, atuar sobre uma situação para melhorá-la.

Definir o problema da investigação equivale a selecionar uma direção concreta e assinala o início de uma investigação qualitativa, orientada para encontrar o que constitui o cerne da análise qualitativa: a busca do significado. Ruiz refere que a definição do problema “é aberta quanto ao seu *conteúdo*, pois de início o investigador desconhece a sua natureza precisa, quanto à *compreensão*, uma vez que é suscetível de inesperadas e insólitas ramificações, pois o significado *admite profundidade, além de densidade e extensão*” (2009: 51-52).

A questão central deste trabalho é compreender como se organiza a escola para dar resposta aos novos desafios colocados pela heterogeneidade discente, de modo a realizar os objetivos da educação escolar. A implementação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) implicou alterações a nível pedagógico, cultural e organizacional nas escolas. Como

refere Phillippe Bernoux (1986:197-201), a mudança é um fenómeno de difícil concretização. Para haver mudança, não basta que ela seja decretada. Qualquer mudança deve ser vista em termos estratégicos: é aceite na medida em que o ator pensa que tem a ganhar e sente que domina as consequências da mudança. Ver a mudança em termos de poder, significa perceber que aquele que tiver um sentimento de perda vai opor-se e travar a mudança. Vista do seu lado institucional, a organização é um constructo social onde os atores têm sempre uma margem de liberdade de escolha de condutas em função dos seus interesses. Embora este espaço de liberdade seja balizado pelo contexto organizacional, “a interação humana, mesmo em contextos de acção muito estruturados, é também e sempre política” (Friedberg,1995:17).

Neste estudo, pretendemos:

- Compreender como se organiza a escola para implementar os Cursos de Educação e Formação;
- Descrever o modo como esses cursos são percecionados pelos diferentes atores neles envolvidos;
- Investigar a relação que se estabelece entre a escola e a comunidade no âmbito da realização dos estágios em formação;
- Verificar se estes cursos constituem uma resposta educativa inclusiva e adequada às características dos jovens que os frequenta.

Decorrentes destes objetivos gerais, construímos os objetivos específicos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham e operacionalizam os objetivos gerais (Guerra, 2002:164).

- Conhecer como se constrói a oferta dos Cursos de Educação e Formação.
- Perceber como se implementa o estágio em formação nestes cursos.
- Perceber como são alocados os alunos a turmas CEF.
- Perceber como são alocados os professores a essas turmas.
- Estabelecer o perfil de um aluno dos CEF.
- Conhecer a orientação educativa proporcionada aos alunos dos CEF.
- Identificar as representações que têm os alunos dos CEF da escola.
- Identificar as representações que têm os professores dos CEF.
- Identificar as representações que têm os alunos do ensino regular sobre os CEF.

- Conhecer as representações que têm as entidades exteriores à escola sobre os formandos e os CEF.
- Conhecer práticas profissionais desenvolvidas pelos professores dos CEF.
- Determinar se os CEF correspondem às expectativas dos alunos, professores e pais.

3. O Paradigma construtivista

Guba e Lincoln definem paradigma como “um sistema básico de crenças ou visão do mundo que guia o investigador, não apenas na escolha do método, mas também em termos dos fundamentos ontológico e epistemológico” (1994:105). Bogdan e Biklen aproximam este conceito a “orientação teórica” ou “perspetiva teórica”, considerando que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (1994:52). Patton refere que

“um paradigma é uma visão do mundo, uma perspectiva, um modo de ultrapassar a complexidade do mundo real. Como tal, os paradigmas estão profundamente incorporados na socialização dos seus defensores: os paradigmas indicam-lhes o que é importante, justo e razoável” (1978, citado em Lincoln & Guba, 1985:15).

Os paradigmas, sendo construções humanas, enquadram o trabalho do investigador por via das respostas a uma questão ontológica (Qual a forma e a natureza da realidade e o que dela pode ser conhecido?), a uma questão epistemológica (Qual a natureza da relação entre o investigador e o que pode ser conhecido?) e a uma questão metodológica (Como pode o investigador encontrar o que crê que pode ser conhecido?) (Guba & Lincoln, 1994:108-109).

A resposta à questão metodológica depende das respostas dadas às questões ontológica e epistemológica, isto é, o pressuposto ontológico assumido pelo investigador determina a orientação epistemológica e metodológica (Moreira, 2007:19).

O nosso estudo situa-se na área do paradigma construtivista, também designado por hermenêutico, naturalista, qualitativo ou interpretativo (Coutinho, 2011:15). Este paradigma pressupõe seis axiomas:

- i) A natureza da realidade - As realidades são apreendidas sob a forma de múltiplas e holísticas construções mentais, social e experiencialmente construídas. O objetivo da investigação é a compreensão dos fenómenos.
- ii) A relação entre o investigador e o objeto da investigação - É transacional e subjetivista. Considera-se que o investigador e objeto da investigação interagem, influenciando-se mutuamente, de modo que as “descobertas” são literalmente criadas, isto é, o conhecimento resulta da interação sujeito/objeto de estudo.
- iii) O meio para obter conhecimento - É hermenêutico e dialético. A natureza das construções sociais implica o conhecimento das perspetivas e das construções dos participantes e só podem ser obtidos e apurados através da interação entre o investigador e os participantes. Estas diversas construções são interpretadas utilizando técnicas hermenêuticas convencionais e depois comparadas e contrastadas dialeticamente.
- iv) A possibilidade de generalização - Procura-se desenvolver um corpo ideográfico de conhecimentos capaz de descrever o objeto da investigação, no qual a generalização ocupa um lugar irrelevante.
- v) A possibilidade de relação de causalidade - Defende-se que os fenómenos se encontram numa relação de mútua influência, constituindo uma rede de inter-relações, pelo que não se pode fazer a distinção de causas e efeitos, só se pode deduzir relações de influência.
- vi) O papel dos valores na investigação - A investigação está comprometida com valores que condicionam todo o processo de investigação. Ela é influenciada pelo investigador, pela escolha do paradigma a partir do qual se trabalha, pela teoria utilizada para orientar a recolha e a análise de dados e a interpretação dos resultados e pelos valores que fazem parte do contexto em que se desenvolve o trabalho. (Lincoln & Guba, 1985:37-38 e Guba & Lincoln, 1991:3338-3339).

Destes seis axiomas advêm dez características da investigação construtivista:

- i) O ambiente natural - Os fenómenos não podem ser compreendidos fora dos seus contextos.

- ii) O instrumento humano - Neste paradigma, o sujeito humano é o instrumento de investigação por antonomásia, pois não se pode conceber um instrumento não humano capaz de se adaptar às diferentes realidades de cada contexto.
- iii) Utilização do conhecimento tácito - Juntamente com o conhecimento proposicional, o conhecimento tácito permite ao investigador construtivista apreender os fenómenos mais subtis nos contextos de investigação.
- iv) Métodos qualitativos - Estes métodos adaptam-se melhor às múltiplas realidades com que se trabalha.
- v) Análise de dados de carácter indutivo - O investigador construtivista prefere a análise indutiva porque este processo é mais adequado para descrever e compreender uma realidade plural e permite descrever de um modo completo o ambiente em que estão situados os fenómenos estudados.
- vi) Teoria fundamentada e enraizada nos dados - Pressupõe-se que a teoria se desenvolve progressivamente “enraizada” no campo de estudo e nos dados que emergem ao longo da investigação.
- vii) Resultados negociados - O investigador prefere negociar os significados e as interpretações com os sujeitos que configuram a realidade investigada, examinando com eles a sua própria visão do processo.
- viii) O relatório tem a forma de um estudo de caso - Não se trata de um relatório de carácter técnico, o que significa que tem que fazer, entre outros aspetos, uma descrição completa do contexto e do papel do investigador no processo de comunicação com os sujeitos.
- ix) Interpretação ideográfica - As interpretações remetem para a particularidade do caso analisado e dependem do contexto concreto e das relações estabelecidas entre o investigador e os seus informadores.
- x) Critérios de confiabilidade - As características deste tipo de investigação exigem critérios diferentes para avaliar a confiança que merece a investigação. Ante os conceitos convencionais de validade, fiabilidade e objetividade, a investigação construtivista propõe demonstrar que o processo empreendido e os seus resultados merecem credibilidade. (Lincoln & Guba, 1985:39-41).

4. Metodologia qualitativa

Punch considera que o termo método é geralmente empregue para incluir o desenho da investigação, a recolha de dados e a sua análise. Observa que o termo metodologia é mais problemático, porquanto

“tecnicamente, o vocábulo metodologia refere-se ao estudo do (s) método (s), à análise global de como se procedeu à investigação. É frequentemente utilizado com ligeireza, como na frase ‘a metodologia de investigação deste estudo’. Neste caso, método (s) de investigação seria a expressão mais precisa” (1999:29).

A distinção entre método e metodologia permite-nos acentuar a ideia de que os instrumentos usados na recolha de dados não podem ser separados dos quadros de análise e das teorias subjacentes empregues para dar sentido a esses dados.

Tendo em conta esta distinção, a metodologia qualitativa, adotada neste trabalho, decorre dos princípios ontológico e epistemológico que guiam a nossa pesquisa. A expressão “qualitativa” implica uma ênfase nas qualidades das entidades, nos processos e significados, mais do que o seu estudo em termos de quantidade, de intensidade ou de frequência (Denzin & Lincoln, 1994:8). Ancorada no estudo das representações e dos significados que os atores sociais dão às suas ações, a metodologia qualitativa tem por objetivo captar e reconstruir significados (Ruiz, 2009:23). Segundo Deslaurier,

“a expressão ‘métodos qualitativos’ não tem um sentido preciso em ciências sociais. No melhor dos casos, designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência” (*apud* Guerra, 2006:11).

Também, de acordo com Pacheco, este tipo de investigação acentua “um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que está sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados” (1995: 17).

A investigação qualitativa estuda as pessoas no seu ambiente natural. Utiliza uma variedade de instrumentos e técnicas para captar o significado profundo do modo como as pessoas percebem a sua realidade social e, conseqüentemente, como agem no mundo social. Procura estabelecer relações entre os acontecimentos, percepções e ações tornando as análises holísticas e contextualizadas.

O objetivo dos métodos qualitativos é captar e reconstruir o significado dos fenómenos. O investigador qualitativo requer que os participantes da sua investigação falem por si, de modo a captar e reconstruir o significado das coisas. É, portanto, um processo interativo no qual os participantes desvendam as suas experiências ao investigador.

A linguagem dos métodos qualitativos é basicamente conceptual e metafórica e o seu modo de captar a informação não é estruturado, mas sim flexível e desestruturado. Por outro lado, o procedimento é mais indutivo que dedutivo. Parte dos dados para progressivamente reconstruir abstrações. O processo de investigação é emergente, não existe um plano prévio rigidamente estabelecido e as fases e o processo podem alterar-se à medida que o investigador começa a recolher dados.

Um estudo qualitativo tem um carácter holístico e não particularista: procura abranger o fenómeno na sua globalidade. A investigação qualitativa pretende captar num todo o conteúdo da experiência e os significados que ocorrem num só caso. Considera o objeto da investigação como um todo e não como variáveis separadas. E a linguagem é a principal fonte de dados.

Na investigação qualitativa, o principal instrumento é o investigador, pois é ele quem recolhe os dados no seu ambiente natural e o entendimento que o investigador tem deles é a principal chave de análise. Assim, os contextos de investigação são o ambiente natural e os acontecimentos só podem ser compreendidos se investigados no seu contexto. Por outro lado, a investigação qualitativa é fundamentalmente descritiva e nela os processos são mais importantes que os resultados (Ruiz, 2009:23; Bogdan & Biklen 1994:47-51 e Creswell, 2009:175).

As maiores críticas à investigação qualitativa dizem respeito às questões da validade, generalização e fiabilidade. Mas, em investigação naturalista, os critérios tradicionais de validade provenientes da investigação positivista (validade interna, externa, fiabilidade e objetividade) não se aplicam nos mesmos termos, uma vez que a escolha do tema, o desenho da investigação, a análise e a interpretação dos dados “constituem um corpus completo cuja validade exige critérios específicos irreduzíveis” aos critérios utilizados pelo paradigma positivista (Ruíz, 2009:105).

Para Kirk e Miller, a objetividade é um conceito ambíguo que, por um lado se refere ao pressuposto heurístico característico das ciências naturais, segundo o qual tudo no

universo pode, em princípio, ser explicado em termos de causalidade. Nas ciências sociais, este pressuposto parece esquecer frequentemente que, muito do que os cientistas sociais procuram explicar é consequência de escolhas subjetivas feitas pelas pessoas. Por outro lado, objetividade implica correr um risco intelectual – o risco de estar demonstravelmente errado. Para estes autores, a objetividade de uma investigação qualitativa depende da fidelidade e da validade das observações realizadas (1986: 10-11).

Assim, investigadores qualitativos como Guba e Lincoln (1991) não reclamam os critérios de validade positivista para assegurar a confiabilidade dos resultados dos seus trabalhos, mas recorrem a critérios equivalentes aos modelos de validade interna e externa, como credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade.

A credibilidade, correspondente ao conceito positivista de validade interna, procura o valor da verdade da investigação. Em investigação qualitativa trata-se de comprovar o isomorfismo entre os dados e as interpretações do investigador com as perspetivas dos participantes na investigação. A transferibilidade remete para o critério quantitativo de validade externa e procura o valor da aplicabilidade. Refere-se ao grau em que os sujeitos analisados são representativos do universo ao qual se podem aplicar os resultados obtidos. A dependência equivale à fiabilidade na investigação quantitativa e procura a consistência dos dados obtidos. Dado que o carácter da investigação qualitativa permite desenhos novos e mudanças metodológicas, desenvolvimento de teorias, que não podem ser confundidos com “erros”, a este critério nem sempre lhe foi atribuído grande importância. Contudo, há determinados aspetos que são suscetíveis de aumentar o grau de fiabilidade de um estudo qualitativo, como a) desenhar um plano de estudo flexível que permita realizar mudanças e documentá-las detalhadamente; b) recorrer a técnicas de triangulação de pessoas, de situações e de recolha de informação; c) utilizar especialistas que examinem a qualidade das decisões tomadas na recolha e na interpretação dos dados; e) especificar um quadro de atuação que descreva a possíveis controladores posteriores os motivos e os tipos de decisão adotados no estudo (Ruiz:2009:107). A confirmabilidade tem o seu paralelo na objetividade da investigação qualitativa e refere-se à questão da neutralidade. Implica que os resultados não estejam influenciados pelos preconceitos, interesses ou motivações pessoais do investigador.

5. Métodos de recolha de dados

Quivy e Campenhoudt assinalam que “para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses (2008:233).

No nosso trabalho, utilizamos como métodos de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a pesquisa arquivística.

5.1. A entrevista

A entrevista permite ao investigador contactar diretamente com os seus interlocutores para melhor identificar e compreender as suas perspetivas. Trata-se sempre de um “processo de comunicação verbal e não verbal, durante o qual tanto o entrevistador como o entrevistado podem, consciente ou inconscientemente, influenciar-se (Ruiz, 2009:165). Neste processo interrelacional, com o objetivo de recolher informações, o entrevistador cria uma situação concreta – a entrevista – na qual constrói e reconstrói a realidade do outro. Como referem Carmo e Ferreira (2008), o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre (informação conhecida do entrevistado e do entrevistador) dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta (informação conhecida só pelo entrevistador) e a área cega (informação conhecida só pelo entrevistado).

Neste ato de comunicação, o investigador recolhe “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Blikien, 1994:134).

No nosso estudo, a entrevista assumiu um papel fundamental na recolha de dados, pois esta técnica de recolha de dados permite: i) obter uma grande riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico ou contextualizada) através das palavras e perspetivas dos entrevistados; ii) a possibilidade do investigador esclarecer aspetos ao longo da entrevista, num quadro de interação mais direto, personalizado, flexível e espontâneo que a entrevista estruturada ou o questionário; iii) gerar, na fase inicial do estudo, perspetivas, hipóteses ou orientações úteis para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias, a reformulação dos objetivos e das questões e a seleção de outros instrumentos (Valles, 1999:196).

Aplicámos entrevistas semi-estruturadas (Bogdan & Blikem, 1994:135) ou semi-directivas (Ghiglione & Matalon, 1997:83). Neste tipo de entrevista, o entrevistador constrói um guião - ver Quadro XIV - que funciona como um quadro de referência, planificando a informação que pretende obter. Contudo, a ordem e a forma como os temas são colocados são deixados ao critério do entrevistador. Procura-se relacionar os temas para obter um conhecimento geral e compreensivo da realidade do entrevistado.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte digital, com o consentimento dos entrevistados e transcritas *verbatim* para posteriormente se proceder à análise do seu conteúdo.

Como observa Lima

“as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados” (2006:139).

Procurámos respeitar os princípios éticos, no que concerne à protecção da identidade dos entrevistados e da escola, pedindo autorização para gravar as entrevistas e facultando posteriormente aos entrevistados o registo escrito, pautando a nossa conduta pelo respeito, explicitando os objetivos do estudo e esclarecendo todas as dúvidas, de modo a criar um clima de confiança e transparência.

Quadro XIV - Guião das entrevistas

Entrevistas semi-estruturadas	Categorização	Objetivos
Diretor do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação dos CEF • Inclusão • Funcionamento dos CEF • Perfil do aluno CEF • Representação 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar como se processa a construção da oferta CEF. • Perceber como são alocados os alunos. • Perceber como se desenvolve o trabalho técnico-pedagógico na escola para cumprir os objetivos dos CEF • Estabelecer o perfil do aluno CEF • Conhecer a visão que a direção da escola tem dos CEF
Diretor de Curso	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação dos CEF • Inclusão • Funcionamento dos CEF • Perfil do aluno CEF • Representação 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar como se processa a construção da oferta CEF. • Perceber como são alocados os alunos. • Perceber como se desenvolve o trabalho técnico-pedagógico na escola para cumprir os objetivos dos CEF • Estabelecer o perfil do aluno CEF • Conhecer a visão que o diretor de curso tem dos CEF
Diretor de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão • Funcionamento dos CEF • Perfil do aluno CEF • Representação 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como são alocados os alunos. • Perceber como se desenvolve o trabalho técnico-pedagógico na escola para cumprir os objetivos dos CEF. • Estabelecer o perfil do aluno CEF • Conhecer a visão que o diretor de turma tem dos CEF.
Delegados de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do aluno CEF • Inclusão • Funcionamento dos CEF • Expectativas profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o perfil do aluno CEF. • Perceber como são alocados os alunos. • Conhecer o sentido que os alunos atribuem aos CEF. • Conhecer as suas expectativas profissionais.
Representantes da associação de estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do aluno CEF • Inclusão • Representação 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o perfil do aluno CEF. • Conhecer a visão que os alunos do ensino regular têm dos CEF.
Responsável pela entidade de estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio • Qualificação profissional • Representação 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como se implementa o estágio dos CEF. • Conhecer como se desenvolve o estágio. • Conhecer a visão que a empresa tem dos CEF

Também foi pedida autorização à Direção Geral de Educação para realizar o estudo na escola, nomeadamente as entrevistas e a consulta de documentação.

5.2. Pesquisa documental

De acordo com Bell (2008), a análise documental pode ser usada para complementar a informação obtida por outros métodos ou constituir o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo. Em qualquer dos casos, a análise dos documentos educacionais é sempre uma fonte de dados importante.

A consulta de documentos oficiais (atas, registos biográficos, relatórios de ocorrências de indisciplina em sala de aula, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma, Projeto Curricular de Agrupamento, Plano Anual de Atividades) permitiu-nos o acesso à perspetiva institucional. Considerámos, como Bogdan e Blikien que uma investigação qualitativa “não toma os registos sobre os estudantes por aquilo que eles dizem acerca da criança, mas sim pelo que revelam acerca das pessoas que fazem esses registos. Esta informação representa as perspetivas do “outro” sobre o estudante (1994:182).

Os documentos consultados foram objeto de uma análise semelhante à análise de conteúdo das entrevistas.

6. Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica que empregámos para interpretar a informação. A expressão *análise de conteúdo* designa

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009:44).

Esta técnica tem duas funções, que, na prática, são complementares: uma função heurística ou de descoberta do que se encontra para lá das meras aparências – análise de conteúdo “para ver o que dá” e uma função de comprovação de hipóteses ou de afirmações

provisórias que recorrem ao método de análise sistemática para serem confirmadas ou infirmadas – análise de conteúdo “para servir de prova” (*idem*:31).

A análise de conteúdo de mensagens tem como objetivo fundamental a realização de inferências, sendo a inferência o procedimento intermédio que, operando de modo dedutivo a partir de índices ou indicadores, permite a passagem do nível descritivo para o interpretativo. O mesmo autor salienta que, “se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio (*idem*:41). Prossegue, ainda, referindo que a especificidade da análise de conteúdo reside no facto de possibilitar a articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada e os fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente. Trata-se, portanto, de estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

Após a transcrição das entrevistas, obtivemos o *corpus* que foi objeto de análise. Iniciámos, então, a sua leitura flutuante para estabelecermos contacto com os documentos a analisar e deixarmo-nos “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (Esteves, 2006:113).

Na análise de conteúdo, a categorização e a codificação são os processos fundamentais.

Por codificação entende-se “o processo pela qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, *apud* Bardin, 2009:129). Este processo é central da análise de conteúdo, porque os problemas da atribuição de sentido estão sempre subjacentes aos da codificação e porque a codificação deve responder aos critérios de objetividade, entendida no sentido de ausência de liberdade do codificador e de não ambiguidade do código, bem como critérios de sistematicidade e generalidade, na medida em que um código definido para analisar para analisar uma subpopulação de entrevistas deve poder ser aplicado aos conjunto dessa população (Ghiglione & Matalon, 1997:187). Geralmente, a fase de codificação contempla a definição das unidades de análise: unidade de registo, de contexto e de enumeração e a categorização.

A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2009:145). Previamente criamos as seguintes categorias: construção da oferta CEF, organização dos CEF, funcionamento dos CEF, estágio, perfil do aluno CEF e representação.

Capítulo VII

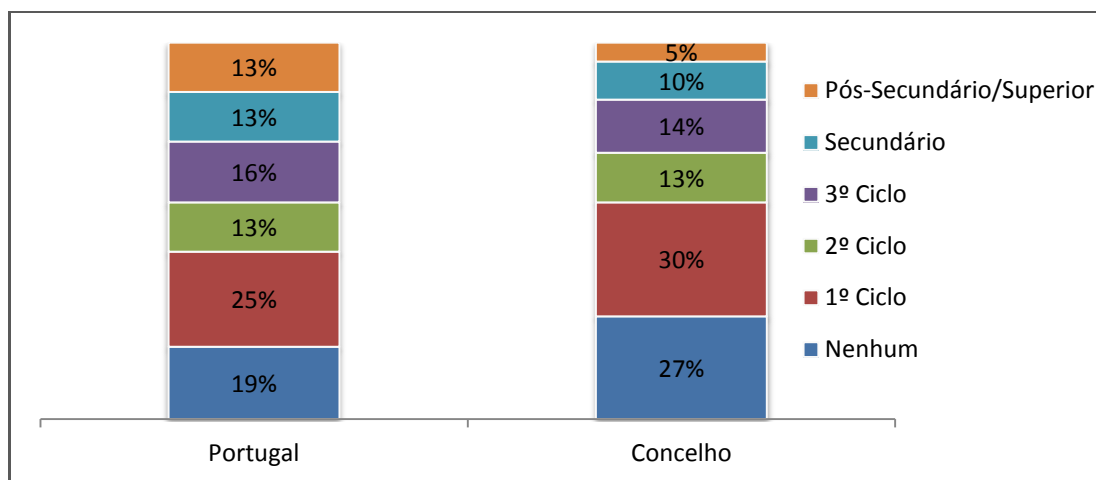
Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo é nosso propósito proceder à caracterização do meio e da escola onde realizámos o estudo empírico e apresentar os dados recolhidos através das entrevistas e da pesquisa documental efetuadas.

1. Caracterização do meio local

O concelho onde situa a escola que escolhemos para proceder ao nosso estudo localiza-se na região do vale do Minho, zona norte interior do território português. É um concelho de pequena dimensão que dista 50 km da capital do distrito, Viana do Castelo e 70 km da cidade de Braga. Tem uma área de 138 km² e 9257 habitantes distribuídos por 21 freguesias. Ainda fortemente rural, nas últimas décadas o concelho assistiu a um ligeiro processo de industrialização e a uma expansão do sector dos serviços a par com um processo lento de desruralização. O sector secundário, constituído por micro e pequenas empresas, abarca indústrias ligadas à construção civil (37%), à produção alimentar (16%) e ao vestuário (7%). A taxa de desemprego rondava 12%, em Março de 2012 (IEFP). Demograficamente, o concelho apresenta uma estrutura etária que reflete o peso menor das camadas mais jovens e o aumento de adultos e idosos. O índice de envelhecimento é de 220 idosos por cada 100 jovens.

Gráfico IV - População residente no concelho segundo o nível de instrução mais elevado



Fonte: INE, Censos 2011 – Resultados provisórios

Relativamente ao nível de instrução, 57% da população tem o 1º ciclo do ensino básico ou não possui qualquer nível de escolaridade. Os dados do Censos 2011 traduzem o baixo nível de instrução da população, conforme ilustra o gráfico IV.

Assiste-se, atualmente, a um recrudescimento da emigração tanto para países dentro da UE, como para Angola e Suíça.

2. O contexto do estudo

O nosso local de estudo incidiu numa escola pertencente a um agrupamento vertical cujo anonimato manteremos, passando-o a designar por Agrupamento de Escolas Vertical do Vale do Minho. Este agrupamento é constituído por sete estabelecimentos públicos: a escola E.B. 1/JI, a escola E.B. 2,3/S e cinco jardins- de -infância. A escola E.B. 2,3/S é a sede do agrupamento e acolheu, no ano letivo de 2010/2011, 760 alunos. Compreende quatro edifícios diferenciados. Construída em 1986 e posteriormente ampliada, apresenta características arquitetónicas das escolas secundárias construídas na década de 1980. No bloco central concentram-se os serviços administrativos, sociais e recreativos, a direção e a biblioteca. Nos restantes blocos funcionam as salas de aula, o bloco de atividades desportivas e as oficinas de informática e tecnológica. A escola está implantada num terreno com dimensões que permitem a existência de espaços de circulação e convívio e um campo de jogos. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, o mau estado de

conservação que apresenta “degrada as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem e limita o desenvolvimento do gosto e respeito pela escola como espaço” (p. 11).

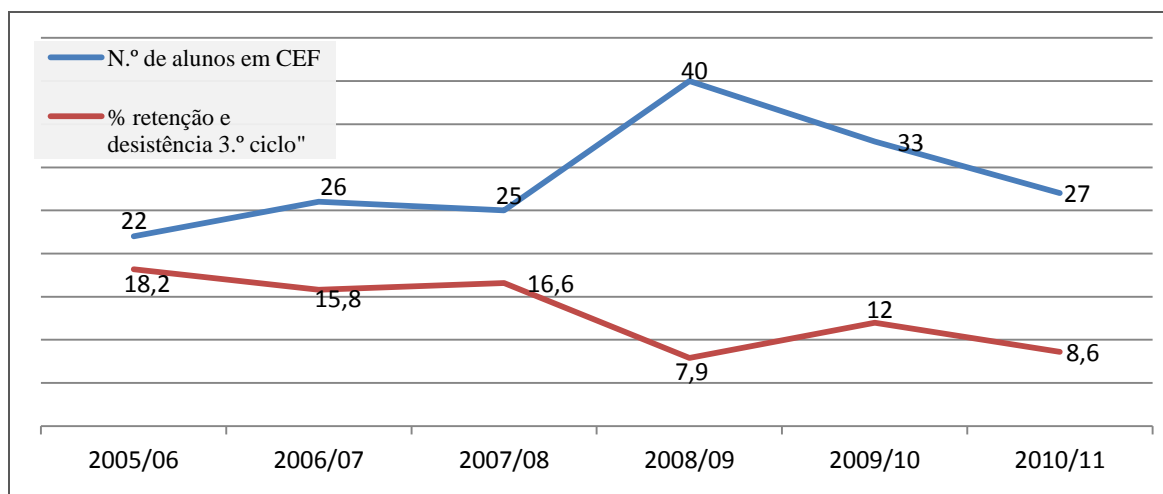
Relativamente ao corpo docente do agrupamento, o Projeto Educativo refere que existe “uma saudável convivência entre os professores”, cujo ambiente se reflete

“no trabalho de cooperação e colaboração que mantêm tanto ao nível dos grupos e departamentos como entre professores das várias escolas do Agrupamento. Professores dinâmicos que procuram implementar projetos incentivadores, contando sempre com o apoio das estruturas de gestão pedagógica. Com os alunos mantêm uma relação de empatia, respeito e confiança. Consideram-nos afáveis e humildes no trato, aderem com agrado e entusiasmo às iniciativas para além da sala de aula, revelando grandes limitações no acesso a novas experiências. Identificam-lhes pouca dedicação ao estudo e fraca ambição pessoal embora reconheçam o seu dinamismo e espírito solidário que se revela na organização autónoma de atividades” (p.16).

A maioria dos alunos, 86%, reside nas freguesias fora da sede do concelho e desloca-se para a escola nas carreiras dos transportes públicos, demorando entre 30 a 60 minutos no trajeto. A oferta formativa abrange, além do ensino regular, os Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF) e a educação de adultos através de Cursos de Educação e Formação (EFA). Os alunos são, predominantemente, oriundos de classe média-baixa. Cerca de 60% beneficia de auxílio económico de Acção Social Escolar e Municipal. Segundo o diagnóstico do Projeto Educativo, os alunos do ensino básico “revelam poucos hábitos de estudo, baixos níveis de atenção e concentração, alguns comportamentos perturbadores do normal das aulas, reduzidos conhecimentos, demonstrando pouca vontade por querer saber mais” (p.13).

As ofertas formativas de dupla certificação (9.º ano e qualificação de nível II) para alunos com 15 anos que ainda não concluíram a escolaridade obrigatória explicam a inexistência de abandono escolar. Da leitura do gráfico V, podemos observar a correlação entre o número de alunos a frequentar CEF e a taxa de retenção e desistência no 3.º ciclo.

Gráfico V – Taxa de retenção e desistência no 3.º ciclo e número de alunos em CEF



Fonte: Regiões em números 2010/2011. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Da leitura do Projeto Educativo, retirámos os princípios orientadores que regem o Agrupamento de Escolas do Vale do Minho. Pretende-se uma escola que:

- procura respostas para a diferenciação;
- permite a construção do conhecimento (prático, teórico e experimental);
- com participação viva, ativa e democrática que permita o envolvimento da criança, das famílias e da comunidade ao nível dos processos e das realizações;
- se oriente para a interação, a partilha, o apoio mútuo e o questionamento sistemático das práticas educativas;
- valorize a educação ambiental;
- atente às novas tecnologias de informação e de comunicação;
- desenvolva as literacias;
- crie hábitos de leitura,
- incentive os hábitos de vida saudável;
- incentive os diversos agentes educativos da comunidade educativa para a necessidade de educação para a saúde e da educação sexual, fomentando a sua adesão e o seu envolvimento no processo;

- promova o sucesso escolar de todos, através de medidas que diluam as desigualdades económicas e sociais e as dificuldades específicas de aprendizagem;
- responda às dificuldades sentidas pelas famílias no acompanhamento dos seus educandos nos períodos de interrupções e férias lectivas” (p. 23).

Segundo o Projeto Curricular do Agrupamento, a escola oferece como opções de complemento curricular e educativo “Desporto Escolar”, “Promoção da Saúde”, Projeto de Filosofia para Crianças, Aprender a Pensar”, “Grupo de Teatro”, “Biblioteca”, “Clube de Colecionismo” e “Clube da Natureza – PROSEPE” (pp.34-40).

O mesmo documento estabelece os seguintes objetivos que devem orientar a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem:

- Promover o papel da Escola na transmissão de saberes e no desenvolvimento de competências indispensáveis;
- Desenvolver aptidões de expressão oral e escrita;
- Assegurar a preparação científica e prática dos jovens, tornando-os aptos a enfrentarem as novas exigências do mercado do trabalho, no contexto das novas tecnologias;
- Promover, nos alunos, hábitos de leitura, pesquisa, análise, estudo, opinião e decisão, que lhes permitirão informar-se, formar-se e formular juízos críticos face ao mundo que os rodeia;
- Aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem intelectualmente os jovens do concelho para desempenharem, de uma forma competente e democrática, os papéis que a sociedade exige;
- Promover a proteção do ambiente e do património, como fatores indispensáveis ao desenvolvimento da região;
- Capacitar para a utilização dos conhecimentos científicos e técnicos, adquiridos no âmbito das diferentes disciplinas e áreas curriculares, na resolução dos problemas sociais e económicos com que a região se debate;
- Promover a auto-estima dos jovens, levando-os a reconhecer a importância da intervenção para a transformação da sociedade onde estão inseridos (p. 3).

Para a organização pedagógica são definidos os seguintes princípios orientadores:

- Igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, nomeadamente através de medidas de apoio social escolar e de apoio educativo;
- Diversidade de ofertas educativas, tendo em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória;
- Diversidade de oferta no ensino secundário em áreas vocacionadas para o prosseguimento de estudos e/ou para a qualificação profissional, tendo em atenção as saídas profissionais na região;
- Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências, numa perspetiva de formação ao longo da vida;
- Coerência e sequencialidade entre o ensino pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário, orientando estes últimos para o prosseguimento de estudos;
- Articulação das atividades escolares com o meio, a vida e o mundo do trabalho;
- Defesa da identidade nacional, através da sensibilização e da consciencialização de todos acerca do património natural e cultural e da necessidade da sua preservação (PCA:4).

A análise dos Projetos Curriculares de Turma permitiu a recolha informações sobre a caracterização individual e global da turma, percurso e desempenho académico dos alunos, dificuldades de aprendizagem apresentadas, relatórios dos apoios educativos e da tutoria.

A oferta CEF de nível II iniciou-se no ano letivo de 2005/06. Durante o período em que efetuámos o nosso estudo, funcionavam na escola dois CEF T2, cada um com uma turma.

1. *Operador de Informática*, cujo perfil profissional é o de um profissional que, de forma autónoma e de acordo com as orientações técnicas, instala, configura e opera software de escritório, redes locais, internet e outras aplicações informáticas, bem como efectua a manutenção de microcomputadores, periféricos e redes locais.

Quadro XV - Matriz curricular do Curso Operador de Informática

Componente de formação sociocultural	Nº de horas
Língua Portuguesa	192
Língua Estrangeira	192
Cidadania e Mundo Atual	192
Tecnologias de Informação e Comunicação	96
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30
Educação Física	96
Componente de formação científica	
Matemática Aplicada	210
Físico-Química	123
Componente de formação tecnológica	
Instalação e Manutenção de Microcomputadores	180
Aplicações de Escritório	180
Gestão de Base de Dados	138
Inst., Conf. e Op. de Redes Locais e Internet	270
Componente de formação prática	
Formação em Contexto de Trabalho (2º ano)	210
Total de horas/curso	2109

2. *Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas* que visa um profissional que, no domínio das técnicas e procedimentos adequados, tendo em conta as condições edafo-climáticas e no respeito pelas normas de qualidade dos produtos, de segurança, higiene e saúde no trabalho e de proteção do ambiente, organiza e executa as tarefas relativas à produção de produtos agrícolas hortícolas, frutícolas, vitícolas e arvenses, bem como operações simples inerentes ao manuseio das espécies pecuárias e à manutenção de povoamentos florestais.

Quadro XVI - Matriz curricular do Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas

Componente de formação sociocultural	Nº de horas
Língua Portuguesa	192
Língua Estrangeira	192
Cidadania e Mundo Atual	192
Tecnologias de Informação e Comunicação	96
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	30
Educação Física	96
Componente de formação científica	
Matemática Aplicada	210
Ciências Naturais	123
Componente de formação tecnológica	
Preparação do Terreno Agrícola	268
Horticultura Biológica	250
Fruticultura Biológica 2	250
Componente de formação prática	
Formação em Contexto de Trabalho (2º ano)	210
Total de horas/curso	2109

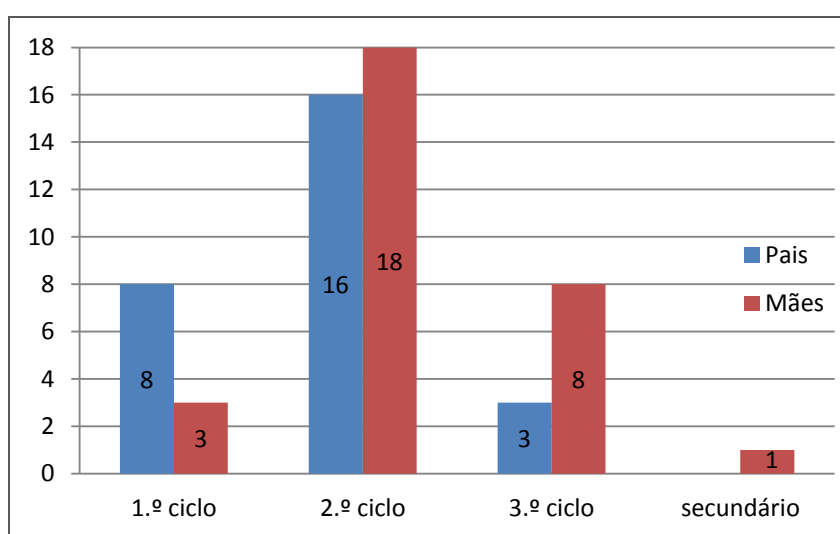
Durante a realização do nosso estudo, a turma de Operador de Informática, com catorze alunos, estava o último ano do curso (9.ºano) e a turma de Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas, com dezasseis alunos, frequentava o primeiro ano do curso (8.º ano). Nesta turma, quatro alunos estão diagnosticados com graves dificuldades cognitivas a nível da deficiência intelectual e onze alunos estão com processos no Ministério Público. Todos os alunos que frequentam os CEF sofreram retenções ao longo do seu percurso escolar, como se pode verificar pelo Quadro XVII.

Quadro XVII - Retenções no percurso escolar dos alunos dos CEF

Número de retenções	Número de alunos retidos
1	7
2	18
3	2
4	3

A maioria dos pais só possui o 1.º ou 2.º ciclo. As suas habilitações académicas são escassas e só uma mãe completou o ensino secundário (Gráfico VI).

Gráfico VI – Habilitações literárias dos pais



Relativamente à situação profissional dos pais, sete pais e quatro mães estão desempregados. Dez mães declaram-se domésticas e os restantes exercem profissões que a “Classificação Portuguesa das Profissões, 2010”, inclui no Grande Grupo 7 (Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices) e no Grande Grupo 9 (Trabalhadores não Qualificados).

3. Cursos de Educação e Formação

Entrevistámos a Diretora do Agrupamento, o coordenador e Diretor do Curso de Operador de Informática, a Diretora de Turma do Curso de Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas, um professor da área tecnológica, os delegados e subdelegados de turma dos dois cursos, a Representante da Associação de Estudantes do Agrupamento e os responsáveis pelas entidades onde foram realizados os estágios.

A pesquisa documental incidiu sobre os seguintes documentos: Projeto Educativo, Projeto Curricular do Agrupamento e Projeto Curricular da Turma de Operador de Informática. Analisámos dezasseis atas do Curso de Operador de Informática e seis atas do Curso de Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas. Tivemos presente que, sendo registos formais, as atas constituem uma fonte documental cuja informação deve ser apreendida com algum cuidado, pois “não revelam nem esclarecem tudo, tendem a fixar mais as decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem a oferecer uma versão ‘oficial’ da realidade, até pelo facto de o seu conteúdo ser ‘negociado’” (Lima, 1998:370).

3.1. Construção da oferta CEF

3.1.1. Finalidades

As finalidades enunciadas pelos professores entrevistados coincidem com o que Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho de 2004 estabelece, isto é, combater o abandono escolar:

Foram criados, precisamente, nesse sentido, de evitar o abandono escolar e criar um tipo de currículo, oferecer aos alunos com mais dificuldades ou com menos perspetivas de estudo, oferecer-lhes um currículo mais atrativo, mais prático, que os levasse a não abandonar a escola, a criar alguma motivação pela escola, basicamente, foi nesse sentido, foi para ajudar os alunos a progredirem nos seus estudos. (E01, [2])

Mas, a par desta finalidade formal, os CEF visam também

rentabilizar alguns recursos não só materiais, que são bastantes, e que só desta forma é que lhes damos de facto rendimento, como também alguns recursos humanos, porque quantos mais

cursos CEF e profissionais a escola tiver, mais turmas tem e mais lugares para os professores tem. (E02, [2])

3.1.2. Oferta de cursos

Os entrevistados reconhecem que a oferta de cursos proporcionada pela escola deveria corresponder à procura por parte dos alunos.

A oferta CEF deveria vir como uma resposta às expectativas dos alunos, aos desejos deles em determinadas áreas. No entanto, nós estamos sempre condicionados quer aos recursos humanos, quer aos recursos materiais, porque os CEF, embora financiados, há um conjunto de restrições, em termos de aquisição de equipamentos. Nós nunca podemos abrir um CEF em que a escola não tem recursos físicos, recursos materiais, para responder a essa formação tecnológica. (E01, [6])

Na realidade não é isso que geralmente acontece. Há fatores que pesam fortemente na oferta CEF da escola, dentre os quais se destacam os recursos humanos e físicos. Não é possível oferecer cursos para os quais não existam equipamentos ou docentes qualificados:

Há áreas que nós não conseguimos oferecer. Nas áreas de Jardinagem e Floricultura, conseguimos bem, porque existe material, equipamento e também há terrenos e espaços. Mesmo em termos de estágio, normalmente, estagiam todos na Câmara Municipal, porque têm os jardineiros e as equipas que eles podem acompanhar. Na área de Informática, em termos de recursos, temos muita coisa, e, apesar do Parque Tecnológico ter limitado um bocado o trabalho que a gente possa fazer na rede da escola, o certo é que ficámos com muito equipamento velho que podemos utilizar perfeitamente para os cursos. Na área da Carpintaria também já funcionou um curso. Temos muito material para isso e de Cerâmica também. Há outro tipo de áreas que não temos hipótese de oferecer, porque não temos material. (E02, [12])

A insuficiência de verbas afetas ao orçamento privativo não permite que a escola contrate professores para lecionar as áreas mais específicas dos cursos, como as disciplinas da componente tecnológica. Acresce que a escola tem que preencher os horários dos seus professores do quadro e aproveitar os recursos humanos disponíveis:

Mas, a oferta na escola tem sido um bocado também para rentabilizar os recursos humanos. Muita da oferta para Jardinagem, Horticultura e para as áreas de eletricidade é um pouco para

rentabilizar os quadros da escola e também os recursos materiais que a escola tem e que dessa forma são usados, porque senão era complicado. (E02, [6])

Uma escola, quando se candidata a um curso CEF, devia ser um curso CEF que se adaptasse melhor às características dos alunos. Mas nem a nossa nem a grande maioria tem psicólogo. E, então, acaba por ser uma coisa ... abre-se um curso em determinadas áreas, porque é onde interessa que haja horários para os professores, nos CEF e nos profissionais, quer queiramos, quer não, na maioria das escolas é pensado nos professores dos quadros que é preciso manter, haver horários (E04, [74])

À reduzida capacidade da escola na escolha dos cursos, acresce que a decisão do curso a oferecer pela escola foi feita pela DREN (ano letivo 2011/12). Esta estrutura, além de aprovar as candidaturas aos CEF intervém, agora, na escolha do tipo de curso:

Este ano, a oferta não se escolheu, foi imposta pela DREN que disse que tínhamos direito a um CEF de Horticultura e Floricultura, sem ninguém perguntar se queríamos ou se não queríamos, se tínhamos alunos ou não. O que é certo é que não temos e, se calhar, até não queríamos. (E02, [4])

Há áreas que, embora do agrado dos alunos, estão reconhecidamente fora do alcance da escola:

Nós temos alunos que gostariam muito de tirar mecânica, de ter um CEF de mecânica automóvel, só que a mecânica automóvel, agora, já é muito mais moderna e, portanto, nós não podemos. Primeiro, não temos um mecânico, mais quando o próprio mecânico – o professor que daria essa formação – tem que ter um CAP. (E01, [8])

Consequentemente, repetem-se os cursos que a escola oferece e diminui-se a real possibilidade de escolha por parte dos alunos:

Normalmente, o que todos os anos abrimos, ano sim, ano não, é um CEF ligado a informática e aí temos recursos humanos e materiais suficientes e bons. (E01, [16])

3.1.3. Recursos humanos e físicos

Nas palavras da Diretora do Agrupamento, os recursos humanos e físicos da escola condicionam a abertura de cursos potencialmente mais atrativos para os alunos. Uma vez

que a escola não dispõe de verbas necessárias para a contratação de técnicos especializados ou de equipamentos, o binómio oferta de cursos e recursos humanos e físicos limita-se à gestão do que a escola possui:

Nós, neste momento, temos um curso de Horticultura e Fruticultura Biológicas. Tivemos que contratar uma engenheira agrónoma para dar algumas horas desse curso, porque também temos cá um professor que tem alguma formação e, portanto, foram dadas algumas horas a esse professor. Mas, depois, temos a parte mais específica e tivemos que contratar e claro que tivemos que fazer contas ao dinheiro que tínhamos para ver quantas horas poderíamos contratar, para podermos gerir essas verbas e depois também os recursos materiais. Por acaso, nós temos uma estufa aqui mesmo em frente à escola que estava abandonada, que nós pedimos e fizemos um acordo com os donos da quinta, emprestaram-nos o local, nós reconstruímos a estufa e, portanto, eles estão a fazer a formação nessa estufa. Mas, pronto, temos que gerir um bocadinho... para já o curso nem era aprovado, se não tivéssemos a estufa, mas conseguimos por sorte abrir esse curso. Mas, condiciona, quer os recursos materiais quer os recursos humanos condicionam a abertura de qualquer curso. Nós temos alunos que gostariam muito de tirar mecânica, de ter um CEF de mecânica automóvel, só que a mecânica automóvel, agora, já é muito mais moderna e, portanto, nós não podemos. Primeiro, não temos um mecânico, mais quando o próprio mecânico – o professor que daria essa formação – tem que ter um CAP. Ora, não há nenhum mecânico que tenha CAP – eu, pelo menos, não conheço – e depois, nós não conseguimos recriar uma oficina com a tecnologia que agora a mecânica requer, porque, agora, os carros já não é a mecânica da mudança de óleo e meia dúzia de peças, já tem aquela maquinaria toda. (E01, [08])

Para os cursos em funcionamento na escola, os recursos humanos e físicos são considerados adequados. Quando não se verifica completamente a adequação dos recursos humanos aos cursos, as diretrizes emanadas apontam para a utilização dos recursos humanos da escola:

Na área de Informática são mais do que adequados, porque temos todos formação superior e somos todos profissionalizados na área. (E02, [16])

É aproveitar o que se tem. Por um lado, percebo que seja assim. Se a escola tem uma pessoa do quadro, que está a ganhar, que tem que lá estar, temos que a pôr a fazer alguma coisa. E a última legislação obriga mesmo a isso. A escola é obrigada a rentabilizar os recursos humanos que tem. Diz lá mesmo, desde que tenha habilitação adequada. Sem especificar concretamente o que é uma habilitação adequada. (E02, [18])

Um dos entrevistados, reportando-se à sua experiência, reconhece a insuficiência de recursos e a necessidade que teve de improvisar, durante a sua experiência profissional, para suprir a sua falta de preparação acadêmica para o curso que lecionava:

Nós temos salas de aulas. Não temos outros recursos. No último curso que eu dei, socorria-me muito da internet. Nem há tecido empresarial. Eu recorro-me de ter CEF e como sou de cá, conheço muito bem todo este meio, a Câmara e toda aquela área que está sob a influência da Câmara, quer empresas, quer instituições e conseguia, por vezes, dar-lhes aulas no local. Nos cursos de mecânica, por exemplo, apareciam-me motores e “agora, onde é que eu tenho isto, nunca dei nada disto?”. Então, o que é que eu fiz? Dirigi-me a um amigo, que trabalhava na antiga DGV e perguntei-lhe: “Onde é que eu posso arranjar estas coisas, este material?”. “Ah, isso está nos antigos manuais das cartas de condução profissionais. Eles tinham a parte mecânica, dos motores”. Então, lá fui, falei com o outro amigo que tem uma escola de condução, ele arranjou-me um desses manuais. Andei eu a estudar as vielas ... tirei fotocópias disso tudo para mostrar aos rapazes. Uma seca de vielas e de cambotas, disto e daquilo e andávamos todos a aprender aquilo ... (E04, [66])

3.2. Organização dos CEF

3.2.1. Recrutamento dos alunos

Os entrevistados referem a idade, as retenções e as dificuldades de aprendizagem como critérios para o recrutamento de alunos:

Eles para entrarem num curso destes já têm que reunir algumas condições, nomeadamente, a idade e as retenções. Um aluno que chega ao 7.º ou 8.º ano, com quinze anos, é um aluno que já traz retenções, portanto já traz um percurso escolar um bocado complicado, portanto, isto, são alunos que, por reunirem estas condições, já são um tipo de alunos com determinadas características. (E01, [18])

Nos 7.º e 8.º e às vezes no 6.º, porque, com o 6.º, se já tiverem os quinze anos e passarem para o 7.º podem logo ingressar num curso de nível 2. Faz-se esse estudo, vê-se que idade eles já têm, se já vão ter quinze anos, se já têm duas ou mais retenções. Faz-se essa escolha toda, vê-se se existem alunos ou não em condições de frequentar o CEF. (E02, [22])

Um dos entrevistados refere como fator importante as condições económicas familiares:

Também conta um bocadinho a parte financeira. Eu tive um aluno que ingressou no meu curso no ano passado. Ele gostava de informática, mas não foi, se calhar por desconhecimento. Depois, no princípio do ano, a Diretora de Turma disse que tinha lá um miúdo que era super pobre, que o pai tinha mesmo dificuldades e eu disse: “Se ele fosse da minha turma, pelo menos, o material, o transporte, a comida, isso era assegurado pelo curso”. Então, foi-lhe proposto, ele mudou e foi um dos que teve melhor nota no curso. Foi um dos melhores alunos. É sempre isso: ver a idade, ver as retenções e depois, a nível financeiro, para muitos é uma opção que os pais acabam por aceitar, porque lhes dá jeito. (E02, [22])

No processo de recrutamento dos alunos CEF, intervém o diretor de turma, que identifica e propõe os alunos do ensino regular para os cursos e os respectivos encarregados de educação, por iniciativa dos próprios alunos.

Ou é por opção dos alunos ou, geralmente, por recomendação do diretor de turma do ano anterior que vê que são alunos que têm mais dificuldade, não têm tanta motivação para a escola e, às vezes até a própria aptidão e conhecimentos. Portanto, geralmente, por sugestão do diretor de turma ou por decisão dos próprios alunos e encarregados de educação. (E03, [2])

É assim, eu cheguei a casa e disse assim: “Mãe, vai abrir um CEF”. Ela disse assim: “Pedro, se quiseres ir, podes ir, se não quiseres não vais”. Disse: Mãe, eu gostava muito de ir para um CEF, que é uma coisa que eu gostava de aprender”. E a minha mãe deixou-me. (E010, [26])

Embora na escola exista o SPO e as orientações para os CEF emanadas do Ministério da Educação/Agência Nacional de Qualificações (ANQ) atribuam competências aos SPO, o psicólogo desta escola não intervém no processo:

Nós temos um psicólogo na escola que faz o trabalho de orientação vocacional aos alunos de 9.ºano e aos alunos de 12.ºano, mas não faz este tipo de trabalho. Este tipo de trabalho é mais feito pelos próprios diretores de turma. (E01, [22])

Durante este ano letivo, os alunos não beneficiaram do apoio dos serviços de psicologia e orientação. Devido ao perfil destes alunos torna-se essencial que os mesmos beneficiem, no próximo ano letivo, do apoio mencionado. (Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas: A6, 28/06/2012)

Os alunos integrados na Educação Especial, com currículo específico individual (CEI) são também encaminhados para os CEF:

Nós tínhamos outra menina que, supostamente, estávamos a tentar encaminhá-la, também. Porque, é assim, se ele ficasse numa turma normal, do regular, era sempre com CEI, ou seja, acabava sempre por carregar o CEI, o currículo mais limitado, mais reduzido. Eu acho que o CEF, neste caso, para muitos miúdos, é um escape, ainda mais para os meninos da Educação Especial, que é uma maneira de os encaminhar para conseguir manter a teoria e a prática, para conseguir conciliar. (E05, [11])

Na formação das turmas dos CEF não é alheia a intenção de retirar das turmas do ensino regular os alunos com percurso académico comprometido:

A escola acabava por os conduzir para as turmas CEF, a ver se conseguiam fazer o 9.º ano, mas também para libertar, na minha opinião, as turmas dos maus elementos. (E04, [6]).

3.2.2. Seleção dos professores

De acordo com a Diretora do Agrupamento, aos professores a quem são atribuídos CEF são reconhecidas determinadas características pessoais e competências profissionais:

Queremos que seja uma pessoa rigorosa, que faça cumprir e que seja cumpridora, tem de ser uma pessoa muito cumpridora, mas tem de ser uma pessoa com alguma sensibilidade para os ouvir, para conversar com eles, para perceber as dificuldades deles, os sentimentos deles, portanto, tem de ter essa mistura. Têm de ser pessoas muito especiais, não pode ser qualquer um. Eu digo sempre aos colegas, quando lhes dou um CEF, “isto não é um castigo, isto é uma honra”, porque quando eu escolho uma pessoa para dar um CEF é porque vi naquela pessoa determinadas características que não vi noutras e não são más, essas características. Normalmente, são boas, senão, não os ponho a dar um CEF. E, elas, às vezes, pensam que é um castigo, mas não é. É um prémio. É um reconhecimento de mérito. (E01, [46])

Para um dos entrevistados, no entanto, as turmas dos CEF são atribuídas aos professores menos experientes:

Os professores são os menos preparados da escola. Eu sempre fui muito crítico e relação aos da vossa idade. Quando eu cheguei aqui há vinte anos, nós éramos maçaricos e caíamos nos CEF, até éramos assim um bocado mal vistos, quase não pertencíamos à mesma categoria de professores. (E04, [8])

Dantes havia imensos professores sem colocar e os horários que estavam com professores sem colocar eram quase todos para os CEF. Ou seja, nós chegávamos a começar o ano letivo e não ter metade dos professores. Onde faltavam mais professores era sempre nos CEF e profissionais, especialmente nos CEF. (E04, [48])

3.2.3. Financiamento

A Diretora do Agrupamento considera o financiamento adequado e suficiente, não obstante as regras do POPH/QREN implicarem que a escola disponha antecipadamente de verbas para efetuar o pagamento das faturas, pois só mediante a apresentação de faturas pagas é que as verbas são canalizadas para a escola:

Em termos de financiamento, o financiamento é adequado e suficiente. Agora, as regras de financiamento é que condicionam o funcionamento da escola. Nós fazemos um pedido de financiamento que normalmente é aprovado de acordo com as nossas necessidades, só que nós temos sempre de ter dinheiro em tesouraria para avançar, porque o dinheiro só é pago, esse financiamento só é atribuído mediante faturas pagas. Portanto, nós temos de pagar à cabeça e, ao fim de três meses, fazemos a prestação de contas e aí é que recebemos esse retorno. Embora quando fazemos o financiamento e ele é aprovado, nós temos uma percentagem que é atribuída de imediato, mas não é suficiente para conseguirmos manter todas as despesas inerentes a estes cursos durante três meses e depois recebermos esse retorno. Portanto, as escolas não tendo a hipótese de pedir créditos, ou tem dinheiro em tesouraria, do orçamento privativo, para avançar com essa despesa, ou, então, torna-se complicado. O complicado do financiamento destes cursos não é que ele não seja suficiente, que é, desde o momento que seja aprovado e que seja credível, quando é feita a candidatura. O grande problema é nós conseguirmos ter dinheiro em tesouraria para garantir as despesas durante aquele tempo. (E01, [10])

Em meios destes e ainda por cima com o atraso que existe com o financiamento do POPH, que é meses e meses. A gente chega a receber, se calhar, por volta de Fevereiro o dinheiro todo de Setembro a Dezembro. Nós agora temos os gastos até Maio, mas só recebemos lá para Agosto. É sempre com dois, três, quatro meses de diferença e para estes miúdos é sempre muito complicado. Num meio destes é complicado. (E02, [14])

3.3. Funcionamento dos CEF

3.3.1. Gestão do currículo

Segundo a Diretora do Agrupamento e o Diretor de Curso, os professores praticam uma gestão flexível do currículo de modo a adaptá-lo às características dos alunos e realizam articulação curricular:

Os próprios professores vão adaptando o currículo dessas disciplinas um bocadinho de encontro àquilo que mais os motiva, que mais os leva a trabalhar e tivemos, penso que foi o ano passado, na turma que terminou o ano passado, os professores acabaram por criar, não me lembro como se chamava esse modelo, mas eles condicionaram toda a matéria, todos os conteúdos das disciplinas de Português, Inglês, de Cidadania e Mundo Atual, eles acabaram por ligar essas disciplinas aos conteúdos da componente tecnológica e, portanto, trabalharam tudo em conjunto. Trabalharam o Português no âmbito da formação tecnológica, o que é feito em termos de apoio é a adequação desses conteúdos, dessas matérias. (E01, [40])

Até porque os programas dos CEF também não são assim tão rígidos que a gente não consiga integrar aquilo, especialmente em disciplinas como Cidadania e Mundo Atual, mesmo Português, Inglês. Nessa parte aí, não houve mesmo dificuldade. Chegámos a fazer um BTT – um percurso de bicicleta – onde integrámos conteúdos de Físico-Química, em que eles mediram distâncias, tempos e depois calcularam as médias. Portanto, acho que só se não houver mesmo boa vontade é que não se consegue integrar. (E02, [36])

Na opinião de outros professores, a gestão do currículo apresenta-se de modo diferente. Um dos nossos entrevistados considera extremamente negativo para o bom funcionamento dos CEF a falta de manuais e a inexistência de programas disciplinares centralmente elaborados como ocorre no ensino regular:

Mas depois, ao chegar aqui, o professor, cai de para-quedas e os outros professores agarram no manual e começam a seguir o manual. Nós somos colocados, de hoje para amanhã temos que começar a trabalhar e não temos rigorosamente nada, nem onde ir buscar. O coordenador de curso ou lhe entrega ... para as disciplinas científicas ou socioculturais ainda havia uma série de diretrizes bastante organizadas, para as tecnológicas eram só tópicos numa grelha do IEFP transferida para aqui, mais nada. Depois, nós é que tínhamos que desenrascar, arranjar material para aquilo. (E04, [48])

É extremamente complicado, nós, todos os dias, termos que andar à procura. Ir ao livro, dar uma vista de olhos para estarmos preparados para a lição do dia seguinte e procurar algo que lhes dar. E, encontrar isso, onde? Agora, com a internet é um bocadinho mais fácil, porque já somos muitos e há imensos professores que produzem material e que o colocam. Uma pessoa anda à procura desses materiais e encontram-se, produzidos por outros professores. Por isso é que o recurso à internet nos ajuda muito. É difícil haver material para as tecnológicas. É muito difícil, até porque aquilo são uns tópicos que têm que se dar isto e isto. Ali só está o tópico e as horas que se gastam naquilo, mais nada. (E04, [52])

A desadequação dos programas das disciplinas da formação tecnológica aos cursos e aos seus destinatários e a impossibilidade de gerir e adaptar os programas são também salientadas:

O currículo de informática no CEF é praticamente tão exigente como num profissional (12º ano). Eles chegam a ter temáticas, nas disciplinas técnicas, que nalguns cursos de engenharia informática só são dadas para aí no 2º ou 3º ano. Ou seja, é completamente desadequado. Quem faz o programa não tem a mínima noção de que miúdos é que vão apanhar aquilo. E, portanto, eles nunca vão conseguir perceber determinadas temáticas – eu não tenho problemas em dizer que há determinadas temáticas que eu tive dificuldades em percebê-las na universidade, quanto mais estar a ensinar aquilo a estes miúdos no 8.º ano. Coisas completamente disparatadas. Ou seja, quem faz o programa não tem a noção de que conteúdos é que lhes devem ser dados. (E02, [64])

Há um desajuste muito grande entre os programas, nomeadamente, na minha disciplina e em todas, mais ou menos pelo que me tenho apercebido, relativamente ao curso CEF. Os programas da componente geral são iguais para todos os cursos CEF. Por exemplo, a Inglês eu ensino-lhes gramática. Mas, para que é que eles querem saber da gramática? Se calhar, seria muito mais interessante ajustar o programa de inglês, por exemplo, ao curso específico que eles estão a tirar. As orientações que são emanadas do ministério da educação, o programa que está feito e que nós temos que cumprir do ministério da educação é um programa geral. É um programa de inglês geral, correspondente a um 6.º, 7.º, 8.º ano mais ou menos, é um bocadinho daqui, um bocadinho dacolá, coisas que não têm rigorosamente nada a ver com o curso deles, que para eles não lhes diz rigorosamente nada. Isso ainda os desinteressa mais. É um suplício para nós e um suplício para eles. A única parte que eles têm que tem alguma coisa a ver com a natureza do CEF, que eles escolhem, é a componente prática. As outras disciplinas têm um programa que obedece ao ensino regular. Por exemplo em Português, eles têm que dar obras. Eles dão obras de literatura, a Português. Isto é perfeitamente ridículo! Há um desfazamento enorme, enorme, enorme entre os programas das disciplinas da componente de formação geral

e da componente de formação técnica. É uma coisa abismal. Como é que também ainda ninguém se lembrou de ver isto e de fazer alguma coisa diferente nesse sentido. (E03, [46])

As dificuldades na gestão equilibrada da carga horária em algumas disciplinas comprometem o desempenho académico dos alunos:

(...) conforme algumas disciplinas vão terminando as outras serão colocadas nas horas disponíveis e será feito o reajustamento dos horários (Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas: A6, 28/06/2012)

A excessiva carga letiva da disciplina durante este período também foi um fator que teve influência, uma vez que os alunos se mostravam muitas vezes cansados por terem tantas aulas da mesma disciplina. (Curso Operador de Informática: A13, 28/03/2012)

3.3.2. Trabalho técnico-pedagógico

A equipa pedagógica reúne, semanalmente, de acordo com as diretrizes emanadas pelo Guia de Orientações – ME/ANQ, 2008. O trabalho técnico-pedagógico formaliza-se nestas reuniões, nas quais a equipa pedagógica, coordenada pelo Diretor de Curso, delinea e concerta estratégias de articulação curricular que motivem os alunos:

De facto, fez-se quase tudo o que se podia para diversificar as atividades, para fazer coisas diferentes. Fizemos muitas atividades com trabalhos de Química e Inglês. Por exemplo, os trabalhos das disciplinas técnicas, como éramos três professores e, estávamos praticamente sempre juntos todos os dias, íamos sempre trocando. Eles faziam umas partes, faziam as estruturas dos relatórios com a professora de Aplicações de Escritório, depois faziam a parte técnica da minha disciplina comigo, depois em Português corrigiam. Outras vezes, também se fazia isso em Inglês. Matéria que se dava de informática, em inglês, faziam as traduções e viam as partes de inglês nas aulas de inglês. Estas disciplinas integraram-se muito bem. Mesmo em Matemática, também se conseguiram fazer algumas coisas e a própria professora era muito dinâmica, fazia coisas super diferentes porque sabia que, se não fosse assim, eles dificilmente chegavam lá. Trabalhámos muito bem. (E02, [46])

Nas aulas de sexta-feira a professora tem dado particular relevo à oficina de escrita tendo já realizado 2 textos, onde apesar de se verificarem muitos erros, os alunos conseguiram coisas interessantes. Elaboraram também um texto a partir de uma banda desenhada do Calvin e visualizaram o filme “O Náufrago”, para complemento da matéria abordada pela professora J. Embora demonstrem muitas dificuldades os alunos gostam das atividades de criação de texto.

O Professor de TIC e SGBD referiu que na disciplina de SGBD resolveu fazer revisões da matéria e vai dar uma ficha de avaliação na próxima sexta-feira. (Curso Operador de Informática:A4, 15/11/2011)

Por último, os professores das disciplinas de Inglês e F.Q vão realizar um trabalho de articulação que consiste na elaboração de uma carta em inglês sobre diferentes elementos químicos. (Curso Operador de Informática: A10, 14/02/2012)

De um modo geral, os professores entrevistados consideram que o seu investimento profissional não tem retorno. Os problemas a nível de sala de aula mantêm-se, e, nas reuniões semanais obrigatórias, repetem-se estratégias que antecipadamente sabem que não vão resultar:

É um trabalho muito difícil, muito difícil, em que as pessoas tentam, sempre, fazer aquilo que acham que é o melhor. Nem sempre resulta, mas isso não resulta até nas outras turmas. (E01, [48])

O tipo de aulas, do que eu conheço ... sei que eles fazem ... tentam mil e uma estratégias, até ao desespero, muitas vezes. Às vezes, já não sabem o que é que hão-de fazer, mas eles tentam sempre criar, tentam sempre implementar uma estratégia nova, um modelo novo, tentam que eles participem, quer em atividades da biblioteca ou que aprendam através daquilo que os atrai mais que são, normalmente, os computadores, eles tentam sempre através de jogos, visitas de estudo, portanto, tentam sempre delinear estratégias diferentes e formas de os ensinar diferentes. O esforço é grande, às vezes, o resultado não é aquilo que se pretende, mas não tenho uma má ideia, aliás, eu acho que as pessoas trabalham bastante para conseguir motivar estes alunos a estudar. (E01, [50])

As estratégias, no fundo, era a “chapa 3”. Sempre. Púnhamos sempre as mesmas, que não davam resultado. As que estavam previstas no regulamento. Que teria que haver sempre a outra parte do envolvimento da escola, do envolvimento do encarregado de educação ... mas, não há ... (E04, [34])

Eu acho que todos tentam, de alguma maneira, nós já passámos por todas as estratégias possíveis e imaginárias e todos os professores tentam. (...) Pura e simplesmente nada funciona, e, portanto, há muito trabalho do conselho de turma, dos professores do conselho de turma, mas, infelizmente, acho que há um espírito, uma frustração, um sentimento de frustração muito grande, porque de facto nada resulta com estes alunos, nada os consegue cativar. (E03, [40])

Um dos entrevistados deixa mesmo transparecer claramente a inutilidade prática das reuniões semanais:

Nestes cursos, por norma, tínhamos reuniões semanais, para traçar estratégias. Mas, acaba-se por não se traçar estratégias nenhuma, porque os problemas são tantos, todas as semanas, que eu acho que não é produtivo. Ao fim do dia, já toda a gente chateada por as aulas e, depois, ainda todas as semanas, ao fim do dia, íamos ali levar uma sobrecarga ... tínhamos sempre de dizer o mesmo: “não há soluções, não há. Os alunos fazem isto, fazem aquilo”. E, depois, acabávamos todos, no fundo, por nos desinteressar um bocado e a reunião era cumprir calendário. (E04, [30])

Para outro entrevistado, a escola tem dificuldade em organizar-se para incorporar e criar modelos diferentes do ensino regular. Anteriormente à publicação do Guia de Orientações, a falta de um modelo próprio instituído para organizar o funcionamento dos cursos colmatou-se, nesta escola, com uma transposição do modelo organizacional dos cursos profissionais:

Os profissionais já era um trabalho que vinha de gente de fora, doutros profissionais e, mesmo daqui, alguma tinha experiência nos profissionais e acabamos por adaptar alguma destas regras, trazê-las para os CEF, para acabar um bocadinho com aquela anarquia que existia. Tal como eu já falei, no início era-nos entregue o material – reunião de diretores de turma – toda a gente para ir buscar o material, o envelopezito com as coisas e nós, dos CEF e dos profissionais?. “E nós não temos? Não há reunião?”. “Ai, vós é outra coisa”. Quer dizer, eles não têm faltas, não temos que fazer comunicação ao encarregado de educação? Acabámos por criar nós mecanismos próprios e funcionarmos como um mundo à parte. Nós íamos elaborando, comunicávamos às chefias, para elas nos aprovarem, ou não. Fomos criando um modelo de organização própria, que foi começando a resultar. O profissional começava a ter bastante sucesso, a nível da organização e do controlo de tudo e começou-se a passar para os CEF esse modelo. Isto também veio-nos ajudar, porque eles viram que já havia um modelo de organização, já não havia esta tão grande anarquia. (E04, [76])

O trabalho em equipa dos professores fica registado como um dos fatores do trabalho de qualidade no CEF de informática:

O diretor de turma registou a importância do trabalho cooperativo de todos os docentes da turma como um dos fatores que permitiu desenvolver um trabalho de qualidade, combatendo assim o insucesso e o abandono escolares e responder às expectativas e interesses dos alunos em

termos da sua formação profissional, agradecendo desta forma a vontade, paciência e profissionalismo de os docentes nestes dois anos de trabalho (Curso Operador de Informática:A16, 18/05/2012).

Na perspetiva dos alunos, o trabalho docente não difere substancialmente do dos cursos regulares. Reforçam mesmo a ideia de que o trabalho dos seus professores é muito semelhante ao desenvolvido no ensino regular, evitando assinalar grandes diferenças em relação ao ensino regular:

É a mesma coisa, nós também chegámos a fazer muitos testes e chegámos a fazer mais trabalhos de grupo do que nas outras aulas... (E10, [78])

Nós também gostamos de fazer as coisas por trabalhos, mas também é por tirar apontamentos, fazer testes e tudo. É tipo um CEF com uma aula normal. É a mistura das duas. (E09, [66])

3.3.3. Apoio educativo

Embora na organização curricular dos CEF não esteja previsto o apoio educativo, a escola organiza-se de modo a oferecer apoio aos alunos com mais dificuldades. Os alunos integrados na Educação Especial usufruem de apoio educativo nos mesmos moldes que no ensino regular. A tutoria foi também uma das modalidades de apoio para os alunos do CEF de Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas:

Para o CEF não estão previstas aulas de apoio, nem nada, apesar de que este ano houve aulas de apoio, porque havia professores de Português e de Matemática que tinham excesso de horas, porque o curso profissional fechou em Novembro ou Dezembro. Alguns alunos tiveram apoio a Português e a Matemática, em especial os que tinham mais dificuldades, negativas a Português e a Matemática. Tiveram 90 minutos de apoio, umas vezes na sala de aula, outras vezes fora, combinado entre os professores. Foi o apoio que foi possível dar. (E02, [42])

O apoio já está previsto, porque nós temos alunos com necessidades educativas e, portanto, têm um professor simultaneamente com eles na sala de aula a dar-lhes apoio em determinadas disciplinas. (E03, [36])

Em termos da Educação Especial, que é a minha vertente, neste momento, temos cá, a nível do 9.º ano, uma turma que está num CEF de Horticultura e Fruticultura Biológicas. Temos três meninos que estão a usufruir do chamado apoio pedagógico personalizado, que é o que se

encaixa no *Decreto-Lei n.º 3/2008*, que é a componente da Educação Especial. O apoio vai ao encontro das necessidades dos alunos, neste caso, as mais específicas, que eu estou a dar é Português. Esse apoio é dado em dois momentos, 90m+90m, duas vezes por semana, ao nível de reforçar, de orientar, de estimular o aluno, de inculcar hábitos de estudo e de trabalho, assim como supervisionar o trabalho que eles fazem. Este apoio pedagógico personalizado que eu estou a dar a estes três meninos tem uma mais-valia – não é dado em contexto de turma – são retirados da sala, ou seja, quando eles estão a ter Português, 90m, a aula inicia-se, só que eu vou com eles para a biblioteca, ou seja, um espaço mais individualizado, que lhes permite estarem mais concentrados e eu também ter uma proximidade maior. (E05, [2])

Esta turma beneficiou de um programa de tutoria, dentro e fora da sala de aula, da responsabilidade do professor J. A., o qual fez a leitura do respetivo relatório. (Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas:A6, 28/06/2012)

3.3.4. Dimensão educação-formação

Os entrevistados reconhecem a componente formação, identificada com a área tecnológica, com maior carga horária, como a parte mais importante do currículo:

É a parte da formação. É mesmo. (E02, [62])

Para um dos entrevistados, no entanto, o que efetivamente ocorre é que a componente formação acaba por estar muito condicionada pelos recursos físicos da escola e o que deveria ser atividades de formação resultam em aulas teóricas:

Por norma, até pelo peso da carga horária, a parte da formação tem a maior parte do bolo nos CEF. Num CEF T3, por exemplo, do 8.º ano, que frequentaram o 8.º ano ou transitaram para o 9.º ano ou chumbaram no 9.º, a parte sociocultural e científica, praticamente, não têm, especialmente a sociocultural, porque são x horas naquele CEF, daquele nível, de formação prática. Então, têm que as dar num ano. É quase efetivamente a parte tecnológica. (...) Aquilo que na prática se faz na escola é que investimos mais na educação, porque nós não temos recursos para lhes dar a parte da formação. É tudo demasiado teórico. É mais do mais. E acaba por ser tudo demasiado idêntico às aulas dos cursos normais, com o problema de se tornar enfadonho (E04, [70])

É interessante referir que a Diretora do Agrupamento alude a uma terceira componente, a formação pessoal e social – uma dimensão cívica que antecede as outras duas:

Aqui, até há uma terceira dimensão, que é a parte pessoal... aqui é feito um trabalho de maneira a que aqueles alunos, no final do 9ºano, sejam pessoas com uma formação pessoal e social, que saibam estar, que saibam apresentar-se, que saibam falar porque, para todos os efeitos são alunos que acabam um percurso com qualificação profissional, portanto preparados para o mercado de trabalho. Daí, termos essa necessidade de os formar como pessoas (E01, [80])

Os alunos consideram a parte da formação como a mais importante do curso:

A parte prática. Uma pessoa saber fazer as coisas, porque depois para fazer a PAF é preciso isso. E depois, não é o Português e a Matemática ... a Matemática também faz falta, para calcular coisas e assim, tirar medidas (E11, [40])

É a prática. Para termos uma saída lá para fora, se queremos trabalhar, temos aquilo e já sabemos o que fizemos e já aprendemos aquilo. Assim, dá para arranjar um emprego. (E12, [40])

Sim, acho que é no sítio onde se aprende mais. (E10, [84])

A técnica, porque uma pessoa se se interessar por aquilo consegue fazer as coisas bem feitas, se uma pessoa puder mexer naquilo ou tentar fazer as coisas por nós. Se precisamos de ajuda estão sempre lá os professores, mas tentar fazermos as coisas por nós, mexermos mais nas coisas, ver como aquilo vai, como aquilo funciona. (E09, [76])

3.3.5. Qualidade das aprendizagens

Professores e entidades de estágio convergem para uma opinião bastante negativa da qualidade das aprendizagens. Os alunos dos CEF, quando comparados com os alunos do ensino regular do mesmo nível de escolaridade, apresentam, em termos académicos défices significativos, a nível de capacidades básicas de leitura e escrita. Os CEF são uma medida facilitadora para concretizar o sucesso em termos quantitativos, pois ao sucesso quantitativo não equivalerá o sucesso qualitativo:

É uma das mediadas, nós não podemos dizer que eles vão para os CEF e que se tornam brilhantes alunos que não são, podem estar um bocadinho mais motivados, mas continua a ser muito difícil trabalhar com eles e eles não vão adquirir as mesmas competências que adquirem os outros alunos de currículo normal. Isso, não adquirem. Portanto, se isso é uma forma de combater o insucesso? É, em termos estatísticos é, mas em termos reais não. (E01, [88])

Não. Adequada ...é assim ... são uma forma de o conseguir, mas depois, em termos de competências e de conhecimentos que eles tenham, não me satisfazem. (E02, [68])

Não. Sem dúvida que não. Se nós pensarmos que isto é o nosso futuro, porque são os jovens e os jovens são o futuro – eu não sei quantos CEF há no país ou quantos alunos já saíram dos CEF – mas, a tomar a parte pelo todo, a julgar pelos alunos daqui, se isto é o futuro, estamos muito mal entregues, muito mal entregues. (E03, [70])

Sim, a formação de base deixa muito a desejar. Uma falta de cultura geral muito grande. Muito grande, não, assustador. Tipo, perguntar qual é o primeiro- ministro e: “ é aquele ou é o outro? É que eu vejo os dois...”. Não estamos a falar de meninos de sete anos, estamos a falar de meninas de quinze e dezasseis. “Mas qual é o primeiro-ministro? É aquele ou é o outro? É aquele de cabelo assim ou é o outro? É que eu vejo um e vejo o outro...”.(E07, [28])

Isto é uma opção de segunda. Mas, não deveria ser. É uma opção àquilo que eles não conseguem no ensino normal. E, normalmente, quem vai Tipo escolas profissionais, por exemplo. Eu acho que quem vai para lá, são aqueles miúdos que já querem só ir fazer o 12º ano e vão para ali. Depois existem mais facilidades, eles sabem que, se não fizerem numa vez, fazem noutra, fazem em duas, em três, em quatro, em módulos. É tudo mais fácil. No ensino normal, vai-se lá, faz-se as coisas, não dá, chumba. (E08, [43])

Não é em dois anos que se aprende, quer dizer, para um técnico de informática é suposto ele saber muito mais. Em dois anos, acho que não é suficiente, mas isso é a minha perspetiva. Não sei os conteúdos concretos que eles aprenderam, que supostamente deviam saber, por isso estou a falar um bocadinho de cor, mas, na minha perspetiva, não é em dois anos que eles sairão completamente preparados e ainda por cima, pelo menos face ao que eles mostraram aqui, que ainda tinham algumas dúvidas, algumas coisas que eles ainda não sabiam. Por isso, acho que precisavam de mais formação, um bocadinho mais específico. (E06, [22])

3.3.6. Professores dos CEF

O trabalho docente é percecionado como uma tarefa árdua, desmotivante, pouco gratificante e um verdadeiro trabalho de Sísifo. A ausência de resultados satisfatórios e a

imagem negativa dos alunos destes cursos comprometem a sua motivação e realização profissional:

Os professores não estão motivados. Há alguns que levam isto como um desafio, mas começam a desmotivar, porque toda a escola tem vindo a desmotivar os professores, toda a forma como os alunos têm vindo, ao longo destes anos, a encarar a escola, tem desmotivado os professores. Portanto, estas turmas acabam por desmotivar ainda mais, porque os resultados não estão muito próximos do que se espera e quando um professor, no início do ano, recebe uma turma de CEF, até é capaz de ter alguma esperança de que vai conseguir trabalhar com eles. Depois, chega a um ponto que chega uma fase mais complicada, também, o cansaço, porque eles cansam mesmo as pessoas e começam a desmotivar um bocado. Mas, eu acho que os professores ... tudo o que lhes damos, acaba por ser sempre um desafio, têm sempre aquela esperança... (E01, [52])

Ninguém se sente motivado, antes pelo contrário. É uma dor de cabeça, quando sabemos que temos CEF. (E03, [42])

Mas, noto que chegamos ao 3º período e quem dá CEF está muito cansado, muito cansado e quer, pede mesmo, para no ano seguinte não ter mais CEF. Mas, no ano seguinte, se tiverem outra vez CEF, começam outra vez de novo com o mesmo espírito, com a mesma esperança de que as coisas vão ser diferentes ... mas isso está no espírito dos professores, seja um CEF, seja que turma for ... começa-se sempre com a vontade e a esperança de que se vai fazer quase sempre um milagre. Mas isso faz parte. (E01, [54])

Qualquer professor, no fundo, sente-se motivado quando obtém sucesso dos alunos, porque se os alunos obtêm sucesso, eu considero-me satisfeito. Agora depende é do que nós entendemos por sucesso e, eu numa turma dita “normal”, às vezes nós estamos a corrigir testes e ...ai Jesus...mas aparece um teste Os professores não estão motivados. Há alguns que levam isto como um (E04, [28])

Eu não sei até que ponto os professores também não são – eu falo por mim – afetados pelo estigma dos CEF, porque neste momento é um estigma. Uma pessoa saber que tem um CEF, já à partida conta com alunos mal comportados, alunos desinteressados. Infelizmente, a verdade é esta. É o que nos aparece pela frente. (E03, [48])

Reconhecemos, ainda, em alguns entrevistados sinais de *burnout*:

É horrível. É desgastante, porque eu, além de ser diretora de turma, tinha aulas com eles terça-feira, da uma menos dez à uma e meia, que é uma hora que ninguém merece e à quinta-feira, das duas menos um quarto até às cinco da tarde. Então aí, é que ninguém merece mesmo. É horrível, horrível, horrível, horrível. (...). E isto é um desgaste que não imagina, porque eu passava as reuniões com aqueles pais e era desgastante para mim e era desgastante para eles, para os pais. (E03, [72])

Contrariando a declaração da Diretora do Agrupamento quando questionada sobre a seleção dos professores, alguns docentes assumem que os CEF são entregues aos professores mais novos e com menos experiência, pois os professores mais velhos e presumivelmente mais experientes evitam lecionar estas turmas:

Aliás, quando se fala de ter CEF, “não, nem pensar, não quero”. Este ano já foi mais fácil manter os professores do mesmo Conselho de Turma. Os do 1.º ano, os que ficaram cá, mantiveram-se todos e quiseram mesmo. Os que passaram agora para o 9.º ano, alguns já disseram que “se pudesse ficar sem o CEF, até agradecia”. Eu conheço a turma e acredito que seja um bocado complicado e desmotivante, às vezes, estar ali. Estamos o ano todo a ensinar meia dúzia de coisas e chegamos ao fim, a gente vê que eles pouco aprenderam. Às vezes, nós estamos a explicar e eles estão a falar uns com os outros, não querem saber. Há alturas que agente fica super desanimada. Mas, de uma forma geral, os professores não estão motivados para dar CEF. Até agradecem a sua não atribuição. (E02, 48)).

Por sua vez, os alunos entrevistados manifestam apreço pelo trabalho dos professores, considerando-o muito positivo:

É bom, os alunos, às vezes, comportam-se, outras vezes fazem assim mais barulho, isso é normal em todos os anos ... mas, é bom, porque os professores são mais divertidos, não estão com aquela pressão toda, fazem mais coisas para uma pessoa se interessar por aquela matéria, por tudo. (E09, [70])

Motivam mais uma pessoa. Os outros são mais assim ...muito certinhos e estes motivam mais uma pessoa para poder se interessar pela matéria, por todas as coisas, para chegar lá, a uma ponto mais alto e poder passar de ano com boas notas ter orgulho no que fizemos. Às vezes, uma pessoa pensa que chega àquele ponto, para, mas eles motivam para passar aquele ponto para a frente ir muito mais elevado. (E09, [80])

Bons professores, eles ensinam bem, eu acho que não tenho nenhuma razão para me queixar dos professores que tive. (E10, [90])

Nós damos coisas mais básicas e mesmo o professor fala connosco, pode perder meia hora a falar com um que não percebeu. No regular, não. Fala, fala. Quem ouviu, ouviu. Quem não ouviu, que estude.(E11, [42])

É bom. No geral, todos trabalham bem, explicam e se não percebemos, também vão lá outra vez explicar. Gostam de nós. Alguns gostam de nós, gostam mesmo, vê-se. Se não estamos bem na aula, saímos cá pra fora, mandam-nos ir tomar um pouco de ar ou tomar um café. Para ficarmos melhor, para acalmar, para depois percebermos melhor. Por acaso, nisso, os professores são espetaculares. (E12, [44])

3.4. Estágio

3.4.1. Implementação

A formação prática em contexto de trabalho prevista no Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, estrutura-se num

“ plano individual de formação ou roteiro de atividades a desenvolver em contexto de trabalho, assume a forma de estágio e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida” (Artigo 3.º).

De entre os procedimentos necessários para fazer a candidatura aos cursos, consta o levantamento da rede de empresas a nível local ou regional suscetíveis de estabelecer parcerias com a escola para a realização de estágios e a celebração de protocolos de estágio até final do 1.º ano de um curso T2. Pelas respostas dadas pelos entrevistados e pela leitura das atas, a escola cumpre o estipulado na legislação e nas orientações da ANQ:

Nós começamos logo de início, no início do curso, a tentar ver quais são as empresas ou instituições que possam receber os alunos e fazemos os primeiros protocolos. Depois, já no ano de estágio, no ano em que eles vão entrar para estágio, então, fazem-se os contactos formais com essas empresas e vai o professor coordenador do curso e o diretor de turma apresentar o perfil dos alunos, dizer às empresas o que é que os alunos são capazes de fazer no final, quando

forem para estágio, para que as empresas também nos possam dizer se aquele perfil se adequa ao trabalho que eles têm na empresa. (E01, [56])

No primeiro ano – eu já conhecia alguns sítios – tentei entrar em contacto com os outros professores da área técnica para fazermos uma lista de possíveis locais de estágio. Nós, antes de candidatar-mos o curso, já temos que ter locais de estágio garantidos, já temos de ter protocolos com uma série de empresas e tínhamos, isso também tínhamos. Depois começámos a ver o perfil deles, o que é que eles são capazes de fazer, onde é que se encaixam melhor. Praticamente, no 1.º ano, não necessitamos de fazer longos protocolos, quase a obrigar as entidades a assegurarem o curso. Falamos com elas, mas as próprias pessoas responsáveis nos dizem: “isso lá mais para a frente, senão a gente acaba por se esquecer, daqui a dois anos quase, temos tempo”. Depois, no início deste ano letivo, é que se começou a reunir mesmo com eles, a definir quantos alunos é que podiam ir, para ter uma ideia de meia dúzia de tarefas que eles pudessem fazer. Depois foi uma questão de burocracia, de fazer os protocolos (E02, [52])

O conselho de turma aprovou o regulamento de estágio, documento já analisado pelos professores após o envio por correio eletrónico, feito pela diretora de turma. (...) Ainda relativamente aos estágios, a diretora de turma informou que já estão assegurados dois estágios na Câmara Municipal, dois estágios (...), três estágios na (...); um estágio na RFM e um estágio no jornal. (Curso Operador de Informática:A5, 29/11/2011)

Depreende-se das respostas que, embora a escola se insira num meio pequeno, não tem encontrado dificuldades em arranjar locais para os alunos estagiarem:

Aliás, nós quando fazemos uma candidatura, já temos que ter protocolo para a candidatura, normalmente, as empresas assinam os protocolos já sabendo que só dali a dois anos é que vão ter ali os meninos ou não, porque nós nunca damos as garantias de que eles vão mesmo para aquela empresa, mas a recetividade é boa. Não costumamos ter problemas. E, depois, quando têm a primeira fornada e depois vai a segunda, normalmente, ficam agradados com eles no estágio. (E01, [58])

A conjugação da necessidade da escola em colocar alunos em estágio com a necessidade de certas empresas em receber alunos provenientes do curso de Operador de Informática facilitou a implementação dos estágios:

Foi um bocadinho por necessidade nossa e, também, se calhar, da escola, que tinha que os enquadrar nalgum local de estágio e então da necessidade nossa e da necessidade da escola surgiu a oportunidade. (E06, [6])

Nós, quando aceitámos a estagiária, foi no sentido de ela construir um site para o jornal, porque o jornal não tem uma página na internet, isto é, tem uma página na internet, mas está muito desadequada. Então, foi esse o nosso objetivo. (E07, [4])

3.4.2. Adequação da oferta

Segundo a Diretora do Agrupamento, a escola procura adequar a oferta formativa ao curso dos alunos:

Nós tentamos sempre que o trabalho que eles vão realizar nessa empresa esteja relacionado com a formação deles. Eles têm um perfil, é feito um documento onde é traçado o perfil, portanto, onde é dito que o aluno é capaz de fazer isto, isto, isto e a própria empresa já os orienta nas tarefas onde eles serão capazes de ser integrados. (E01, [64])

Mas, pelas respostas dos professores entrevistados subentende-se que as empresas que disponibilizam a formação em contexto de trabalho não correspondem exatamente ao perfil de competências profissionais dos cursos:

Não diretamente, mas depois nós acabamos por adequar. Tirando a Câmara Municipal, que tem um departamento de informática e eles acompanham os técnicos e trabalham só naquele departamento e uma loja de informática, onde as tarefas são todas de acordo com as competências que eles adquiriram, as outras são tudo empresas que não têm departamento de informática. Mas, no fundo, têm todos uma série de tarefas que eles podem fazer. Conhecendo as empresas e conhecendo o trabalho que eles fazem, os professores da área conseguem ter uma ideia do que eles podem fazer. Um aluno, que esteve num escritório de contabilidade, de seguros e agência de viagens – é tudo junto – conseguimos que ele fizesse uma série de coisas que, se calhar, não estão diretamente no perfil de competências, mas adequam-se ao curso. (E02, [54])

Quer dizer ... tentam adequá-las. (E03, [56])

A localização da escola num meio em que o tecido empresarial é escasso reduz substancialmente o leque de escolha de empresas e o cumprimento do estipulado no

número 2 do Artigo 8.º do no Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho: “As entidades enquadradoras da componente de formação prática serão objecto de avaliação da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso”.

Nós, aqui, estamos de tal maneira limitados, que é extremamente difícil encontrarmos empresas para colocar estes alunos que vão de encontro ao perfil do aluno e do curso em si. Em alguns casos, socorremo-nos quase sempre dos mesmos, que são aqueles que, ou porque são nossos amigos, ou porque têm uma boa relação com a escola, toleram-nos certas coisas dos nossos alunos. (E04, [56])

Para as entidades de estágio, o trabalho que os formandos desenvolvem preenche lacunas relacionadas com a carência de pessoal:

Na área que eles estavam a fazer estágio, não temos nenhum recurso humano, nem temos dinheiro para tal. Quem costuma fazer o que eles fizeram, era eu, no tempo que conseguia, por isso, eles vieram ser uma mais-valia. (E06, [4])

O problema destes estágios é que as miúdas vêm para fazer um estágio de informática e ela aqui, não vai fazer só um estágio de informática. Vai ter que atender pessoas, atender telefone e para isso, o estágio dela não é o mais adequado. Claro que até há outros miúdos que, se calhar, estagiaram em sítios que não tinham que atender pessoas, que não tinham que atender telefone. Já é diferente. Os miúdos não estão preparados, porque a preparação deles é a nível informático, não é atendimento de clientes ... (E08, [13])

Não temos recursos humanos e nem nunca teremos, porque não há verba para tal ... aqui os funcionários vão tentando – com os conhecimentos que têm e que não são muito específicos – remediar e eles vieram suprimir essa lacuna. (E06, [8])

3.4.3. Orientação / Acompanhamento

A escola cumpre o que está formalmente estipulado e regulado para os estágios (Guia de Orientações – ME/ANQ, 2008). No ano letivo em que realizámos o nosso estudo, a introdução de um modelo ligeiramente diferente originou críticas no Conselho de Turma do CEF de informática:

Relativamente aos orientadores de estágio, a função será exercida pelos professores da área técnica, A, L, e G.. Quanto à rotatividade dos orientadores pelos diferentes alunos, o conselho de turma considera-a uma medida sem sentido e contraproducente relativamente àquilo que se pretende que sejam as funções e responsabilidades do cargo. De entre elas destacam-se a elaboração do plano de estágio, o acompanhamento e execução do mesmo através de deslocações periódicas aos locais de estágio, e as reuniões com os monitores da entidade recetora dos alunos. (Curso Operador de Informática:A5, 29/11/2011)

Uma das responsáveis pela entidade de estágio considera muito positivo o acompanhamento técnico-pedagógico durante o período de formação em contexto de trabalho:

Muito bom, porque há um relacionamento muito próximo, quer por parte da escola e do professor. Aqui, eles estavam mesmo ao meu lado, por isso era eu a responsável, eu estava todos os dias com eles. Confesso que havia dúvidas, da parte técnica, que eles tinham que me ultrapassavam, mas depois o professor A... vinha cá e esclarecia e correu lindamente. (E06, [12])

As outras entrevistadas não têm uma opinião tão favorável a respeito do acompanhamento do estágio, indiciando que este foi unicamente realizado na e pela entidade de estágio:

Ou têm uma pessoa só a dar-lhes ajuda ou então é muito complicado. Até nós, por exemplo. Quando estávamos a acabar o jornal, não podíamos estar a falar com a miúda e a explicar qualquer coisa que ela não percebesse, estávamos nós próprias ocupadas a fazer as coisas e eles precisam de um acompanhamento, de ter sempre ali quem lhes explique, quem lhes ensine, tirar dúvidas...(E08, [25])

Ela, praticamente, foi orientada por nós. Também estamos numa área que é muito específica e era complicado. Não sei se ela pediu ajuda aos orientadores da escola, em termos informáticos, do site, propriamente. Mesmo em relação à estagiária, nós temos noção de que não temos espaço adequado e estamos sempre sujeitas a todo o ruído. Nós estamos a escrever um texto, mas estamos sujeitas a todo o ruído normal de um jornal. E ela também. Nesse aspeto, nós também não lhe oferecemos um espaço muito digno. Era o que havia e é o que há. O acompanhamento foi feito essencialmente por nós, por mim e pela I... que é quem está aqui diariamente. (E07, [10])

3.4.4. Preparação para a vida ativa

À criação dos CEF está subjacente a problemática da inserção desqualificada dos jovens no mercado de trabalho.

Do ponto de vista dos responsáveis pelas entidades de estágio, os alunos dos CEF não se encontram preparados para a vida ativa. A distância entre a escola e o mundo do trabalho não favorece o desenvolvimento de competências profissionais:

Não, mas eu acho que ninguém está. Eu, também, quando acabei, não me sentia, de todo, preparada. Eu acho que não estão em nenhum dos aspetos, nem tecnicamente, porque mesmo assim, dois anos é muito pouco e, se calhar o que eles têm que saber para trabalhar mesmo nessa área não é suficiente. Mas posso estar a falar de cor, porque aqui eles não puseram em prática tudo o que aprenderam, como é lógico. E acho que emocionalmente também não estão de todo preparados, são muito novos, muito imaturos. Acho que se fossem trabalhar ia ser muito doloroso para eles, porque não estão preparados em nenhum dos aspetos. (E06, [24])

A escrita é terrível. Agora, que têm competências a nível de informática, isso têm, mas, depois, todo o resto ... Não sei qual é o objetivo do curso. Mas, eu sou bastante crítica em relação a estes cursos. Acho que não preparam minimamente para o mercado de trabalho. (E07, [22])

São miúdos que ainda não são suficientemente responsáveis. (E08, [49])

Eles são muito novinhos, ainda. Estamos a falar de adolescentes, por isso, não estão preparados. Não estão minimamente preparados, de todo. Vamos supor, num dia, se eu não lhes desse nada, se eles não tivessem nada que fazer, eles passavam o dia todo no computador se fazer nada, nada de produtivo para a instituição. Efetivamente, isto num local de trabalho não pode acontecer, ou se acontece, são despedidos. (E06, [16])

Mas eu acho também não tem como preparar. E explico-lhe porquê. Nas relações humanas não há fórmulas. É impossível. E a realidade do trabalho passa muito por isso. O meu trabalho... eu não faço o meu trabalho sozinha. Eu contacto com outras pessoas, por isso, a dificuldade pode passar na adaptação do contexto e da realidade em que está inserido, das pessoas que estão lá. Dou-lhe um exemplo muito concreto: na escola, o menino, se está chateado com outro ou se gosta menos dele, não lhe fala e não é por isso que a vida não corre. No local de trabalho, isso, não pode acontecer. Mas a escola não prepara para isto. Não prepara e, se calhar, podia preparar! Como? Não sei, se tivesse uma disciplina ou outra de psicologia ... Porque, tirando isso, o trabalho em si, à partida é suposto eles já ficarem com a competência e isso, a escola fá-lo. Agora, quando eu digo que não estão preparados é para as relações humanas e para terem iniciativa. (E06, [18])

Eu sou muito crítica em relação a este tipo de formação e passo a explicar porquê. Eu penso que eles, realmente, adquirem muitos conhecimentos, muitas competências específicas. Realmente, eu não vou dizer que ela não tem competências, em termos de informática, porque tem. É um facto. Mas, depois, estes cursos não formam as pessoas de uma forma global. Por exemplo, era uma aluna que não sabia atender o telefone, não sabia receber uma pessoa, há uma falta de formação global, ou seja, penso que os cursos não podem ser só direccionados para “sabes fazer aqui uma página, sabes trabalhar na informática e ponto”. Acho que isso não ajuda ninguém. Isto é a minha opinião. Na parte informática, notava-se que a aluna tinha muitas competências, ela sabia trabalhar muito bem, sabia o que estava a fazer, mas, depois faltava uma parte, digamos, de estrutura, que eu acho que é fundamental. Para mim é fundamental. (E07, [12])

Os alunos, por seu lado, são unânimes em considerar que o curso proporciona uma adequada preparação para o mundo do trabalho:

Sim, muito mesmo. Dão-nos a aprender o que pode acontecer, o que vamos passar na vida, tudo, tudo para o futuro. (E09, [30])

Eu acho que eles preparam muito bem. Eu acho que estou preparado. (E10, [38])

Atribuem importância ao certificado da qualificação profissional de nível 2 outorgada após a conclusão do curso com aproveitamento:

Sim. Para mostrar que tirei aquele curso e um dia, por exemplo, que não arranje trabalho, posso usar esse diploma para ir para uma estufa. (E12, [22])

É importante, mas eu queria ainda ter o diploma do 12º. Eu acho que ainda é uma mais-valia para um dia ... o meu trabalho, porque, agora, as pessoas só querem uma pessoa com o 12º. Eu também concordo ter um diploma, mas, a ver... (E10, [44])

3.4.5. Avaliação do estágio

No que concerne à avaliação do estágio, as opiniões dos entrevistados dividem-se. A maioria avalia positivamente o desempenho dos alunos, salientando que, durante o estágio, no contacto com o mundo do trabalho, os alunos assumem uma postura diferente da do contexto escolar que chega a surpreender os professores:

É, assumem um papel diferente. Não sei porquê, mas nós, também, dizemos “não vão deixar ficar mal a escola, até porque vocês podem vir a ser futuros trabalhadores daquela empresa, portanto vocês façam bem a vossa cama porque podem vir a deitar-se nela” e eles, normalmente, não nos deixam ficar mal e as empresas, no ano seguinte, quando voltamos a pedir eles próprios dizem “se tiverem mais alunos podem trazer”. Mesmo às vezes vão para fora – quando não há empresas aqui, vão para fora do concelho – não temos tido qualquer problema, nenhum. (E01, [60])

A avaliação foi positiva. Tiveram todos positiva. Quatro alunos tiveram cinco. Eram doze, quatro alunos tiveram cinco, só dois ou três é que tiveram três. O resto teve todos quatro e cinco. As empresas ficaram muito agradadas com o trabalho deles. (E02, [56])

É diferente, é mesmo diferente. Eles parecem que são outros. E quando piores são aqui, melhores são lá fora. E, tem acontecido com muitos deles, que aqui eram uns autênticos terrores e depois lá fora eram uns amores, uns anjos, uma coisa impressionante. (E02, [74])

Havia um deles que, efetivamente, tinha melhor desempenho, mas o outro também fazia tudo o que lhe era solicitado. Inclusive, por exemplo, eu pedi-lhes uma altura – o nosso do jardim precisava de Brufen para os meninos – eu não consegui ir e pedi-lhes e mesmo isso, até uma coisa que não tinha nada a ver, que eles podiam-se negar, eu pedi, com muitos modos “ Olhem, desculpem, eu sei que vocês não têm que fazer isso, importam-se?” e até isso fizeram. Eles foram muito prestáveis em tudo o que lhes foi solicitado e mesmo o trabalho deles, o que fizeram, fizeram bem. Havia alguns erros ortográficos, mas eu dizia “cuidado, atenção...” e corrigiam, corrigiam bem. O que eu tenho a dizer é que foi bom. Aliás, eles foram muito bem avaliados...um bocadito preguiçosos, mas, pronto, tirando isso ...(E06, [14])

Correu bem, correu tudo muito bem. Ela cumpriu os objetivos, que era o site, a página oficial do jornal, e demonstrou ter muitas competências. Por isso, correu bastante bem. (E07, [8])

Incentivados pelo diretor do curso, os alunos procuram causar impressão favorável nos seus potenciais empregadores:

Não foram todos, mas muitos deles foram muito bem recebidos e nós: “Eh pá, afinal é outro aluno, não é este” “ Não, não, é esse”. Completamente diferente. Também lá está, eles estão sozinhos, já não estão com o grupo de amigos, estão num meio que não conhecem, com pessoas que não conhecem. E, também, vão com aquela ideia que nós dizemos: “Oh pá, tu vais trabalhar, tu tenta, está atento, já sabes que se agradares àquela pessoa, ela vai falar bem de ti a duas ou três e se essas duas ou três falarem... começa a haver uma série de pessoas que te conhecem e que te podem ajudar no futuro”. E eles tentam também por aí e é o que fazem de melhor. Mas lá fora tem funcionado bem. Pelo menos, lá está, eu falo dos meus, que tive a experiência que funcionava muito bem e nos outros que é o que a gente ouviu.(E02, [76])

Da grande maioria dos alunos é positiva. Mais de uma vez me surpreenderam pela positiva. Saem para fora da escola, é-lhes permitido mexer nas coisas, terem uma outra liberdade. No início havia uma certa remuneração, também. Agora isso é praticamente residual, é só alimentação e transportes. Mas, muitas vezes o que eu fazia era ir pedir estágio aos locais onde era habitual darem trabalho no Verão, nas férias. Então eu dizia-lhes. “Se tu estiveres, provavelmente, se agradares, já ficas para o resto do Verão”. Isto incentivava-os. (E04, [58])

A Diretora de Turma do curso Horticultura e Fruticultura Biológicas, reportando-se a experiências anteriores com CEF, tem uma opinião menos favorável do desempenho dos alunos durante o estágio:

Para alguns, foi uma mera formalidade. Outros aproveitaram. Eu, muitas vezes, aparecia de surpresa, por exemplo, na carpintaria e houve alunos que, só não aproveitaram, porque não quiseram. Eles próprios é que não queriam e, portanto, iam para ali e aquilo era uma brincadeira constantemente. Tinham dois professores lá na carpintaria com eles e não era a turma toda, porque nós depois, arranámos maneira de dividir a turma, em que metade da turma ia para a carpintaria à segunda e à terça. À quarta-feira, estavam todos na escola e os outros iam à quinta e sexta. Isto já foi nas aulas de formação prática e depois o estágio continuou assim. Os professores estavam lá com eles, tinham os funcionários da carpintaria, tinham o dono da carpintaria e era um suplício para os pôr a fazer fosse o que fosse. Porque não tinham nada que cortar a tábua, porque a tábua era pesada, porque não tinham nada que limar, porque ninguém lhes pagava para estarem ali a trabalhar, quer dizer, tudo era feito com muita insistência e com muita má vontade por parte dos alunos. (E03, [58])

3.5. Perfil do aluno CEF

3.5.1. Condições socioeconómicas e culturais da família

Os alunos que frequentam os CEF são provenientes de meios socioeconómicos e culturais muito desfavorecidos. A relação das famílias com a escola é pautada pela indiferença e distanciamento, o que obviamente se reflete no desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. Estes jovens, socializados em contextos familiares com modelos e regras diferentes, não se reveem na escola e nos seus códigos:

Nós temos alunos com muitas, muitas dificuldades, mesmo para comer, quanto mais para ...a escola dá-lhes tudo o que pode. (E02, [14])

Famílias ... ou economicamente desfavorecidas ou culturalmente e socialmente desfavorecidas, famílias que valorizam pouco a escola. Normalmente, são alunos que não têm perspetivas de futuro, não têm objetivos de prosseguimento de estudos, nem de ambições em termos profissionais e escolares. Normalmente, são alunos desinteressados da escola e com famílias ... sem uma retaguarda que os incentive, que os valorize. Quase todos. Eu penso que poucos são os alunos que optam por este percurso que vêm de famílias bem estruturadas – eles próprios desligam da escola, normalmente, têm por trás uma família pouco atenta ou desfavorecida, em termos sociais, económicos e culturais. (E01, [26])

O acompanhamento dos pais ... os pais são de classes sociais muito baixas e não é por não gostarem dos filhos, mas não lhes dão o apoio que eles merecem, nem a atenção que eles merecem. Eu fartava-me de lhes dizer para os acompanharem. “Ah, mas nós não sabemos”. “Mas não têm que saber, é só perguntar, então, o que estás a fazer? Estás a fazer bem, estás a fazer mal?”. Muitos deles são exatamente o espelho dos pais. Muitos dos comportamentos que eu via neles, achava aquilo estranhíssimo, algumas reações, alguma forma de eles responderem a coisas que a gente dizia. Depois, quando comecei a conhecer os pais, eles são uma fotocópia. Muitos deles são exatamente iguais. Se pai chega aqui e diz logo duas ou três asneiras, eu começo a pensar: “fartei-me de ralar com ele, ele falou daquela maneira com os colegas, está na sala e aquilo sai-lhe tão naturalmente”. Nós damos um sermão imenso, ralhámos, escrevemos, mas o pai chega aqui e é logo... o falar deles é assim e que é que a gente vai fazer destas situações? (E02, [40])

(...) no fundo eles são uma reprodução social, são o reflexo que vem de cima. Eu sempre disse que aqueles pais que nós menos precisamos que cá venham são os que mais cá vêm, aqueles que, efetivamente, precisávamos que viessem cá muitas vezes, esses nunca vêm. (...). Como eu há um bocadinho disse, chegava a dar aulas aos CEF, ali naquela sala 3.11 e houve uma altura,

onde estão aqueles prédios – a Câmara fez uma candidatura para dar uma formação para jardinagem, havia lá uns cursos EFA e havia as estufas. E os alunos que estavam nos cursos EFA, todos aqueles, no fundo, que estavam no desemprego, ou que não queriam trabalhar, outros também que eram profissionais dos cursos EFA, no fundo, eu estava na sala a dar aulas aos filhos e a ver os pais do outro lado. Filhos nos CEF, pais nos EFA. (E04, [8])

Olhe, não sei se tenha pena, também! Às vezes, também tenho pena dos pais. Eles próprios dizem que não sabem o que é que hão-de fazer. Eles, na maior parte, não sabem o que hão-de fazer aos filhos, em termos de os interessar pela escola e tentar dar-lhes o gosto pela escola. Isso já eles desistiram e isso está entregue à escola. E, pelo que eu me apercebo, muitos, de facto, já não têm como dar educação aos filhos. E, quem manda, são os filhos, em casa. Eu cheguei a ter reuniões, no ano passado, com os pais e com os miúdos presentes, que tive que chamar a atenção aos alunos sobre o modo como estavam a falar com os pais, a falta de educação que estavam a ter para com os pais. E os pais não diziam nada. E, eu é que já não aguentei, eu já estava a rebentar! Só tinha duas hipóteses, ou falava ou estourava. E os pais “Está a ver, está a ver como ele fala comigo?”. Quer dizer, já é ali uma desresponsabilização ...nem é desresponsabilização ... eles não conseguem, já não os conseguem controlar. (E03, [62])

Foi dada a palavra aos representantes dos encarregados de educação, no entanto estes referiram que não tiveram contactos com os outros encarregados de educação pelo que não têm nenhuma informação concreta a referir. A mãe do P referiu que questiona todos os dias o filho sobre o decorrer das aulas e que ele lhe diz sempre que está a correr tudo bem, apesar da turma ser algo barulhento e apesar dos professores mandarem calar, por vezes ainda fazem mais barulho. A mãe do D referiu que a medicação foi diminuída e que ela tem que dar sempre a medicação ao filho pois de outra forma ele não a toma. Informou também que pediu ajuda a um irmão e às sobrinhas para disciplinar o D, pois ele nunca faz os trabalhos de casa, nunca tem que estudar, nunca dá os recados à mãe e está respondão perante a mãe. Os pais estão ambos desempregados o que se pode também refletir nas atitudes do aluno (Curso Operador de Informática:A4, 15/11/2011)

3.5.2. Expectativas

Todos os professores entrevistados concordam em considerar que as expectativas familiares relativamente à educação escolar dos alunos são baixas ou nulas, com implicação na construção do futuro profissional dos alunos:

Os pais já não têm expectativas, porque se as tivessem, eles já não chegavam ao CEF. Os pais acabam por encontrar, também, uma via mais fácil dos alunos chegarem ao 9.ºano, tirarem o 9.ºano. Eu não me parece que seja pela parte profissional ou pela parte prática ... (E01, [86])

Eu vou com o meu irmão, para a Alemanha, trabalhar. Já não me faltam ofertas de trabalho. Tenho ofertas de trabalho, em Lisboa, restaurantes e assim, servir às mesas e tenho com o meu irmão na Alemanha. Quero ir para a Alemanha. Aqui, em Portugal, não se ganha nada. No fim de Agosto, já vou com ele. Ele já foi para a Polónia, para a França, para Vila de Conde, para Beja... Ele disse-me: “Tu se quiseres estudar, eu ajudo-te. Eu, na tua idade, não tive possibilidades”. Mas, eu não quero. Ainda são mais três anos. Deus me livre! (E11, [18])

Ainda não sei se vou para Lisboa ou se vou para França ter com o meu pai. Na França, ganha-se mais e há trabalho. (E12, [16])

Eu gostava muito de ser cabeleireira, mas também coisas de informática, professora de informática ou assim, mas não dá essa possibilidade. Para isso precisava de muitos anos de escola e então prefiro ir trabalhar para uma fábrica e assim... (E09, [26])

Dos alunos entrevistados, só um gostaria de continuar a sua formação académica, para trabalhar futuramente na área do curso:

Eu gostava de continuar, mas eu estou procurando na internet, procurei em tudo e não estou a ver condições para continuar. (E10, [34])

Eu gostava de trabalhar na informática, eu gostava de ter computadores à minha volta, mas é um bocado complicado, eu gosto muito daquilo. Eu acho que me consigo desenrascar em computadores, consigo fazer quase tudo em computadores, é por isso que eu gosto. (E10, [36])

Para a representante da Associação de Estudantes, o projeto de vida dos seus colegas dos CEF é,

daqueles projetos de vida mais para o básico, não têm assim grandes aspirações, porque, caso contrário, também se empenhavam um pouco mais, talvez. Mesmo sendo curso de jardinagem ou curso de horticultura, se eles viam que era por ali que queriam seguir, acho que estariam mais motivados, estariam sempre a querer mais. Penso que é isso. Acho que para eles é mais arranjar um trabalho qualquer, nem que seja como eletricista, num sítio qualquer. Não é criar um negócio próprio, por exemplo, de eletricista, ou ter umas estufas. É mais aquela coisinha ... (E13, [39])

3.5.3. Comportamento e motivação

Os problemas de comportamento dos alunos dos CEF incidem essencialmente na relação pedagógica. Segundo os professores, perturbam o normal funcionamento das aulas, transgredindo as regras da escola:

Acho que sim, principalmente dentro da sala de aula. Nós tínhamos aqui os CEF, num ano, no pavilhão 2, ou seja, eram muito mais velhos que os outros que lá estavam. Tinham forçosamente de ter um comportamento diferente do dos outros, até porque são rebeldes, não seguem as regras, chegam mais tarde, são muitas vezes postos na rua, depois, pertenciam a um ciclo diferente – agora entram e saem todos à mesma hora – mas havia uma altura em que os do CEF saíam a meio do turno dos outros e os outros entravam a meio do turno dos CEF, ou seja, isso era sempre um problema. (E04, [16])

Era comportamento, eram as faltas. Faltas, isso é que era. Era o principal problema deles. Faltas, o comportamento, o desinteresse, pô-los a trabalhar, trazerem material. E, o ser tudo em folhas avulso, bocados de folhas disto, daquilo, ali tudo solto, isso também não ajuda. Eles já são desinteressados e desorganizados. Ora, tudo em folhas soltas, ainda mais facilita essa desorganização. Ninguém leva as coisas para casa, ficava tudo lá. Ao fim de uma semana a andar aos tombos com aquelas folhas, “Aonde é que está a folha? Na aula seguinte, a gente ia falar para quem? Só um ou dois é que tinham a folha. E nós, no fundo, apresentavam-se sempre essas queixas, sempre, sempre. As dificuldades eram essencialmente o desinteresse, as faltas, o barulho na sala, o não obedecerem muitas das vezes ao professor, não querer trabalhar. E depois as velhas medidas: quando surge o problema, entrar em contacto com o encarregado de educação, fazer isto, fazer isso. Já começava o diretor de turma. “Outra vez! O encarregado de educação ... ainda na semana passada lhe liguei não sei quantas vezes! E ele nem quer, nem me atende, nem sequer o consigo contactar”. (E04, [32])

Para a Diretora do Agrupamento e para o Diretor de Curso, o padrão comportamental dos alunos CEF não difere substancialmente do comportamento dos jovens desta faixa etária, opinião partilhada pela Representante da Associação de Estudantes:

Sim, eles são os típicos adolescentes na idade do armário – são os típicos irreverentes, acham-se adultos, mas têm comportamento infantil, querem ser respeitados, mas não conseguem respeitar, acham-se cheios de direitos, mas não acatam os deveres, portanto eles são o protótipo do adolescente na idade do armário. (E01, [34])

(...) A minha imagem é boa. Não considero que esta turma fosse pior ou melhor do que outra qualquer do ensino regular. Até há turmas do ensino regular que têm alguns muito, muito piores do que estes, mesmo em termos de respeito, de comportamento na sala de aula. É uma turma – não vou dizer que é a melhor que tive aqui – mas não tem comparação com outras. Não se pode falar de mau comportamento ou de problemas de disciplina com esta turma. (E02, [30])

Não são assim daqueles problemáticos que vemos nas outras escolas, que vemos na televisão, mas, sim, são os mais problemáticos. (E13, [19])

Entretanto, a Diretora do Agrupamento acaba por reconhecer que

É preciso estar sempre em cima deles, eles, numa aula, são senhores se levantarem e chamarem a atenção, encostarem o nariz uns aos outros, são aqueles alunos que ... são estas as características deles, mas eles já chegaram aqui por isto, não foi por bom comportamento. (E01, [38])

Os restantes professores tem uma opinião menos positiva do comportamento dos alunos. No caso da turma de Horticultura e Fruticultura, verifica-se uma relação muito direta entre os níveis de motivação para o estudo, a dificuldade de articulação da escola com os pais, os comportamentos indisciplinados e as ocorrências de tipo disruptivo que afetam o funcionamento das aulas:

Tiveram umas fases em que andaram a ser os “bullies” da escola, a meterem-se com os mais novos, a assustarem os mais novos. Houve aí alguns problemas. (E03, [16])

Eu dou Inglês, portanto vou tentando recorrer a meios audiovisuais, etc.. Nem um filme, nem uma série os consegue cativar, quer dizer, não há nada que se possa fazer que os consiga

cativar. Eles não gostam de Educação Física, por exemplo. Geralmente, os alunos que não gostam tanto do Português e da Matemática e da História, gostam mais da parte da Educação Física, mas nem da Educação Física eles gostam, não gostam de nada, não gostam.... A componente prática é conforme os dias. Mas também não gostam, porque dá muito trabalho e porque agora está muito calor ... mas, alguns tempos atrás, estava demasiado frio e porque têm que pegar numa enxada e porque têm que cavar a terra! Se disséssemos assim, eles não gostam desta disciplina, mas gostam desta, não há nenhuma disciplina que eles gostem... e portanto eles ... e cada professor é um professor e têm feitios diferentes, mas eles sempre que podem boicotam as aulas e aquilo é uma desgraça. (E03, [24])

Os meninos do CEF – como eu digo, este é o segundo ano que eu conheço meninos do CEF – eles são muito reativos, muito à defesa. Defendem-se sempre, tentam-se ressaltar sempre pelos comportamentos mais alterados, sempre aquela coisa de “nós é que vimos lá de baixo, nós é que somos ...” (E05, [25])

Pela leitura das atas dos Conselhos de Turma deste curso, apercebemo-nos que a turma apresentou problemas disciplinares graves. Quase todos os alunos estavam com processos no Ministério Público:

No que diz respeito a problemas disciplinares, toda a turma está com processo no Ministério Público exceto os alunos número três, E. S.; número cinco, F. F., número sete, G. G.; número nove, L. S. e número dez. (Curso Operado Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas: A1, 19/09/2011)

Quanto ao comportamento foi considerado mau, (...). É de referir que se registaram várias ocorrências a várias disciplinas, as quais se encontram devidamente documentadas e arquivadas no dossiê do diretor de turma. (Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas: A3,20/12/2011)

Os alunos entrevistados confirmam as diferenças a nível de comportamento entre as duas turmas. Os alunos da turma de Operador de Informática apontam algumas falhas no comportamento:

Nós não nos portávamos mal, até nos portávamos bem. (E10, [54])

(...) alguns não têm grande respeito, depois na limpeza também, alguns são muito assim, não fazem limpeza nenhuma nem têm cuidado, antes de deitar o lixo para o caixote do lixo deitam para o chão, mas acho que depois a partir daí acho que está tudo bem. (E09, [46])

Na turma de Horticultura e Fruticultura, os alunos reconhecem a existência de comportamentos disruptivos e violentos:

É mais o falar, de serem os mais velhos da escola e meterem-se com todos e isso já cria conflitos. Barulhentos, muito. Nós, o principal problema é mesmo pensar que somos os mais velhos da escola e é tudo nosso. É o pior. E fazemos o que queremos, vêm à nossa beira, começam a olhar para nós e nós ainda fazemos pior. Eu, este ano, até não tenho feito muita porcaria. O que faço, é que a minha mãe dá-me autorização e ponho-me a andar nos intervalos. É que já vim aqui muitas vezes (direção da escola) e agora não salto mais (os muros). (E11, [36])

Nas aulas de Português e assim, o ambiente é muito pesado. Estamos todos a falar e a professora a explicar para as paredes, nós ... você, se vai a uma aula, ninguém está a olhar para a professora. Estamos, uns a fazer desenhos, outros a falarem uns com os outros. (E11, [38])

É aos berros, é falar ... o professor, às vezes resmungo e nós ainda falamos mais alto. Às vezes, temos falta e mandamos cadeiras pelo ar, é portas a bater ... é tudo... (E12, [26])

Problemáticos. Os que estiveram aqui deram quase todos problemas. Baldavam-se às aulas, faziam gato e sapato dos empregados, dos professores, partiam as coisas aqui da escola, era bancos, era máquinas ... tudo. (E12, [36])

É uma desgraça. Depende das aulas e dos professores, também. Há uns professores que nós temos respeito...é como a professora de Inglês, nós temos matéria, temos tudo e ao fim, ouvimos música, deixa-nos fazer o que queremos e nós gostamos é disso. E há alguns professores que nós portamo-nos bem numa aula e nunca nos agradecem por nada. Olha, não queremos saber nada, começamos a fazer besteiras. (E12, [38])

3.5.4. Relação com o estudo e o sentido da escola

A opinião predominante dos professores entrevistados é que os alunos estão na escola por obrigação e que a sua desmotivação se traduz em atitudes de rejeição e de desvalorização da escola:

Eu não sei, sinceramente ... não sei ... não sei se eles não estão aqui na escola porque não têm mais para onde ir, porque são obrigados a estar. Alguns estarão porque gostam efetivamente do curso, mas eu penso que a maioria não. Está na escola porque é obrigada a estar. Nem o próprio curso os atrai e os faz ter outra motivação. (E01, [84])

Eles o que não querem é estarem na sala de aula quietos. É um martírio. Eu por mim falo. Eu, o dia que tenho que dar teste, é um martírio, porque tenho que estar quieto numa sala e calado. Por isso, também para eles, que são alunos desinteressados, aquilo não lhes diz rigorosamente nada ... (E04, [42])

Recordo-me da primeira aula que a professora de Português lhes levantou a questão – o porquê de eles estarem neste curso específico – uns diziam porque não havia de informática, outros consideram que é um curso mais fácil, que as disciplinas são mais acessíveis. Alguns até diziam que estavam contrariados, porque não podiam ir para Valença, por causa do transporte ... se houver três ou quatro ali, realmente motivados para o curso, pelo que eu vejo, na minha ótica, na minha perspectiva ... acho que não estão bem centrados naquilo que é a essência do CEF, naquilo que se pretende. (E05 [9]) .

Estão aqui contrariados e eles fazem questão de mostrar isso. E porque estão mesmo... nota-se que eles andam aqui e andam contrariados, eles adormecem nas aulas. (E03, [30])

Além das suas enormes dificuldades, revelam ausência total de hábitos e métodos de trabalho e de estudo, recusam-se a realizar as atividades propostas pelos docentes e apresentam interesses divergentes dos escolares. (Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas:A3,20/12/2011)

(...) por se recusarem a realizar as atividades propostas em sala de aula, assim como a realização dos testes de avaliação por parte de alguns alunos e não revelarem qualquer tipo de interesse face ao estudo. Tal facto deve-se à falta de competências, falta de interesse e empenho pelas atividades académicas, recusa na realização das atividades propostas na sala de aula, assim como dos momentos de avaliação, ausência total de hábitos e métodos de trabalho e ainda interesses divergentes dos escolares. (Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas:A5, 26/03/2012)

Durante o percurso no ensino regular, os alunos conheceram muito cedo a experiência do insucesso escolar. As retenções e as dificuldades sentidas no estudo desmotivaram-nos para a escola. Na transição de ciclos iniciaram o processo de interiorização do fracasso, de desinteresse e de desânimo face ao estudo. Os alunos atribuem a si próprios o fracasso escolar.

Um dos alunos, retido no sétimo ano, reflete sobre o percurso até ao 6.º ano e refere as dificuldades sentidas na transição para o 3.º ciclo:

No 5º e no 6º foi mais fácil porque já tinha os professores que me ajudassem e depois a turma já vinha do 3º ano e foi sempre uma ajuda. (E09, [6])

Depois, a turma foi mudando e já não tinha os colegas para me poderem apoiar e os professores não sabiam bem como me ajudarem, então, foi assim mais difícil. (E09, [8])

Outro aluno, retido no 4.º e no 6.º ano, refere:

Eu acho que a escola dava muito apoio e os meus pais também, mas, é assim ... como éramos ainda muito pequenos, não queríamos ouvir muito bem os pais e os professores e foi por isso. (E10, [6])

No 6.º, eu já tinha alguma mentalidade, não é? Mas, não queria a escola, já pensava que era mais adulto e não queria saber da escola mesmo... (E10, [8])

Para outro, as dificuldades iniciaram-se na transição para o segundo ciclo:

Foi no 5º, quando chumbei. Vim da escola primária para cá e perdi-me completamente, com as amizades, amizades mais velhas e perdi-me. Na minha turma, havia repetentes, começámos a faltar, ia às aulas só para não ter falta. (E11, [2])

O mal foi mesmo os repetentes. Se a turma tivesse vindo toda como estava lá em cima (4.º ano), acho que seria normal de todo. Fazia as coisas. Assim, não. Comecei-me a juntar aos repetentes. Na primeira aula: “Ah, vamos faltar à aula! “Como é que fazemos?” – disse eu. “Olha, não apareces lá!”. Pronto, comecei a faltar. Primeira, segunda e depois até era eu que os incentivava a faltar. Estávamos lá em baixo a jogar futebol e “Ah, não vamos!”. Uma altura, faltámos todo o dia. (E11, [6])

A escola nunca ... quer dizer, até ao 3.º ano ... desde o 3.º ano, nunca mais me disse nada e a minha mãe: “Ui, ainda tens muito que andar!”. “Estou farto da escola – dizia. Eu já ando a gramar disto pra aí há cinco ou seis anos. E, depois, chumbei aquele ano, depois é que foi pior. Depois, é que eu fiquei desanimado. Já não me apetecia vir, nem nada. Lá consegui passar. Depois, eu queria sempre entrar para o curso, só que não tinha idade suficiente. “Ah, tens que ter mais um ano”, “ter que andar mais um ano a gramar disto!” (E11, [10])

A partir daí, para estes alunos a escola perde sentido:

Já não tinha sentido, já queria sair da escola, já queria ir trabalhar, mas não tinha a idade. (E10, [12])

Depois já não queria saber nada da escola, não me apetecia estar a estudar, não me apetecia estar dentro duma sala o dia inteiro (E12, [8])

No entanto, para os alunos do curso de Operador de Informática, existe um antes e um depois da frequência do CEF. O CEF reconciliou-os com a escola:

Sempre quis aprender alguma coisa de informática. Foi por isso que vim para o curso. (E010, [22])

O CEF foi muito importante para mim, ajudaram-me muito, foi muito divertido, aprendi mais coisas que não sabia. (E09, [18])

(...) mas se for um curso que eles já estejam interessados e queiram mesmo ir para aquele curso, eles aplicam-se e bem aplicados. (E09, [60])

Aproveitou para informar o conselho de turma do desejo de alguns alunos em dar continuidade aos estudos, matriculando-se no curso profissional de técnico de gestão de equipamentos informáticos, caso o mesmo abra na nossa escola. (Curso Operador de Informática:A16, 18/05/2012)

Para a representante da Associação de Estudantes, os seus colegas dos CEF,

São alunos que, normalmente, não acham que iriam conseguir continuar os seus estudos no ensino regular e então, decidem optar por aí. Outros, não. Outros, é mesmo porque não querem, porque não se interessam, querem acabar isto o mais cedo possível e então envergam por esses cursos. Veem que é uma maneira mais fácil e mais facilitada de chegar ... de chegar, não, de acabar mesmo com vir à escola todos os dias e serem obrigados a vir. Muitos deles são obrigados a vir para a escola e daí, talvez, ganharem esse contra aos professores ou ao estudo. Porque, se calhar, não é a matéria ser desinteressante ou não ser uma coisa que, se calhar, eles até gostariam. Se calhar é mesmo por serem obrigados, terem de vir, porque alguém os obriga, não só os pais como o ministério. (E13, [21])

É interessante referir que nenhum dos alunos entrevistados gostaria de ter prosseguido no ensino regular.

3.5.5. Inclusão na escola

A maioria dos professores entrevistados considera que os alunos dos CEF relacionam-se e convivem com os seus pares do ensino regular, participam e promovem atividades extracurriculares, opinião partilhada pelos alunos do curso de Operador de Informática:

Sim, sim, perfeitamente, convivem com eles. Mesmo nos intervalos estão em vários grupos, uns misturados com outros do 9º ano, outro grupinho deles está com os de 7.º, de 8.º e de 10.º também. Estão integrados perfeitamente. Não se vê que seja um grupo isolado. (E02, [32])

Eles integram-se na escola. O aluno, sim, integra-se na escola, convive com os outros alunos. Na minha opinião, quem os exclui é a escola. (E04, [10])

Participam, isso, participam nas atividades que a escola organiza. Eles são incluídos como estando a frequentar aquele ano, portanto, se a atividade é para o 8.º, eles entram na atividade como sendo do 8.º ou do 9.º, dependendo do ano que frequentam. Eles próprios também organizam muitas atividades para a escola e depois têm, para além das da escola, ainda têm as deles próprios. (E01, [30])

(...) convivemos com todos. (E09, [98])

No Natal e no Carnaval participámos todos. Não nos baldámos, isso é uma festa. (E11, [26])

Aqui, nesta escola, há o dia da informática. O dia da informática era todo feito por nós, pelo nosso curso. Era muito divertido, nós fazíamos montagem de computadores, ensinávamos os do 1.º ciclo a mexer nos computadores, ensinávamos os do centro de dia a ir à internet pesquisar coisas... (E09, [36])

Por exemplo, no ano passado, os do 6.º ano, que estavam a fazer um CEF de Horticultura. Houve a eleição da melhor turma do ano e, então havia a competitividade entre os 5.ºs e os 6.ºs anos, para ver quem ... porque, depois, iam um dia à praia. Então, havia vários jogos, desde xadrez, a jogos mais físicos e eles participaram. (E13, [15])

Referindo-se aos alunos da Educação Especial, a professora do apoio refere que eles se integram, mas observa que estes alunos, conscientes das suas diferenças, não interagem em contexto de sala de aula. Inscritos na turma, têm inscrita neles a diferença da sua condição, a invisibilidade:

O caso que eu conheço, o Joaquim, a nível de inclusão, acho que ele não teve qualquer tipo de problema, porque ele já conhecia, quanto mais não fosse, porque eram coleguinhas aqui da escola, já eram amigos, já os conhecia ou era vizinho ou era primo da prima... a nível de inclusão, acho que não. Em situação sala de aula, nota-se muito o afastamento de dois, não digo dos três de CEI, pelo menos de dois, os mais sossegados, os mais comportados. O Joaquim, também tem uma coisa – ele sabe, ele tem consciência dos seus limites e das suas capacidades – ele sabe que é um miúdo que tem problemas a nível de aprendizagens e, o que é que se nota? Enquanto os outros fazem aquele rebuliço todo na sala, “boquinha” dum lado, brincadeira do outro e acabam todos por entrar naquele “complot”, eles não. Eles afastam-se. Eles limitam-se a observar. Estão mais num canto. Talvez isso jogue um bocadinho também com a personalidade de cada um deles. (E05,[13])

Provocam-no com provocações constantes, sempre à espera que ele reaja, que ele seja reativo, mas, lá está, a personalidade dele também não lhe permite e não dá azo a respostas da parte dele, perante esse tipo de provocações.

Do ponto de vista da Diretora do Agrupamento, com as repetências que tiveram ao longo do seu percurso escolar os alunos dos CEF acabaram por se afastar dos colegas com quem iniciaram a escola e convivem mais com os jovens com quem têm mais afinidades – os seus pares dos CEF. A pertença a um grupo com as mesmas características reforça o seu tipo de comportamento:

Eles têm quase todos as mesmas características, porque foram alunos que tiveram os mesmos percursos e são também quase todos do mesmo tipo de famílias, portanto têm muitas características comuns e depois ... eles funcionam um bocado como grupo porque, como são turmas que têm um currículo diferente, têm professores diferentes, têm matérias e disciplinas diferentes e eles próprios já são diferentes, porque eles, quando estavam nas turmas, já eram diferentes dos outros, porque eram alunos fracos e não estavam sempre na mesma turma. Iam repetindo de ano e trocando de turma. Não tiveram um percurso como todos os outros alunos que começaram, muitos deles até no infantário juntos, e chegam ao 9ºano juntos. Estes são miúdos que repetiram uma, duas, três vezes, foram mudando de grupo e acabaram por não se ligar aos outros, porque os que eram colegas inicialmente vão estando cada vez mais avançados

e portanto, eles vão tendo idades que os afasta um bocadinho do grupo turma no ensino regular, porque eles são sempre mais velhos que o grupo turma. Se eles repetem no 5º, já são mais velhos, se repetem no 7º, continuam a ser mais velhos, e entram no 3º ciclo com uma diferença de idade de dois anos, que é muito grande. Um aluno que tenha treze anos no 7º ano e eles que têm 15, é uma diferença muito grande. Portanto, eles começam por não se relacionar com aquele grupo turma e quando são retirados para este CEF, encontram o grupo, que são aqueles com que eles se identificam, porque são aqueles que são iguais a eles e eles funcionam um bocadinho assim, em grupo, o que causa grandes problemas muitas vezes. Isso leva a que eles acabam por se unir dentro daquelas características que são as menos positivas, acabam por ser normalmente, grupos complicados, em termos de comportamento, em termos de motivação, em termos de trabalho, porque são todos muito iguais, não há um que puxe pelos outros e, quando há um que puxa pelos outros, os outros acabam por o fazer mudar. Eles funcionam muito como um grupo fechado. (E01, [28])

Os alunos do Curso de Horticultura e Fruticultura e o Representante da Associação de Estudantes partilham a opinião da Diretora do Agrupamento:

(...) os meus amigos são mais do CEF. (E11, [50])

Com quem convivo mais são os do CEF. Mas dou-me bem com quase toda a gente da escola. (E12, [50])

Costumam andar todos juntos, sim. Como se fossem um bando. Estão sempre juntos, ligam-se mais uns aos outros. Andam quase sempre juntos. Preferem estar uns com os outros. (E13, [31])

3.6. Representações

Empregamos a expressão “representação” como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objectivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989:36).

3.6.1. Opinião dos professores e das entidades de estágio sobre os CEF

A presença dos CEF na escola suscita apreciações divergentes. Para uns, os CEF são um modo de os alunos adquirirem o certificado do 9.º ano e a sua existência na escola constituiu uma mais-valia:

Eu acho que existir CEF na escola é uma forma de dar resposta a esses alunos que, realmente, não estão adaptados ao ensino regular, normal, ao percurso normal e acho que é uma mais-valia, acho que sim. Só que, se calhar, a fundamentação ainda não está – ou pelo menos aqui – não está surtir o que se desejaria. (E05, [39])

Pronto, é a única maneira de muitos deles fazerem a escola. Mas, o balanço, neste momento, eu acho que é positivo, porque, como disse no outro dia, só um aluno de todos aqueles que foram para os CEF é que não fez o 9.º ano. Todos os outros concluíram o 9.º ano. (E04, [78])

Lá está, o balanço é positivo, porque, de facto, foi a única medida que fez com que alguns alunos não abandonassem e muitos deles concluíssem. Se não fosse no CEF dificilmente o fariam. (E02, [72])

Acho, porque, provavelmente, doutra forma iria ser muito difícil eles conseguirem completar algum grau de escolaridade. (...). Por isso, na minha opinião, isto é uma resposta muito válida. Até porque, se existe, por algum motivo é! Muitos destes alunos, se calhar não é por falta de competências, é por falta de retaguarda familiar, em muitas circunstâncias. Noutras não. Noutras, efetivamente, é por défices ou dificuldades de aprendizagem. Provavelmente iam ficar lá a arrastar-se até fazer, pelo menos, a idade obrigatória e depois vinham-se embora sem nada. Por isso, faz todo o sentido (CEF) e mais sentido ainda porque tem uma parte muito prática, quer em contexto escolar, quer em contexto laboral, o que é excelente. (E06, [30])

Um dos entrevistados refere as alterações que, do seu ponto de vista, poderiam melhorar os CEF para que sejam efetivamente uma resposta para este tipo de alunos:

Se tivesse que fazer alterações nos CEF, era que as escolas estivessem, efetivamente, preparadas para receber estes tipos de cursos e que a parte prática seja, efetivamente, prática. Um dos grandes problemas desses alunos é estarem sentados numa sala a ouvir matéria. Têm dificuldades de concentração tremendas. Andar a mexer com qualquer coisa, faz com que eles estejam concentrados. Um professor a falar duas horas, não dá. Quando digo que as escolas estivessem preparadas, digo que tivessem uma estrutura, um psicólogo que, efetivamente os

encaminhasse, não ser o diretor de turma, porque, um dá problemas, dá problemas nesta turma, vai para o CEF. Mas, a escola não tem culpa por não ter recursos, quer seja de psicólogos, quer seja de salas equipadas. (E04, [80])

Incluídos pela exclusão, os CEF cumprem uma função na escola. Constituem um mecanismo para que as outras turmas sejam mais homogéneas e possam progredir nas suas aprendizagens:

Temos de ver isto de várias perspetivas. Aquela questão que vamos retirar das turmas de currículo normal os maus elementos, primeiro. E não podemos fugir a isto, que é uma realidade, não é intencional, não se criam para que as outras turmas fiquem melhores, mas é uma forma de melhorar o rendimento das restantes turmas, tirando estes elementos perturbadores que podem arrastar outros. Para estes alunos, também é positivo, porque não estão ali a sofrer com aquilo que não conseguem aprender e não querem aprender, porque é um sofrimento. Para o aluno, é um sofrimento estar integrado numa turma que não consegue acompanhar e torna-se rebelde como defesa. Portanto, é uma forma também de aliviar um bocadinho este sofrimento. É uma forma de levar a que os alunos cumpram aquilo que lhes é obrigado, que é concluir o 9.º ano. (E01, [90])

Portanto, a uns porque lhes permite aprender sem esses elementos perturbadores e a outros porque lhes permite aprender alguma coisa de uma forma mais fácil mais atrativa e sem ser tão doloroso. (E01, [92])

Esta opinião é também partilhada pela Representante da Associação de Estudantes:

Penso que é bom termos os CEF, também por não termos alunos a perturbar o resto das aulas, mas também é bom para eles, porque estando ali, estão a fazer algo que acham que é melhor para eles, de certo modo. Portanto, acho que é muito bom haver CEF nas escolas. (E13, [41])

Uma das professoras entrevistadas e uma das entidades de estágio questionam a existência destes cursos, não vendo neles qualquer valor:

Acho que é uma perda de tempo. Se calhar, fazia mais sentido que fosse numa escola profissional, que é um ensino mais profissionalizante. Acho que não é nenhuma mais-valia a existência de CEF aqui na escola. Antes pelo contrário, é só maus exemplos. É só maus exemplos. (...) Se calhar, este não é o melhor caminho para eles. Também não sei qual é o melhor caminho. No fundo, não deixo de ter pena destes miúdos. (E03, [74])

Eu, sinceramente, acho que não. Não estou a ver como é que os CEF vão de encontro às necessidades das empresas da região. Sinceramente, não consigo ver isso. (E07, [69])

3.6.2. Opinião dos alunos sobre os CEF

O percurso nos CEF é valorado muito positivamente pelos alunos. A convergência das suas intervenções permite-nos concluir que para uns significou a reconciliação com a escola e com o estudo e uma oportunidade que aconselham a outros alunos:

Sim, porque acho que o CEF é importante pois, sempre temos aquele curso feito, mas também tem mais motivação, depois uma pessoa pensa sempre em tirar um curso profissional ir até ao 12.º ou mais elevado. (E09, [88])

Vale. Vale muito a pena. É sempre uma ajuda, um entusiasmo para tentar ir sempre mais elevado, tentar aprender mais as coisas. (E09, [103])

Na minha opinião, eu acho que os CEF é muito bom para os alunos. Eu acho que eles não são muito inteligentes, mas também não são assim muito maus. Eu acho que são médios, tiram até boas notas. Acho que são mais ou menos. (E10, [70])

Aconselhava. Eu gostei muito. Aconselhava, porque aprende-se mais. Aprende-se a mesma coisa, Matemática, Português e assim, aprende-se a mesma coisa, mas nós ainda aprendemos mais sobre computadores, aprende-se mais matérias, não é só aquela Matemática, aquela História, mas nós aprendemos mais coisas. (E10, [100])

Para os alunos do curso de Horticultura e Fruticultura, a experiência do fracasso sofrida no ensino regular, a interiorização de que não detêm capacidades suficientes para prosseguirem estudos e o facto de estarem a frequentar um curso para o qual, provavelmente, não têm especial vocação, a via dos CEF apresenta-se como o modo mais simples de terminarem a escolaridade:

Sim. É mais prático, mais fácil, mais básico. No primeiro ano não se chumba, pode-se andar, no primeiro ano, a navegar, no segundo é que tem que se abrir a pestana. (E11, [48])

(...) As pessoas que querem ir para a universidade, acho que não. Se vêm para um CEF é para estragar o currículo. Agora, para pessoas que só querem fazer o nono ano e que não estão aqui

a fazer nada, o melhor é ir para um CEF. Para acabar com as coisas de uma vez. Não vale a pena andar aí a chumbar, a chumbar, gastar dinheiro aos pais, para senhas, para isto, para aquilo. Por isso, eu acho que ninguém está aí para andar a estudar e chumbar. Já se perde a vontade toda. É outro ano, as mesmas coisas. O Ministério da Educação devia pôr uma lei que ninguém devia chumbar. Até ao 9.º ano, não se devia chumbar. Já a partir daí, acho que sim. Está no 6.º, chumbou no 6.º. Vai para o 7.º e chumba duas vezes no 7.º, porque alguns, já chumbaram duas vezes no 7.º. Depois, vai para o 8.º, chumba outra vez. Depois, vai para o 9.º, o que quer é ir embora. Saem daqui com 18 anos ... (E11, [52])

Depende da capacidade que nós temos. Se tivermos muita capacidade, não vale a pena. É melhor seguir o 12.º e ir para a universidade e ter um emprego melhor... (E12, [52])

3.6.3. Opinião dos alunos CEF sobre os que os alunos do ensino regular pensam deles

As respostas dos entrevistados denotam que eles se apercebem que os seus colegas do ensino regular têm uma opinião negativa sobre os CEF e os seus alunos, atribuindo-lhes uma desvalorização injusta do seu lugar na escola:

Má. Porque temos mais dificuldades, somos mais problemáticos. (E09, [58])

Eles pensam que os alunos dos CEF são aqueles mal comportados, o CEF é só para esses alunos que chumbam, aqueles que batem em todos... é o que os alunos do ensino regular pensam dos CEF. E10, [66])

Que somos os mais problemáticos da escola. Se acontece alguma coisa, fomos nós. Ainda ontem ... eu costumo chegar aqui às oito menos dez e ontem, por acaso, cheguei às oito e meia. Saí ali na vila e cheguei aqui e tinham batido a um menino e chamaram-me já aqui ao diretivo a perguntar se fui eu. Eu passo-me com isso! No ano passado, partiram uns óculos a um rapazinho, também, e a nossa diretora de turma já tinha as cartas para enviar. Foi à estufa, onde nós temos (aulas), começou aos berros connosco “Só fazeis porcarias, não sei quê, não si que mais!” e, depois, a mãe do rapaz veio aqui à escola e apertou-o, na casa “Quem é que te fez isso?” “Ai, foi um da minha turma, só que ameaçou-me para eu dizer que foram os do CEF. Se eu não dissesse que foram os do CEF, batiam-me!”. (E11, [34])

Que nós é que chumbamos, somos os mais burros, só vamos para aqui para sair mais cedo, nós é que somos os maus da fita. Se acontece alguma coisa, somos nós. E. se nos veem a trabalhar lá fora, começam-se a rir... (E12, [32])

3.6.4. Valoração da escola

Os alunos do curso Operador de Informática, mais motivados e a frequentarem um curso do seu agrado, valorizam positivamente a escola. Para eles, a escola é:

(...) muito importante.(E09, [86])

Uma vida... foi mesmo... (E10, [92])

Um começo de vida, poder ver no futuro, que é que pode acontecer, motivar-nos a estar mais atentos e poder elevar sempre os objetivos que nós temos.(E09, [84])

(...) eles precisam de saber muito mais matérias, não é só somar dois mais dois, têm que saber mais coisas. (E10, [94])

A posição destes alunos aproxima-os da Representante da Associação de Estudantes que demonstra uma atitude de ajustamento à instituição escolar e de apropriação da escola como instrumento para a construção do seu futuro:

A escola, para mim, é um meio é um meio para conseguir chegar a algo que eu quero. Eu quero seguir engenharia bioquímica ou, então, direito. Por isso, a escola sempre foi um meio para lá chegar. Sempre me deu conteúdos e sempre me deu bases para depois conseguir, por mim, chegar onde eu quero. (E13, [43])

A opinião dos seus colegas do curso de Horticultura e Fruticultura difere substancialmente. Para eles, a escola representa:

Nada. E11, [46])

Nada. A partir do 3.º ano e 4.º ainda era ... A partir do 6.º para cima, já não comecei a gostar. Tinha que se ter muito trabalho e não estava para isso. Não gostava mesmo de estudar e nunca estudei. Nunca peguei num livro e estar ali uma hora ou duas como alguns estão. Não conseguia. A minha mãe bem tentava. Mandava-me pró quarto estudar, eu abria o livro e quando ela saía, arrumava o livro. Quando ela vinha, metia o livro à frente e era assim. (E12, [46])

Curiosamente, um dos alunos pronuncia-se desfavoravelmente em relação à exigência das aprendizagens realizadas atualmente na escola, reproduzindo uma ideia mistificadora da escola do passado:

Eu acho que antigamente era muito melhor. Fazia-se o quarto ano e estava-se a andar. Sabia-se a tabuada toda e agora, se perguntar aí a alguém, ninguém sabe a tabuada toda. Antigamente, só com quatro anos, sabiam a tabuada toda, sabiam tudo. Agora ninguém sabe nada. E acho as coisas muito mais ... vemos aí as crianças andar com a mochila cheia de livros... Eu já não trago nada. Deixo aí a capa, chego aí, agarro na capa e está feito. (E11, [46])

Conclusão

Esta investigação foi elaborada durante um tempo de profunda crise estrutural. Qual efeito dominó, os países ocidentais e as suas economias foram feridos, em maior ou menor grau, lançando, no caso português, cerca de 40% da sua população jovem para o desemprego. Muitos destes jovens irão, certamente (re)construir as suas vidas profissionais tanto mais facilmente quanto melhor for a sua qualificação profissional. Para outros, menos qualificados, a integração no mercado de trabalho, será, certamente mais problemática e mais precária.

Convém recordar que Portugal é um país onde, ainda há quarenta anos, quase metade da população (49,8%) com 14 ou mais anos não possuía nem frequentava o ensino primário elementar e que, em termos de políticas educativas de democratização, Portugal realizou, nas últimas décadas, progressos notáveis, pois, pela primeira vez na nossa história temos praticamente, na escola, toda a população abrangida pela escolaridade obrigatória (92%), considerando esta ainda o 9.º ano. Para concretizar tal feito, ao longo dos últimos cinquenta anos foram implementadas diversas medidas, entre as quais os Cursos de Educação e Formação. Estes têm como principal objetivo combater o insucesso escolar, impedindo, ao mesmo tempo, o abandono escolar precoce, que, no nosso país, ocupava, ainda em 2009, o segundo lugar no conjunto de países da EU-27.

Centrando o nosso estudo nos CEF, procuramos compreender a(s) dinâmica(s) construídas localmente e saber se eles respondem aos novos desafios colocados pela heterogeneidade discente, de modo a realizar os objetivos da educação escolar.

A estruturação do ensino básico numa via regular, com a qual coexistem modalidades destinadas a grupos específicos de alunos – Currículos Específicos Individuais, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação – constitui um território de possibilidades para uns e de constrangimentos para outros. Esta estrutura determina precocemente o percurso académico dos alunos e as situações educativas a que estão expostos. Define o campo de possibilidades (oferta), estipula as regras de acesso e estabelece os pontos de bifurcação onde os alunos são levados a transitar de uma via para a outra.

Os sistemas educativos prescrevem percursos oficiais normalizados e regulamentados. Embora muitos estudantes sigam estes trajetos sem sobressaltos, outros não conseguem ultrapassar os obstáculos que foram encontrando pelo caminho e acabam por se perderem dentro do labirinto da escola, criando nela o seu próprio mundo. A escola não conseguiu ajudá-los de modo a conciliarem o percurso académico com um projeto de vida. Interiorizam comportamentos, disposições e discursos que lhes restituem uma identidade própria emergindo, assim, “uns” e “outros”.

Neste cenário, o encaminhamento dos alunos para os CEF gera três tipos de consequências. Para os alunos, os CEF são um processo de escolha por defeito. Ao longo da sua escolaridade, as retenções, o acumular de dificuldades, a distância que os separa do código da escola e a idade lançam-nos para esta via. À partida, acreditamos que não são uma escolha em que todos os alunos estejam em igualdade de circunstâncias. Consideramos que esta pré-seleção, embora não expressamente propositada, provoca um sentimento de inutilidade e de incapacidade nestes alunos, porque, aparentemente, estiveram em igualdade formal para terem sucesso e não o conseguiram. Em parte, isto poderá ajudar a explicar (não justificar) a desmotivação e a indisciplina, a rejeição à escola dos alunos que estão presos a um sistema que os obriga a permanecer na escola em cursos que, muitas vezes não escolheram e que, também, muitas vezes não têm utilidade prática. Transgressores de regras, os alunos CEF resistem latente ou declaradamente aos valores veiculados pela organização escolar, como forma de nela sobreviverem.

O percurso escolar dos jovens dos CEF revela que a orientação dos alunos não resulta somente de um conjunto de decisões individuais, mas inscreve-se também num processo de decisão institucional. Libertadas as turmas do ensino regular, os alunos orientados para os CEF deparam-se com duas situações: poderem encontrar na escola uma oferta de educação e formação do seu agrado e que os reconcilia com a escola e com o estudo ou terem que frequentar a única oferta de que a escola dispõe e que, não tendo sido escolhida, vai reforçar, nos alunos, a rejeição pela escola e a sua ausência de sentido. No caso em estudo, a primeira situação corresponde aos alunos do Curso Operador de Informática e a segunda ao Curso Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas.

Para a escola, a existência de turmas CEF significa maior homogeneidade nas restantes, pois os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais problemáticos e

menos motivados vão sendo subtilmente retirados, através de sucessivas retenções, das turmas do ensino regular, acabando por desembocar nos CEF. A escola constitui-se, então, ela própria num território produtor de exclusão. Observamos, neste mecanismo, uma imagem dual da escola, ou, nas palavras de Lima (2003), no seu modo de funcionamento díptico: de um lado a prática da racionalidade burocrática, do outro a superfície ambígua de arena política, onde se movem as pessoas e os seus interesses. A oferta do tipo de cursos, a alocação dos professores e de alunos às turmas CEF são processos micropolíticos revestidos, evidentemente, pelo cumprimento burocrático. Convocando Friedberg (1995), compreender a lógica que subjaz à escola para se organizar na oferta dos CEF, implica considerar o conceito de ator estratégico e de sistema de ação concreto. Neste caso, os professores (atores) estabelecem estrategicamente entre eles relações para resolver os seus problemas concretos, aproveitando a margem de liberdade deixada devido à não existência de regras formais nesse sentido. Cumprindo as orientações superiormente emanadas no plano da ação organizacional (Lima, 2003), a escola produz as suas próprias regras não formais no seio da organização: atribuição de CEF aos professores menos experientes ou aos professores contratados, reservando para as turmas do ensino regular e, dentro destas, para as turmas com maior sucesso, os professores com mais prestígio profissional na escola, alimentando-se assim um ciclo – os bons resultados são devidos aos bons professores, os bons professores escolhem as turmas com potencial de sucesso.

A cultura escolar, determinada pelo modelo da via nobre do ensino regular, onde as matérias são mais teóricas, abstratas e gerais que nas vias profissionalizantes ou de educação-formação e destinadas a preparar os alunos para percursos académicos de nível superior, projeta-se também nos professores. Perante a realidade dos CEF, verificámos, nas entrevistas aos professores, duas atitudes diferentes, mas complementares: vitimização e alienação. Para uns, lecionar os CEF é “algo que ninguém merece e ninguém quer” (E03), é muito investimento para poucos resultados, com muito de improvisação e voluntarismo e, simbolicamente, não equivale a lecionar turmas do ensino regular (E04). Para outros, os CEF deveriam ser lecionados por professores do quadro, com mais anos de serviço, supostamente mais experientes.

Apercebemo-nos das dificuldades dos professores em gerirem o currículo. No caso dos CEF, é notória a necessidade de atualizar o currículo, adequando as exigências formativas às necessidades de aprendizagem das pessoas na sociedade atual, o que

pressupõe uma reflexão e uma participação sobre os saberes e as competências básicas para o século XXI. Não se trata, evidentemente, de retirar conteúdos ou aumentar e diminuir a carga horária de algumas disciplinas. A lógica acumulativa que muitas vezes preside nos processos de revisão curricular deve ser pensada em termos de uma lógica baseada na relevância e funcionalidade dos saberes. A maior parte das reformas tem estado centrada em mudanças estruturais, implicando avanços significativos muito importantes para a melhoria da qualidade da educação. Como refere Pacheco, “o currículo é um instrumento de escolarização, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre em jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas, principalmente na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares” (2005:39).

Sem dúvida que os CEF constituem uma segunda oportunidade para os jovens neles inscritos concluírem a escolaridade obrigatória (9.º ano). Para estes alunos, que desde cedo conviveram com o fracasso e o insucesso escolar e construíram nessa base a sua identidade de aluno, a escola apresentou-se como um lugar onde se formaliza a igualdade de oportunidades de acesso, mas não de sucesso académico, pessoal e profissional. A qualidade das aprendizagens e da formação adquiridas durante a frequência dos cursos está muito aquém do que seria expectável. Então, após terem realizado precariamente a escolaridade básica, os jovens dos CEF são lançados/lançam-se num mercado de trabalho cada vez mais escasso e mais exigente em termos de qualificações.

Fundamentalmente oriundos de famílias económica e culturalmente desfavorecidas, os CEF alimentam as desigualdades perante a escola. Verificámos, ainda, como a origem social dos alunos tem um peso estratégico no desenrolar das suas trajetórias no sistema educativo. No fundo, acabam por ser sempre os mesmos que fracassam e que têm sucesso. As famílias melhor informadas antecipam, preparam e investem no percurso escolar dos seus filhos. O contributo da teoria da reprodução de Bourdieu e da teoria dos códigos de Bernstein apresentam-se, ainda, como quadros explicativos do fracasso educativo de muitos dos nossos alunos. Mas, também não podemos esquecer a corrente da Nova Sociologia da Educação e o efeito escola. A escola, o modo como se organiza exerce um efeito que pode potenciar ou atenuar o défice cultural familiar: a constituição das turmas

(mais ou menos homogéneas), as expectativas dos professores e o seu investimento profissional, as metodologias aplicadas, entre outros.

No caso do Agrupamento de Escolas Vertical do Vale do Minho, constatámos as dificuldades da escola em conciliar a equidade com a qualidade das aprendizagens e da formação, especialmente a dificuldade dos professores e alunos transformarem a realidade das suas aulas.

A continuidade deste sistema de alternância ao ensino regular, apesar das diversas “operações plásticas”, reside, além dos diversos interesses em jogo, na nostalgia e na coerência ideológica que ainda domina a um nível macro, médio e micro o mundo da educação. Numa sociedade democrática, a competição meritocrática torna-se a única via/meio de produzir legitimamente as desigualdades e indiferença às diferenças. Numa sociedade de iguais, o mérito fundamenta a legitimidade das elites que emergem na competição escolar e justifica o destino dos outros, dos que não são capazes de aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas.

Construção tardia em Portugal, a escola de massas debate-se com a questão de como responder, dentro do mesmo espaço à diferença. Diferença que cresce e poderá, em certas escolas, tornar-se predominante. A escola de massas não se preparou ou preparou-se mal para os novos públicos que a ela acedem. Aplica velhas medidas para novos problemas. Exclui ou relega para outras vias os alunos em função dos seus resultados, os alunos que não estão formatados para seguir a via que conduz ao ensino superior. Preparar para o ensino superior, continua a ser a missão da qual a escola aparentemente tem dificuldade de partilhar com outras modalidades de carácter profissionalizante.

À medida que mergulhámos no nosso estudo, já na segunda década do século XXI, questionámo-nos como romper com este determinismo atávico. Sabemos que a escola transborda de funções sociais. Dispersa-se para dar conta de todas as demandas de que a sociedade a incumbe. A sociedade debate-se com um determinado problema, esse problema é lançado para o currículo, para a escola e passa a ser um problema da escola. A sociedade colocou dentro das escolas, nas mãos dos professores problemas que não podia, não queria ou não sabia como resolver. Os professores aceitaram-nos e, aceitando-os, descentraram-se da sua função primeira, dispersam-se em múltiplas funções, dificultando a definição de prioridades. De acordo com António Nóvoa (2007), uma escola centrada na aprendizagem requer outro conceito de escola enquanto espaço público da educação.

Do nosso estudo, retirámos a necessidade de pensar o tempo e o espaço escolares como cultura comum a todos, tanto aos que livremente escolhem uma formação profissional – sem terem naturalizado o fracasso e enveredado por ela como última alternativa para terminarem formalmente a escolaridade obrigatória, como para os alunos que se sentem vocacionados para o ensino superior.

Face às mudanças na reestruturação do mundo do trabalho que requer qualificações cada vez mais elevadas e já não absorve a mão de obra pouco escolarizada, é necessário obter melhores qualificações. A escola torna-se então um lugar de competição e a relação dos alunos com o sistema educativo altera-se. Para uns, a escola assume uma função instrumental que permite aceder a níveis de ensino superior, disputando, dentro da mesma escola, as melhores turmas e os melhores professores, que eventualmente abrem a porta a um diploma socialmente valorizado. Estes alunos e as suas famílias conhecem bem os mecanismos de seleção que permitem hierarquizar os cursos, desenvolvendo estratégias complexas para assegurarem as melhores escolas e, dentro destas, as melhores turmas. Para as famílias menos dotadas em capital cultural e económico, o sistema educativo é opaco e os seus mecanismos de seleção mais subtis traçam a fronteira entre uns e outros. Retenções, acumulação de dificuldades, desmotivação colocam muitos alunos à margem da cultura escolar. Constatamos que para muitos alunos, na escola o fracasso é quase definitivo e marca profundamente os jovens.

Os cursos de Educação e Formação lecionados nesta escola revelam uma dificuldade em conciliar uma componente de educação geral de qualidade com uma formação de qualidade orientada para o mercado de trabalho. Encontrar o equilíbrio entre a educação teórica e técnica num espaço e com atores vocacionados para a primeira, torna-se, num sistema educativo fortemente centralizado, numa polarização de percursos diferenciados entre os que seguem o percurso regular e os que dele se afastam, enveredando por vias de menos prestígio. Paradoxalmente, a sociedade necessita de profissionais e técnicos qualificados que, entretanto, o universo simbólico da escola não consegue valorizar em pé de igualdade com o ensino regular.

Bibliografia

- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Afonso, A. (2001a). A Redefinição do Papel do Estado e as Políticas Educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º37, 33-48.
- Afonso, A. J. (2001b). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Revista Educação & Sociedade*, N.º75, 15-32.
- Afonso, A., & Lucio-Vallegas, E. (2007). Estado-Nação, Educação e Cidadanias em Transição. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º1, pp.77-98.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Aghion P., & Cohen, É. (2004). *Education et croissance. Rapport n.º 46*. Conseil d'Analyse Economique. Recuperado em 13 de Fevereiro de 2012, de <http://www.cae.gouv.fr/Education-et-croissance.html?lang=fr>
- Althusser, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Alves, N. (2008). Políticas de educação-formação para jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*, vol.26, n.º1, pp. 209-230. Recuperado em 30 abril de 2012, de http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Natalia.pdf
- Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (1999). Teoria Crítica e Abordagens Pós-Modernas para Estudos Organizacionais. In Stewart R. Clegg, Chynthia Hardy & Walter R. North (org.), *Handbook de Estudos Organizacionais. Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais* (pp. 227-261). São Paulo: Editora Atlas.
- Antunes, F. (1997). Discursos e Projectos para a Educação: Diversificar, Democratizar, Universalizar. *Análise Psicológica*, 4 (XV), pp.527-539.

- Antunes, F. (2000). Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996). In J. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp. 109-134). Porto: Porto Editora.
- Antunes, F. (2005a). Globalização e Europeização das Políticas Educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º47, 125-143.
- Antunes, F. (2005b). *Dimensões Europeias da Educação: Sentidos, Perplexidades e Desafios*. VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia : actas (pp. 1343-1360). Braga: CIEd, IEP,UM .
- Antunes, F. (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto "Europa". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º75, pp. 63-93.
- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições : subsídios para debate*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Antunes, F. (2009). Facetas da Democratização: uma escola exigente. *Educação em Revista*, vol. 25, n.º 2, 73-106.
- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Araújo, A., & Araújo J. (2004). *João de Barros 1881-1960. Vida, Obra e Pensamento*. Porto: Edições Criativas.
- Araújo, H. (1996). Precocidade e «Retórica» na Construção da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 5 , pp. 161-174.
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, pp. 193-216.
- Astley, W., & Van de Ven, A. (2007). Debates e Perspectivas Centrais na Teoria das Organizações. In Miguel Caldas & Carlos Osmar Bertero (Coord.), *Teoria das Organizações* (pp. 80-116). São Paulo: Editora Atlas.
- Azevedo, J. (1988). Dificuldades de Implantação Social do Ensino Técnico em Portugal. In A. Custódio Gonçalves, A. Teixeira Fernandes e C. Lalive d'Épinay (dirs.), *La Sociologie et les Nouveaux Défis de la Modernisation* (pp. 105-118). Porto: Faculdade de Letras do Porto. Recuperado em 11 de novembro de 2011, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4135.pdf>
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica: anos 90*. Porto: Edições ASA.

- Azevedo, J. (1994). Educação e Desenvolvimento: Uma Viagem à Procura de Novos Horizontes. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 6, pp. 135-158.
- Azevedo, J. (1998). *O Ensino Secundário na Europa, nos anos noventa: o neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2003). Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições. In Seminário sobre Fracaso escolar y transición a la vida laboral, Madrid, 6 Setembro, 2002 - MARCHESI, Álvaro - Fracaso escolar y transición a la vida laboral. Madrid: Alianza Editorial, pp. 1-28.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2009). *O Ensino Profissional. Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. Porto: Universidade Católica.
- Bacharach, S. & Mundell, B. (1993, November). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, vol.29, n.4, pp. 423-452.
- Ball, S. (2001, Julho /Dezembro). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1,n.º2, pp. 99-116.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnard, C. (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Editora Atlas.
- Barreto, A., & Preto, C. (1996). Indicadores da Evolução Social. In António Barreto (Org.), *A Situação Social em Portugal 1960-1995* (pp. 61-162). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Barros, J. (1911). *A Nacionalização do Ensino*. Porto: Ferreira.
- Barros, J. (1916). *Educação Republicana*. Paris/Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Barroso, J. (2003 a). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In David Rodrigues (Org), *Perspectivas sobre a Inclusão* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.

- Barroso, J. (2003 b). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, vol.24,n.º82, 63-92.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France* . Paris: François Maspero.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting* . New York: Basic Books.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva .
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), pp.715-733.
- Benavot, A. (1983). The Rise and Decline of Vocational Education. *Sociology of Education*, vol.56, No.2, pp. 63-76.
- Bernoux, P. (1986). *A Sociologia das Organizações*. Porto: RÉS – Editora.
- Bernstein, B. (1971). On Classification and Framing of Educational Knowledge. In Michael F. Young, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 47-69). London: Collier-MacMillan.
- Bialès, C. (2012). *La Nouvelle Économie en Questions*. Recuperado em 17 de Março de 2012, de <http://www.christian-biales.net/documents/Nouvelleconomie.pdf>.
- Bilhim, J. (2001). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R., & Blikem, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução á Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boli, J., Ramirez, F., & Meyer, J. (1985, May). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, vol. 29, n.2, pp.145-170.
- Bonal, X. (1998). *Sociologia de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona : Paidós.
- Boudon, R. (1973). Éducation et mobilité. *Sociologie et Sociétés*, vol. 5, n.º 1, pp.111-126.
- Boudon, R. (1983). *La Desigualdad de Oportunidades: la Movilidad Social en las Sociedades Industriales*. Barcelona: Editorial Laia, S.A.

- Bowles, S., & Gintis, S. (2011). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Chicago: Haymarket Books.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa Editores.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1985). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. Aldershot: Gower Publishing Company Limited.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Cabugueira, A. (2001). A Nova Economia e a Educação. *Gestão e Desenvolvimento*, 10, pp. 305-318.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 22, n.º 01, pp. 47-78. Recuperado em 19 de outubro de 2011, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a04.pdf>
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Cardim, J. (2005a). *Do Ensino Profissional Industrial à Formação Profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal*, 2 vol. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Cardim, J. (2005b). *Formação profissional : problemas e políticas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (2.ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (coord.), (2007). *Baixas Qualificações em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento/MTSS
- Carneiro, P. (2008). Equality of Opportunities and Educational Achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, vol.7 (1), pp.17-41.
- Carnoy, M., & Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Carreira, H. (1996). A Educação. In António Barreto (Org.), *A Situação Social em Portugal 1960-1995* (pp. 423-463). Lisboa: Instituto d Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- Castells, M. (2002). *A Era da Informação : Economia, Sociedade e Cultura*, vol. 1. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian .
- CEDEFOP. (2009). Initial vocational education and training (IVET) in Europe: review. Recuperado em 25 de janeiro de 2012, de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/NationalVet/Comparative/IVET_Review_08.pdf
- Centro de Investigação e Estudos em Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa (CIES). Estudantes à Entrada do Secundário 2010/2011 (2011). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Recuperado em 30 de dezembro de 2011, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=643&fileName=Publica__o_a_entrada_2010_2011.pdf
- Centro de Investigação e Estudos em Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa (CIES) (2011). *Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011*. Lisboa: Gabinete de Estatística Planeamento da Educação (GEPE). Recuperado em 30 de setembro de 2011, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes__Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes__Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf)
- Checchi, Daniele (2006). *The Economics of Education – Human Capital, Family Background and Inequality*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7ªed.). São Paulo: Elsevier Editora.
- Clegg, S., & Hardy, C. (1996). Introduction. Organizations, Organization and Organizing. In: S. Clegg, C. Hardy & W., R., Nord (org.). *Handbook of Organization Studies*. London: Sage Publications.
- Cohen, M., March, J., & Olsen, J. (1972, March). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quartely*, Vol. 17, no.1, pp. 1-15
- Coleman, J. (1968, Spring). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, vol. 38, No. 1, pp. 7-22.
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, vol.36, No.6, pp.1002-1019.
- Conselho Europeu de Estocolmo, 23 e 24 de março de 2001. Recuperado em 11 de setembro de 2010, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/632/1.pdf>

- Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000. Conclusões da Presidência. Recuperado em 11 de Setembro de 2010, de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm
- Conselho Nacional de Educação (2010). Estado da Educação 2010: percursos escolares. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Recuperado em 15 de fevereiro de 2011, de <http://www.cnedu.pt/files/pub/EstadoEducacao/EE2010PDF.pdf>
- Cooper, R., & Burrell, G. (2007). Modernismo, Pós-Modernismo e Análise Organizacional: uma introdução. In Miguel P. Caldas e Carlos Osmar Bertero, (Coord.) Teoria das Organizações (pp. 312-334). São Paulo: Editora Atlas.
- Correia, J. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições ASA.
- Correia, J. (2003). A Construção Político-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 37-55). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (2001). Cartografando a transnacionalização do campo educativo português: O caso português. In Boaventura de Sousa Santos, *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 369-405). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, M. (1990). *O Ensino Industrial em Portugal de 1852 a 1900. Subsídios para a sua História*. Lisboa: Academia Portuguesa de História.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para a Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, vol. XVIII, n.º 1, pp. 5 - 22.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage .
- Cruzeiro, M., & Antunes, M. (1977). Uma Aproximação à Análise do Sistema de Ensino Secundário em Portugal. II. Desigualdades regionais. *Análise Social*, vol. XIII (49), pp. 147-210.
- Cunha, M., Cunha, J., & Mendonça, S. (2010). *Empresa, Progresso e Contestação*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Cytermann, J-R. (2005). Le Processus de Lisbonne et la Convergence des Systèmes Éducatifs Européens. *Revue Administration et Education*, dossier *Vers une Europe de l'Éducation et de la Formation*, N° 106, pp. 17-28.
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas: revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, n.º 16, pp.133-169.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Derouet, J- L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 21, pp. 5-16.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983, April). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, vol. 5, Issue 2, pp. 147-160.
- Dores, A. (1996). "E porque é que não pomos os putos a trabalhar?". *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa, pp. 109-125.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa* (119), pp. 29-45. Recuperado em 12 de junho de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>
- Duchastel, J. (s.d.). Notes critiques. Théorie de la reproduction et mouvement social (1971). Recuperado em 05 de 01 de 2012, de http://classiques.uqac.ca/contemporains/duchastel_jules/theorie_reproduction/theorie_reproduction.pdf.
- Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Easton, P., & Klees, S. (1990). Educación y economía: otras perspectivas. UNESCO: *Perspectivas*, vol. XX, n.º 4 (76) , pp. 457-474. Recuperado em 08 de outubro de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001015/101554so.pdf>
- Ellström, P.-E. (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, 12, pp. 231-241.

- Encontro para a Apresentação Pública do Exame da Política Educativa de Portugal pela OCDE, Lisboa, 1984. Exame da política educativa de Portugal pela OCDE : relatório e documentos. Lisboa: GEP/ME
- Esland, G. (1971). Teaching and Learning as the Organization of Knowledge. In Michael Young, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 70-115). London: Mac-Millan.
- Estêvão, C. (1995). O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas. A Mitologia Racionalizadora de uma Forma Organizacional Alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Vol. 8, n.º 1, pp. 87-98.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Jorge Ávila de Lima (org.), *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, E., & Teodoro, A. (2008). As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas e Reconfigurações Regionais e Nacionais. *Revista Espaço do Currículo*, v.1, n.1, pp.130-165. Recuperado em 15 de setembro de 2011, de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3644/2980>
- Estudantes à Entrada do Secundário (2008). Lisboa: Gabinete de Estatística Planeamento da Educação (GEPE). Recuperado em 30 de setembro de 2011, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes__Entrada_do_Secund_rio1.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes__Entrada_do_Secund_rio1.pdf)
- European Union (2010). New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs. Obtido em 3 de Fevereiro de 2012, de <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en>.
- Eurydice. (2009). Key Data on Education in Europe 2009. Recuperado em 26 de dezembro de 2011, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf. Bruxelas.
- Fernandes, A. (1992). A Sociologia e a Modernidade. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, série I, vol. 2, pp. 7-28.
- Fernandes, A. (2001). *Educação em Portugal:1759-1974. A Construção da Escola Moderna e as Políticas de Igualdade*. Braga: Universidade do Minho. Texto policopiado, pp. 1-25.

- Ferreira, I., & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, pp. 331-350.
- Formosinho, J. (1989). De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa, in *Revista de Educação*, nº 3. Universidade do Minho. Braga.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48.
- Formosinho, J. (2001). A igualdade em educação. In E. Pires, A. Fernandes & J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar* (3.^a ed., pp. 169-186). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2007). *Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Vontade por Decreto. Projecto por Contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J., *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 91-115). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In Formosinho, J., Fernandes, A., & Machado, J., & Ferreira, F., *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Porto: ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In Jesus Maria Sousa e Carlos Nogueira Fino (org.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In Formosinho, João, Machado, Joaquim e Oliveira-Formosinho, Júlia. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2011). *Escola, igualdade e autonomia* (pp.1-10). Braga: Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Forquin, J.-C. (1980). La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue Française de Pédagogie*, n.º51, pp. 77-93.

- Forquin, J.-C. (1983). La «nouvelle sociologie de l'éducation» en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue Française de Pédagogie*, vol.63, pp.61-79.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedman, J. (1996). Post-Modernism. *The Social Science Encyclopedia* (2nd ed., pp. 652-654). London: Routledge.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação e Ciência (2010). Estatísticas da Educação 2008/2009 jovens. Recuperado em 15 de outubro de 2011, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=523&fileName=EE2009_Jovens.pdf
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação e Ciência (2010). Estatísticas da Educação 2010/2011 jovens. Recuperado em 15 de outubro de 2011, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=674&fileName=EEF2011_Jovens.pdf
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação e Instituto Nacional de Estatística (2009). 50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I. Recuperado em 15 de outubro de 2011, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=376&fileName=50_Anos_VolI.pdf
- Gairín, Sallán, J. (2004). *La Organización Escolar: Contexto y Texto de Actuación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). As Consequências da Modernidade. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *A Educação Obrigatória : o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: The Falmer Press.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, vol.53, no.3, pp. 257-293.
- Global Employment Trends 2011. The challenge of a jobs recovery (2011). International Labour Office. Geneva. Recuperado em 29 de março de 2012, de

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_150440.pdf

- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Grácio, R. (1971/1995). Democratização do ensino. In *Obra completa. II – Do ensino* (pp.333-339). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1992). *Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990)*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal : 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1991). Investigación naturalista y racionalista. In T. N. Torsten Husen, *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 3337-3343). Barcelona: Editorial Vicens-Vives.
- Guba, E., & Egon, G. (1990). The Alternative Paradigm Dialog. In G. G. Egon, & T. S. sponsored by Phi Delta Kappa International, *The Paradigm Dialog* (pp. 17-28). Newbury Park: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Guerra, I. (2002). Fundamentos e processos de uma sociologia de acção : o planeamento em ciências sociais. Cascais: Principia, publicações Universitárias e Científicas.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipeia.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2007). *Transições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Hager, P., & Laurent, J. (1990). Education and Training: Is There Any Longer a Useful Distinction? *The Vocational Aspect of Education*, vol. XLII, no.112, pp.53-

60. Recuperado em 19 de abril de 2012, de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10408347308003481>
- Hampton, D. (1990). *Administração. Processos Administrativos*. São Paulo: Mc Graw - Hill.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2007). *Education, Quality and Economic Growth*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado em 19 de dezembro de 2011, de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf
- Hassard, J. (1993). *Sociology and Organization Theory. Positivism, Paradigms and Postmodernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hurn, C. (1993). *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education (3rd ed.)*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Husén, T. (s/d). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France .
- Keddie, N. (1971). Classroom Knowledge. In Michael Young, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 133-160). London: Collier-MacMillan.
- Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kuhn, T. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editorial Perspectiva.
- Lessard-Hébert, M., & Goyette, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, H. (1978). Educational Reform: Its Meaning. In M., Carnoy & H., Levin, *The Limits of Educational Reform* (pp. 23-51). New York: Longman Inc.
- Lévy- Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, vol.17 (1), pp. 53-80.
- Lima, F. (2010). A relação entre o nível de escolaridade e o mercado de trabalho em 2009, pp. 36-42. Recuperado em 10 de Março de 2012, de

- https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/654098/2/2010_lima_ine_publicacao_1t2010.pdf.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In Jorge Ávila Lima (org.), *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1992). *Organizações Educativas e Administração Educacional*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Lima, L. (1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In Lima, L., & Afonso, A., *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização e Neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2010). Concepções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In Licínio, Lima, Eugénio Alves da Silva, Leonor Torres, Virgínio Sá & Carlos Estêvão (org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp.15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, R. (1980). Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. *Pesquisa e Planeamento Económico* vol.10, n.º1 , 217-272.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lopes, S. (1973). Burocracia : Prospecção de um Conceito. *Análise Social*, Ano 10, Nº 37, pp. 51-78.
- Liotard, J-F. (1986-1987, winter). *Rules and Paradoxes and Svelte Appendix. Cultural Critique*, No.5, pp. 209-219.
- Machado, F., & Costa, A. (1998). Processos de uma Modernidade Inacabada. Mudanças estruturais e mobilidade social. In José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (org.). *Portugal, Que Modernidade?* (pp. 17-44). Oeiras: Celta Editora.

- Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, n.º1, pp. 39-44. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Maia, F. (2004). De Súbdito a Cidadão. O Papel do Parlamento Português na Construção da Cidadania na 1.ª Metade do Século XIX (1826-1852). In Francisco R. da Silva, M. Antonieta Cruz, J. Martins Ribeiro & Helena Osswald (org.). *Estudos em Homenagem a Luís António de Oliveira Ramos* (pp. 661-668). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- March, J. & Simon, H. (1974). *Les Organisations* (2ª ed.). Paris: Dunod.
- Martín-Moreno, Cerrillo, Q. (1989). El Centro Educativo Versátil: Del Taylorismo a la Organización Flexible de las Empresas Post-Industriales. In Quintina Martín-Moreno Cerrillo (coord.), *Organizaciones Educativas* (pp. 24-42). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martins, P., & Pereira, P. (2004). Does education reduce wage inequality? Quantile regression evidence from 16 countries. *Labour Economics*, no.11, 355 – 371. Recuperado em 9 de dezembro de 2011, de <http://kumiai.free.fr/RESEARCH/THESE/TEXTE/INEQUALITY/Inequality%20welfare/Does%20education%20reduce%20wage%20inequality.pdf>
- Mauritti, R. (2002). Padrões de Vida dos Estudantes Universitários nos Processos de Transição para a Vida Adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 39, pp. 85-116.
- Meirieu, Philippe (2004). *En la Escuela Hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mendes, M. (2007). A Globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia*, vol. 6, pp. 107-117. Recuperado em 03 de Novembro de 2012, de, http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v6/dialogia_v6_4i39.pdf
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55e année, n.º1, pp.15-50.
- Merle, P. (2004). La démocratisation de l'école. *Le Télémaque*, n.º25, pp. 135-148. Recuperado em 12 de junho de 2011, de <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-135.htm>
- Merle, Pierre (2002). *La Démocratisation de l'Enseignement*. Paris: Éditions La Découvert.

- Merton, R. (1936, Dec.). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, vol. 1, n.º 6, pp. 894-904.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, vol. 83, N.º 2, pp. 340-363.
- Meyer, J., & Scott, W. (1992). *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage.
- Mónica, M. (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social*, vol. XIII (50), pp. 321-353.
- Moodie, G. (2002). Identifying Vocational Education and Training. *Journal of Vocational Education & Training*, vol.54, no.2, pp. 249-266. Recuperado em 30 de janeiro de 2012, de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820200200197>
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgan, G. (1980, December). Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, v. 25, n.º4, pp. 605-622.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- New Skills for New Jobs: Action Now, 2010. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission the European Commission. Recuperado em 10 de maio de 2011, de http://ec.europa.eu/education/focus/focus2043_en.htm
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma Análise das Instituições Escolares. In António Nóvoa Sampaio (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*, (2ª ed., pp. 15-43). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1996). História da educação: Percursos de uma Disciplina. In *Análise Psicológica*, 4 (XIV), pp. 417-434.
- Nóvoa, A., & Dejong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: an Analysis of EU Educational Policies. In David Phillips e Hubert Ertl (eds.), *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States* (pp. 41-72). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Nóvoa, António (2006). Debate Nacional sobre Educação. Assembleia da República, 22 de Maio de 2006. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em em 2 de dezembro de 2012, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/688>
- OECD (2002). Implementing the OECD Job Strategy - Lessons from Member Countries. Recuperado em 14 de março de 2012, de <http://www.oecd.org/els/emp/1941687.pdf>
- OECD (2011). Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing. Recuperado em 02 de Fevereiro de 2012, de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD. (1996). The Knowledge-Based Economy. Paris, OCDE/GD (102). Recuperado em 12 de fevereiro de 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf>.
- OECD. (1999). The Knowledge-Based Economy: A Set of Facts and Figures. Paris.
- OECD. (2010). Economics Surveys: Portugal 2010.
- Office, I. L. (2011). Global Employment Trends 2010. The challenge of a jobs recovery. Geneva.
- Orton, J., & Weick, K. (1990). Loosely Coupled Systems: a Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, Vol. 15, N.º2, pp. 203-223.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008 Jul./Dez.). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, pp. 178-187.
- Parsons, T. (1970). *Social Structure and Personality*. London: The Free Press. Collier-Macmillan.
- Pereira, M. (2010, inverno). Desempenho Educativo e Igualdade de Oportunidades em Portugal e na Europa: O Papel da Escola e a Influência da Família. In *Boletim Económico do Banco de Portugal*, vol. 6, n.º 4. Lisboa: Banco de Portugal, Departamento de Estudos Económicos.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PETI. (s.d.). Recuperado em 5 de julho de 2011, de http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=1&submenuID=5
- Petit, A. (1987). Entre Histoire et Sociologie: une perspective constructiviste appliquée à l'émergence des collèges et de la bourgeoisie. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 78, pp. 21-29.

- Petit, André (1994). *Produção da escola - Produção da Sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pintassilgo, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. In Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo (org.). *Democratização escolar: intenções e apropriações* (pp. 119-141). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. (2003). A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português. In Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo (Org.), *A modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 51-71). Lisboa: Grupo SPICAE.
- Pires, E. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), pp. 27-43.
- Planchard, É. (1979). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ponchirolli, O. (2007, set./dez.). A Teoria da Complexidade e as Organizações. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 7, n.º 22, pp. 81-100.
- Portugal. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (1997). *Relatório do projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*, Maria do Céu Roldão, Luísa Nunes & Teodolinda Silveira (elab). Lisboa: Ministério da Educação
- Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Recuperado em 12 de novembro de 2011, de <http://www.poph.qren.pt/>
- Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil. Recuperado em 23 de novembro de 2011, de http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=1&submenuID=5
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*. Paris: PressesUniversitaires de France.
- Psacharopoulos, G. (2007). L'effet de l'éducation sur l'emploi, les salaires et la productivité: Une perspective européenne. *Séminaire de réflexion thématique de la Stratégie européenne pour l'emploi*, pp. 9-38. Recuperado em 10 de janeiro de 2012, de http://www.mutual-learning-employment.net/uploads/ModuleXtender/Trscontent/12/thematic_paper_psacharopoulos_TRS%20F_FR.pdf.

- Punch, K. (1999). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramirez, F., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, v. 60, No.1, pp. 2-17.
- Ramirez, F., & Ventresca, M. (1992). Institucionalización de la Escolarización Masiva: Isomorfismo Ideológico y Organizativo en el Mundo Moderno. *Revista de Educación*, n.º 298, pp. 121-139.
- Ribeiro, R., & Neder, H. (2006). Desigualdade dos rendimentos do trabalho: estudo comparativo para as regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. *Análise Econômica*, vol. 24, n.º 45, pp. 265-285. Recuperado em 16 de novembro de 2011, de <http://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomica/article/view/10862/6455>
- Rodrigues, David (2003). Educação Inclusiva. As Boas e as Más Notícias. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora, Lda.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2009). *Metodología de la Investigación Qualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos, B. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), pp. 869-901.
- Santos, Guerra, M. (2000). *La Luz del Prisma. Para Comprender las Organizaciones Educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sardica, J. (2002). O Vintismo perante a Igreja e o Catolicismo. *Penélope. Revista de História e Ciências Sociais*, n.º 27, pp. 127-157.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*. Vol. 121, pp. 9-27.
- Scott, W. (2001). *Institutions and Organizations* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, pp.75-106.

- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 13, pp.135-153.
- Silverman, D. (1970). *The Theory of Organizations. A sociological framework*. London: Heinemann Educational Books.
- Simon, H. (1978). Rational Decision-Making in Business Organizations, pp. 343-371. Recuperado em 23 janeiro de 2011, de http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1978/simon-lecture.pdf
- Soysal, Y., & Strang, D. (1989, October). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, vol.62, pp. 277-288.
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, vol.87, no. 3, pp. 355-374.
- Stoer, S. (2002). Educação e Globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*,63, 33-45.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., Stoleroff, A., & Correia, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 29, pp.11-53.
- Teixeira, M. (2003). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Teodoro, A. (1997). Unificação ou diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990. *Educació i Història : Revista d'Història de l'Educació*, vol.3, pp.71-83. Recuperado em 23 de junho de 2012, de <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/646/51430>
- Teodoro, A. (2003a). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-144. Recuperado em 21 de setembro de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34900107>

- Teodoro, António (2001a). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2001b). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen Stoer, Luíza Cortesão e José Alberto Correia (org.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação da Crise"* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2003b). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.
- THE OECD JOBS STUDY Facts, Analysis, Strategies /1994). Recuperado em 14 de março de 2012 de <http://www.oecd.org/els/emp/1941679.pdf>
- Thurow, Lester (1972, Summer). Education and economic equality. *National Affairs*, pp. 66-81 no. 8. Recuperado em 21 de novembro de 2011, de <http://www.nationalaffairs.com/search/default.asp?q=Education+and+economic+equality>, 66-81.
- Tolbert, P., & Zucker, L. (1999). A Institucionalização da Teoria Institucional. In Stewart Glegg, Cynthia Hardy & Walter Nord (org.). *Handbook de Estudos Organizacionais. Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais* (pp. 193-217), Vol. 1. São Paulo: Editora Atlas.
- Torres, L. (2007/2008). Dilemas Teóricos no Processo de Construção da Cultura Organizacional. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras*, Série I, vol. XVII/XVIII, pp. 225-248.
- Torres, 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.
- Torres, L., & Araújo, M. (2010). O sistema de aprendizagem em alternância: alternativas ou mais do mesmo? “Sociedades desiguais e paradigmas em confronto: actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais” (pp. 1215-1231). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho. Recuperado em 10 de janeiro de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10093/1/o%20sistema%20de%20aprendizagem%20final.pdf>

- Torres, Leonor Lima (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Tratado de Maastrich (1992). Recuperado em 10 de setembro de 2011, de <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>
- Trottier, C. (1987). La "Nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne . *Revue Française de Sociologie*, vol.78, pp. 5-20.
- Turner, J., & Mitchell, D. (1997). Contemporary Sociological Theories of Education. In Lawrence J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 21-31). Oxford: Elsevier Science .
- Tyler, W. (1996). *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- UNESCO (1982). Para uma Política da Educação em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Recuperado em 17 de outubro de 2011, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNESCO (2000). Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education (2001). Recuperado em 17 de abril de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121486eo.pdf>
- Union, E. (2010). New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs. Obtido em 3 de Fevereiro de 2012, de <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en>.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vieira, M., & Caldas, M., (2007). Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. In Miguel P. Caldas & Carlos Osmar Bertero (Coord.), *Teoria das Organizações* (pp. 291-311). São Paulo: Editora Atlas.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, N. ° 1, pp. 1-19.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press
- Willis, P.(1978, novembre). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.24, pp. 50-61.Recuperado em 30 de novembro de 2011, de

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2615

Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier- MacMillan.

Legislação

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho

Decreto de Lei n.º 179/71, de 30 de Abril

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Outubro

Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987, publicado no D.R.II Série, n.º 17, de 21 de Janeiro de 1988.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Fevereiro

Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/97, de 21 de Março

Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho

Despacho n.º 19971/99, de 20 de Outubro

Despacho Conjunto 279/2002, de 15 de Março

Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho

Decreto-Lei n.º 286/89, de 26 de Agosto

Despacho n.º 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho

Despacho 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

