Organização
Secção de Sociologia da Educação da
Associação Portuguesa de Sociologia

Co-organização
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE)

Lisboa, 23 e 24 de Janeiro de 2009

Actas do Encontro
Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea

2ª Edição

Vol. I – Comunicações

Local
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)

Apoios

FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

I CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA

INSTITUTO CERVANTES DE LISBOA

CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS

Embaixada dos E.U.A.

Encontro
Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea

Local
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Data
23 e 24 de Janeiro de 2009

Comissão Organizadora
Pedro Abrantes (coord.), Ana Diogo, Alexandra Aníbal,
Rosa Moinhos, Hugo Mendes, Tiago Caeiro e Luísa Quaresma

Comissão Científica
António Firmino da Costa, Almerindo Janela Afonso,
João Teixeira Lopes, Pedro Silva e Maria Manuel Vieira

Organização
Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia

Co-organização
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE)

Apoios
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Embaixada dos Estados Unidos da América
Instituto Cervantes
DGIDG/Ministério da Educação

Sobre as actas (2ª edição)
ISBN: 978-972-95945-6-4
Editor: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia
Publicação electrónica
2 volumes
Novembro de 2009

Índice

Vol. I – Comunicacões

Introdução *4*

Programa do encontro *6*

1. A escolarização nos Açores: entre a massificação escolar e os limites da edificação da escola de massas *10*
Ana Cristina Palos (Universidade dos Açores)

2. Desempenho escolar: do ensino básico à entrada no ensino secundário *22*
Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (OTEES-GEPE-ME)

3. Uma Europa em vários andamentos: padrões de escolarização e sistemas educativos *47*
Susana da Cruz Martins (CIES-ISCTE)

4. Jovens, percursos e transições entre a escola regular e o mundo do trabalho *63*
Maria Sidalina Almeida (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)

5. Estreitando a entrada: medos e interditos na escola *73*
Alexandra Leandro (ISCTE / Universidade Aberta)

6. A escola e a turma como contextos de produção das experiências escolares dos alunos *79*
Ana Diogo (Universidade dos Açores)

7. Processos de reconfiguração da relação pedagógica *93*
Nuno Miguel da Silva Melo Ferreira (ISCTE / FCT)

8. O (in)sucesso educativo nas instituições de ensino privado: práticas e representações sociais *102*
Maria Luísa Quaresma (Faculdade de Letras, Universidade do Porto)

9. Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola *113*
Tânia de Freitas Resende (Universidade Federal de Minas Gerais)

10. Estilos de liderança e escola democrática *123*
José Palhares & Leonor Lima Torres (IEP, Universidade do Minho)

11. Uma autonomia relativa alargada? Reflexões sobre um projecto emergente *143*
E. Macedo, E. Temudo, J. Almeida, L. Cortesão, M. Oliveira & R. Nunes (IPFP/CIIE-FPCE-UP)

12. Marketing escolar: comunicação pedagógica ou veículo publicitário? *147*
Isabel Maria Bernardo Pereira Farinha (Escola Superior de Marketing e Publicidade/FCT)

13. Escola, democracia e participação dos alunos do 3º ciclo *156*
Caridade Pereira, Manuela Cardoso, Fernanda Rocha & Ana Pedro (Universidade de Aveiro)

14. A reforma da carreira docente e da gestão escolar: uma análise da conflituosidade sindical e profissional *164*
Alan D. Stoleroff & Irina Pereira (CIES/ISCTE)

15. Sistema nacional de RVCC: valorizar espaços plurais de aprendizagem *188*
Miguel Marques Ribeiro (Associação Nacional de Oficinas de Projecto)

16. Os capitais económico, cultural e social e o rendimento académico *201*
J. Saragoça, A. Martins, A. A. Candeias, C. Guerra, H. Pires (Un. Évora/I.P. Portalegre)

17. Bolonha, um ano depois: estratégias e constrangimentos *216*
João Carlos Pereira Mira Leitão (Instituto Politécnico da Guarda)

18. Olhares da sociologia sobre as crianças e a infância na produção académica nacional (1995-2005) *232*
Cristina Rocha & Manuela Ferreira (FPCE, Universidade do Porto)

19. Um "quase-vazio" a preencher? A Educação "não escolar" como objecto de inv. sociológica em Portugal *244*
Alexandra Aníbal (Instituto do Emprego e Formação Profissional)

Vol. II - Posters

20. Formação de nível superior na área das TIC: evolução da oferta e procura *264*
Alexandra Duarte **(**CIES-ISCTE)

21. A constituição de turmas no 5º ano: estudo de um caso *272*
Ângela Martins (FCSH, Universidade Nova de Lisboa)

22. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar *282*
Ângela Scalabrin Coutinho

23. Escolhas escolares: um retrato à entrada do ensino secundário *288*
Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes & Teresa Duarte (OTEES-GEPE-ME)

24. A Gravidez e educação de jovens *319*
Sofia Santos, Joana Silva, Norberto Ribeiro, Ana Cláudia Freitas & Laura Fonseca (FPCE-UP)

25. Dinâmicas e tensões nos processos de colaboração entre professores: um caso na área do Português *324*
Susana Mira Leal (Universidade dos Açores)

26. Inserção profissional e formação qualificante: estudo de caso no Centro de Formação para a Ind. Electr. *339*
Miguel Baião dos Santos (Instituto do Emprego e Formação Profissional)

27. Geração TEIP: One size fits all *352*
Angelina Carvalho & Maria José Araújo (CIIE-FPCE, Universidade do Porto)

28. A utilização da Internet por crianças e jovens: educação ou perda de tempo, risco ou oportunidade? *361*
Ana Francisca Monteiro & António José Osório (IEC-Universidade do Minho)

29. Influência de caracteres sócio-económicos e culturais sobre o desempenho a Ciências *367*
Pedro Moreno da Fonseca (Instituto de Sociologia/Faculdade de Letras, Universidade do Porto)

30. Competências-chave na sociedade de conhecimento: importância da tutoria e do estudo acompanhado *387*
Ana Carvalhal & Ana Pedro (Universidade de Aveiro)

31. Educação e empregabilidade em tempos de flexi(n)segurança *394*
Sandra Saúde (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja)

32. A Formação Cívica na sala da aula *404*
Vera Henriques (CIES-ISCTE)

33. Sociologia da educação perante corpos e sexualidades jovens na escola e sociedade *417*
Laura Fonseca, Sofia Santos e Joana Silva (FPCE-UP)

34. Violência e agressividade: questionamentos teóricos e empíricos (comunicação) *423*
João Sebastião, Joana Campos, Tiago Caeiro & Mariana Gaio Alves (Obs. Viol. Meio Escolar)

Introdução

O documento que ora se apresenta reúne grande parte dos trabalhos apresentados, sob a forma de comunicação ou *poster*, no encontro "Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea", realizado no ISCTE (Lisboa), nos dias 23 e 24 de Janeiro de 2009, sob os auspícios da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) e com o apoio do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE).

Este evento começou a ser idealizado, em Junho de 2008, no rescaldo do IV Congresso Português de Sociologia, com o objectivo de promover a divulgação e a discussão públicas dos trabalhos produzidos no âmbito da Sociologia da Educação, em Portugal, bem como de permitir uma maior partilha e cooperação entre os especialistas nesta área.

Foi, então, constituída uma Comissão Organizadora de sete elementos, de instituições e proveniências geográficas distintas, de modo a garantir que o encontro tivesse uma expressão propriamente nacional. Esta equipa foi orientada e apoiada por uma Comissão Científica, constituída por António Firmino da Costa, Almerindo Janela Afonso, João Teixeira Lopes, Pedro Silva e Maria Manuel Vieira, cinco professores de referência nesta área, em Portugal, também de instituições e proveniências diversificadas.

Este encontro, organizado num formato aberto (acolhendo propostas de comunicações individuais), procurou não só reunir os diferentes objectos e linhas de investigação que têm caracterizado a Sociologia da Educação, mas igualmente propor alguns temas prioritários e emergentes, tentando contrariar uma certa dispersão observada em simpósios deste género. Deste modo, a par de temáticas incontornáveis como as desigualdades sociais e as organizações escolares, convidaram-se todos os interessados a apresentar propostas de "papers" centrados em aspectos como "o pré-escolar e escola a tempo inteiro" ou a "interacção e a indisciplina", entre outros, bem como reflexões sobre a própria sociologia da educação, enquanto campo autónomo de conhecimento.

Durante os seis meses seguintes, a organização multiplicou-se em inúmeras tarefas, que cresceram em função do interesse gerado pela iniciativa. Ao todo, 251 pessoas inscreveram-se no encontro, provenientes de 65 instituições distintas, espalhadas por todo o país, o que superou as melhores expectativas e implicou uma readaptação de espaços e de actividades. De notar que, além dos investigadores e professores universitários, o encontrou contou com a participação de professores dos vários ciclos de ensino e de formadores, bem como de técnicos superiores da administração pública (central e local).

Além disso, recebemos 89 propostas de comunicação, sendo os autores provenientes de 51 instituições diferentes! As entidades mais representadas foram o ISCTE (9 propostas), a Universidade do Minho e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (com 7 propostas), não deixando de ser relevante, contudo, a enorme diversidade de organizações de proveniência dos autores, incluindo 19 provenientes de instituições brasileiras, 7 de institutos politécnicos, 3 de organizações locais de formação, 3 da administração central, 2 de escolas secundárias.

Dado que o número de propostas de comunicação superou, em muito, os tempos e espaços criados para o encontro, tornou-se necessário um árduo e delicado trabalho de selecção das comunicações, com base nos temas inicialmente apontados como prioritários e procurando constituir painéis, por um lado, coerentes do ponto de vista temático e, por outro lado, diversos nas abordagens escolhidas e nas instituições representadas pelos seus autores. Depois de muita reflexão e discussão, no seio da comissão organizadora, foi possível chegar a um conjunto de 36 comunicações, divididas em 9 "oficinas

temáticas", tendo-se optado por convidar os autores de outras 18 propostas, pela qualidade e interesse dos seus trabalhos, a elaborar *posters* com uma síntese dos seus projectos.

Para além do programa completo do encontro, neste documento, compilámos os textos que serviram de base as comunicações (vol. I) e *posters* (vol. II) apresentados no encontro. Apesar de nem todos os autores terem enviado os textos a tempo da sua publicação,[1] estamos em crer que esta colecção de trabalhos, pela sua qualidade, actualidade e diversidade, constituirá um valioso contributo para o desenvolvimento e a divulgação da Sociologia da Educação, em Portugal e noutros países, em particular, de língua oficial portuguesa. A todos os autores, expressamos, desde já, o nosso mais profundo agradecimento.

Além do empenho da APS e do CIES-ISCTE, ao nível do secretariado e da comunicação, o encontrou contou com o apoio do próprio Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em particular, na disponibilização dos espaços e na gestão logística e técnica, tendo também beneficiado de subsídios da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, da Embaixada dos Estados Unidos da América, do Instituto Cervantes e da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Lisboa, Outubro de 2009

A Comissão organizadora

Pedro Abrantes (coord.), Ana Diogo, Alexandra Aníbal,

Rosa Moinhos, Hugo Mendes, Tiago Caeiro e Luísa Quaresma

[1] Solicitámos o envio dos textos-base das comunicações numa data anterior ao encontro, de forma a conhecermos e partilharmos com antecipação o teor das apresentações. Após o encontro, convidámos novamente os autores de comunicações a enviar o seu texto, num prazo de cerca de um mês e meio, afim de ser incluído nas actas, permitindo também uma revisão e actualização dos *papers* que já havíamos recebido, em resposta à primeira solicitação. Em Setembro, convidámos os autores a rever a versão final das actas, podendo ainda introduzir pequenas alterações nos capítulos da sua autoria. De notar que o texto-base da comunicação de Virgínio Sá e Fátima Antunes – "Vias sinuosas da (des)vantagem em educação: recursos, escolhas e distinções" — foi, entretanto, aceite para publicação na revista espanhola *Tempora*, pelo que não foi possível incluí-lo no presente volume, devendo ser consultado na referida publicação.

Programa do Encontro

Dia 23, 10h00 Sessão de Abertura

Jorge Pedreira, Exmo. Sr. Secretário de Estado Adunto e da Educação
Luís Baptista, Presidente da APS
António Firmino da Costa, Presidente da comissão científica
Pedro Abrantes, coordenador da comissão executiva

11h00 Conferência Plenária I | Moderação: Maria Manuel Vieira (ICS-UL)

Rafael Feito Alonso (Univ. Complutense de Madrid, Pres. Assoc. Espanhola de Soc. da Educação)
A Sociologia da Educação em Espanha: tendências recentes e movimento associativo

12h00 Conferência Plenária II | Moderação: Maria Manuel Vieira (ICS-UL)

Steven G. Brint (Univ. of California-Riverside/Coord. da Secção de Educação da American Soc. Ass.)
A Sociologia da Educação nos Estados Unidos: tendências recentes e movimento associativo

14h30 Oficinas Temáticas

Oficina 1: Educação e desigualdades I | Moderação: Ana Diogo (Univ. Açores)
[1] Virgínio Sá & Fátima Antunes (Universidade do Minho)
Vias sinuosas da (des)vantagem em educação: recursos, escolhas e distinções
[2] Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (OTEES-GEPE-ME)
Desempenho Escolar: Do ensino básico à entrada no ensino secundário
[3] Susana da Cruz Martins (CIES-ISCTE)
Uma Europa em vários andamentos: padrões de escolarização e sistemas educativos
[4] Ana Cristina Palos (Universidade dos Açores)
A escolarização nos Açores: entre a massificação escolar e os limites da edificação da escola de massas

Oficina 4: Organizações e percursos escolares | Moderação: Tiago Caeiro (Min. Educação)
[1] Maria de Fátima Chorão Sanches (CIE-Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa)
Complexidade e Contingência como Contextos de Liderança de Escola
[2] Maria Luísa da Rocha Vasconcelos Quaresma (Faculdade de Letras, Universidade do Porto)
O (in)sucesso educativo nas instituições de ensino privado: práticas e representações sociais
[3] Tânia de Freitas Resende (Universidade Federal de Minas Gerais)
Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos
[4] Ângela Nunes (IEC - Universidade do Minho)
Ensino de Língua e Cultura Portuguesa: estudo com crianças portuguesas e luso-descendentes na Alemanha.

Oficina 7: Aprendizagem ao longo da vida | Moderação: Alexandra Aníbal (IEFP)
[1] Lucília Salgado (Escola Superior de Educação de Coimbra)
Sucesso e literacia: as primeiras e as segundas oportunidades
[2] Miguel Marques Ribeiro (Associação Nacional de Oficinas de Projecto)
Sistema Nacional de RVCC: Valorizar espaços plurais de aprendizagem

[3] Luísa Delgado (ESE, Instituto Politécnico de Santarém)
Motivações e Projectos de Adultos que "Regressam à Escola"
[4] Nair Rios Azevedo & Ana Isabel Matos (UIED-FCT-UNL / ESE João de Deus)
Ler com Arte: Uma experiência de alfabetização de adultos

16h15 Oficinas Temáticas

Oficina 2: Educação e desigualdades II | Moderação: Sandra Saúde (Inst. Pol. Beja)
[1] Eliane Ribeiro Andrade (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)
Juventudes Brasileiras: trajetórias escolares e desigualdades
[2] Maria Sidalina Almeida (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)
Jovens, percursos e transições entre a escola regular e o mundo do trabalho
[3] Sofia Marques da Silva (FPCE, Universidade do Porto)
Itinerâncias juvenis e a relação retorcida com a escola
[4] Pedro Jacobetty & Jorge Horta Ferreira (CIES-ISCTE)
Transição, integração e mobilidade no Ensino Superior

Oficina 5: Gestão e autonomia das escolas | Moderação: Pedro Abrantes (CIES-ISCTE)
[1] José Palhares & Leonor Lima Torres (IEP, Universidade do Minho)
Estilos de liderança e escola democrática
[2] Eunice Macedo, Eva Temudo, Joaquim Almeida, Luiza Cortesão, Mónica Oliveira e Rosa Nunes (Instituto Paulo Freire de Portugal e CIIE-FPCE. Universidade do Porto)
Uma Autonomia Relativa Alargada? Reflexões sobre um projecto emergente
[3] Isabel Maria Bernardo Pereira Farinha (Escola Superior de Marketing e Publicidade/FCT)
Marketing Escolar: Comunicação pedagógica ou veículo publicitário?
[4] Caridade Pereira, Manuela Cardoso, Fernanda Rocha & Ana Pedro (Universidade de Aveiro)
Escola, democracia e participação dos alunos do 3º ciclo

Oficina 8: Transnacionalização e Ensino Superior | Moderação: Hugo Mendes(Min. Educação)
[1] José Saragoça, Alexandre Martins, Adelinda Araújo Candeias, Cristina Guerra, Heldemerina Pires (Universidade de Évora / Instituto Politécnico de Portalegre)
Os capitais económico, cultural e social e o rendimento académico: um olhar sobre os estud. do ens. sup. público no Alentejo
[2] João Carlos Pereira Mira Leitão (Instituto Politécnico da Guarda)
Bolonha, um ano depois: estratégias e constrangimentos
[3] Natália Alves (Universidade de Lisboa)
Quando as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior se reflectem na inserção profissional dos licenciados
[4] Pablo Emanuel Romero Almada (Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra)
REUNI e Processo de Bolonha: As reações do Movimento Estudantil atual em análise comp. entre Brasil e Portugal.

18h30 Projectos educativos

[1] O Observatório Pedagógico do ISEG
[2] O CNO do Centro de Formação Profissional do Seixal
[3] A Orquestra do Agrupamento de Escolas de Vialonga

Dia 24, 9h30 Oficinas Temáticas

Oficina 3: Interacção e Indisciplina na Escola | Moderação: Luísa Quaresma (FLUP)
[1] Alexandra Leandro (ISCTE / Universidade Aberta)
Estreitando a Entrada: Medos e Interditos na Escola
[2] Nuno Miguel da Silva Melo Ferreira (ISCTE / FCT)
Processos de reconfiguração da relação pedagógica: da interacção em sala de aula ao contexto sócio-cultural alargado
[3] Ana Diogo (Universidade dos Açores)
A escola e a turma como contextos de produção das experiências escolares dos alunos: composição social e processos escolares
[4] João Sebastião, Joana Campos, Tiago Caeiro & Mariana Gaia Alves (Obs. da Viol. em Meio Escolar)
Violência e agressividade - questionamentos teóricos e empíricos

Oficina 6: Os professores | Moderação: Rosa Moinhos (Esc. Sec. Luiza de Gusmão)
[1] Alan D. Stoleroff & Irina Pereira (CIES/ISCTE)
A Reforma da Carreira Docente e da Gestão Escolar: Uma análise da conflituosidade sindical e profissional
[2] Gracinda Hamido & Margarida César (ESE Santarém/CIE-Faculdade de Ciências, Univ. de Lisboa)
Estudando processos de mudança em contextos educativos: reflexividade, dialogicidade e aprendizagem sistémicas
[3] Eunice Macedo (FPCE, Universidade do Porto)
Olhares docentes sobre os rankings: que preocupações de fundo?
[4] Aline Seiça (Escola Secundária D. Pedro V)
O trabalho docente na era da escola empresarial: contradições e desafios

Oficina 9: Desafios e oportunidades da soc. da educação | Moderação: Pedro Silva (ESE Leiria)
Cristina Rocha & Manuela Ferreira (FPCE, Universidade do Porto)
Olhares da sociologia sobre as crianças e a infância na produção académica nacional (1995-2005)
Alexandra Aníbal (técnica superior do Instituto do Emprego e Formação Profissional)
Um "quase-vazio" a preencher? A Educação "não escolar" como objecto de investigação sociológica em Portugal
Hugo Mendes (Ministério da Educação)
Elementos para uma sociologia do "eduquês": A ideologia e a realidade de um discurso público-mediático sobre a educação
Irene Santos (FPCE, Universidade de Lisboa)
O uso da sociologia em situação de formação: apresentação de uma experiência

12h00 Sessão de Encerramento | Moderação: Pedro Abrantes (Comissão Organizadora)
Maria de Lurdes Rodrigues, Exma. Sra. Ministra da Educação

POSTERS Estudos de Caso | em exposição durante todo o encontro

[1] Vera Lúcia da Cruz Henriques (CIES / ISCTE)
Moralizar ou democratizar a(s) consciência(s)? práticas e representações no espaço da formação cívica
[2] Ana Carvalhal & Ana Pedro (Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação)
Competências-chave na sociedade de conhecimento: a importância da tutoria e do estudo acompanhado
[3] Alexandra Isabel Francisco Duarte (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa)
Formação de nível superior na área das TIC: evolução da oferta e procura
[4] Barros, N. & César, M. (CIE – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa)
Violência Escolar ou Escola Violenta?
[5] Sandra Isabel Gonçalves Saúde (ESE - Instituto Politécnico de Beja)
Educação e Empregabilidade em Tempos de Flexi(n)segurança

[6] Angelina Carvalho & Maria José Araújo (CIIE – FPCE, Universidade do Porto)
Geração TEIP: One size fit's all
[7] Susana Mira Leal (Universidade dos Açores)
Dinâmicas e Tensões nos Processos de Colaboração entre Professores: um caso na área do Português
[8] Ana Francisca Monteiro & António José Osório (IEC - Universidade do Minho)
A Utilização da Internet por Crianças e Jovens: educação ou perda de tempo, risco ou oportunidade?
[9] Nelson Figueiredo de Andrade Filho (CEFD-UFES / IEC-UMINHO)
Experiências Sociocorporais de Movimento de Crianças em uma Escola Infantil do Concelho de Braga
[10] Pedro Moreno da Fonseca (Instituto de Sociologia, FLUP)
As Ilhas da Educação: Entre a Utopia e as Moscas. O caso do desempenho dos alunos Africanos a ciências
[11] Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (OTEES- GEPE-ME)
Escolhas escolares: Um retrato à Entrada do Ensino Secundário
[12] Miguel Baião dos Santos (IEFP)
Inserção Profissional e Formação Qualificante: Estudo de Caso no Centro de Formação para a Indústria Electrónica
[13] Ângela Maria Pombo Martins (FCSH-UNL)
A Constituição de Turmas no 5º ano: Estudo de um Caso
[14] Laura Fonseca, Sofia Santos & Joana Silva (FPCE-UP)
A Sociologia da Educação perante Corpos e Sexualidades Jovens na Escola e Sociedade

1.

[OT 1] Desigualdades Sociais I: Ensino Básico e Secundário

Dia 23, 14h30 | Sala C601

A escolarização nos Açores: entre a massificação escolar e os limites da edificação da escola de massas

Ana Cristina Palos

Universidade dos Açores

Resumo

Nesta comunicação procuramos retratar, com base num conjunto de indicadores estatísticos, o panorama da procura de educação básica e secundária nos Açores, a partir de meados dos anos 90. Apesar da significativa diminuição do número de alunos matriculados verifica-se que a procura de ensino apresenta um inegável incremento que tem desequilibrado a composição sexual dos públicos escolares, pois são os contingentes femininos que mais vantagens relativas têm retirado da massificação do ensino. Mas a análise de outros indicadores estatísticos permite-nos sinalizar relevantes limitações no processo de democratização da educação: as elevadas taxas de repetência, a nível da escolaridade básica e secundária, ou as elevadas taxas de abandono precoce do sistema educativo, continuam a reiterar o insucesso da escola na promoção da igualdade de oportunidades, passadas longas décadas sobre o ideal democrático do direito a uma escolaridade universal.

As investigações produzidas acerca dos processos de escolarização em Portugal, nas últimas décadas, salientam o significativo aumento da procura de ensino, por parte das gerações mais jovens.

Mas, e apesar do crescimento acelerado e compulsivo da escolarização, a democratização do acesso ao ensino encontra-se ainda longe de estar completamente realizada, dado que os anos 90 continuaram a manifestar o atraso "histórico" de Portugal na construção da escola de massas e o fosso que nos separa dos países europeus:

> *Portugal é o país com mais analfabetos e a mais elevada percentagem de população (em qualquer grupo de idades) que obteve certificados de fim de estudos inferiores ou que apenas atingiu um nível baixo de escolarização, com menores percentagens de pessoas tendo atingido níveis médios e superiores do ensino secundário e com menores percentagens que alcançaram níveis altos de escolarização (Barreto, 2000, p 45-46).*

Por seu turno, os dados referentes a 2001 continuam a reiterar a existência de grandes quantitativos populacionais que, quer no Continente quer nos Açores, concluíram apenas o 1º ciclo do ensino básico, ou que não obtiveram qualquer certificado de conclusão da sua escolaridade ou, ainda, que continuam analfabetos.

Relativamente à taxa de analfabetismo, podemos verificar, no quadro I, que os valores percentuais encontrados para os Açores se situam ligeiramente abaixo dos que ocorreram em Portugal Continental. No entanto, se tivermos em conta que nesta região autónoma o processo de generalização da escolarização só ocorre a partir de 1976 e que, em 1981, 30,4% da sua população era recenseada como analfabeta, a evolução dos níveis de escolaridade pode considerar-se muito positiva e de rápido progresso, ainda que os níveis de escolarização secundária ou média-superior registem valores abaixo dos verificados para o território continental.

Verifica-se, ainda, que as transformações demográficas que têm vindo a registar-se nos últimos anos, nomeadamente a quebra das taxas de fecundidade, provocaram uma significativa diminuição do número de alunos matriculados, fenómeno com implicações particularmente visíveis no decréscimo de efectivos escolares no terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário, como o demonstra o quadro II.

Mas, apesar desta diminuição da população escolar nos dois territórios em análise, verifica-se nos Açores, entre 1994 e 2004, uma integral cobertura, pelo sistema educativo, das crianças que residem nesta região e que têm idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos de idade. No caso do Continente, tal parece verificar-se apenas para as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade. No quadro III é possível verificar a posição privilegiada deste território insular nas taxas de escolarização observadas para qualquer um dos graus de ensino considerados.

A progressiva feminização da frequência do ensino pós-obrigatório constitui o facto mais marcante que, ao longo das últimas décadas, podemos registar no avanço da escolarização em Portugal (Almeida & Vieira, 2006). Este fenómeno também é visível na Região Autónoma dos Açores onde, entre 1994 e 2006, se regista o crescimento tendencial do número de raparigas matriculadas no ensino secundário, particularmente nos cursos de carácter geral.

Pelos dados expostos no quadro IV é possível conferir que a vantagem numérica dos rapazes apenas se verifica a nível do 2º ciclo do ensino básico, para todos os anos lectivos considerados e, mais esporadicamente, para a frequência dos cursos tecnológicos do ensino secundário.

Em face de mercados de trabalho que continuam a evidenciar marcados padrões de segregação sexual, o prolongamento da escolaridade e o desejo de obtenção de títulos escolares com maior valor de troca no mercado de trabalho podem ser perspectivados, pelas raparigas, como "armas" que permitem negociar aí posições mais vantajosas, uma vez que "necessitam de mais educação e experiência para aceder aos mesmos níveis de qualificação que os homens" (Grácio, 1997, p. 108). Estes, por sua vez, podem ser aliciados a abandonar mais cedo a escola para se inserirem em mercados de emprego que tendem a revelar-se mais apósitos à sua condição sexual, o que também pode contribuir para explicar as tendências de crescimento das taxas de feminização no ensino pós-obrigatório.

No entanto, e apesar do crescimento da procura de educação e das implicações futuras no aumento das qualificações académicas da população, não podemos deixar de reflectir sobre outros indicadores que,

evidenciando os limites da edificação da "escola de massas", dão conta das características de que se reveste a massificação escolar[1] na Região Autónoma dos Açores.

Os limites da democratização do ensino: os contornos da selectividade escolar

Perspectivar as condições da escolarização nas sociedades contemporâneas implica reconhecer que o processo de expansão e alargamento da escola pública segue a par com o processo de intensificação dos sinais de insucesso dessa escola na promoção da igualdade de oportunidades. O insucesso escolar, enquanto uma das manifestações de que se reveste a exclusão escolar, continua a manter, na actualidade, algumas das particularidades que ao longo das épocas o têm caracterizado, nomeadamente, o facto de atingir largas camadas da população estudantil e, entre estas, afectar com maior incidência as crianças oriundas de meios sociais detentores de menores recursos (Benavente & Correia, 1981). Por seu turno, a investigação tem também evidenciado que as situações de abandono escolar aparecem indexadas a trajectórias escolares repletas de reprovações (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994).

A extensão do insucesso escolar

Dissemos que o acesso generalizado de crianças e jovens à escola não tem correspondência em iguais oportunidades de sucesso, quer na escolaridade básica e obrigatória quer na escola pós-básica. A fim de situar os contornos quantitativos do insucesso escolar consideremos, num primeiro momento, os dados referentes às taxas de retenção na escolaridade básica.

De facto, tendo em conta os dados referentes a doze anos lectivos consecutivos, é possível constatar, no quadro V, o elevado número de alunos que, nos Açores, não obtêm aproveitamento nos níveis de ensino em análise, apesar do tendencial decréscimo dos valores do insucesso escolar no 2º ciclo do ensino básico, particularmente visível a partir do ano lectivo de 2001/2002. Verificamos ainda que os valores percentuais do insucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico se mantêm muito elevados ao longo do período em análise, e, em alguns dos anos lectivos, a reprovação escolar vitimiza mais de um quarto da população estudantil que frequenta este ciclo de escolaridade.

Mas, quando perspectivamos o panorama da educação pós-básica, os contornos da problemática da selectividade escolar tornam-se ainda mais nítidos.

O quadro VI não evidencia, apenas, a elevada expressividade numérica das reprovações no ensino secundário, ou a sua tendência relativa de crescimento ao longo do período em análise, mas demonstra, igualmente, a vulnerabilidade da fileira tecnológica a este fenómeno. Uma constatação desta natureza, que não constitui uma singularidade regional, pode permitir questionar a axiomática política, tão difundida neste contexto em estudo, que defende a selectividade do ensino secundário em nome de uma concepção claramente *meritocrática* sobre a educação, onde a diversificação de fileiras permitiria uma distribuição "mais justa" das diferentes *performances* escolares dos alunos e em função delas, uma canalização mais realista desses alunos, primeiro no interior do sistema educativo e, posteriormente, no sistema produtivo.

A fim de sustentar esta inferência relembremos as palavras proferidas por um responsável político regional pela área da educação, em entrevista que nos concedeu em 2000: "a escolaridade básica deve ser para todos, mas o ensino secundário tem de ser selectivo, com uma via para a excelência académica e outro para a via da excelência tecnológica, de profissionalização, com menores requisitos académicos".

---

[1] Na linha de Stoer (1994), a escola oficial de massas, "potencialmente democrática", não deve ser confundida com a "*massificação da escola*, um estado de mal-estar da escola meritocrática" (p. 4).

Ora, este enunciado evidencia uma concepção claramente "dualista" sobre a igualdade de oportunidades, tomando esta como um dado relativamente ao ensino básico e "optando" pela restrição da universalização do ensino nos níveis posteriores do sistema educativo, restrição esta que fica subsidiária das *performances* escolares dos alunos. Traduz, igualmente, a marca de um sistema educativo, num contexto de massificação do ensino, onde, como refere Dubet (1996), a selecção escolar se faz ao longo dos estudos transformando a escola numa "longa cadeia de destilação" entre alunos cujo valor de excelência académica os conduz às vias mais "nobres" do sistema educativo – predominantemente orientadas para o prosseguimento de estudos – e alunos que, sendo incapazes de responder a tais requisitos académicos, se vêem confinados a "guetos" de formações profissionais. Deste ponto de vista, e ao acentuar a legitimidade da existência de vias de desigual prestígio escolar, o funcionamento da escola não pugna por minorar os seus efeitos socialmente selectivos (Grácio, 1981), largas décadas depois de ter eleito como objectivo prioritário a igualdade de acesso e sucesso escolar.

O carácter selectivo do insucesso escolar

Um segundo momento na construção de limitações à edificação da escola de massas reenvia para o carácter selectivo deste insucesso. Se tivermos em conta as características sociais dos protagonistas desses trajectos escolares vemos que a posse de menos recursos económicos, sociais e culturais tende a oferecer menores garantias de sucesso educativo.

O acesso generalizado à educação provocou alterações substantivas na própria natureza da instituição escolar. Como refere Dubet (1996), com a massificação escolar, o trajecto dos alunos dentro do sistema educativo é configurado não tanto a "montante" da escola, mas durante o seu percurso escolar. Tal significa que a origem social do aluno não fixa, de forma linear e determinística esse percurso, mas associa-se, de forma complexa, com orientações escolares trilhadas segundo um princípio de "orientação negativa" (p. 501), onde o leque de possibilidades de escolhas escolares futuras, por parte dos alunos, fica subsidiário das características do seu desempenho escolar e do que ele lhes permite.

Ainda que não disponhamos de dados estatísticos oficiais que nos permitam, relativamente ao período em análise, perceber os contornos desta selecção escolar podemos, a título ilustrativo, salientar aqui os resultados de uma investigação desenvolvida no ano lectivo de 1999/2000, na Ilha Terceira. Foram questionados 504 alunos que se encontravam a frequentar o 9º ano de escolaridade e 153 alunos que, nas escolas secundárias da ilha, frequentavam o 12º ano de escolaridade. Relativamente à distribuição dos inquiridos por sexo, verificamos que, a nível do 9º ano de escolaridade, as raparigas representam pouco mais de metade da população (56,2%) e a nível do 12º ano de escolaridade essa representação atinge 68% do universo dos alunos que aí foram inquiridos.

Relativamente ao insucesso escolar, foi possível constatar que, quer a nível do 9º ano de escolaridade quer a nível do 12º ano de escolaridade, por cada 10 alunos inquiridos 4 vivenciaram ao longo do seu trajecto de escolarização processos de insucesso escolar relativo. Aliás, como o demonstram algumas investigações realizadas entre nós, os "índices de reprovação tendem a atingir todo o universo estudantil, mesmo os jovens que, por herança detêm fatias mais ou menos importantes de capital económico e cultural", verificando-se, ainda, que esses elevados índices de reprovação não constituem um obstáculo a "aspirações que apontam para a obtenção de mais elevados níveis de qualificação académica" (Pais, 1999, p. 59).

No nosso estudo, os agregados familiares dos alunos indagados são maioritariamente detentores de baixos capitais escolares – o valor modal do grau de instrução de ambos os progenitores é o 1º ciclo do ensino básico –, mas verificámos que o insucesso atinge também alunos cujas famílias detêm índices mais elevados de capital cultural; no entanto, este carácter massivo do insucesso não nos pode iludir acerca da propensão manifesta que este fenómeno evidencia em atingir selectivamente esses universos juvenis.

O quadro VII coloca em evidência a distribuição das reprovações em função do nível de instrução dos pais. De notar que as reprovações em causa, para cada um dos públicos considerados, se reportam a todo o percurso escolar dos alunos.

De facto, a tendência de concentração das reprovações juntos dos alunos cujos pais possuem diplomas escolares que certificam níveis de escolarização menos elevados é evidenciada pelos dados apresentados. Verifica-se que a escolaridade dos progenitores joga um papel importante na qualidade dos percursos escolares dos alunos, especialmente visível se tivermos em conta a escolaridade da mãe, constatação que outros estudos têm também evidenciado (Alves, 1998; Almeida & Vieira, 2006).

Não se trata aqui de defender, como matriz explicativa, a ideologia do *handicap* sociocultural baseada nas "insuficiências e falhas" de uma educação familiar que suporta dificuldades e/ou insucessos escolares (Queiroz, 1995, p. 205), mas antes de compreender como uma socialização familiar mais próxima dos modelos culturais que a escola transmite, e valoriza, pode permitir aos jovens assimilar conhecimentos e estratégias de comportamento na escola que se manifestam particularmente conformes às normas que regem a excelência escolar. Mas, as situações de insucesso escolar resultam de uma multiplicidade de factores, onde no trajecto escolar dos jovens se interceptam, de forma complexa, as suas características individuais, as características relativas aos seus contextos, culturais e sociais e o modo de funcionamento da instituição escolar; esta matriz sustenta também a formulação dos interesses que os jovens, socialmente contextualizados, investem na escola e o papel que lhe concedem na construção de futuros possíveis.

A selectividade social do insucesso também transparece quando tomamos como referência o lugar de classe dos seus protagonistas.

Os resultados apresentados no quadro VIII evidenciam bem como a tendencial generalização do acesso ao sistema educativo não tem correspondência na democratização do sucesso dos alunos que o integram. Ainda que a ausência de resultados escolares positivos seja um fenómeno hegemónico na população inquirida, ele atinge, com maior frequência, os jovens oriundos de classes sociais mais fragilizadas, do ponto de vista económico e cultural. A nível da escolaridade obrigatória e secundária, é visível a maior vulnerabilidade ao insucesso por parte dos jovens provenientes de contextos familiares em que os progenitores são, basicamente, trabalhadores da indústria e da agricultura – operariado – e ainda pequenos agricultores e trabalhadores por conta de outrem, do comércio, serviços e da administração, ou seja, pequena burguesia.

O abandono escolar

Mas a história das limitações à democratização da escola básica não se esgota nas experiências de retenção escolar de que muitas crianças e jovens são vítimas; empiricamente, sabemos que o cumprimento da escolaridade de nove anos, ainda que obrigatório, é, muitas vezes, definitivamente interrompido por muitos jovens. Este abandono precoce e desqualificado não é, no entanto, objecto de uma quantificação sistemática, pelo que, no contexto em estudo, apenas pudemos contar com os poucos dados facultados pelas publicações oficiais.

Os dados expostos no quadro IX permitem registar uma diminuição acentuada dos quantitativos do abandono escolar no 2º ciclo do ensino básico e evidenciam que, a nível do 3º ciclo do ensino básico, este fenómeno tende a persistir na Região e com uma elevada expressividade numérica. Ora, em nosso entender, estes dados interpelam quer a escola quer o contexto socioeconómico onde se inserem os jovens que abandonam precocemente o sistema educativo.

Interpelam a escola, pois sabemos que a repetência, o fracasso ou a desafeição que muitos jovens sentem em relação a ela, se encontram entre as causas que precipitam situações de afastamento do universo escolar (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994; Alves, 1998). Também no contexto em análise, um estudo, que envolveu 608 famílias do arquipélago, dá conta que os menores de 15 anos que

abandonam os estudos (3,1% dos menores com idades entre os 13 e os 15 anos) o justificam, primordialmente, pelo sentimento de desafeição para com a escola (Rocha, Tomás & Lima., 2000).

Mas essas situações de abandono relacionam-se também com as características socioeconómicas e culturais das comunidades que constituem o quadro de vida destes jovens. Ainda que do processo de "desvitalização simbólica" do mundo do campesinato faça parte a quebra das tradicionais atitudes de resistência face à escolaridade obrigatória (Pinto, 1985), a percepção da importância da escolarização e do diploma na construção de projectos de vida futura não é, uniformemente, partilhada pelos diferentes grupos familiares: alguns, valorizando uma ética do trabalho, revelam-se mais favoráveis do que outros a uma rápida inserção dos jovens em actividades económicas. Frequentemente, esta inserção profissional aparece justificada como alternativa ao fraco desempenho escolar e assume a forma de participação do jovem em sistemas de entreajuda familiar; no entanto, não é de negligenciar a importância da contribuição do trabalho remunerado do menor para a sobrevivência do grupo doméstico. Como referem Rocha, Tomás e Lima (2000), nos Açores existem "3000 menores que têm actividade económica, (...) 480 exercem uma actividade remunerada, (...) como resultado de pertencerem a famílias com níveis de rendimento muito baixos e até de grande dimensão. É de salientar ainda os cerca de 600 menores que afirmam trabalhar como forma de ajudar economicamente a família" (p. 92).

Mas, a vulnerabilidade ao abandono escolar também ocorre em contextos sociais marcados pela existência de actividades económicas diversificadas que se conjugam com situações sociais onde se interceptam: percursos escolares marcados pelo insucesso, dificuldades económicas, o espectro do desemprego e a ausência de expectativas de acesso a um mercado de trabalho estável. Nestes casos, o trabalho remunerado – ainda que, por vezes, temporário – em actividades económicas pouco exigentes relativamente à qualificação escolar e profissional aparece, para muitos jovens, como a alternativa mais credível à incerteza do caminho que o prolongamento da escolaridade poderia ajudar a trilhar. O contexto económico açoriano pode manifestar-se particularmente indutor de decisões desta natureza, uma vez que é muito dependente de actividades ligadas à agricultura e pesca, construção civil e turismo, áreas onde proliferam unidades económicas com estratégias produtivas fortemente apoiadas na existência de um mercado de trabalho "secundário", tipicamente jovem, que propicia as piores relações salariais: recurso a trabalho clandestino, grande número de contratos a prazo, remunerações muito baixas, ausência de protecção laboral, entre outros.

Conclusão

Em termos gerais, o que se salienta do comportamento dos indicadores de escolarização explanados é que no território insular, à semelhança do que tem vindo a verificar-se no continente português, a procura social de ensino apresenta um inegável incremento, procura esta que, tendencialmente, tem desequilibrado a composição sexual do público escolar, uma vez que são os contingentes femininos que mais vantagens relativas têm retirado da massificação do ensino.

No entanto, esta tendente massificação do acesso configura importantes limitações no que respeita a garantias de sucesso educativo, o que procurámos comprovar a nível da escolaridade básica e secundária. Demonstrámos que por detrás da inegável expansão da escolarização se esconde uma desigual distribuição das possibilidades de sucesso escolar, desenhada em função dos recursos culturais e económicos familiares. Os dados explanados confirmam que, no contexto da sociedade açoriana, os desígnios da "*Escola Democrática*, que projectava concretizar-se através da escola para todos" (Stoer, 1994, p. 6) estão longe de ser alcançados e que a história de insucesso da escola na promoção da igualdade de oportunidades se continua a contar com números que traduzem a vasta amplitude dos fenómenos de retenção ou abandono escolar.

Os sistemas educativos de "vocação" igualitária têm enfatizado, sobretudo, a dimensão formal da igualdade de oportunidades procurando assegurar, nomeadamente através da flexibilização das ofertas formativas, que as crianças e os jovens permaneçam na escola, o que, perante a ausência de mudanças

significativas nas formas de organização e funcionamento das organizações escolares e das práticas pedagógicas, não tem permitido a construção de condições que garantam uma igualdade real, pautada pela supressão dos efeitos discriminatórios do insucesso escolar.

Referências bibliográficas

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais

Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. *In* M. V. Cabral & J. M. Pais (Org.), *Jovens portugueses de hoje* (pp. 53- 133). Lisboa: Celta.

Benavente, A., & Correia, A. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IED.

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994), *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim-de-Século.

Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances. la mobilité sociale dans les sociétés industrielle* (3ª edição). Paris: Pluriel.

Bourdieu, P., & Passeron, J. - C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions Minuit.

Castel, R. (1998). *Les métamorphoses de la question sociale – une chronique du salariat*. Paris: Éditions Fayard.

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Direcção Regional da Educação (1994-2006). *Estatísticas da educação*. Acedido em 24/11/07, de http://srec.azores.gov.pt/dre/Documentacao/documentacao_links_p.htm

Dubet, F. (1996). L'exclusion scolaire: quelles solutions? *In* S. Paugam (Dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs* (pp. 497-505). Paris: Éditions La Découverte.

Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method*. London: Polity Press.

Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva e I. Tamen (Coord.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: EDUCA.

Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal, 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget

Instituto Nacional de Estatística (2001). *Recenseamento geral da população*. Lisboa: INE

Ministério da Educação (1994-2005). *Estatísticas da educação*. Acedido em 22/11/07, de http://www.giase.min-edu.pt

Pais, J. M. (1999). Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos. *In* M. Pinto, J. C. Tedesco, J. M. Pais & A. P. Relvas, *As pessoas que moram nos alunos – ser jovem, hoje, na escola portuguesa* (pp. 49-73). Lisboa: Edições ASA.

Palos, A.C. (2003). *Os jovens, a educação e o trabalho: estratégias de escolarização e projectos de futuro*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores (dissertação de doutoramento)

Pinto, J. M. (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas*. Porto: Afrontamento.

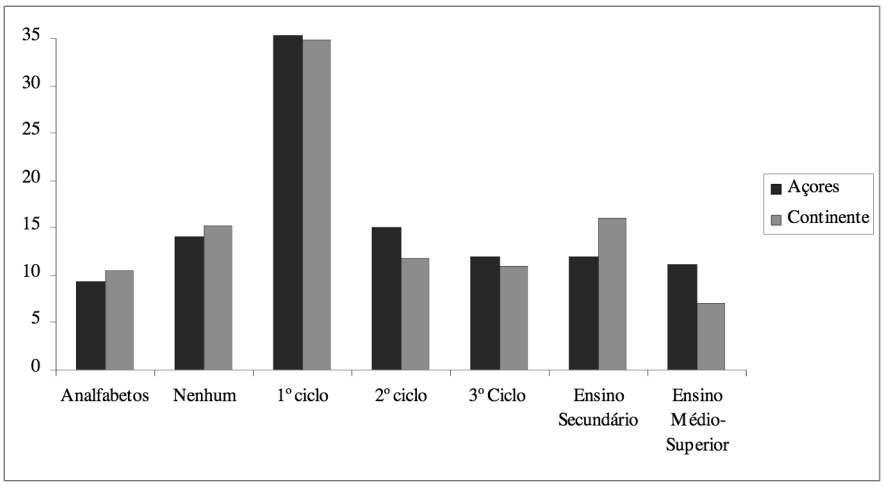
Queiroz, J. - M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Éditions Nathan.

Rocha, G., Tomás, L., & Lima, J. (2000). *Caracterização social dos agregados familiares com menores em idade escolar nos Açores*. Ponta Delgada: Centro de Estudos Sociais da Universidade do Açores.

Stoer, S. (1994). O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.

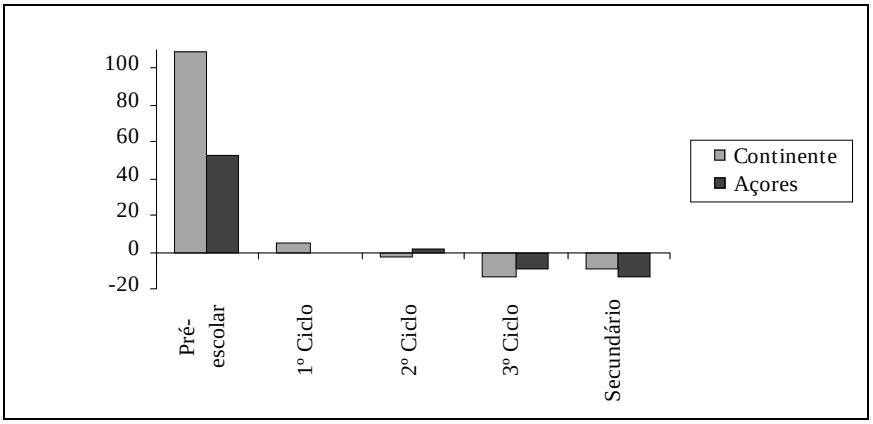
Anexos

Quadro I. População residente, no Continente e Açores, em 2001, segundo o nível de ensino e taxa de analfabetismo *(*em percentagem)



Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001

Quadro II. Evolução do número de alunos matriculados entre os anos lectivos de 1994/95 e 2004/05, no Continente e Açores *(*em percentagem*)*



Fontes: Ministério da Educação e Direcção Regional de Educação

Quadro III. Evolução das taxas de escolarização no Continente e Açores, segundo o grau de ensino, por anos lectivos (em percentagem)

	1º ciclo Ensino Básico		2º ciclo Ensino Básico		3º ciclo Ensino Básico		Ensino Secundário	
	Continente	Açores	Continente	Açores	Continente	Açores	Continente	Açores
1994/95	100	100	86,2	100	78,8	94,6	52,4	65,3
1995/96	100	100	89	100	81,7	98,5	59,9	64,8
1996/97	100	100	89	100	82,8	100	59,8	70,5
1997/98	100	100	88,1	100	83,5	100	59,9	71
1998/99	100	100	89,5	100	84,4	100	59,6	72,3
1999/00	100	100	88,2	100	84,8	98	59,6	74,4
2000/01	100	100	87,9	100	87,6	100	63,4	72,9
2001/02	100	100	86,7	100	84,9	100	60,4	72,9
2002/03	100	100	87,3	100	83,2	100	59,5	73,7
2003/04	100	100	87,3	100	82,8	99,7	58,5	73,3

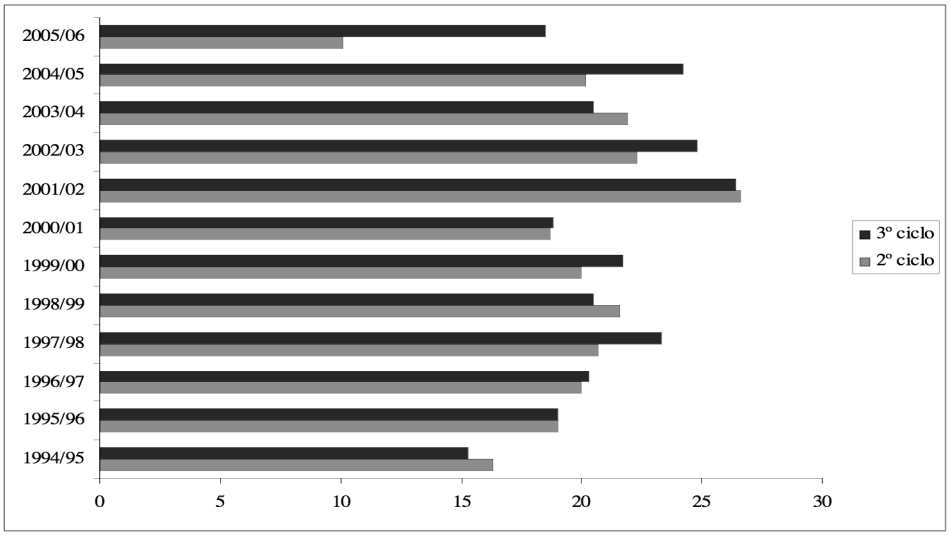
Fontes: Ministério da Educação e Direcção Regional de Educação

Quadro IV. Alunos matriculados nos Açores, por sexo, segundo o grau de ensino (em percentagem)

	2º ciclo Ensino Básico		3º ciclo Ensino Básico		Ensino Secundário - Cursos Gerais		Ensino Secundário - Tecnológicos	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1994/95	51,8	48,2	47,7	52,3	41,5	58,5	45,6	54,4
1995/96	52,3	47,7	47,5	52,5	41,4	58,6	46,2	53,8
1996/97	53	47	48,8	52,2	40,7	59,3	47,3	52,7
1997/98	52,6	47,4	44,3	55,7	41,5	58,5	50,4	49,6
1998/99	52,7	47,3	47,7	52,3	41,5	58,5	49,9	50,1
1999/00	52,3	47,7	47,6	52,4	42,9	57,1	55,9	44,1
2000/01	51	49	46,2	53,8	41,3	58,7	49,3	50,7
2001/02	52,1	47,9	47,5	52,5	41,2	58,8	54,2	45,8
2002/03	51	49	46,8	53,2	41,8	58,2	51,2	48,8
2003/04	51	49	46,3	53,7	41,7	58,3	53,9	46,1
2004/05	50,9	49,1	46,2	53,8	41	59	49,6	50,4
2005/06	51,7	48,3	45,5	54,5	30,7	69,3	52	48

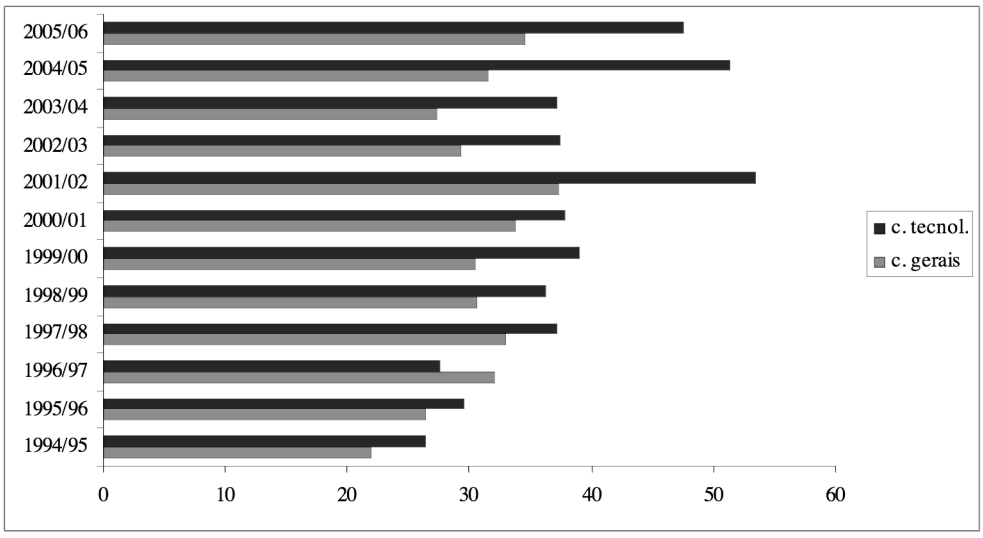
Fonte: Direcção Regional de Educação

Quadro V. Evolução das taxas de retenção no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, por anos lectivos, na Região Autónoma dos Açores *(*em percentagem)



Fonte: Direcção Regional de Educação

Quadro VI. Evolução das taxas de reprovação escolar no ensino secundário, por anos lectivos, na Região Autónoma dos Açores (em percentagem)



Fonte: Direcção Regional de Educação

Quadro VII. Taxas de reprovação dos jovens inquiridos no 9º e 12º ano de escolaridade, por grau de instrução dos progenitores, no ano lectivo de 1999/2000, na Ilha Terceira (em percentagem)

Grau de instrução	Taxas de reprovação	
	9º ano	12º ano
Pai		
< ou = 1º ciclo do ensino básico	55,4	48,2
2º e 3º ciclo do ensino básico	23,5	45,4
secundário, complementar e 12º ano	17,6	29,2
ensino médio e superior	10	33,3
Mãe		
< ou = 1º ciclo do ensino básico	55,6	57,5
2º e 3º ciclo do ensino básico	29,6	47,4
secundário, complementar e 12º ano	10,4	13,6
ensino médio e superior	8,7	10

Quadro VIII. Taxas de reprovação dos jovens inquiridos no 9º e 12º ano de escolaridade, por origem de classe, no ano lectivo de 1999/2000, na Ilha Terceira (em percentagem)

Origem de classe	Taxas de reprovação	
	9º ano	12º ano
Burguesia	31	28,6
Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento	9,4	37,7
Pequena Burguesia	51,5	58,3
Operariado	87,5	45,5

Quadro IX. Taxas de abandono escolar nos Açores, nos 2º e 3 ciclos do ensino básico *(*em percentagem*)*

Anos Lectivos	2º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico
1994/95	4,8	6,9
1995/96	5,2	7,6
1996/97	3,7	7,4
1997/98	3,2	7,8
2002/03	1,5	5,8
2003/04	1,1	6,1

Fonte: Direcção Regional de Educação

2.

[OT 1] Desigualdades Sociais I: Ensino Básico e Secundário

Dia 23, 14h30 | Sala C601

Desempenho Escolar: Do ensino básico à entrada no ensino secundário

Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes & Teresa Duarte

Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário

GEPE / Ministério da Educação

Resumo

O Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) *aplicou em 2008 o questionário de âmbito nacional "Estudantes à Entrada do Nível Secundário de Ensino", envolvendo nesse processo 588 estabelecimentos de ensino (público e privado) e 46188 alunos do 10º ano ou equivalente. A partir dos dados aí recolhidos foi possível desenvolver três vertentes de análise dentro da temática do desempenho escolar. Em primeiro lugar, uma vertente já tradicional da sociologia da educação, em que se analisam as relações entre desigualdades sociais (socioeconómicas, de género e étnico-nacionais) e perfis de desempenho escolar. Outra das vertentes remete para uma análise de percurso, observando-se os momentos de maior vulnerabilidade nos trajectos escolares destes alunos e suas semelhanças com as tendências mais gerais. Por último, desenvolve-se uma análise das diferenças entre disciplinas (Língua Portuguesa; Matemática; Língua Estrangeira; Ciências Físico-Químicas) no que diz respeito à estrutura de classificações atribuídas/obtidas. A necessidade de um maior conhecimento sobre os percursos escolares dos alunos do ensino secundário bem como dos seus processos de transição para o mercado de trabalho, conduziu à constituição, em Setembro de 2006, de um dispositivo de acompanhamento dos trajectos de jovens no ensino secundário e das diversas modalidades de transição para fora deste nível de ensino: o Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES/GEPE)*[2].

[2] O Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES/GEPE) surge a partir do protocolo celebrado em 2006 entre o Ministério da Educação, através do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). A equipa do Observatório é composta por elementos de ambos os organismos, tendo por principal objectivo proceder, num período experimental de dois anos e meio, à montagem do Observatório até Fevereiro de 2009. Para mais informações sobre o OTES/GEPE consultar www.otes.gepe.min-edu.pt

O presente texto resulta do processo de inquirição *on-line* "Estudantes à entrada do nível secundário de ensino" desenvolvido em 2008 pelo OTES/GEPE. Estiveram envolvidos neste processo as Direcções Regionais de Educação (de Portugal Continental), 588 escolas públicas e privadas (74,6% do universo de escolas com o 10º ano ou equivalente nas modalidades abrangidas pelo OTES/GEPE: cursos científico-humanísticos (CCH), ensino artístico especializado - artes visuais e audiovisuais (EAE), cursos de educação e formação - formação complementar e tipo 4 (CEF), cursos profissionais (CP) e cursos tecnológicos (CT)) e 46175 alunos do 10º ano ou equivalente do ano lectivo de 2007/08 (44% dos estudantes à entrada do ensino secundário) (Duarte et al., 2008).

Apesar do elevado número de respondentes, da multiplicidade de contextos territoriais e sociais cobertos e da riqueza da informação obtida através deste questionário, a selecção das escolas e inquiridos não seguiu um método probabilístico. O facto de um dos principais objectivos do OTES/GEPE ter sido sempre a produção e análise de informação útil aos processos de tomada de decisão local, implicou que existisse um esforço de envolvimento do maior número de escolas possível, não se obtendo, portanto, um conjunto estatisticamente representativo de escolas com oferta de ensino secundário em Portugal.

Este questionário foi construído tendo por referência diferentes experiências de iniciativas semelhantes ao OTES/GEPE, tanto a nível nacional - o Observatório de Entradas na Vida Activa (OEVA, 2002 e 2004), o Observatório Permanente do Ensino Secundário (OPES, 2000, 2001a e 2001b; São Pedro, 2001 e 2002), e o Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES, 2002a e 2002b) – como internacional - *School Leavers Survey* (1999), *Youth in Transition Survey* (YTTS, 2006), *Educacional Longitudinal Study of 2002* (ELS, 2002), Youth Cohorte Study (YCS, 2003), *Longitudinal Survey of Australian Youth* (LSAY, 2006), *Generation 92* – Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ, 1992).

Para além desses contributos, refira-se também a importância de estudos como "Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica" (Almeida, Costa e Machado, 1988), "Inserção Profissional dos Primeiros Diplomados pelas escolas profissionais" (Leite e Figueiredo, 1995), "Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997" (Cabral e Pais, 1998), "Estudantes Universitários: Trajectórias Sociais e Expectativas de Inserção Profissional" (Mauritti, 2000), "Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e Práticas Culturais" (Fernandes, 2001) e "Diversidade na Universidade - Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura" (Almeida et al., 2003).

A partir da literatura consultada e das necessidades de informação sobre o ensino secundário, foram definidas diferentes temáticas a abordar no questionário "Estudantes à Entrada do Nível Secundário de Ensino", entre as quais, o desempenho escolar, que será aqui analisado.

1. Origens Sociais dos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário

Do total de alunos inquiridos, 53,9% são do sexo feminino (quadro I). Este dado é praticamente consonante com os dados globais do ano lectivo 2006/07 para o 10º ano ou equivalente em Portugal Continental nas modalidades consideradas nesta inquirição. Neste ano de escolaridade existiam 51,1% de raparigas no 10º ano ou equivalente (GEPE, 2008). Esta distribuição é característica da escolarização de jovens desde meados da década de 70, com as raparigas a terem uma presença mais duradoura no sistema de ensino (Almeida e Vieira, 2006).

Uma análise por tipo de certificação mostra que existem escolhas diferenciadas em função do género, característica que se encontra em vários estudos (Alves, 1998; Silva, 1999): as raparigas têm maior peso que os rapazes nos cursos científico-humanísticos (58,7%) enquanto que nos cursos profissionalmente qualificantes (CPQ) esta tendência inverte-se (47,1%). As modalidades que registam maior número de alunos do sexo feminino são, para além dos cursos científico-humanísticos (58,7%), os cursos do ensino artístico especializado (62,9%), em contraposição à maior presença masculina nas restantes modalidades

de carácter profissionalizante. Esta tendência é também verificada a nível dos dados globais do 10º ano ou equivalente em Portugal Continental (2006/2007)[3] (GEPE, 2008).

Estes resultados são indiciadores das diferenças de trajectória entre rapazes e raparigas no sistema de ensino, tendo os primeiros maior tendência para a inserção imediata no mercado de trabalho e as segundas maior probabilidade de investir no prosseguimento de estudos no ensino superior, projecto associado aos cursos científico-humanísticos, características aliás retratada noutros estudos (Almeida, 2005; Wall, 2005; Baudelot e Establet, 1998; Grácio, 1997).

A distribuição etária dos estudantes que acabaram de entrar no ensino secundário (quadro II) revela que perto de dois terços dos estudantes (62,5%) se encontra dentro da idade esperada para a frequência do 10º ano ou equivalente, podendo-se desde já deduzir o predomínio de trajectos onde não houve ocorrência de retenções ou interrupções, como mais à frente se analisará.

O peso de alunos dentro da idade esperada de frequência do 10º ano ou equivalente deve-se, em grande medida, aos estudantes dos cursos científico-humanísticos (82,5%) enquanto que nos cursos profissionalmente qualificantes o peso destas situações é expressivamente mais reduzido (33,8%). Contudo, dentro dos cursos profissionalmente qualificantes encontra-se alguma heterogeneidade entre, por um lado, os estudantes do ensino artístico especializado (62,2%) e dos cursos tecnológicos (53,8%) e, por outro, os alunos dos cursos profissionais (30,5%) e dos cursos de educação e formação (20,7%).

No que diz respeito às origens étnico-nacionais[4], a grande maioria dos alunos inquiridos é de origem portuguesa (80,7%), seguindo-se os luso-angolanos (4,1%) e os descendentes de ex-emigrantes (3,9%) (Quadro III). Os luso-santomenses (0,1%) os luso-guineenses (0,2%) e os luso-caboverdianos (0,6%) são, por sua vez, os "grupos" menos frequentes.

O peso elevado dos luso-angolanos, assim como a fraca expressão dos luso-africanos acima referidos, são resultados, à partida, dissonantes em relação ao que os estudos no domínio da imigração dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em Portugal têm vindo a demonstrar, algo que será melhor analisado nos pontos seguintes (Saint-Maurice e Pires, 1989; Saint-Maurice, 1997; Machado, 1998; Pires, 2003; Possidónio, 2006).

Em termos da distribuição das diferentes origens étnico-nacionais pelas modalidades de ensino e formação, não se registam grandes diferenças, sendo de realçar a menor proporção de portugueses nos cursos de educação e formação (77,4%) face aos cursos científico-humanísticos (80,3%), tecnológicos (80,1%), ensino artístico especializado (83,3%) e cursos profissionais (81,3%).

Uma parte significativa das famílias dos alunos inquiridos têm o 2º ciclo do ensino básico ou menos concluído (36,2%), seguido do 3º ciclo do ensino básico (23,9%), do ensino secundário (21,6%) e do ensino superior (18,3%), distribuição que contrasta "para cima" com os níveis de escolaridade da população portuguesa[5] (quadro IV). Cerca de um terço dos estudantes inquiridos (36,2%) possuem já um

---

[3] Ao nível dos dados globais, as raparigas representam 55,9% da população matriculada no 10º ano dos cursos científico-humanísticos 43,2% no 10º ano dos cursos tecnológicos, 60,3% no 10º ano do ensino artístico especializado-artes visuais e audiovisuais, 44,8% dos alunos nos cursos de educação e formação de tipo 4 e formação complementar e 42,2% no 1º ano dos cursos profissionais.

[4] A construção da variável "origem étnico-nacional" baseia-se no trabalho desenvolvido por Machado (1994), Machado e Matias (2006) e Machado, Matias e Leal (2005). Para a sua operacionalização foram combinadas as naturalidades dos estudantes e dos seus familiares. A denominação "Luso-…" foi atribuída sempre que existisse no núcleo familiar a conjugação da naturalidade portuguesa do aluno com a naturalidade estrangeira por parte de, pelo menos, um dos responsáveis. A denominação "Descendentes de Ex-emigrantes" (GIASE, 2005; Entreculturas, 2004) foi utilizada sempre que os responsáveis do aluno fossem naturais de Portugal e o aluno tivesse naturalidade estrangeira. Na categoria "Outras origens" encontram-se as situações mais complexas de miscigenação e categorias excessivamente residuais.

[5] Comparando a distribuição obtida com aquela encontrada em 2008 para a população activa em Portugal (INE, Estatísticas do Emprego, Agosto 2008) denota-se uma clara sobrerepresentação, na população que chega ao ensino secundário, de famílias com maiores recursos escolares: 31,4% da população activa portuguesa tem uma escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo do ensino básico, em oposição aos 14,8% das famílias dos inquiridos; 15,5% da população activa portuguesa tem o ensino secundário, contrariamente a 21,6% das famílias dos estudantes. Refira-se que embora esta comparação permita

nível de escolaridade mais elevado do que os seus familiares e perto de um quarto está próximo de o realizar (23,9%).

Da análise do nível de escolaridade dominante na família dos alunos por tipo de certificação, observa-se que são os responsáveis dos alunos que frequentam cursos científico-humanísticos que possuem maior capital escolar (Quadro V). Cerca de metade (49,7%) destes alunos provêm de famílias em que pelo menos um dos responsáveis possui escolaridade superior à escolaridade obrigatória, valor substancialmente superior àquele encontrado nos alunos dos cursos profissionalmente qualificantes (24,8%).

No entanto, e mais uma vez, os públicos das modalidades profissionalmente qualificantes são diferentes entre si. Verifica-se que são as famílias dos alunos do ensino artístico especializado que possuem maiores recursos escolares, ultrapassando, neste domínio, os alunos dos cursos científico-humanísticos e das restantes modalidades profissionalmente qualificantes - apresentam o valor mais elevado (61,5%) de estudantes que têm pelo menos um responsável com o ensino secundário ou mais, e apresentam a menor proporção de famílias cujo elemento mais escolarizado tem o 1º ciclo do ensino básico concluído ou menos (6,1%).

Os públicos dos cursos tecnológicos encontram-se numa situação intermédia. Embora as categorias mais escolarizadas (ensino secundário ou superior) tenham um peso semelhante ao encontrado nos cursos profissionais e nos cursos de educação e formação, nos cursos tecnológicos existe, face aos referidos cursos, um peso menor de alunos cujo nível de escolaridade máximo entre os responsáveis é o 1º ciclo ou menos (16,2% face a 22,6% e 37,1%).

A análise da origem socioprofissional[6] dos estudantes (Quadro VI) demonstra que, nesta população existe uma proporção algo elevada de origens mais providas de recursos, caso dos "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" (41,4%) e dos "Profissionais Técnicos e de Enquadramento" (16,5%), tendo as origens socioprofissionais "Empregados Executantes" (22%) e "Operários" (11,1%) menor peso, quando na população portuguesa se espera encontrar exactamente o inverso[7].

---

contextualizar os dados OTES/GEPE, é uma comparação com algumas fragilidades metodológicas: por um lado, os dados OTES/GEPE referem-se ao nível de escolaridade mais elevado entre os elementos da família responsáveis pelo alunos, enquanto nas Estatísticas do Emprego são registados os níveis de escolaridade de cada elemento do agregado familiar; por outro lado, os dados do INE referem-se a uma população claramente circunscrita - "população activa (empregada e desempregada) em Portugal com idade entre os 15-64 anos" - enquanto que nos dados OTES/GEPE, para além de serem abarcadas situações de inactividade, existe provavelmente uma expressão reduzida de pais/responsáveis com menos de 35 anos ou com mais de 50 anos.

[6] A construção da variável origem socioprofissional baseia-se numa adaptação dos contributos de Almeida (1986), Almeida, Costa e Machado (1988) e Costa (1999). Seguindo essa linha de trabalho realizou-se um conjunto de combinações entre a variável "situação na profissão" e "profissão – Grandes Grupos Profissionais (GGP)" (IEFP, 1994) dos familiares do aluno, combinações que desembocaram em cinco categorias socioprofissionais. À semelhança da variável "Nível de escolaridade dominante na família", procedeu-se a uma combinação das categorias socioprofissionais atribuídas a cada um dos responsáveis dos estudantes, definindo-se a "origem socioprofissional" a partir do elemento que neste campo detivesse uma posição social mais favorável. Nos casos em que existisse apenas um responsável, foi atribuída a posição social deste. Foram criadas as seguintes categorias:

- "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" (indivíduos em situação patronal, independentemente do GGP de pertença);
- "Profissionais Técnicos e de Enquadramento" (indivíduos pertencentes aos GGP 2 e 3, profissões alta e medianamente qualificadas ligadas à especialização técnica e à ciência, que trabalham por conta de outrem);
- "Trabalhadores Independentes" (indivíduos pertencentes a qualquer dos GGP, excepto GGP 1, 2 e 3, que trabalham por conta própria;
- "Empregados Executantes" (trabalhadores por conta de outrem, pertencentes aos GGP 4, 5, e 9.1, profissões de qualificação média e baixa ligadas aos serviços);
- "Operários" (trabalhadores por conta de outrem que pertencem aos GGP 6, 7, 8, 9.2 e 9.3, profissões de qualificação média e baixa ligadas ao sector secundário e primário).

[7] Tomando por referência os dados do *European Social Survey* de 2004 (Roldão, 2008) para uma amostra representativa da população portuguesa, a categoria "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" representa 11,6% da população, a

Quando se efectua a análise da origem socioprofissional dos estudantes por tipo de certificação, verifica-se que são os alunos dos cursos científico-humanísticos que provêm em maior percentagem de categorias com mais recursos, caso dos "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" (44,8%) e dos "Profissionais Técnicos e de Enquadramento" (20,2%). Os alunos que frequentam os cursos profissionalmente qualificantes estão proporcionalmente menos presentes nessas categorias (35,4% e 9,8%, respectivamente) e consequentemente, em maior quantidade, em categorias menos favorecidas como os "Empregados Executantes" (28,5% face a 18,3%) e os "Operários" (15,7% face a 8,6%).

Dentro das modalidades profissionalmente qualificantes constata-se que os alunos que frequentam o ensino artístico especializado pertencem mais frequentemente a origens socioprofissionais privilegiadas – 54,5% situa-se nos "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" e 20,2% nos "Profissionais Técnicos e de Enquadramento" – do que os alunos dos restantes cursos profissionalmente qualificantes (em que a primeira categoria tende a situar-se em valores entre 28,8% e 36,3% e a segunda em valores entre 8,2% e 12,3%) e do que os alunos dos cursos científico-humanísticos.

2. Desempenho Escolar dos Estudantes À Entrada do Ensino Secundário

2.1 Classificações

O ingresso no ensino secundário encontra-se dependente da capacidade dos alunos alcançarem um patamar mínimo de excelência, ao nível do rendimento escolar, no final do ensino básico[8]. Este condicionamento contribui, com certeza, para que nos dados obtidos, se verifique que somente uma percentagem muito residual dos inquiridos (0,8%) tenha obtido três ou mais classificações negativas[9], mais de metade dos estudantes tenha terminado o ensino básico sem nenhuma classificação negativa (56,9%) e os restantes tenham transitado para o ensino secundário com uma ou duas classificações negativas (42,3%) (Quadro VII).

Assiste-se também a uma quase total inexistência de casos (0,3%) em que a média final no 9º ano ou equivalente às disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências físico-químicas e língua estrangeira[10], seja igual ou inferior ao nível 2 de classificação (quadro VIII). Pouco mais de metade dos estudantes inquiridos (58,5%), apresentam uma média final de nível 3 e os restantes (41,3%) de nível igual ou superior a 4.

---

categoria "Profissionais Técnicos e de Enquadramento" perto de 13,9%, os "Trabalhadores Independentes" com um peso de 7,7%, os "Empregados Executantes" representam 36,1% da população e os "Operários" 30,7%.

[8] O condicionamento pelo percurso escolar encontra-se, até certo ponto, institucionalizado através da definição legal de critérios de acesso ao ensino secundário (caso do número mínimo de classificações negativas no conjunto das disciplinas, e da impossibilidade de aceder ao ensino secundário com classificações negativas às disciplinas de Português e de Matemática, em simultâneo) (Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro).

[9] No caso do ensino regular, os alunos só concluem o 9º ano se tiverem entre nenhuma e duas negativas, desde que essas não sejam à disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, em simultâneo. Os alunos podem ter 3 negativas se duas delas não forem às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ou, se uma delas corresponder à disciplina de Religião e Moral (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro). No caso dos cursos de educação e formação de nível de certificação 2, a conclusão do ensino básico não depende do número de negativas. Neste caso, a conclusão do ensino básico depende da média das classificações obtidas nas disciplinas/domínios que constituem cada uma das componentes de formação - formação sociocultural, científica e tecnológica (art.º 16º e 17º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho).

[10] No sentido de simplificar a denominação deste indicador ao longo do texto, o mesmo será referenciado enquanto "média final das classificações no 9º ano ou equivalente", não se especificando sistematicamente as quatro áreas disciplinares a que diz respeito.

Comparando as disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências físico-químicas e língua estrangeira, verifica-se que, em termos gerais, cerca de metade dos alunos obteve classificações de nível 3 (48,9%, 59,9%, 52,3% e 46,8%, respectivamente), denotando-se, neste caso, a disciplina de língua portuguesa em que esta tendência é mais notória (quadro IX).

Existem disciplinas em que as classificações de nível 5 tendem a ocorrer com maior frequência – língua estrangeira (15,4%) e ciências físico-químicas (12%) – e disciplinas em que as classificações iguais ou inferiores ao nível 2 têm um peso mais expressivo, caso da matemática (22,6%).

A análise comparativa das estruturas de classificações em cada uma das disciplinas, permite perceber que as diferenças, ao nível das distribuições de classificações, não são lineares. As disciplinas de matemática e de língua estrangeira têm estruturas de classificações distintas. Na disciplina de matemática, comparativamente com as restantes, verifica-se uma maior tendência para uma estrutura de classificações de tipo pirâmide, isto é, com maior probabilidade de ocorrência de classificações negativas do que de classificações de nível 5. Na disciplina de língua estrangeira e, embora com menor expressão, na disciplina de ciências físico-químicas, as classificações de nível 5 têm maior peso que as classificações iguais ou inferiores ao nível 2, isto é, os extremos da estrutura das classificações tendem a comportar-se de forma inversa ao observado na disciplina de matemática.

A estrutura das classificações da disciplina de língua portuguesa é também distinta das restantes, sendo aquela em que menor probabilidade existe de se obter uma classificação negativa mas, simultaneamente, aquela onde menos se observam casos de classificações de nível 5, verificando-se, consequentemente, uma tendência para uma maior expressão das classificações de nível intermédio.

2.2 Duração do Trajecto: Interrupções, Retenções e Efeito de Transição entre Ciclos

Outra dimensão de análise do desempenho escolar prende-se com a duração do trajecto escolar, algo que remete para duas questões um pouco distintas nos fenómenos que as subjazem e no impacto que têm na carreira escolar dos alunos: as interrupções e as retenções.

No que diz respeito às interrupções do trajecto escolar, neste caso situações em que os estudantes não se matricularam, verifica-se uma baixa incidência deste fenómeno nos trajectos passados dos alunos inquiridos à entrada do ensino secundário, visto que, somente 3% revelam ter experienciado, pelo menos uma vez, a interrupção dos estudos (quadro X).

Apesar das "não matrículas" dos alunos inquiridos não terem resultado num abandono/saída antecipada definitiva do sistema de ensino, é possível que estas situações sejam indicadoras de trajectos de maior vulnerabilidade ao longo do ensino secundário e, portanto, de um maior risco ao nível das saídas precoces do ensino secundário.

Segundo os dados obtidos, 62% dos alunos à entrada do ensino secundário nunca sofreram retenções e 4,4% experienciaram três ou mais retenções[11] ao longo do seu trajecto escolar (Quadro XI).

Num esforço de conhecer melhor o fenómeno das retenções no percurso escolar dos alunos que entram no ensino secundário, considerou-se útil comparar os dados obtidos através do questionário OTES/GEPE com os dados globais das Estatísticas da Educação, no que diz respeito ao grau de incidência da retenção em cada um dos anos escolares do ensino básico.

Esta comparação passa pela confrontação do percurso escolar dos respondentes OTES/GEPE com o percurso da globalidade dos alunos que, teoricamente, iniciaram a sua carreira escolar na mesma altura

[11] Um estudo de 1997 (Cabral e Pais, 1998), baseado num inquérito a uma amostra representativa da juventude portuguesa (15 aos 29 anos), revela que 63,9% dos inquiridos sofreram, ao longo do seu trajecto escolar, pelo menos uma reprovação, tendo assim, cerca do dobro dos valores obtidos pelo questionário OTES/GEPE. Apesar de datada, e de abrangência diferente, esta informação permite contextualizar os dados obtidos no questionário OTES/GEPE, possibilitando observar (ainda que de forma aproximativa) a selectividade do recrutamento no ensino secundário.

que os inquiridos. Isto é, os alunos inquiridos são tomados enquanto uma sub-coorte (coorte OTES/GEPE) de uma coorte mais geral - a coorte escolar definida a partir da matrícula no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico em 1998/99[12] (coorte 98/99).

A maior adequabilidade da utilização de dados longitudinais para a construção e comparação de ambas as coortes remete para o facto de se pretender comparar percursos escolares que, em termos macro, se iniciaram e desenrolaram num mesmo contexto sociopolítico[13].

Por outro lado, os dados OTES/GEPE estão mais próximos das taxas de repetência[14] segundo o ano escolar, enquanto que os dados das Estatísticas da Educação permitem o cálculo de taxas invertidas de aprovação, isto é, taxas de retenção e desistência, sendo esta uma diferença que contribui para a sobreavaliação da retenção[15] na leitura dos dados globais relativos à coorte 1998/1999.

Outro aspecto a ter em conta prende-se com o facto de os inquiridos OTES/GEPE poderem ter pertencido, ao longo do seu percurso no ensino básico, a diferentes modalidades de ensino e formação (cursos de educação e formação, cursos de aprendizagem, ensino recorrente, etc.) enquanto que os dados globais disponíveis tendem, na sua maioria, a dizer respeito ao ensino regular[16].

Como se tem vindo a expor até aqui, as condições de comparabilidade entre ambas as coortes – coorte 98/99 e coorte OTES/GEPE – não se encontram completamente asseguradas. Porém, considerou-se que a análise longitudinal e comparativa continuava a ser pertinente.

Independentemente da coorte em análise, verifica-se que as taxas de retenção se tornam mais elevadas quanto mais avançados são os ciclos de estudos, embora os estudantes inquiridos tenham valores mais elevados de retenção do que aqueles encontrados na coorte 98/99 em qualquer dos ciclos do ensino básico (Quadro XII).

---

[12] "O grupo demográfico, actor de uma sequência temporal e biográfica de acontecimentos, é, por definição, a coorte. O elemento unificador da coorte enquanto grupo de indivíduos vocacionados para uma biografia colectiva é um acontecimento fundador, designado por acontecimento-origem (…) O exemplo mais comum de coorte é geração, cujo acontecimento-origem é o nascimento de indivíduos, numa determinada população, durante o mesmo ano civil" (Bandeira, 2004:125). Transpondo estas noções para a presente análise, o acontecimento de origem seria a entrada para o 1º ano de escolaridade no ano lectivo 1998/1999, isto é, considera-se que, em termos hipotéticos, os alunos que estavam no 10º ano em 2007/08, iniciaram o seu percurso escolar há 10 anos atrás. No entanto, no que diz respeito aos dados OTES/GEPE, somente cerca de 64% dos inquiridos iniciou o seu percurso escolar nesse momento e cerca de 27% no ano anterior.
Em termos reais, tanto a população inquirida como a restante geração 1998/99 são "a soma de diferentes coortes com histórias eventualmente muito diferentes" (Bandeira, 2007:517), isto é, existem alunos que entraram em 1998/1999 para o 1º ano de escolaridade, mas outros entraram em anos anteriores. No entanto considerou-se que as condições de comparabilidade estariam melhor asseguradas desta forma do que comparar, por exemplo, as taxas de repetência dos inquiridos OTES/GEPE no 2º ano de escolaridade com as taxas actuais para o mesmo ano escolar.
Esta definição teórica de duas coortes parte da adaptação do conceito de coorte fictícia utilizado na análise transversal em demografia.

[13] "Sendo um conceito central na análise demográfica, a ideia de coorte revela-se particularmente pertinente no estudo dos fenómenos escolares, na medida em que estes fenómenos transcorrem no tempo e são protagonizados por gerações de alunos, cujo peso demográfico, experiências de vida e experiências escolares são condicionadas por contextos educacionais, sociais, políticos, culturais e económicos específicos que contribuem para as diferenciar das outras gerações. Assim, cada geração de alunos tem a sua própria biografia escolar, a qual deve ser analisada separadamente, ao longo do tempo" (Bandeira, 2006:9).

[14] O conceito de repetência distingue-se do de retenção na medida em que o segundo se refere exclusivamente aos casos de reprovação e, o primeiro, aos casos de reprovação seguida de matrícula no mesmo ano escolar. No segundo caso, a reprovação poderá ter desembocado numa "repetição" do ano escolar ou não (Secretariado Entreculturas, 1999).

[15] As Estatísticas da Educação fornecem as taxas de aprovação, isto é, o peso percentual dos alunos que foram aprovados face ao total de alunos matriculados no início do ano lectivo. Os casos de não aprovação, poderão estar relacionados com diferentes fenómenos, nomeadamente a retenção e a desistência a meio do ano, daí que a denominação mais rigorosa da inversão das taxas de aprovação seja taxas de retenção e desistência. No sentido de facilitar a redacção e leitura do presente estudo, essa taxa será denominada, apenas, de "taxa de retenção". A opção por esta simplificação da nomenclatura baseou-se também no facto das taxas de desistência, que não deverão ser confundidas com taxas de abandono escolar, tenderem a ter um peso residual, 1% no 1º ciclo, 2% no 2º ciclo e 3% no 3º ciclo (Matos e Duarte, 2003).

[16] Os dados da coorte 98/99, entre o 1º ciclo do ensino básico e o 7º ano, contemplam apenas o ensino regular. A informação relativa aos restantes anos escolares diz respeito ao ensino regular e ao ensino artístico especializado (regime integrado).

Em termos gerais, o fenómeno da retenção só começa a marcar mais expressivamente o percurso escolar da coorte inquirida a partir do 3º ciclo do ensino básico (9,7%), enquanto a coorte 98/99 revela taxas de retenção mais elevadas desde o 1º ciclo, atingindo o seu máximo também no 3º ciclo.

Os valores médios mais elevados no 3º ciclo do ensino básico prendem-se, em ambos os grupos, ao facto de o 7º e o 9º ano serem os anos escolares com taxas de retenção mais elevadas: 22,3% dos estudantes da coorte 98/99 e 8,4% dos inquiridos OTES/GEPE reprovaram no 7º ano, e 20,1% e 13,3% reprovaram no 9º ano.

No caso dos anos escolares referentes ao 1º e ao 2º ciclo, o grupo inquirido nunca ultrapassa os 5% de taxa de retenção enquanto que no caso da coorte 98/99 o quadro é bastante diferente. O 2º, o 5º e o 6º ano são momentos em que se regista um acréscimo acentuado do número de retenções na coorte 98/99. Nesta coorte regista-se perto de 6 vezes mais retenções no 2º ano (15,8% face a 2,5%) e no 5º ano (14,9% face a 2,6%) do que na coorte dos estudantes inquiridos.

Os anos de transição, 2º[17], 5º, 6º e 7º ano, assim como o 9º ano, são momentos de maior incidência da retenção. Na literatura consultada, o "efeito de transição" tende a ser explicado por factores de ordem bastante diversa: por um lado, o desfasamento entre níveis de exigência (ME/MSST, 2004) e entre objectivos associados a cada um dos ciclos (Ferreira, 1998), tradições de ensino e lógicas de funcionamento distintas e por vezes antagónicas entre ciclos; por outro, factores que se prendem com a adaptação dos estudantes às diferentes mudanças associadas à transição de ciclo, tais como as mudanças de estabelecimento de ensino, de linguagem, de modos de gerir o tempo e o espaço, e a passagem de um regime de monodocência para um regime com vários professores (na passagem do 1º para o 2º ciclo) (Abrantes, 2005 e 2008).

O "efeito de transição" foi experienciado por ambos os grupos, no entanto, tendeu a afectar menos aqueles que actualmente se encontram no 10º ano ou equivalente, "confirmando a ideia de que as transições constituem momentos em que as desigualdades escolares se acentuam, sendo particularmente vulneráveis os grupos que já apresentam habitualmente resultados escolares mais baixos" (Abrantes, 2005:37). Em qualquer um dos anos escolares, o trajecto escolar passado dos estudantes inquiridos tende a ser menos marcado por reprovações mas o valor dessa diferença não é constante ao longo dos diferentes anos escolares. É no 2º, 5º e 7º ano que as diferenças se agudizam (13,3%, 12,3% e 13,9% respectivamente), tendo-se mantido relativamente estável nos restantes anos escolares (na ordem dos 6% e dos 7%).

Algumas análises que se têm debruçado sobre o fenómeno da retenção nos anos de transição entre ciclos colocam um especial enfoque nos anos de entrada (Abrantes, 2005 e 2008; ME/MSST, 2004; Matos e Duarte, 2003). Para a coorte 98/99 estes foram os anos (2º, 5º e 7º ano) em que se assistiu a uma maior incidência da retenção. Para os inquiridos OTES/GEPE verifica-se exactamente o inverso: experienciam uma maior vulnerabilidade nos anos de saída dos ciclos do ensino básico (4º, 6º e 9º ano).

2.3 Perfis de Desempenho Escolar

No sentido de aferir da existência de perfis de desempenho escolar diferenciados, desenvolveu-se uma análise de clusters (*Two Step Cluster*)[18] referente a parte das informações disponíveis sobre o desempenho escolar (média final das classificações e número de negativas no final do 9º ano ou equivalente; número de retenções e de interrupções ao longo do ensino básico). Esta análise permitiu delimitar 3 perfis diferenciados de desempenho escolar (Quadro XIII).

[17] O 2º ano corresponde, artificialmente, a uma transição de ciclo, uma vez que em, termos legais, não pode haver retenção no 1º ano escolar (Despacho Normativo nº 1/2005, DR 1ª Série – B - nº 3, de 5 de Janeiro).

.

[18] Para mais informação sobre este tipo de análise ver, por exemplo, Maroco (2007) e Hair e Black (2000).

O perfil mais frequente de desempenho escolar (44,3%) caracteriza-se pela inexistência de retenções e interrupções ao longo do trajecto escolar passado, assim como, por classificações elevadas no final do ensino básico, com a ausência de classificações negativas e uma média final, às disciplinas em análise, de nível 4 ou 5.

Perto de um terço dos inquiridos (31,4%) integra o perfil de desempenho mediano, em que o ensino básico é finalizado com 1 ou 2 negativas e uma média das classificações de nível 3. Tal como o perfil anterior, verifica-se a ausência de interrupções do trajecto no ensino básico. No entanto, existe uma ligeira vulnerabilidade à retenção (somente casos de 1 ano de retenção).

Nos trajectos escolares não lineares e de desempenho escolar mediano encontram-se 24,3% dos inquiridos. No que diz respeito às classificações, este grupo apresenta uma média final de nível 3 e, comparativamente ao grupo anterior, uma menor tendência para a obtenção de classificações negativas no final do ensino básico. A grande diferença entre este grupo e os restantes é o facto de aqui se encontrarem os estudantes que sofreram interrupções e aqueles que sofreram 2 ou mais retenções ao longo do trajecto escolar.

Numa análise por tipo de certificação do curso actual, constata-se que os alunos dos cursos científico-humanísticos têm, na sua maioria, um trajecto de desempenho escolar elevado (62,5%) enquanto que os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes apresentam, sobretudo, trajectos não lineares (47,4%) e trajectos de desempenho escolar mediano (37,3%).

Contudo, tal como é possível observar no Quadro 7, existem diferenças de perfil consoante a modalidade de ensino e formação dos cursos profissionalmente qualificantes: cerca de metade (51,7%) dos alunos do ensino artístico especializado apresentam trajectos elevados de desempenho escolar, enquanto os estudantes dos cursos de educação e formação, e dos cursos profissionais têm trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano (respectivamente, 73,1% e 50,6%).

3. Perfis de Desempenho Escolar e Origens Sociais dos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário

Apesar de um retrato geral positivo da população inquirida – forte presença de origens sociais favorecidas e de trajectos escolares de desempenho escolar elevado/mediano – existem, tal como observado ao nível dos perfis de desempenho, diferenças internas que é necessário contextualizar, nomeadamente através da análise da articulação entre essas diferenças e as desigualdades socioeconómicas.

As diferenças socioprofissionais e, especialmente, as diferenças em termos de capital escolar das famílias dos estudantes, revelam-se aqui, como em diferentes estudos que têm vindo a ser desenvolvidos desde a década de 80 (Almeida et al., 1988; Almeida et al., 2003; Costa, Machado e Almeida, 1990; Machado et al., 1989; Grácio, 1997; Alves, 1998; Silva, 1999; Mateus, 2002; Mauritti, 2002; Abrantes, 2003; Machado et al., 2003), aspectos-chave para a compreensão do desempenho escolar.

Os inquiridos cujas famílias estão vinculadas a profissões altamente qualificadas enquanto "Profissionais Técnicos e de Enquadramento", são aqueles que têm mais frequentemente trajectos escolares marcados por um elevado desempenho escolar (65,8%) e são, simultaneamente, aqueles em que os trajectos não lineares e de desempenho mediano, tendem menos a acontecer (11,9%) (quadro XIV). Estes estudantes, quando comparados com aqueles provindos de famílias operárias, têm cerca de metade da probabilidade de ter experienciado trajectos escolares menos positivos (11,9% face a 24,3%) e perto do dobro da incidência de trajectos de desempenho escolar elevado (65,8% contra 37,9%).

Os alunos cujos familiares são "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" têm também uma posição de vantagem neste domínio, embora menos que a do grupo anterior. Por um lado, boa parte destes alunos experienciou trajectos de desempenho escolar elevado - 51,9% face a 41,5% dos

estudantes dos "Trabalhadores Independentes", 39% de "Empregados Executantes" e 37,9% de famílias "Operárias". Por outro, quando analisada a vulnerabilidade a trajectos menos positivos (trajectos não lineares de desempenho escolar mediano) verifica-se que a distância deste grupo face aos restantes acima referidos não é muito acentuada (20% face a 25%, 27,4% e 24,3%, respectivamente). Estes resultados estão provavelmente relacionados com o facto da composição social deste grupo ser algo diversificada, isto é, tem-se, por um lado, "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" que correspondem mais directamente à ideia de classe média altamente qualificada e, por outro, aqueles que, apesar de serem proprietários e empregadores, revelam ter níveis de escolaridade relativamente baixos[19].

Os estudantes que provêem de famílias em que pelo menos um dos familiares tem o ensino superior (Quadro XV), têm mais do dobro da incidência (72,1%) de trajectos de elevada excelência escolar que aqueles cujo nível de escolaridade dominante na família é igual ou inferior ao 1º ciclo do ensino básico (27,5%).

Quanto à ocorrência de trajectos não lineares de desempenho escolar mediano, os resultados não são o simples inverso dos resultados anteriores. Aqui, os alunos provenientes de famílias com menores recursos escolares têm cerca do triplo da vulnerabilidade a este tipo de trajecto (35,7%), quando comparados com os estudantes de famílias com o ensino superior (10,5%). Estes resultados permitem concluir que a relação entre os recursos escolares da família e o desempenho escolar dos alunos não é linear. Ou seja, os estudantes cujas famílias possuem menores recursos escolares têm, face àqueles cujas famílias possuem o ensino superior, cerca de metade da probabilidade de fazerem parte da "elite escolar", mas têm o triplo da vulnerabilidade a trajectos com maiores dificuldades escolares.

Outra vertente de análise que interessa seguir, prende-se com a relação entre as desigualdades escolares e as diferenças étnico-nacionais, que aqui serão analisadas exclusivamente para o caso dos alunos luso-africanos (PALOP) descendentes das comunidades de imigrantes de maior dimensão em Portugal.

A imigração cabo-verdiana foi, até 2007, o fluxo migratório com maior peso na imigração portuguesa global, sendo, portanto, também aquela que maior peso detém na comunidade africana em Portugal (Saint-Maurice, 1997; Góis, 2006; SEF, 2007). Em 2007, por exemplo, os cabo-verdianos representavam cerca de metade da imigração PALOP em Portugal (46,7%), cerca do dobro dos angolanos (23,9%), quase o triplo dos guineenses (17,4%), perto do quíntuplo dos santomenses (7,8%) e aproximadamente dez vezes maior que a comunidade moçambicana (4,2%) (SEF, 2007).

No Quadro 1 observou-se que os luso-angolanos e os luso-moçambicanos surgiam com um peso mais elevado que os luso-caboverdianos e luso-guineenses, preponderância esta que poderá estar relacionada com a pertença às famílias que compuseram o fluxo de repatriados/refugiados portugueses chegados ao longo da década de 70, como se poderá analisar melhor, mais adiante.

O facto da comunidade cabo-verdiana, juntamente com a guineense, serem das comunidades imigrantes mais numerosas deveria, à partida, estar traduzido nos dados OTES/GEPE, algo que, como observado no Quadro 3, não acontece. Parece existir uma subrepresentação destes grupos, face aos restantes, na população à entrada do ensino secundário, algo que poderá estar relacionado, como diferentes estudos têm vindo a demonstrar, com o perfil socioeconómico destas populações e consequente trajecto escolar dos seus descendentes (Seabra, 1999; Machado e Matias, 2006; Machado, Matias e Leal, 2005; Seabra, Mateus e Rodrigues, 2008).

Os luso-africanos com maior vulnerabilidade a trajectos escolares menos positivos (em termos de desempenho) são luso-caboverdianos (45,9%). Em termos da vivência de trajectos de desempenho escolar elevado, estes estão particularmente presentes entre os luso-moçambicanos (57,6%) e luso-

[19] Numa análise mais pormenorizada da categoria dos "Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais" verifica-se que esta é das categorias onde se regista uma maior dispersão na distribuição dos recursos educacionais pois, apesar de 56,5% deterem o ensino secundário ou o ensino superior, 36% possuem entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico (Duarte et al., 2008).

angolanos (50,7%), tanto comparativamente com os restantes luso-africanos como comparativamente com os portugueses (Quadro XVI).

As diferenças entre os luso-africanos, nomeadamente entre luso-caboverdianos, por um lado, e luso-moçambicanos e luso-angolanos, por outro, parece dever-se sobretudo a disparidades socioeconómicas. Entre os últimos existe um proporção expressivamente maior, quer face aos restantes luso-africanos quer face aos portugueses, de famílias com níveis de escolaridade elevados e profissões associadas a estatutos socioprofissionais favorecidos, algo que leva a crer que se tratam, não de descendentes de imigrantes laborais, fluxo predominante na imigração angolana a partir da década de 90, mas de filhos de famílias que fizeram parte do movimento de retorno dos portugueses das ex-colónias, na década de 70. Por sua vez, a imigração cabo-verdiana é fundamentalmente, até aos dias de hoje, uma imigração laboral, composta essencialmente por uma população desfavorecida em termos socioeconómicos (Saint-Maurice e Pires, 1989; Saint-Maurice, 1997; Pires, 2003; Góis, 2006)[20] (ver Anexo).

Se analisarmos somente os alunos das famílias com maiores recursos escolares (ensino superior) verificamos que, por um lado, o padrão de desempenho escolar se modifica face aos resultados obtidos quando não se isola este aspecto e, por outro, que embora existam grupos étnico-nacionais com uma dimensão excessivamente reduzida, os recursos escolares das famílias revelam-se, mais uma vez, um factor importante na compreensão do desempenho escolar (Quadro XVII).

4. Notas Finais

A análise do impacto das origens sociais dos alunos no seu percurso escolar é uma vertente de pesquisa que há muito tem ocupado a sociologia e as ciências da educação. Diferentes são os autores que, de uma forma ou outra, analisaram esta questão e que verificaram a existência de uma relação estreita entre, por exemplo, o desempenho escolar dos alunos e os recursos escolares e socioprofissionais das famílias.

Ao longo do texto observou-se como os alunos que chegaram ao ensino secundário, isto é, os inquiridos matriculados no 10º ano ou equivalente em 2007/08 têm, em comparação com a população portuguesa, um perfil social com uma representação algo elevada de grupos em situação de maior vantagem socioeconómica. São jovens cujas famílias são, em boa parte, alta ou medianamente escolarizadas, pertencentes a profissões associadas a maiores rendimentos, prestígio e qualificação.

Verificou-se também, ao longo do terceiro ponto, que o percurso escolar da maioria destes estudantes é de desempenho escolar elevado/mediano, caracterizando-se por uma quase total inexistência de interrupções dos estudos e um predomínio de classificações positivas. Quando confrontado com o trajecto dos alunos que entraram, hipoteticamente, ao mesmo tempo no 1º ciclo, o trajecto escolar dos inquiridos caracteriza-se por uma fraca incidência de retenções, nomeadamente das retenções precoces (no 1º e 2º ciclo do ensino básico) e uma menor vulnerabilidade ao "efeito da transição entre ciclos".

Este perfil dominante esconde, contudo, várias diferenças internas. Se por um lado, nos cursos científico-humanísticos e no ensino artístico especializado predominam os estudantes com um perfil escolar e socioeconómico favorecido, nas restantes modalidades isso já não acontece, particularmente nos cursos de educação e formação.

Como observado ao longo do presente estudo, as desigualdades de desempenho escolar entre as diferentes modalidades de ensino e formação encontram-se em sintonia com as próprias desigualdades sociais presentes nessas populações. As desigualdades ligadas aos recursos escolares das famílias e, ainda que com menor relevância, ao estatuto e grau de qualificação das profissões exercidas pelos pais,

[20] Esta constatação faz com que a utilização da noção de "luso-angolanos" e "luso-moçambicanos" possa não coincidir, em todas as situações, com a definição avançada por Machado (1994), em que o critério diferenciador entre os "retornados" e os "luso-africanos" é a ascendência familiar africana dos últimos.

revelam-se, ao contrário das origens étnico-nacionais, fundamentais para o entendimento do desempenho escolar.

Bibliografia

Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade,* Oeiras, Celta Editora.

Abrantes, Pedro (2005), "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico", em Revista *Interacções*, nº 1, Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, pp. 25-53.

Abrantes, Pedro (2008), "Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico", em *VI Congresso Português de Sociologia*, UNL e FCSH.

Almeida, Ana Nunes de (2005), "O que as famílias fazem à escola … pistas para um debate", em *Análise Social*, vol. XI, nº 176, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 579-593.

Almeida, Ana Nunes de, e Maria Manuel Vieira (2006), *A Escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Almeida, João Ferreira de (1986), *Classes Sociais nos Campos: camponeses parciais numa região do noroeste*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1988), "Famílias, estudantes e universidade - painéis de observação sociográfica", em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 4, CIES/ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp. 11-44.

Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade – Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.

Alves, Natália (1998), "Escola e Trabalho: atitudes, projectos e trajectórias", em Cabral, Manuel Villaverde, e José Machado Pais (coord.), *Jovens portugueses de hoje*, Oeiras, Celta Editora, OPJP, pp. 53-133.

Bandeira, Mário Leston (2004), *Demografia: Objecto, teorias e métodos*, Lisboa, Escolar Editora.

Bandeira, Mário Leston (2006), "Dinâmicas escolares: um exemplo de análise transversal da escolarização em Portugal", em *Revista de Estudos Demográficos*, nº 39, Lisboa, INE, pp. 5-21.

Bandeira, Mário Leston (2007), "Demografia escolar e análise longitudinal: escolarização e escolaridade de coortes de alunos dos ensinos básico e secundário", em *Análise Social*, vol. XLII, nº 183, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 515-538.

Baudelot, Christian, e Roger Establet (1998), *Allez les filles!,* Paris, Seuil.

Cabral, Manuel Villaverde, e José Machado Pais (coord.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta.

Costa, António Firmino (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta Editora.

Costa, António Firmino, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (1990), "Estudantes e amigos: trajectórias de classe e redes de sociabilidade", *Revista Análise Social*, nº 105/106, pp. 193-221.

Duarte, Maria Isabel (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes, e Teresa Duarte (2008), *Estudantes à Entrada do Secundário,* OTES/GEPE – Ministério da Educação.

ENTRECULTURAS (2004), *Geografia Humana nas Escolas do Continente 1992 – 1996*, Lisboa, ACIME.

Fernandes, António Teixeira (org.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e Práticas Culturais*, Porto, Edições Afrontamento.

Ferreira, José Brites (1998), "Continuidades e rupturas no ensino básico – A sequencialidade de objectivos", em *Investigação e reforma educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, pp. 67-91.

GEPE (2008), *Estatísticas da Educação 2006/07*, Lisboa, Ministério da Educação.

GIASE (2005), *Recenseamento Escolar Anual de 2004/2005: População Escolar – Matrículas e*

Resultados Escolares – Ensino Secundário, Modelo 120, Lisboa, Ministério da Educação.

GIASE (2006b), *Séries Cronológicas: 30 Anos de Estatísticas da Educação - Alunos 1977-2006 – Volume II*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

Góis, Pedro (orgs.) (2008), *A comunidade cabo-verdiana em Portugal*, Lisboa, ACIDI.

Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa,

EDUCA – Formação.

Hair, Joseph F., e William C. Black (2000), "Cluster Analysis", in Grimm, Laurence G., e Paul R.

Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington, DC, American Psychology Association.

IEFP (1994), *Classificação Nacional de Profissões*, Lisboa.

Leite, F. e Figueiredo, A. (1995), *Inserção Profissional dos Primeiros Diplomados pelas escolas profissionais*, Lisboa, DEPGEF- Ministério de Educação.

Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, e João Ferreira de Almeida (1989), "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28, pp. 189-209.

Machado, Fernando Luís (1994), "Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade", em

Sociologia, Problemas e Práticas, nº 16, CIES/ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp. 111-134.

Machado, Fernando Luís (1998), "Da Guiné-Bissau a Portugal: luso-guineenses e imigrantes", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 26, pp. 9-56.

Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações", em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, pp. 45-80.

Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias, e Sofia Leal (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", em *Análise Social,* vol. XL, nº 176, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, pp. 695-714.

Machado, Fernando Luís, e Ana Raquel Matias (2006), "Jovens descendentes de Imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica", *Working Paper* nº 13, Lisboa, CIES-ISCTE.

Maroco, João (2007), *Análise estatística com utilização do SPSS*, 3ª edição, Edições Sílabo.

Martins, Susana Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2005), *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*, Lisboa, DGES/MCTES.

Mateus, Sandra (2002), "Futuros Prováveis – um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano", em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 39, CIES/ISCTE, Oeiras, Celta Editora, pp. 117-149.

Matos, Madalena, e Isabel Duarte (coord.) (2003), *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico,* Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Mauritti, Rosário (2000), *Estudantes Universitários: Trajectórias Sociais e Expectativas de Inserção Profissional,* tese de mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Lisboa, ISCTE.

Mauritti, Rosário (2002), "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", em *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 39, CIES/ISCTE, Oeiras,

Celta Editora, pp. 85-116.

Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004), *Eu Não Desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar* (disponível em http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid=%7B4434B2A9-F6B9-484F-905E-14CC1F64CA7%7D)

ODES – Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior (2002a), *Inquérito de Percurso aos Diplomados do Ensino Superior 2001: Síntese de Resultados*, Lisboa, INOFOR.

ODES – Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior (2002b), *Inquérito de Percurso aos Diplomados do Ensino Superior 2001: Dossier Metodológico*, Lisboa, INOFOR.

OEVA – Observatório de Entradas na Vida Activa (2002), *Relatório sobre a Inserção Profissional dos Ex-formandos em 2001*, Lisboa, OEVA – Instituto do Emprego e Formação Profissional.

OEVA – Observatório de Entradas na Vida Activa (2004), *Relatório sobre a Inserção Profissional dos Ex-formandos em 2003*, Lisboa, OEVA – Instituto do Emprego e Formação Profissional.

OPES – Observatório Permanente do Ensino Secundário (2000), *Boletim Digitopes*, Lisboa, OPES – DES/DAPP- Ministério da Educação.

OPES – Observatório Permanente do Ensino Secundário (2001a), *Boletim Digitopes*, Lisboa, OPES – DES/DAPP - Ministério da Educação.

OPES – Observatório Permanente do Ensino Secundário (2001b), *Indicadores-Chave* (Folheto Informativo), Lisboa, OPES – DES/DAPP - Ministério da Educação.

Pires, Rui Pena (2003), *Migrações e Integração. Teoria e aplicações à sociedade portuguesa*, Oeiras, Celta.

Possidónio, Dora (2006), *Descendentes de Angolanos e de Luso- Angolanos na Área Metropolitana de Lisboa: Inserção Geográfica e Social,* Lisboa, ACIDI.
Roldão, Cristina (2008), "Testando Modelos de Operacionalização: Uma análise exploratória de modelos de operacionalização da estrutura de classes no quadro do European Social Survey – Round 2 (2004)", *Working Paper* n.º 55/2008, Lisboa, CIES-ISCTE.

Saint-Maurice, Ana de (1997), *Identidades Reconstruídas, Cabo-Verdianos em Portugal*, Celta, Oeiras.

Saint-Maurice, Ana de, e Rui Pena Pires (1989), "Descolonização e migrações: os imigrantes dos PALOP em Portugal", *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 10-11, pp. 203-226.

São Pedro, Maria Emília (coord.) (1997), *O que fazem os alunos após a escolaridade?* Lisboa, DEPGEF - Ministério da Educação.

São Pedro, Maria Emília (coord.) (2001), *As saídas do Ensino Secundário: Que expectativas?*, Lisboa, OPES – DES/DAPP- Ministério da Educação.

São Pedro, Maria Emília (coord.) (2002), *A Formação de Nível Secundário e a Inserção Profissional*, Lisboa, OPES – DES/DAPP- Ministério da Educação.

Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Temas de Investigação, nº 9, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Ministério da Educação.

Seabra, Teresa, Sandra Mateus, e Elisabete Rodrigues (2008), "Trajectórias e aspirações escolares no 9º ano de escolaridade: diferenças de classe social, de etnicidade e de género", em *VI Congresso Português de Sociologia*, UNL e FCSH.

Secretariado Entreculturas (1999), *Indicadores para o Ensino,* Lisboa, Ministério da Educação.

Silva, Cristina (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.

Wall, Karin (org.) (2005), *Famílias em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

Legislação

Despacho Conjunto nº 453/2004, DR 2ª Série - nº 175, de 27 de Julho de 2004.

Despacho Normativo nº 1/2005, DR 1ª Série – B - nº 3, de 5 de Janeiro de 2005.

Webgrafia

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) – França (1992) http://www.cereq.fr/

Education Longitudinal Study 2002 (ELS 2002) – EUA (2002) http://nces.ed.gov/surveys/els2002/

Gabinete Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) www.gepe.min-edu.pt

Instituto Nacional de Estatística (INE) http://www.ine.pt

Longitudinal Survey of Australian Youth (LSAY) – Austrália (2006) http://www.acer.edu.au/research/projects/lsay/research.html

School Leavers Survey – Irlanda (1999) http://www.ucd.ie/issda/dataset-info/school-leaver-details.htm

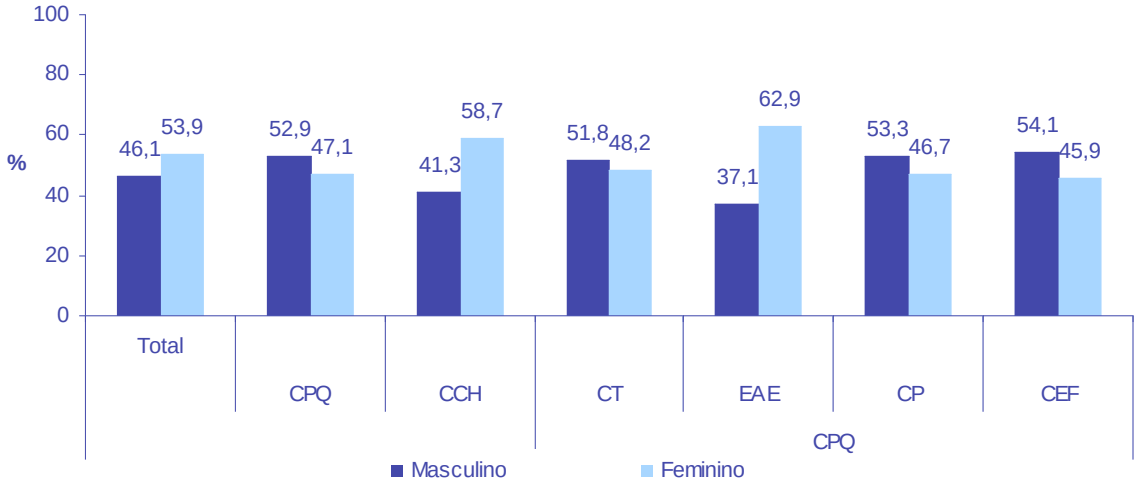
Serviço de Estrangeiros e de Fronteiras http://www.sef.pt

Youth Cohort Study (YCS) – Inglaterra e País de Gales (2003) www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000382/index.shtml

Youth in Transition Survey (YITS) – Canadá (2006) http://www.pisa.gc.ca/yits.shtml

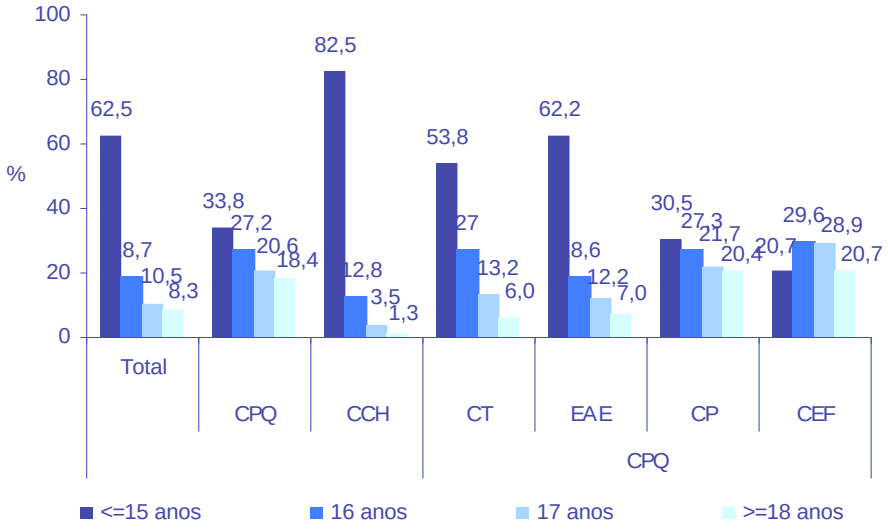
Anexos

Quadro I. Tipo de certificação e modalidade de ensino frequentada actualmente, por sexo dos alunos[21] (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro II. Tipo de certificação e modalidade de ensino frequentada actualmente, por idade dos alunos (%)



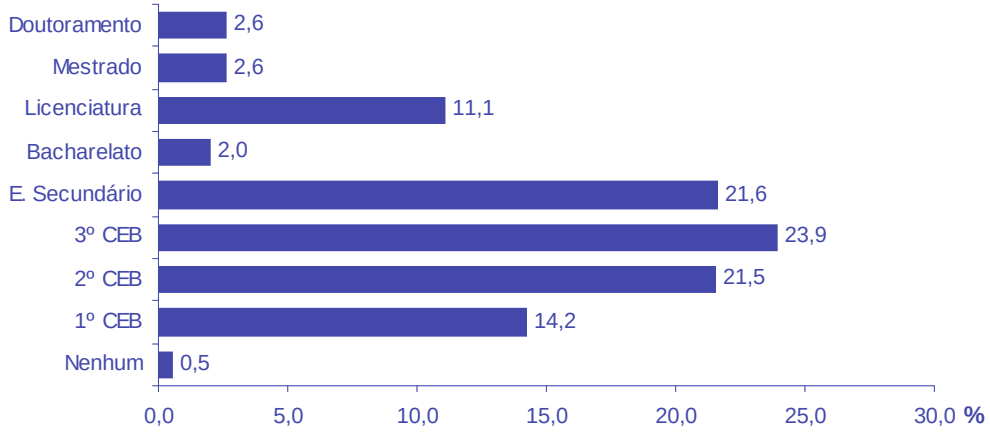
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

[21] A variável "tipo de certificação" resulta da recodificação/agregação das modalidades de ensino e formação dos estudantes, tendo como base o tipo de certificação associado a cada uma dessas modalidades. Foram criadas duas categorias: (1) cursos científico-humanísticos (cursos com certificação escolar); (2) cursos profissionalmente qualificantes (cursos com certificação escolar e profissional – cursos tecnológicos, cursos profissionais, cursos de educação e formação e curso de artes visuais e audiovisuais do ensino artístico especializado).

Quadro III. Tipo de certificação e modalidade de ensino frequentada actualmente, por origens étnico-nacionais dos alunos (%)

	Total	CCH	CPQ				
			Total CPQ	CT	EAE	CP	CEF
Portugueses	80,7	80,3	81,2	80,1	83,3	81,3	77,4
Descendentes de ex-emigrantes	3,9	3,8	4,1	5,2	3,2	4,0	4,0
Luso-angolanos	4,1	4,6	3,4	3,7	4,5	3,3	5,6
Luso-caboverdianos	0,6	0,4	0,9	0,5	-	0,9	0,8
Luso-guineenses	0,2	0,2	0,1	0,1	-	0,1	-
Luso-moçambicanos	1,8	2,2	1,2	1,4	-	1,2	-
Luso-santomenses	0,1	0,1	0,1	0,1	-	0,1	-
Outros luso-africanos	0,9	0,9	0,9	1,1	0,6	0,8	2,4
Africanos	1,5	1,0	2,3	0,9	1,9	2,6	1,6
Luso-europeus	2,2	2,3	2,0	2,5	0,6	1,9	1,6
Europeus	0,8	0,9	0,8	0,5	1,3	0,9	2,4
Luso-sul-americanos	1,2	1,3	1,0	1,6	3,2	0,9	1,6
Sul-americanos	0,8	0,7	0,9	1,0	-	0,9	0,8
Outras origens	1,1	1,2	1,0	1,2	1,3	0,9	1,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

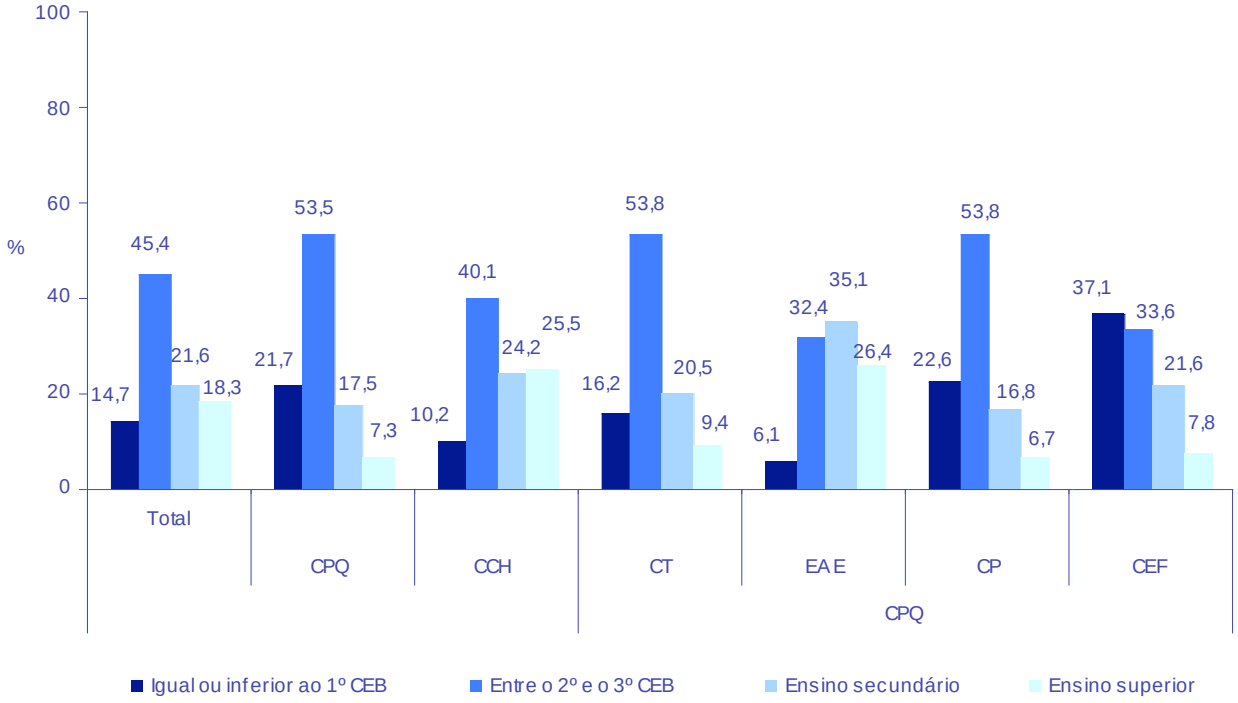
Quadro IV. Nível de escolaridade dominante na família[22] (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

[22] Este indicador parte da combinação das variáveis "Nível de Escolaridade" de cada um dos familiares do aluno, atribuindo-se ao núcleo familiar o nível de escolaridade do elemento detentor de maior capital escolar (Martins, Mauritti e Costa, 2005; Mauritti, 2002).

Quadro V. Tipo de certificação e modalidade de ensino frequentada actualmente, por nível de escolaridade dominante na família (%)



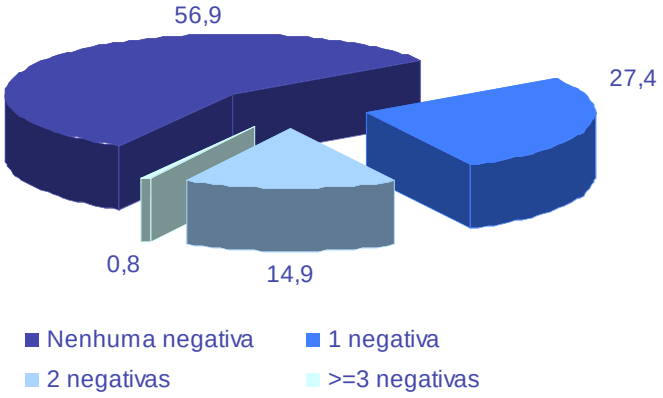
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro VI. Origens étnico-nacionais, segundo a origem socioprofissional dos alunos (%)

	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	Profissionais Técnicos e de Enquadramento	Trabalhadores Independentes	Empregados Executantes	Operários	Total
Portugueses	39,9	16,3	9,0	22,4	12,5	100,0 (23063)
Luso-angolanos	45,0	27,6	6,4	17,6	3,5	100,0 (1244)
Luso-caboverdianos	32,3	6,0	8,3	48,1	5,3	100,0 (133)
Luso-guineenses	39,2	33,3	7,8	17,6	2,0	100,0 (51)
Luso-moçambicanos	48,9	26,9	5,7	15,6	2,9	100,0 (577)
Luso-santomenses	44,4	16,7	5,6	27,8	5,6	100,0 (36)

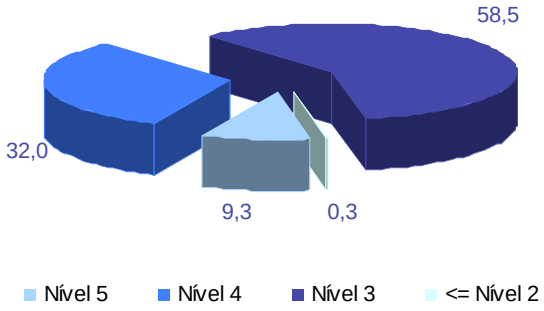
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro VII. Número de classificações negativas no final do 9º ano ou equivalente (%)



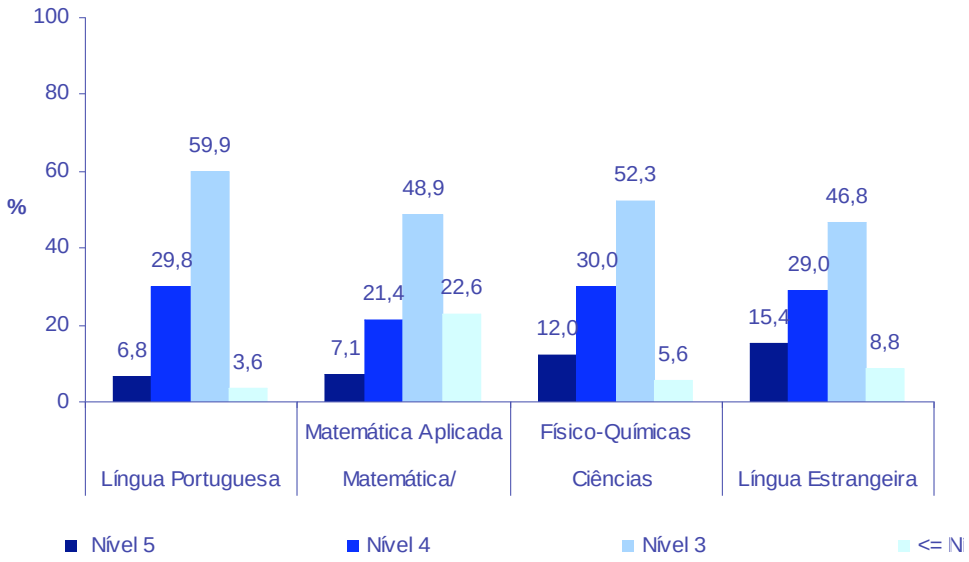
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro VIII. Média final das classificações no 9º ano ou equivalente (%)



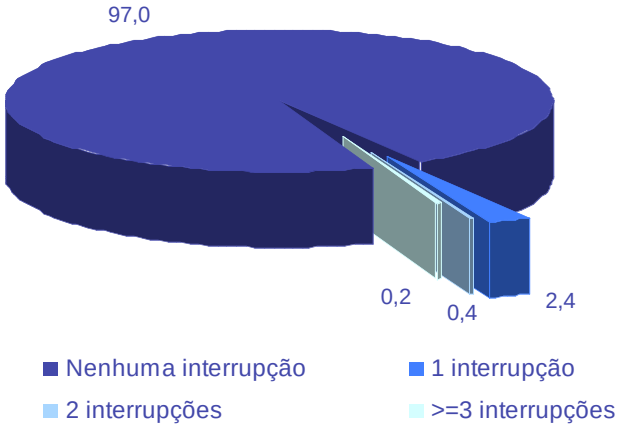
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro IX. Classificações finais no 9º ano ou equivalente às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físico-químicas e Língua Estrangeira (%)



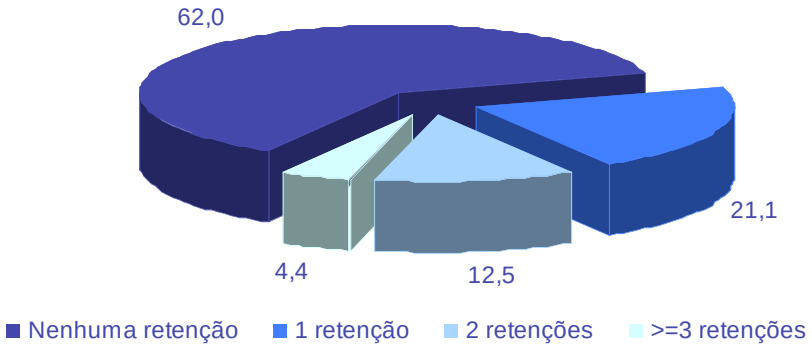
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro X. Número de interrupções ao longo do trajecto escolar (%)



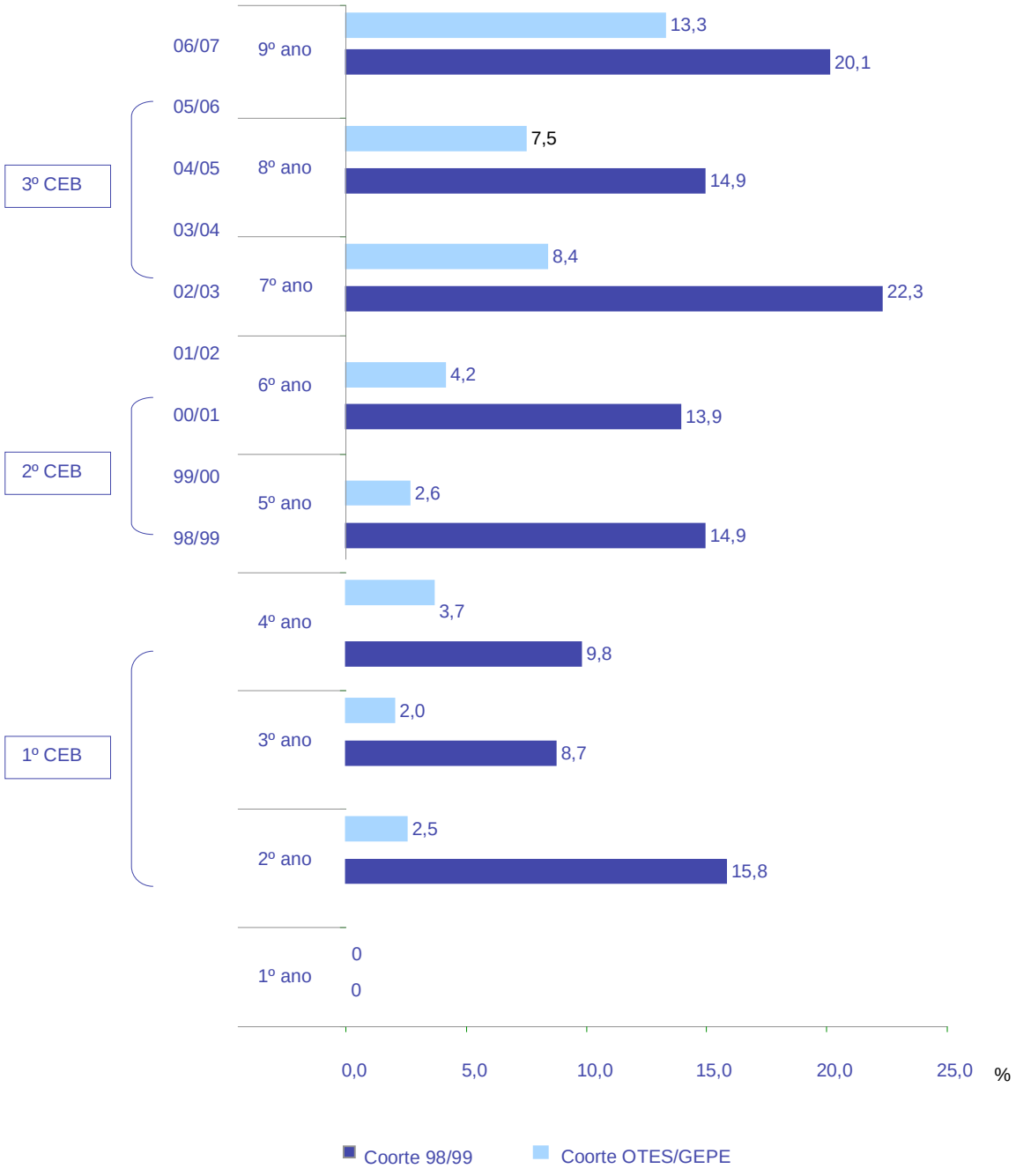
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro XI. Número de retenções ao longo do trajecto escolar (%)



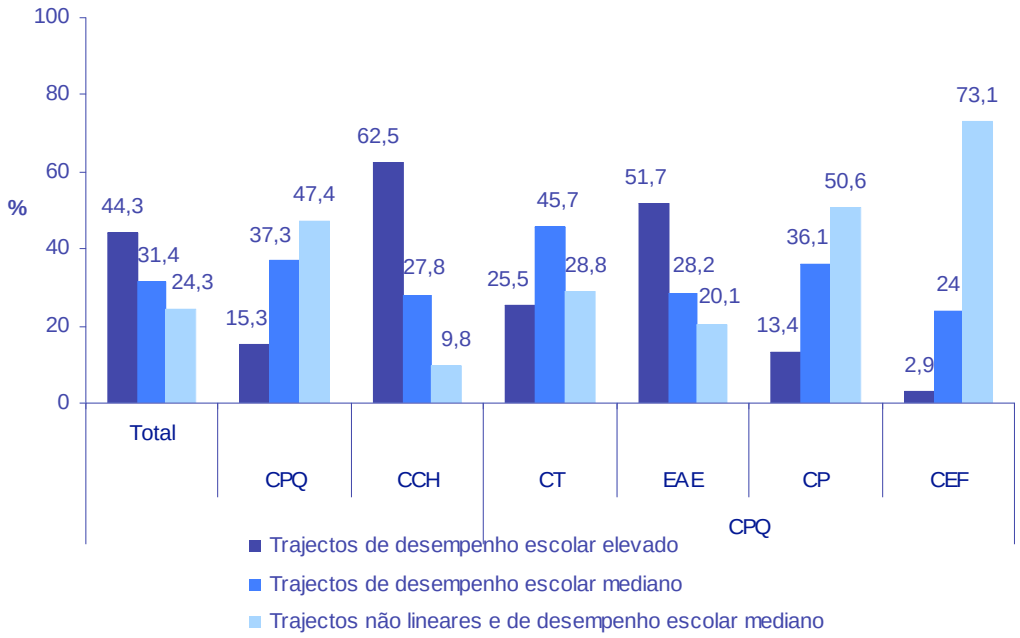
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro XII. Comparação entre a incidência de retenções no trajecto escolar da coorte OTES/GEPE e da coorte 98/99 (%)



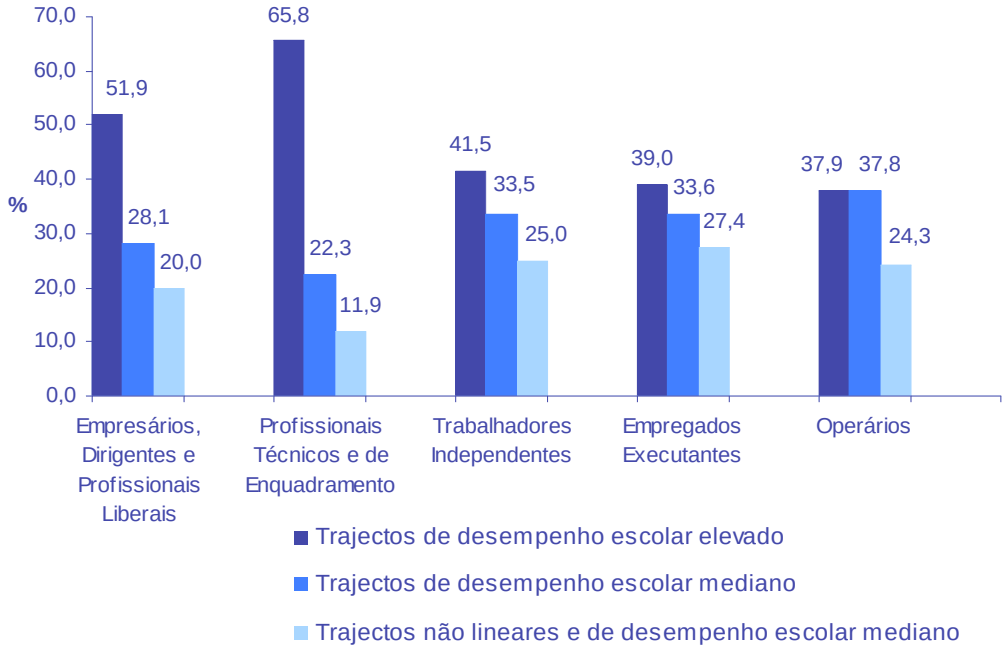
Fontes: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008 e GIASE, Séries Cronológicas: 30 anos de Estatística da Educação 1977-2006

Quadro XIII. Tipo de certificação e modalidade de ensino frequentada actualmente, por perfis de desempenho escolar (%)



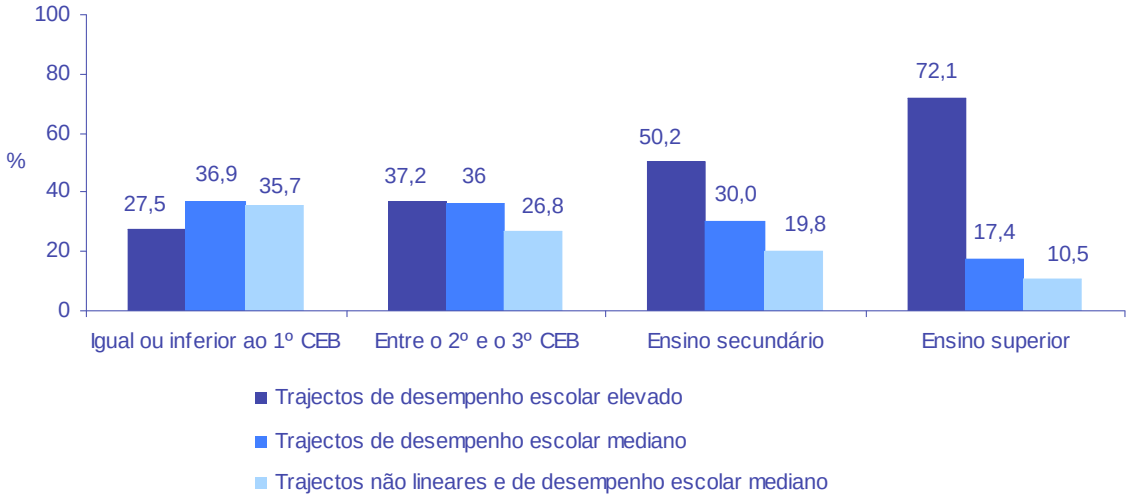
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro XIV. Origem socioprofissional dos alunos, segundo os perfis de desempenho escolar (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro XV. Nível de escolaridade dominante na família, segundo os perfis de desempenho escolar (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro XVI. Origens étnico-nacionais, segundo os perfis de desempenho escolar (%)

	Trajectos de desempenho escolar elevado	Trajectos de desempenho escolar mediano	Trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano	Total
Portugueses	45,1	31,5	23,4	100,0 (33219)
Luso-angolanos	50,7	27,8	21,5	100,0 (1711)
Luso-caboverdianos	18,0	36,1	45,9	100,0 (233)
Luso-guineenses	39,3	36,9	23,8	100,0 (84)
Luso-moçambicanos	57,6	24,3	18,1	100,0 (752)
Luso-santomenses	42,8	28,6	28,6	100,0 (56)

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro XVII. Origens étnico-nacionais dos estudantes cujo nível de escolaridade dominante na família é o ensino superior, segundo os perfis de desempenho escolar (%)

	Trajectos de desempenho escolar elevado	Trajectos de desempenho escolar mediano	Trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano	Total
Portugueses	74,7	15,8	9,4	100,0 (5679)
Luso-angolanos	73,3	18,0	8,7	100,0 (559)
Luso-caboverdianos	66,7	33,3	-	100,0 (13)
Luso-guineenses	48,0	40,0	12,0	100,0 (26)
Luso-moçambicanos	74,6	15,8	9,6	100,0 (319)
Luso-santomenses	72,7	18,2	9,1	100,0 (11)

n= 6607

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

3.

[OT 1] Desigualdades Sociais I: Ensino Básico e Secundário

Dia 23, 14h30 | Sala C601

Uma Europa em vários andamentos: padrões de escolarização e sistemas educativos

Susana da Cruz Martins

CIES-ISCTE

Resumo

Como tem sido recorrentemente afirmado, a dimensão escolar/educativa é uma das que melhor reflecte e explica aspectos de desigualdade e diferenciação social nas sociedades contemporâneas ocidentais. A presente proposta de comunicação procura, do ponto de vista de uma análise estrutural, identificar os principais padrões de escolaridade e recomposições socioeducacionais no espaço europeu, bem como caracterizar de forma comparativa o contingente de indivíduos nos vários sistemas de ensino. Estas perspectivas são analiticamente orientadas para o universo europeu e para o lugar de Portugal nesse contexto, permitindo a construção de um reconhecimento contextual dos principais padrões de escolaridade (que enquadram processos de escolarização e aquisições escolares), fazendo-se recurso a uma dupla leitura - sincrónica e diacrónica - de informação estatística, dando-se relevo às principais configurações de afinidades e desfasamentos num espaço transnacional. Tal proposta confere um retrato onde se registam algumas das exigências de crescimento e qualidade para os países europeus num contexto globalizado, evidenciando-se, sempre que possível, processos de mobilidade, reprodução e exclusão social.

Educação e desigualdades na Europa: em jeito de demonstração…

Muitas das considerações sobre a sociedade que se começou a ensaiar no final dos anos 60, no mundo Ocidental, tenderam a colocar-se numa perspectiva optimista. Na verdade, uma boa parte das vantagens da sociedade da informação e do conhecimento são hoje realidades concretas, mas toda esta mudança não terá tido também um reverso menos positivo? Não será difícil identificar algumas dessas dificuldades.

A sociedade do conhecimento imprimiu, nos seus contextos dominantes, uma dinâmica de complexificação das suas actividades, que ganhou particular assento no mercado de trabalho. Nico Stehr (1994: 11) reforça a concepção de que o avanço da ciência no "mundo da vida" e na produção económica sublinha a emergência do conhecimento como base para a desigualdade e solidariedade social. A escolaridade e as qualificações em geral têm sido, em simultâneo, um escudo e uma lança, eficazes para fazer face a estas (novas) realidades. A dimensão escolar/educativa é uma das que melhor reflecte e, ao mesmo tempo, explica aspectos de desigualdade e diferenciação social nas sociedades contemporâneas. Neste seguimento, o estudo das qualificações, aqui pontuado em indicadores de educação formal, tem contribuído, de forma indelével e enquanto domínio central da investigação sociológica, para a análise e clarificação de sistemas estruturados de diferenças e desigualdades sociais.[23]

***

Um dos conceitos, eminentemente sociológico, que dá conta das transformações em direcção a uma sociedade pós-industrial é o de *classes sociais*. Neste quadro conceptual, tanto os *lugares de classe*, lidos em termos de oportunidades no mercado de trabalho, como as *classes de agentes*, enquanto produtos de instâncias e processos de socialização fundamentais, tomam como decisivo a escolarização (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007). Assim, "ganham particular centralidade e importância, neste contexto, a aquisição de conhecimentos implicando níveis elevados de codificação e formalização, a aquisição de competências de utilização desses conhecimentos e a obtenção de certificações que reconheçam, explicitem e legitimem formalmente essas aquisições" (Costa, Machado e Almeida, 2007:15). Disso mesmo, dá conta o crescimento continuado da categoria dos profissionais técnicos e de enquadramento, portadores de elevados níveis de escolaridade e protagonistas de processos emergentes no quadro de uma sociedade europeia do conhecimento e da informação.

Se a categoria dos profissionais técnicos e de enquadramento tem aumentado o seu lugar na população empregada, outras, com menos recursos educativos, têm vindo a perder efectivos nesse segmento, mesmo quando consideramos categorias com uma expressão pouco despiciente no contexto europeu, como é o caso dos empregados executantes e operários industriais (Costa e outros, 2000; Mauritti, Martins e Costa, 2004). De facto, problemas como o desemprego (sobretudo o de longa duração) e a precariedade no emprego estão estruturalmente associados aos níveis educacionais obtidos. Tal relação é amplamente aceite tanto para o conjunto da União Europeia, como para os vários países que a integram (Costa e outros, 2000; Mauritti, Martins e Costa, 2004). Embora, como sugere José Madureira Pinto (2007:122), não se deva "aderir acriticamente às concepções e práticas que afirmam, e promovem, uma dependência estreita da educação e da formação face a alegadas características estabelecidas ou emergentes dos sistemas económico-empresariais", contudo também não se pode escamotear "que a relação em causa é, em si mesma, incontornável (…), como ainda que as modalidades em que se tem concretizado vêm produzindo ao longo dos tempos efeitos estruturais reconhecíveis ao nível da oferta e procura educativas".

O emprego e as qualificações são dimensões altamente interconectadas nas sociedades do conhecimento. O gráfico 1 sublinha a especial incidência do desemprego nos segmentos da população com menores níveis de escolaridade, na actual União Europeia. Neste espaço a 27 o desemprego no ensino básico é quase o triplo do que acontece no ensino superior. Aspecto que evidencia o sentido não-neutro do trabalho tecnológico, constituindo os avanços técnicos e a concorrência internacional uma parte importante da explicação da desindustrialização dos países do norte da Europa sem que isso obrigue a perdas de produtividade (Fitoussi e Rosanvallon, 1997: 85). Caminhos de modernização a que Portugal

[23] Ver a este respeito e de forma sistemática quer ao nível nacional (Almeida e outros, 1992; Almeida e outros, 2000; Machado e Costa, 1998; Martins, Mauritti e Costa, 2007), quer a nível europeu (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Mauritti, Martins e Costa, 2004).

criou trilhos paralelos. O nosso país evidencia assim um cenário de grandes desigualdades sociais que se manifestam com especial valor no sistema educativo, sobretudo em níveis pós-básico. Aliás a constatação de um segmento de população preenchido por assalariados industriais (cf. Costa e outros, 2000; Mauritti, Martins e Costa, 2004), com proporções acima dos valores europeus registados para a formação a 15 países (*idem*, 2000 e 2004), associando-se uma indústria pouco pujante, padecendo de traços arcaizantes nesse sector, exprime os sinais de um mercado de trabalho que abusou de um modelo sem futuro – trabalho intensivo em mão-de-obra barata –, criando condições de crescimento para as desigualdades sociais entre trabalho qualificado e pouco qualificado.

Algumas destas tendências ajudam a explicar, no quadro do emprego, o aumento da "polarização" dos trabalhos (Atkinson, 2005). Ou seja, os salários de *base* têm-se desvalorizado enquanto os de *top* têm subido.[24]

Num passado recente tem-se verificado em Portugal uma polarização no que toca ao recrutamento para o emprego de acordo com a escolaridade. Assim, e até ao arrepio do que se verifica no gráfico 1, o nosso mercado de trabalho tem tido uma forte apetência por diplomados do ensino superior e uma não menos forte capacidade de absorção de trabalhadores de baixos níveis de escolaridade (Grácio, 1997; Pinto, 2007), aspecto que se revela ainda mais singular e alvo de aprofundamento analítico quando perspectivado no contexto europeu (Costa e outros, 2000).

O gráfico 2 evidencia uma leitura cruzada entre as qualificações das várias sociedades nacionais pertencentes a União Europeia (a 15 países) e a sua vulnerabilidade quanto ao risco de pobreza. Num olhar rápido emergem, desde logo, os países do Norte da Europa que, juntamente com Áustria e a Alemanha, parecem ser os mais protegidos da pobreza, com as respectivas populações com o ensino secundário ou mais a rondar os 80%. Depois temos a Europa Francófona (França, Luxemburgo e Bélgica) com patamares médios quer em termos de escolarização quer de sujeição a uma situação de maior privação entre as suas populações. A Europa do Sul, menos escolarizada, integra os países mais atingidos pela dificuldade de suficiência económica e social, a que se associam, com segmentos importantes vulneráveis à pobreza, os países anglo-saxónicos. Portugal, com uma população com os mesmos riscos face à pobreza destes países e uma larga faixa com reduzidos níveis de escolaridade, cujas dificuldades se fazem sentir sobretudo para o ainda alargado segmento dos trabalhadores pouco qualificados (Capucha, 2005; Capucha, Bernardo e Castro, 2001), tem dificuldade em embarcar na carruagem dos *ganhadores* em tempo de globalização (Fitoussi e Rosanvallon, 1997), ou num discurso metafórico aproximado, dos *vencedores da reflexividade*, cuja posição no "modo de informação" é a garantia fundamental nas suas oportunidades de vida (Lash, 2000).

As desigualdades sociais, designadamente aquelas que têm por base a distribuição de recursos qualificacionais, têm sido analisadas e identificadas de forma muito premente, quer nas sociedades nacionais, entre aqueles que lidam com quadros institucionais, modos de regulação estatal e contextos económicos e socioculturais particulares, quer numa perspectiva transnacional, mais recente mas não incompatível com a anterior, não só entre países, mas também entre agregados de países (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Martins, 2005).

Padrões de escolarização na Europa: certificação e aquisições escolares

Neste seguimento, procura-se agora identificar os principais padrões de escolaridade e recomposições socioeducacionais, bem como caracterizar a participação nos vários sistemas de ensino da Europa. Este exercício confere, pois, um retrato onde se inscrevem algumas das exigências de crescimento e qualidade

[24] Tal dinâmica serve, em parte, de explicação às desigualdades sociais verificadas no EUA (cf. Atkinson, 2005). Uma das alternativas, apresentada por Lindley (2000: 64), seria o recentramento da formação nos níveis ocupacionais intermédios, evitando os estrangulamentos ao nível das competências disponíveis.

para os países europeus num contexto globalizado. A construção analítica que se pretende desenvolver apoia-se numa concepção dinâmica de indicadores cruzados, essencial na compreensão das principais tendências e protagonismos de mudança e modernização estrutural da Europa.

Os ritmos de credenciação escolar dão conta de um conjunto de padrões de escolaridade muito diferenciado no espaço europeu. No último triénio desta década, temos já uma população europeia adulta (entre os 25 e os 65 anos) em que 29% tem até o ensino básico, 47% o ensino secundário e 24% o ensino superior.

No quadro I apresentam-se as distribuições de escolaridade nos vários países da União Europeia. Esta informação será o ponto de partida para o recorte dos padrões dominantes inscritos neste conjunto geográfico. A primeira referência espacial a ser tomada em conta será a União a 15 países, para mais adiante nos determos sobre aqueles que, em dois tempos, alargaram o projecto europeu (dando forma a UE a 27 países).

Neste seguimento, e feita a salvaguarda do referente espacial considerado, um primeiro padrão identificado diz respeito a um conjunto de países em que mais de 75% das suas populações (entre os 25 e os 64 anos) têm o ensino secundário como escolaridade mínima, são eles a Alemanha (85%), a Suécia (85%), a Áustria (81%), a Finlândia (81%) e a Dinamarca (76%). Trata-se, claramente, de um *padrão de topo*.[25] É o segmento que mais se alargou nos últimos 10 anos (se recuarmos estes mesmos anos, só a Alemanha e a Dinamarca o integravam), agora ampliado de forma flagrante, dando conta de ritmos de qualificação na União Europeia em forte aceleração. Esta configuração de países (tal como se fazia referência em Martins, 2004 e 2005) não é, em todo caso, uma realidade homogénea no seu interior, pelo contrário, é portadora de lógicas e estratégias diferenciadas, ora mais assentes na universalização do ensino secundário (ou sucedâneos profissionalizantes), como se verifica na Alemanha e na Áustria (em ambos os países a rondar os 60%), ora no alargamento efectivo do ensino superior, com a Finlândia e a Dinamarca a protagonizarem taxas de maior certificação (envolvendo mais de um terço dessas populações).

Um segundo grupo diz respeito a um *padrão de consolidação*. Neste enquadram-se os países em que 65% a 75% das suas populações (no mesmo segmento etário) adquiriram pelo menos o ensino secundário. Entre estes estão o Reino Unido (73%), Holanda (71%), Luxemburgo (71%), Bélgica (70%), França (70%) e a Irlanda (67%). No quadro deste padrão, a Irlanda e a Bélgica são os países que apresentam valores de certificação do ensino secundário e ensino superior mais equiparados. Estão neste grupo os "campeões" do *sprint* da certificação escolar, são eles o Luxemburgo, o Reino Unido e a Irlanda (ver gráfico 3), com crescimentos entre os 18% e os 20%.[26]

É neste seguimento que vale a pena ilustrar um terceiro conjunto referente a um *padrão de correcção,* que integra a Grécia (61%), a Itália (53%) e a Espanha (51%), com populações a situarem-se entre os 50% e os 65% com o secundário como escolaridade mínima (ver quadro I). Este padrão, agora mais distanciado das metas a que chegaram os referidos anteriormente, ainda não se tornou numa composição de verdadeiros *corredores de fundo* nos processos de escolarização europeus. A Espanha é o país que, entre estes, apresenta um maior *fôlego* no crescimento dos seus valores (acima dos 15%), mas ainda sem capacidade de encurtar distâncias significativas (ver gráfico 3), sendo também verdade que a base de partida tinha marcas de uma imensa desvantagem na sua recuperação (veja-se em Costa e outros, 2000: 30; onde em 15 anos, este país mais que dobrou a percentagem em referência).

---

[25] A tipologia de padrões de escolaridade na União Europeia foi levada a cabo, em primeira mão, nos seguintes trabalhos: Martins 2004 e 2005. É agora recuperada, embora com uma diminuição de categorias, em parte imposta pela própria reconfiguração ocorrida neste tipo de estrutura social.

[26] Em trabalhos anteriores (Martins, 2004, 2005) foi identificado um outro padrão, o de acompanhamento, que situava estas mesmas aquisições escolares entre os 60% e os 65% da população e que, de certa forma, seguia a proporção da UE a 15 países em 2002. Acontece que, num curto espaço de tempo (entre 2002 e 2008), os países que se situavam neste intervalo, em termos de taxas de certificação, transitaram para este padrão de consolidação, fazendo aumentar a *dècalage* qualificacional entre os países mais escolarizados e os mais atrasados nestes processos.

Por último, numa situação de grande isolamento, evidenciando um *padrão contrastante* nos seus processos de escolarização está Portugal, com 28% da sua população (entre os 25 e os 64 anos) a ter como certificação mínima o ensino secundário. É nesta medida, que o nosso país evidencia um nível de concretização altamente deficitário num contexto europeu a 15 países e, de forma ainda mais agravada, no conjunto da UE. Se perspectivarmos uma curta diacronia de 30 a 40 anos, alguns traços de mudança conferem-nos um país reconfigurado no que às qualificações diz respeito, expresso no aumento do número de inscritos no ensino superior e num ensino básico (quase) universalizado.[27] No entanto, tais avanços mostram-se minguados num contexto europeu em forte expansão, exemplo disso é o crescimento da escolaridade verificado na última década (gráfico 3).

Uma leitura das estatísticas de educação referentes aos 12 países que aderiram à União Europeia mais recentemente dá conta de níveis de escolaridade altamente reforçados face aos 15, onde só os já muito dotados deste tipo de recurso se equiparam. Pese embora, e quanto é dado a conhecer, não serem frequentes as pesquisas de tipo comparativo que enquadrem de forma sistemática os países do leste europeu, este exercício começa a tornar-se recomendável nas análise de comparação europeia.[28]

Sob a égide de regimes socialistas, muitos em reconfiguração das suas próprias fronteiras, estes países situados a leste da Europa obrigam a uma nova problematização da leitura linear da tipologia anteriormente apresentada, ficando o seu desenho um tanto distorcido. No entanto, é interessante o desafio de repensar a tipologia tendo por referência a reunião completa de países da UE. É sabido que uma das principais prioridades sociais e políticas do bloco de leste tem sido a educação, embora com realidades diferenciadas. A distância das escolaridades entre a Europa a 15 e esta que recentemente integrou o espaço da União Europeia é muito expressiva.

Mesmo com algum sentido de controvérsia, arrisca-se agora a identificação de um *padrão (quase) pleno* de indivíduos que têm pelo menos o ensino secundário (ao nível dos 90%). Estão incluídos neste a Lituânia, a Eslováquia e a República Checa. Estes dois países, com um tronco político e histórico comum, embora vivenciando realidades próprias, universalizaram sobretudo o ensino secundário, não chegando a 15% os que adquiriram o ensino superior. Como dá conta Simonová (2008), as desigualdades no acesso a recursos escolares dão-se precisamente neste patamar de ensino.

O *padrão de topo* aumenta a sua "espessura" populacional de forma manifesta, passando a incluir a Bulgária, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia e a Polónia. Mais uma vez estes países a convergirem para este padrão de escolarização, sobretudo por uma capacidade muito alargada de certificação ao nível do ensino secundário, destacando-se, no entanto, a Estónia cujo um terço da sua população (entre os 25 e os 64 anos) possui já o ensino superior.

O *padrão de consolidação* significa, no contexto da Europa de Leste, dos patamares de escolarização mais deficitários, no seu limite superior (os 75% com o ensino secundário como escolaridade mínima) está Roménia, o último país, juntamente com a Bulgária, a embarcar na "aventura europeia". Soma-se, ainda, a este conjunto de países o Chipre, com mais de um terço da sua população (entre os 25 e os 64 anos) a adquirir o ensino superior.

Nenhum destes países se enquadra no *padrão de correcção*, na generalidade possuidores de níveis de escolaridade francamente melhores. Contudo, e como caso isolado e em vincado contraste, está Malta, em companhia de Portugal, no chamado *padrão contrastante*.

Apesar de, nesta comparação entre as "duas Europas", os novos estados membros apresentarem melhores níveis de escolaridade, tal acontece sobretudo com a generalização do ensino secundário, sendo o conjunto dos "15" mais persistente na certificação da sua população com o ensino superior.

---

[27] Alguns estudos da sociologia nacional têm dado conta desta evolução e também de dificuldades associadas (veja-se em Almeida, António Firmino da Costa e Machado, 1994; Almeida e outros, 2000; Azevedo, 1994, 2002; Grácio, 1997; Machado e Costa, 1998; Sebastião, 1998, 2006).

[28] Esta escassez de análises comparativas está bem patente num texto de Simonova (2008), onde é facultado um estado da arte a este respeito.

Agora, analisando o gráfico 3, constata-se que em dez anos, a progressão nos níveis de escolaridade é, na generalidade, mais minguada para aqueles países que já possuíam níveis de certificação elevados no início desse período. Saliente-se Portugal que na última década tem tido um aumento pouco relevante face à situação em que se encontrava, que era – à época e na actualidade – muito pouco auspiciosa (gráfico 3). Alguns dos países de leste foram os que imprimiram uma maior moderação no crescimento da sua escolaridade, chegando mesmo a regredir na certificação ao nível do ensino superior (como a Estónia, a Lituânia e a Roménia).

A participação nos sistemas educativos europeus: entre o abandono e a permanência

Se anteriormente se deu conta dos principais padrões de escolaridade e suas recomposições nos últimos dez anos, agora pretende-se analisar indicadores sobre populações inscritas ou ausentes nos sistemas de educação e formação.

No gráfico 4 observa-se a evolução do indicador de abandono do sistema escolar da população entre os 18 e os 24 anos no espaço da União Europeia. Portugal torna a salientar, e numa leitura de grande continuidade com os dados anteriormente referidos, uma posição muito distante face a uma Europa com menos de metade dos seus valores no indicador que se toma agora por referência. Esta drástica posição pouco se tem alterado nos últimos dez anos, com avanços e recuos, e um intervalo que se tem situado entre os 36% (o valor mais recente a denotar alguma evolução positiva) e os 47% da população entre os 18 e os 24 anos. Na União Europa os valores deste indicador representam menos de um quinto da população (ou melhor 15%) para o grupo etário de referência. Tal questão remete ainda para a necessidade de conhecermos melhor qual o significado dos saberes apreendidos na escola (Derouet, 2002; Perrenoud, 2003) e qual a ponderação de critérios presentes nas escolhas dos indivíduos nas suas decisões sobre as suas trajectórias escolares.

Medindo-se agora o indicador para cada país (gráfico 5), e em convergência com os padrões de escolaridade definidos anteriormente, os países com índices de abandono mais baixos (entre os 4 e os 10%) são a Lituânia (9%), Suécia (9%), Finlândia (8%), Eslováquia (7%), República Checa (6%), Polónia (5%) e Eslovénia (4%). Malta, Portugal e Espanha destacam-se pela negativa destes valores, com pesos entre os 30% e os 40%, a radicalizar os piores cenários no que respeita à inclusão de uma população alargada no ensino pós-básico (gráfico 5), e fazendo suspeitar de uma difícil melhoria nos seus padrões de escolaridade.

O quadro II fornece, complementarmente e de um prisma inverso, indicações sobre os processos de inclusão nos sistemas de ensino europeus. Trata-se da parcela de estudantes numa faixa etária específica (entre os 16 e os 18 anos) que, em correspondência com o sistema de ensino português, permite frequentar o ensino secundário. A leitura do mesmo quadro contém menos variações e assimetrias que as registadas anteriormente. No entanto essa diferença confere alguma espessura analítica aos padrões de escolaridade anteriormente anunciados, embora de forma não linear.

Mais uma vez a situação portuguesa merece uma atenção previdente. Se num olhar sobre o número de indivíduos integrados num sistema nacional de ensino ou formação, damos conta do percurso feito de multiplicação do seu alargamento e das suas capacidades, na comparação europeia tais parâmetros ficam ainda aquém das tendências médias. Contudo, este indicador revela diferenças menos acentuadas, apontando para um sistema de ensino português pouco eficiente que, tendo como estudantes uma boa parte dos jovens, não os chega a certificar na sua generalidade.

As diferenças entre homens e mulheres a estudarem neste grupo etário fazem antever a continuação de uma maior certificação em patamares superiores de escolaridade por parte das mulheres (quadro II). É pois reconhecida a energia das raparigas nos índices de concretização escolar (Baudelot e Establet, 1992). No espaço da União Europeia a 15 países só a Alemanha e Finlândia contrariam, ainda que ligeiramente,

esta tendência, reforçada pelos países de leste no que toca à supremacia da escolarização no feminino, embora a Bulgária e Malta também figurem como lugares de excepção.

Anotações finais

Na comparação entre os vários países, emerge um espaço europeu de qualificações muito generalizadas, expresso não só em padrões mas também em estratégias, de maior incidência no norte e leste da Europa. Estas posições parecem garantidas pelo menos a médio prazo, pois no que diz respeito a processos de continuidade não se perspectivam abrandamentos. Os mais deslocados destas lógicas qualificacionais são os países do sul que, paulatinamente, procuram corrigir uma posição de atraso relativo. Portugal, e agora com Malta, contrasta com o todo europeu, radicalizando uma posição de desvantagem no alargamento das qualificações da sua população (quadro III).

Se a análise dá conta de fortes discrepâncias, reflectindo o peso do eixo europeu norte-sul, a leste também outros contextos fazem sobressair importantes diferenças. Os novos países aderentes à União Europeia apresentam padrões de escolaridade muito elevados na comparação com os restantes 15, embora reforcem a universalização do ensino secundário, transferem para o patamar seguinte, o ensino superior, aspectos de grande desigualdade. É credível que num futuro próximo as suas qualificações possam ter um outro tipo de repercussões no desenvolvimento e modernização das estruturas fundamentais das suas sociedades. No entanto, muitos dão já conta de *recessão* nos níveis de escolaridade, nomeadamente ao nível do ensino superior, evidenciando processos de difícil modernização das suas estruturas sociais em "contexto aberto".

A leitura conjunta destes padrões de vida permite aferir que o ensino secundário se está a tornar numa escolaridade mínima no contexto europeu. A sua quase plenitude chega-nos da Europa de Leste, sobretudo com a Lituânia, a República Checa e a Eslováquia.

No entanto há outro tipo de andamento a ritmar as exigências de credencialização aos mais altos níveis, veja-se que em padrões de *topo* e de *consolidação*, muitos países da Europa Ocidental têm já índices de certificação de ensino superior que envolvem mais de um terço das suas populações (entre os 25 e os 64 anos), marcando posições qualificação de grande afirmação.

Bibliografia

Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1994), "Recomposição socioprofissional e novos protagonismos", *em* António Reis (org.), *Portugal, 20 anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 307-330.

Almeida, João Ferreira de, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Isabel Nicolau, e Elizabeth Reis (1992), *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.

Almeida, João Ferreira de, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Anália Torres (2000), "Sociedade", *em* António Reis (org.), *Portugal Anos 2000: Retrato de um País em Mudança*, Mem Martins, Círculo de Leitores, pp. 36-72.

Atkinson, Robert (2005), "Inequality in the new knowledge economy", *em* Anthony Giddens, e Patrick Diamond (orgs.), *The New Egalitarianism*, London, Policy Network, pp.

Azevedo, Joaquim (1994), *Avenidas da Liberdade: Reflexões Sobre Política Educativa*, Porto, Asa.

Azevedo, Joaquim (2002), *O Fim de um ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*, Porto, Asa.

Baudelot, Christian, e Roger Establet (1992), *Allez les Filles!* Paris, Máspero.

Capucha, Luís (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta.

Capucha, Luís, Joaquim Bernardo, e José Castro (2001), "Social exclusion and porverty in Europe", *em* Max Haller (org.), *The Making of the European Union: Contributions of the Social Sciences*, Berlim, Springer, pp.

Costa, António Firmino da, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (2000), "Classes sociais na Europa", *Sociologia, Problemas e Práticas,* 34, pp. 9-43.

Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (2007), "Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional", *em* António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Oeiras, Celta, pp. 5-20.

Derouet, Jean-Louis (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,* 21, pp. 5-16.

Fitoussi, Jean-Paul, e Pierre Rosanvallon (1997), *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta.

Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Coimbra, Educa.

Lash, Scott (2000), "A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade", *em* Ulrich Beck, Anthony Giddens, e Scott Lash (orgs.), *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora, pp. 105-164.

Lindley, Robert (2000), "Economias baseadas no conhecimento: o debate europeu sobre emprego num novo contexto", *em* Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta, pp. 33-78.

Machado, Fernando Luís, e António Firmino da Costa (1998), "Processos de uma modernidade inacabada", *em*, *Portugal, Que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora, pp. 17-44.

Martins, Susana da Cruz (2004), *Educação na Europa: Padrões, dinâmicas e contextos,* Seminário de Investigação do Programa de Doutoramento em Sociologia, ISCTE, Lisboa

Martins, Susana da Cruz (2005), "Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais", *Sociologia, Problemas e Práticas,* 49, pp. 141-161.

Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2007), "Padrões de vida na sociedade contemporânea", *em* Maria das Dores Guerreiro, Anália Cardoso Torres, e Luís Capucha (orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida, Portugal no Contexto Europeu (vol. III)*, Oeiras, Celta Editora, pp.

Mauritti, Rosário, Susana da Cruz Martins, e António Firmino da Costa (2004), "Classes sociais numa perspectiva comparada: estruturas europeias actuais e instrumentos de análise", *V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*.Braga, APS.

Perrenoud, Philippe (2003), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*, Porto, Asa.

Pinto, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Porto, Afrontamento.

Sebastião, João (1998), "Os dilemas da escolaridade: universalização, diversidade e inovação", *em* José Manuel Leite Viegas, e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora, pp. 311-327.

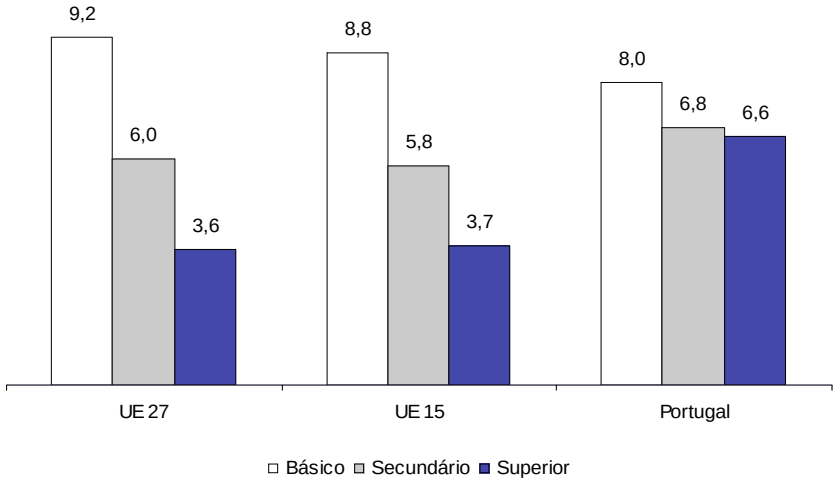
Sebastião, João (2006), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares,* Departamento de Sociologia do ISCTE, Lisboa (Tese de Doutoramento).

Simonová, Natalie (2008), "Educational inequalities and educational mobility under socialism in the Czech Republic", *The Sociological Review,* 56(3), pp. 429-453.

Stehr, Nico (1994), *Knowledge Societies*, London, Sage.

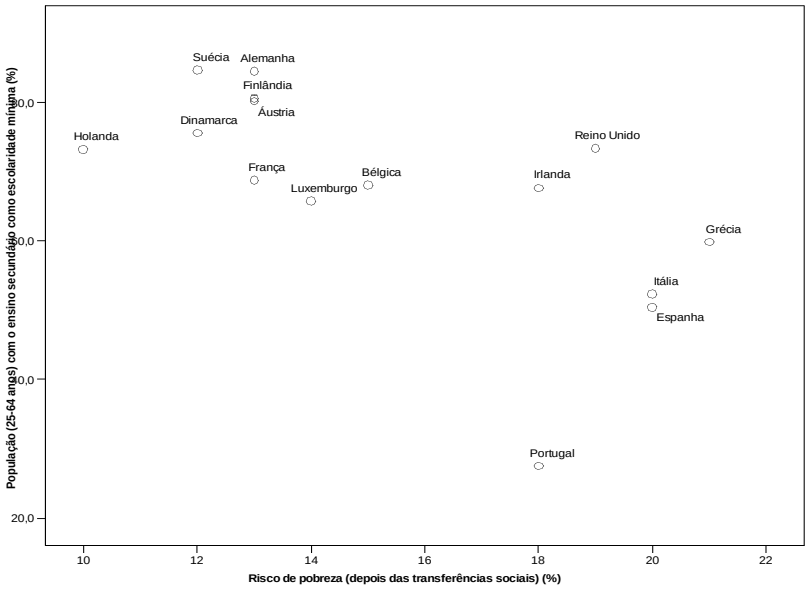
Anexos

Gráfico 1. Desemprego segundo níveis de escolaridade (população com 25 a 64 anos), na União Europeia, 2007 (em percentagem)



Legenda: UE27: actual formação da União Europeia (UE); UE15: anterior formação da UE.
Nota: a população de referência é a população activa dos 25 aos 64 anos.
Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (consulta online em Julho de 2008).

Gráfico 2. Risco de pobreza (depois das transferências sociais), 2006; e população de 25 aos 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário, 2007, na União Europeia (a 15 países) (em percentagem)



Nota: Portugal, dados provisórios.
Fonte: Risco de pobreza : Eurostat, Inquérito ao Rendimento e Condições de Vida (tradução directa da designação do Eurostat. O nome desta operação em Portugal é Inquérito às Despesas das Famílias); População com o secundário como escolaridade mínima:: Eurostat, Inquérito ao Emprego (consulta online em Julho de 2008).

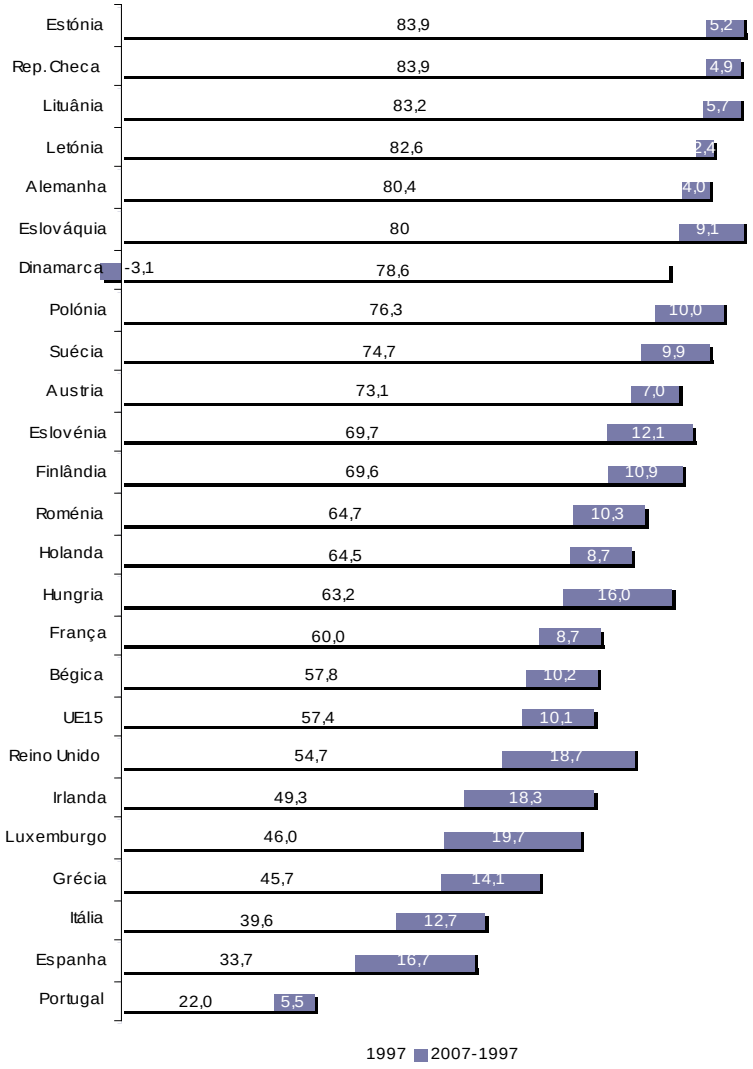
Quadro I. Escolaridade na União Europeia, 2008 (percentagem)

Países	Níveis de escolaridade		Total
	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Alemanha	59,8	25,1	84,9
Áustria	62,9	18,1	81,0
Bélgica	37,7	31,9	69,6
Dinamarca	42,0	34,3	76,3
Espanha	21,6	29,3	50,9
Finlândia	45,1	35,6	80,7
França	42,5	27,2	69,7
Grécia	38,4	22,5	60,9
Holanda	40,2	30,9	71,1
Irlanda	34,1	32,7	66,8
Itália	38,6	14,3	52,9
Luxemburgo	42,9	28,4	71,3
Portugal	14,0	14,2	28,2
Reino Unido	41,1	31,6	72,7
Suécia	52,7	31,9	84,6
UE15	42,2	25,7	67,9
Bulgária	54,6	22,8	77,4
Chipre	38,9	34,6	73,5
Eslováquia	75,1	14,6	89,7
Eslovénia	59,7	21,9	81,6
Estónia	54,5	33,5	88,0
Hungria	60,5	19,1	79,6
Letónia	61,6	24,2	85,8
Lituânia	60,0	30,5	90,5
Malta	14,9	13,3	28,2
Polónia	67,6	19,6	87,2
Rep. Checa	76,7	14,3	91,0
Roménia	62,3	12,9	75,2
UE27	47,0	24,1	71,1

Nota: Irlanda: dados provisórios. Em cada linha (país) a soma do ensino básico, secundário e superior corresponde a 100%.

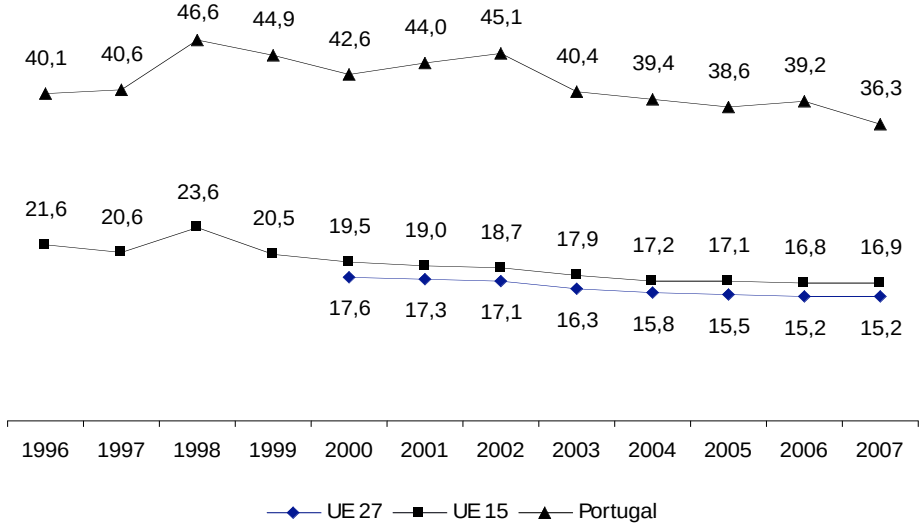
Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (dados trimestrais: 2º trimestre) (consulta on-line em Novembro de 2008).

Gráfico 3. Progressão da taxa de população (de 25 a 64 anos) com o secundário como escolaridade mínima, de 1997 a 2007 (em percentagem)



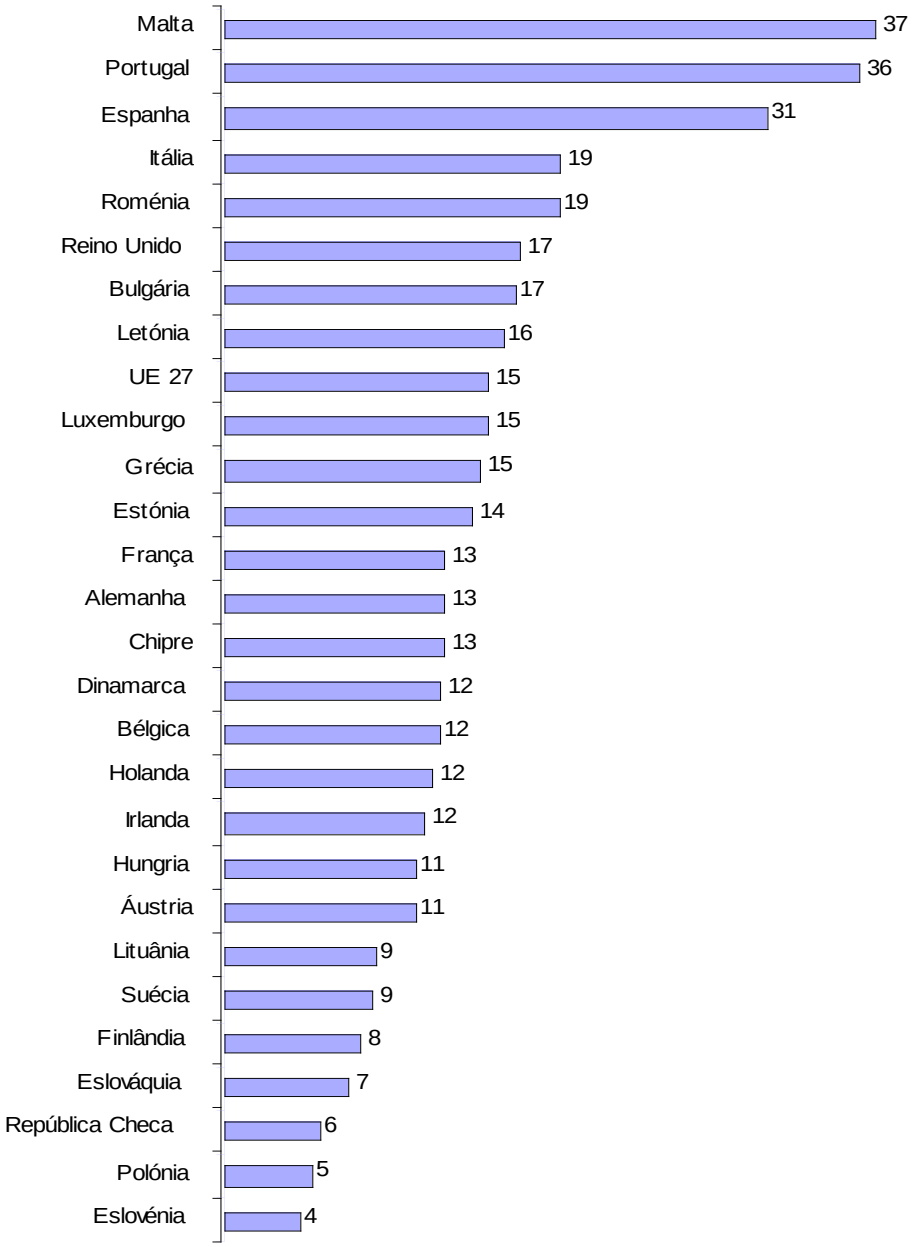
Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (dados anuais) (consulta on-line em Novembro de 2008).

Gráfico 4. Evolução da população entre 18 e 24 anos com o ensino básico que não está no sistema de ensino nem noutra formação (em percentagem)



Nota: Portugal: quebra de série em 1998 e 2004; e dados provisórios em 2006 e 2007.
Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (consulta on-line em Dezembro de 2008).

Gráfico 5. População entre 18 e 24 anos com o ensino básico que não está no sistema ensino nem noutra formação, 2007 (em percentagem)



Nota: República Checa: dados de 2006. Dinamarca, Suécia e Reino Unido: quebra de série. Letónia e Portugal: dados provisórios. Eslovénia: dados não fiáveis.
Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (consulta on-line em Dezembro de 2008).

Quadro II. Estudantes entre os 16 e os 18 anos na população com a mesma idade, 2006 (em percentagem)

	Sexo		
Países	HM	H	M
Alemanha	91,6	91,8	91,4
Áustria	88,4	87,5	89,3
Bélgica	98,8	97,9	99,6
Dinamarca	85,0	83,6	86,5
Espanha	81,8	78,3	85,5
Finlândia	95,4	95,8	95,0
França	89,0	88,1	89,9
Grécia	92,9	89,9	96,1
Holanda	90,6	89,8	91,4
Irlanda	91,7	85,0	98,7
Itália	85,8	82,6	89,2
Luxemburgo	77,3	74,4	80,2
Portugal	73,9	69,5	78,6
Reino Unido	68,3	64,9	72,0
Suécia	97,2	97,4	97,1
Bulgária	80,9	82,0	79,8
Chipre	68,6	64,1	73,3
Eslováquia	89,2	88,3	90,1
Eslovénia	93,8	92,3	95,5
Estónia	89,9	87,7	92,1
Hungria	90,1	89,7	90,5
Letónia	92,3	91,0	93,5
Lituânia	96,3	94,7	98,0
Malta	62,4	63,0	61,8
Polónia	95,5	95,2	95,8
República Checa	94,3	94,0	94,6
Roménia	72,9	70,5	75,5
EU27	85,8	84,2	87,5

Nota: Alemanha, Itália e Roménia: os dados excluem o ensino terciário de pós-graduação (ISCED6). Bélgica: exclui os dados das instituições privadas. Chipre: os dados excluem os estudantes no superior a estudar no estrangeiro. Luxemburgo: tratam-se de valores subestimados porque a grande maioria dos estudantes do ensino superior estudam no estrangeiro e não estão incluídos, bem como alguns dos estudantes do ensino básico e secundário; para o ensino superior (ISCED 5) não existem dados por idade. Reino Unido: dados provisórios.
Fonte: Eurostat, UOE (consulta online em Dezembro de 2008).

Quadro III. Síntese

Padrão de Escolaridade(1)	**Países**	**Nível de escolaridade dominante**	**Abandono escolar**(2)
(Quase) Pleno (90%)	*Eslováquia, Lituânia,* R. *Checa*	Ens. Secundário	6-9%
Topo (75-90%)	Alemanha, Áustria, *Bulgária*, Dinamarca, *Eslovénia,* *Estónia*, Finlândia, *Hungria, Letónia, Polónia*, Suécia	Ens. secundário. Dinamarca, Estónia, Finlândia, Suécia têm mais de 30% com E. Superior	4-17%
Consolidação (65-75%)	Bélgica, *Chipre,* França, Holanda, Irlanda, Luxemburgo, Reino Unido, *Roménia*	Ens. secundário. Bélgica, Holanda, Irlanda, R. Unido têm mais de 30% com E. Superior O Chipre tem pesos equivalentes para o ensino secundário e ensino superior	12-19%
Correcção (50 -65%)	Espanha, Grécia, Itália	Ens. Secundário Espanha: Ens. Superior	13-31%
Contraste (<30%)	Portugal, *Malta*	1º Ensino básico; 2º Ens. secundário e Superior: Pesos equivalentes e minoritários (juntos não chegam aos 30%)	+ 35%

Notas:

1) Ver indicador do quadro I;

2) Ver indicador dos gráficos 4 e 5.

4.

[OT 2] Desigualdades Sociais II: Percursos e Experiências Juvenis

Dia 23, 16h15 | Sala C607

Jovens, percursos e transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: formas e temporalidades identitárias e mundos vividos da formação profissional

Maria Sidalina Almeida

Instituto Superior de Serviço Social do Porto

Resumo

Tendo por base uma investigação sobre os processos de transição da escola regular para o mundo do trabalho de jovens que realizaram cursos de formação profissional no âmbito do Sistema de Aprendizagem – Formação em Alternância, esta comunicação pretende apresentar uma diversidade de percursos de transição.

Na identificação dos tipos de percursos de transição elegemos a diversidade de "formas e as temporalidades identitárias" e mundos vividos da formação que expressam as diferentes lógicas que surgiram reconstruídas e sistematizadas a partir do eixo biográfico e que remeteram para a dimensão temporal em continuidade intergeracional e biográfica. Colocamos em evidência as lógicas de acção ligando os percursos dos jovens efectivamente seguidos na formação profissional no âmbito do sistema de aprendizagem, as relações diferenciadas com o saber, com as diferentes figuras do aprender, as significações dadas pelos jovens ao trabalho, as formas como falavam da qualificação e mais geralmente das relações entre formação e emprego, o modo como eles se relacionavam com o trabalho e com a profissão.

A vivência subjectiva da experiência de formação, esse acontecimento fundador do tempo de transição, ao promover a reconstrução da relação com o saber, foi a pedra angular da arquitectura temporal dos percursos, dando ao tempo biográfico a sua fonte de sentido e permitindo captar as continuidades intergeracionais e biográficas que estão presentes na reconstrução identitária dos jovens. Ao eleger-se as temporalidades

biográficas associou-se o tempo de transição, a (re)significação do passado, numa perspectiva de encadeamentos temporais, e a projecção do futuro, numa perspectiva de desenlace.

Numa pesquisa que visa identificar os processos presentes no desenho dos percursos de transição de jovens no eixo escola-formação-trabalho, destacando as interpretações e atribuições de sentido que eles deles fazem, privilegia-se a análise da relação com o saber na escola regular e no centro de formação profissional. Elegemos o modo como esses jovens tecem a intriga da sua narrativa, procurando fazer a análise das relações entre desenvolvimento do curso de vida neste período de transição, sobretudo a mutação da relação com o saber e o processo de transição, identificando e distinguindo formas e temporalidades identitárias.

Procuramos perceber o sentido que os jovens atribuem aos seus percursos, identificando as categorias indígenas reveladoras das suas experiências de transição assim como as formas argumentativas estruturadoras e que remetem para um conjunto de significações que eles constroem sobre os seus percursos percebendo, além da sua relação com o saber, a sua relação com o trabalho, a colocação em perspectiva, a relação que constroem com o futuro e com o passado. Centrando a análise nas formas temporais, destacamos os encadeamentos que os jovens tecem entre os acontecimentos, os factos, as relações, as práticas que conhecem e que vivenciaram e que fazem parte da sua experiência de vida. Os jovens quando seleccionam os acontecimentos mais marcantes deste período de transição e quando falam da formação profissional como um episódio biográfico muito significativo que ocorreu nesse período e quando o relacionam com outros acontecimentos dos seus percursos de vida, mais do que transmitir um conjunto de significações, escolhendo categorias para os contar, colocam a sua vida em intriga, num sentido considerado como "significação e como colocar em coerência" e num sentido como "direcção e como colocar em perspectiva."

Estas narrativas permitem-nos ver a riqueza e a diversidade da vida destes jovens de meios populares quando falam dos seus percursos. É a partir da "colocação em intriga" dos diversos aspectos que estão implicados nas narrativas que, procurando perceber as diferentes trajectórias subjectivas, salientamos as relações com as formas identitárias: as diferentes maneiras de se definirem por si próprios, de se identificarem face aos outros no campo de formação, no campo profissional e na vida. Se a narrativa é um suporte de elaboração da experiência que opera uma colocação em forma da experiência vivida, ela é também um suporte de construção de identidades em que os jovens se esforçam por fazer uma certa apresentação de si e do modo como consideram que são vistos e reconhecidos pelos outros. Ela contribui, num mesmo movimento, para uma reformulação subjectiva da experiência e para formar as imagens de si das quais o narrador espera um retorno em termos dos efeitos de reconhecimento e de valorização. Segundo Demazière e Dubar (1996, 1997), a colocação em narrativa representa um mecanismo identitário particularmente interessante de estudar. As formas identitárias são "estruturas discursivas típicas" que subentendem e dão sentido às narrativas das práticas consideradas como tentativas de "colocar em intriga", num contexto dado, as experiências biográficas e relacionais.

Concretizando, na análise às narrativas de transição dos jovens que salienta a colocação em coerência, destacamos o nível dos encadeamentos procurando perceber as (des)continuidades biográficas e particularmente como elas estruturam e tecem as biografias, isto é, o surgimento de novos elementos a partir dos quais se constrói uma coerência e continuidade que, contudo, pode não impedir a transformação. Quando falamos da (des)continuidade, distinguimos a análise numa perspectiva biográfica e numa perspectiva intergeracional. A análise das narrativas permite também perceber o modo como os jovens projectam o futuro, os desenlaces que apontam para a vertente profissional e de formação e o seu entrecuzamento com a dimensão da vida familiar. Ao nível da projecção dos desenlaces pode ter-se uma concepção do tempo em termos estratégicos (concebendo projectos) ou uma relação mais táctica. As experiências vividas no espaço de transição podem ser por eles mais ou menos mobilizadas para justificar e consolidar as saídas para os seus percursos e as possibilidades de evolução em termos de projecções para o futuro ou podem ser mobilizadas como constrangimentos que

formatam as antecipações do futuro e que os limitam a atitudes mais passivas e que os levam a resignificar de modo diverso o seu passado, permitindo dar ou não continuidade, coerência e sentido aos seus percursos.

Procuramos interpretar e restituir "a colocação em intriga" em termos do cruzamento dos encadeamentos e dos desenlaces temporais. Restituímos o sentido que eles deram aos seus percursos de transição e, sem reduzir a riqueza das narrativas, privilegiamos as significações que nos permitiam perceber a relação com o saber e com o trabalho e os percursos profissionais e de formação potenciados pela formação.

Para apreender as significações que estão presentes nas narrativas de transição consideramos também interessante a proposta de Demazière e Dubar (1997) quando nos falam de análise estrutural do discurso. É importante perceber que o narrador confere um sentido à sua vivência, organizando-a com uma estrutura narrativa própria. E, assim sendo, estes autores propõem um tipo de análise próxima dos defensores da "grounded theory" em que se criam categorias teóricas a partir das entrevistas e não à priori, pois considera-se que as pessoas que falam como sujeitos exprimem, num diálogo marcado pela confiança, a sua experiência e as suas convicções, o seu ponto de vista e as suas definições das situações vividas." Compreender a transição a partir da subjectividade dos jovens tentando reconstruir os modos significativos de organização das narrativas de transição, percebendo a existência de sistemas de significações claramente diferentes, não nos pode limitar então a restituir segmentos do seu discurso obtidos pelas entrevistas, mas a analisar as estruturas de significação que estiveram implicadas na construção das narrativas em que eles apresentam uma argumentação desenvolvida sobre as etapas e os acontecimentos presentes nas suas vidas e que justificam o privilégio por eles dado a determinados temas.

Procuramos condensar cada entrevista por meio de um esquema específico que respeite o material, reconstituindo indutivamente a "lógica" do sujeito, ficando a nosso cargo reconstruir um esquema de inteligibilidade do discurso na sua lógica específica (Demazière e Dubar, 1997: 104).

A agregação em "unidades nucleares" permitiu-nos colocar em evidência as lógicas de acção específicas[29] encontradas em cada narrativa que foram sempre reconstruídas e sistematizadas no cruzamento de dois processos: o relacional (configuração positiva ou negativa) e o biográfico (trajectória reconstruída subjectivamente), tratando-se da articulação da dimensão espacial de reconhecimento com a dimensão temporal que analisa a continuidade ou a ruptura intergeracional e biográfica.

Este método de construção dos esquemas específicos[30] das entrevistas através da agregação em torno de "unidades nucleares," de esquemas particularmente significativos,[31] permitiu-nos perceber que no

[29] As formas de racionalidade que têm a sua coerência interna e que permitem apresentar e justificar as sequências dos seus percursos, os caminhos seguidos e os caminhos abandonados, reconstruindo as trajectórias anteriores (familiares, escolares e pós-escolares), ligando com a sua visão do futuro (profissional, escolar e familiar) com os percursos efectivos nos dispositivos de inserção e no mercado de trabalho e a maneira como os jovens falam da qualificação obtida no centro e mais geralmente das relações entre formação e emprego e também do outro (os actuantes) que intervem nos seus percursos.

[30] Seguimos a proposta da análise estrutural do discurso de Dubar e Demazière procurando, na análise de cada entrevista, compreender as lógicas das narrativas e, assim sendo, articular os termos utilizados pelos jovens para codificar três tipos de elementos: identificar "as etapas do seu percurso," isto é, "os episódios de uma história (as suas sequências)" e concretamente da sua história de transição; com a estrutura das suas "personagens" (os outros que aí intervêm - os seus actuantes), os outros significativos que os jovens encontraram em diversos contextos ao longo do seu percurso de transição; para "descobrir a lógica do discurso dado ao seu destinatário, ou seja, os argumentos por eles dados para justificar cada um dos acontecimentos marcantes" (Demazière e Dubar, 1996: 57, 58). A produção dos esquemas específicos de cada entrevista pela análise e interpretação das palavras dos jovens permitiu-nos compreender os mecanismos de construção simbólica de um certo tipo de sentido, identificando as oposições e as correlações mais estruturantes. Procuramos implementar a proposta de Demazière e de Dubar, quando sugerem que os mundos reconstruídos indutivamente se apoiam na agregação em torno de unidades nucleares, organizadas pelas conjunções e pelas disjunções significativas, permitindo dar conta da estrutura interna das categorias e dos universos de crenças – e diferenciais –, exprimindo as disjunções significativas entre as ordens categoriais. Nos termos destes mesmos autores, o sentido linguístico de uma palavra não se compreende senão restituindo a disjunção que o especifica e a conjunção que lhe assegura a sua pertença a uma categoria. Estes autores sugerem, então, a significação

interior de uma população aparentemente homogénea – jovens de meios populares, saídos da escola regular com baixos níveis de escolaridade e que realizaram a formação em alternância – há uma heterogeneidade de "lógicas de acção" quando os jovens nos falam dos seus percursos de transição.

Todos os esquemas foram projectados numa grelha de análise transversal retomando os temas presentes nas suas narrativas, com vista a fornecer um quadro comparativo das suas experiências de transição. A primeira análise permitiu-nos construir o esquema de cada entrevista, identificando as ideias força, os acontecimentos, os momentos chave no período de transição e os temas por eles abordados. A partir dessa análise agrupamos as entrevistas que nos apresentavam esquemas comuns, utilizando os meios que permitiam compará-los com outros, quando produzidos de forma similar junto de jovens com trajectórias subjectivas "comparáveis."

Apresentamos uma análise dos diferentes temas que emergiram nas narrativas, tendo-se procurado associar esquemas semelhantes (lógicas específicas) na relação com o saber na escola regular, na relação com o saber no centro de formação (nas diferentes figuras do aprender), na relação com o trabalho e nas trajectórias de inserção profissional, na relação com o futuro em termos de projecção do futuro profissional e de formação, no seu entrecruzamento com a projecção do futuro familiar, e nos diferentes quadros sociais de relacionamento dos jovens.

Esta análise permitiu-nos mostrar os traços distintivos dos discursos e justificar as análises minuciosas que permitiram diferenciar e nomear ordens categoriais e universos de crenças no campo da escola, da formação e no campo profissional que estruturam as narrativas, classificando as formas simbólicas. Ao privilegiarmos o estudo das trajectórias subjectivas e em particular da vivência subjectiva das experiências de formação e profissionais e a sua influência na construção dos percursos de transição, usamos a figura do "mosaico com a imagem da diversidade" que nos permite mostrar que esses percursos são singulares e contrastados por estarem mais ou menos identificados com uma determinada trajectória subjectiva.

Os jovens assinalaram os caminhos na escola, na formação e no mundo do trabalho numa abordagem entrecruzada com os percursos familiares e pessoais. Elegeram como episódio fundador a experiência de formação no sistema de aprendizagem e a partir desse episódio fundador as suas narrativas integravam uma constelação de outros temas articulados entre si: a relação dos jovens com o saber, o tipo de aprendizagens por eles valorizados a partir da importância que atribuíam aos diversos saberes, às diferentes figuras do aprender, a identificação das lógicas que estiveram presentes à sua remobilização para o sistema de aprendizagem e os elementos presentes na sua orientação para esta formação.

Destacou-se a diferenciação por eles estabelecida entre a escola regular e o centro de formação, elegendo como espaços privilegiados de (re)construção da sua relação com o saber os espaços de formação geral e de prática simulada e os contextos de estágio que eram também de trabalho. Fortemente articulado com a relação com o saber, surgia nas narrativas o tema da relação com o trabalho. A projecção do futuro em termos profissionais e em termos de formação (mas também em termos familiares) possibilitada pela experiência de formação, está expressa em grande parte dos seus discursos quando nos falam das suas trajectórias de inserção profissional[32] dos seus percursos de escolarização/formação, familiares e até de outras experiências por eles vivenciadas nos seus contextos sociais locais que expressam também as suas redes de sociabilidade.

Directamente relacionado com este tema que emergia, os jovens falaram-nos dos diversos contextos de aprendizagem (a escola regular, o centro de formação, as empresas como locais de estágio e de trabalho) e neles dos outros significativos que tiveram maior contributo para a (re)construção de relações com o saber ao longo do seu percurso de transição.

---

de sequências opondo nada/tudo, as significações dos actuantes – parecido/não parecido e melhor /pior, a significação dos argumentos fácil/não fácil (Dubar e Demazière, 1997).

[31] Colocando em evidência lógicas argumentativas particularmente coerentes realçando a interpretação das lógicas mais típicas que intervêm nas unidades-nucleares e que jogam o papel de atractivos lógicos para os outros esquemas.

[32] Considerando que a profissão desenvolvida está em maior ou menor consonância com a formação profissional.

Por último, repartimos os esquemas de entrevistas que colocavam em evidência lógicas argumentativas diversas e procuramos estabelecer homologias quanto a lógicas de acção específicas (Dubar, cit in Marques, 2004) que resultam de um esforço de construção de tipologias que devem ser concebidas como esquemas de inteligibilidade do sentido que os jovens dão aos seus percursos de transição e que resultam, por um lado, da análise das significações, das avaliações, das representações que enformam e dão sentido aos percursos de transição e, por outro lado, do sentido como colocação em perspectiva dos seus percursos, permitindo-nos identificar as formas e temporalidades identitárias.

Olhar de forma global para os percursos de transição dos jovens não impede de tentar construir uma tipologia centrada nas formas e temporalidades identitárias e mundos vividos da formação no sistema de aprendizagem. O resgatar de formas e temporalidades identitárias a partir dos discursos, se nos coloca a heterogeneidade dos esquemas de percepção e de acção utilizados por jovens dos meios populares na sua relação com o saber na escola e no centro de formação e na sua relação com o trabalho, com o futuro e com o passado e que fomos destacando ao longo da aprensentação da informação, permite-nos entender coerências constatadas entre dados empíricos.

Procedemos à identificação, a partir dos diversos temas considerados pelos jovens, de tipos e sub-tipos de percursos de transição e podemos até identificar algumas regularidades sociais (efeito do diploma de qualificação profissional e de certificação escolar, da origem social, de género, do capital relacional para a criação de emprego no local onde realizou o estágio, etc) que nos apontam no sentido de uma (re)produção (mitigada) dos modos de vida populares que nos traduzem uma herança intergeracional, embora e consoante os percursos, num sentido de uma maior ou menor continuidade.

Tentando salientar tendências, num tempo como cadeia e ritmos temporais encontramos predominantemente a restituição de percursos como um encadeamento de sequências encaixadas num programa coerente e que conduz à antecipação de uma progressão deste movimento sem rupturas ou sem descontinuidades, tratando-se da construção de uma transacção biográfica fundada sobre a continuidade intergeracional que, a partir da experiência de formação, potencia também as continuidades biográficas.

Se o tempo da escola regular foi por eles entendido como um tempo de relação negativa com o saber escolar e se as aprendizagens que aí desenvolveram entram em ruptura com as aprendizagens da vida e, portanto, com outras figuras do aprender diferentes do saber-objecto que elegem saberes mobilizados nas experiências desenvolvidas no seio da família e nas experiências comunitárias originais, trata-se, contudo, de um tempo de relação negativa com o saber que sustenta a continuidade. Ao colocarem a centralidade nas aprendizagens realizadas na formação desenvolvida no sistema de aprendizagem, os jovens tecem a trama de uma continuidade também com o estatuto de aluno assumido anteriormente na escola regular e valorizam, a partir do aprender a fazer, a figura do saber-objecto. Tal continuidade entre a escola regular e a nova escola só é possível porque as aprendizagens, ao estarem centradas nos saberes e actividades profissionais e portanto numa lógica de ofício, estão em continuidade também com as aprendizagens da vida. A formação ao privilegiar a adesão dos jovens a uma aprendizagem experiencial que permite a aquisição em situação de saberes de acção, a partir de uma aprendizagem para o trabalho e do exercício de um verdadeiro trabalho, vai de encontro a outras aprendizagens experienciais de saberes de acção, numa relação de continuidade com as aprendizagens realizadas em contextos de socialização familiar e local, e reconstrói a relação dos jovens com o saber, passando, em muitas situações, até por uma reconciliação com o saber objecto.

Neste tempo como cadeia e ritmos temporais se todos os percursos estão caracterizados pela continuidade, algumas narrativas realçam um programa mais coerente e conduzindo a uma progressão sem choques, "um tempo da redundância" na proposta de Demazière (2003), e outras, mesmo numa linha de continuidade, fazem aparecer acontecimentos e experiências múltiplas que introduzem mudanças mais ou menos matrizadas, mas que são definidas essencialmente como recursos ou oportunidades e não como constrangimentos limitadores da progressão dos percursos. Podemos propor uma combinação de um "tempo da redundância" e de um "tempo de oportunidades," sendo que a

sucessão de oportunidades se faz privilegiadamente na continuidade, não introduzindo rupturas nas trajectórias subjectivas de transição.

Num tempo de saída ou de desenlace temporal, se para alguns destes jovens o futuro aparece claro e escrito porque o passado pode ser narrado de maneira coerente e oferece elementos convincentes para argumentar o futuro, podendo dizer-se que se trata da continuidade do percurso passado e portanto de uma herança, a projecção do futuro para outros pode surgir, ainda, na sequência da sucessão de oportunidades que atravessam os percursos dos jovens, podendo dizer-se que se trata de uma sucessão de oportunidades que alimenta projecções de futuro. Mais concretamente, a construção de uma continuidade pela projecção de um futuro profissional. Numa parte muito significativa de situações, trata-se da construção de uma continuidade com traços de renovação pela projecção do futuro profissional e também do futuro de escolaridade e de formação orientado para a continuação da formação profissional ou para o retorno à escola regular e que lhes permitiu modificar positivamente a sua relação com o saber, num tempo de prolongamento e de diversificação das vias de ensino e de profundas transformações no sistema produtivo que reforçam a necessidade da formação técnica.

Encontramos percursos de jovens[33] que encarnam uma tendência identitária que pode definir-se e afirmar-se pelo facto de ter na remobilização para a aprendizagem a dominância de uma lógica de ofício,[34] sendo essencialmente herdeiros de uma forte relação com o saber fazer e com o trabalho. Remobilizados para a formação com um claro predomínio da lógica de ofício, a reconstrução positiva da relação com o saber é feita a partir do aprender a fazer e da entrada em certos dispositivos e formas relacionais, estando centrada privilegiadamente nos saberes e actividades profissionais. No entanto, se os jovens são assim remobilizados, os seus processos de aprendizagem levam a que reconstruam, a partir daquelas figuras do aprender, uma relação mais positiva com o saber objecto. Contrariamente à escola regular, esta formação permitiu que reconstruíssem uma relação positiva com o saber sobretudo a partir de actividades que aprenderam a dominar e da entrada em determinadas formas e dispositivos relacionais dos quais se apropriaram e permitiu-lhes construir uma continuidade no sentido em que as aprendizagens nela privilegiadas não entram em ruptura com as aprendizagens da vida, indo de encontro ao que eles esperam de uma vida normal.

Estamos a falar privilegiadamente de jovens herdeiros do universo do saber prático que lhes permitiu adquirir uma identidade de trabalhador. No entanto, reafirmamos a ideia que se trata de um saber-fazer para o qual é fundamental aprender a fazer e que se distingue do saber-fazer dos pais e dos trabalhadores que não estiveram envolvidos em cursos de formação profissional. A formação permitiu-lhes o acesso ao mundo do trabalho, mais concretamente ao mundo dos ofícios, sendo que os da área da indústria experimentaram a dureza do trabalho e demonstraram a sua virilidade pelo desenvolvimento dos ofícios de torneiro mecânico, serralheiro, carpinteiro e electricista e, os do sector terciário, estiveram envolvidos essencialmente na realização da "escrita" e da contabilidade de empresas. Esta necessidade de aprender a fazer faz mesmo com que alguns destes jovens prossigam a formação para o nível III da aprendizagem que os fez ocupar postos de trabalho que consideram ser diferentes dos ocupados pelos operários: sendo desenhadores de moldes e técnicos de manutenção industrial.

Os jovens a partir da formação aprendem um ofício que lhes permite aceder ao mundo do trabalho, reafirmando uma relação positiva com o trabalho, disposição por eles precocemente apropriada na família e no contexto social local. Pode mesmo dizer-se que em algumas situações, a aprendizagem foi de encontro à relativa proximidade familiar com a cultura do ofício, com a fábrica e com a produção, e para

---

[33] Encontrarmos o percurso de um jovem que ainda em transição tem dificuldade em encontrar uma identidade profissional, oscilando entre o ofício de serralheiro e o trabalho no sector da saúde.

[34] Apesar de identificarmos esta tendência centrada numa forte identidade de ofício sobretudo em jovens que realizaram a sua formação em cursos do sector industrial, distinguindo os que afirmam ter "aprendido uma arte, uma profissão a sério, os que se especializaram pela continuação da formação no sistema de aprendizagem e os que se instalaram por conta própria," incluímos também nesta tendência de forte identidade de ofício jovens que realizaram a formação em cursos do sector terciário, diferenciando os que progrediram no interior da empresa para cargos de chefia e os que além de terem progredido no interior da empresa para cargos de chefia, se instalaram por conta própria.

alguns, a entrada no universo da profissão está ancorada e inscreve-se mesmo numa linha de tradição familiar. No mundo da formação em alternância esses jovens construíram uma identidade fundada predominantemente sobre o ofício, aderindo, a um sistema de crenças que está inscrito numa certa continuidade intergeracional, isto é, numa herança sócio-cultural onde se destaca o forte valor do trabalho e do saber-fazer. A sua história social gera uma socialização favorável à aprendizagem porque as disposições sociais por eles apropriadas no contexto familiar e local levam-nos a atribuir sentido e a vivenciar positivamente esta experiência de aprendizagem e fazem com que eles possam enveredar por dados percursos de formação e trajectórias de inserção profissional.

A aprendizagem do ofício, o diploma de qualificação profissional e o certificado escolar permitiram-lhes aceder ao estatuto de trabalhador que é uma dimensão fundamental e indispensável para que assumam o estatuto de adulto. A definição positiva de si e a obtenção do reconhecimento por outro, pelos monitores do centro de formação e pelos responsáveis pelo estágio na empresa e pelos empregadores no mundo do trabalho, foi também determinante neste processo. Este é um reconhecimento que está em muito identificado com as características desse estatuto de adulto. A transição para o mundo do trabalho, a identidade de trabalhador, na grande maioria das situações, permitiu-lhes já constituir família e até atingir o estádio final do estatuto de adulto: ter filhos. Eles fazem com sucesso as passagens que estão implícitas à transição para a vida adulta: a entrada no mundo do trabalho e a constituição de uma nova família.

Para a maioria destes jovens a remobilização para os estudos no sistema de aprendizagem tem que ser entendida pelo facto do que se estuda no centro estar ancorado no que para eles é importante: o ofício e a vida normal a que ele conduz e que se caracteriza por ter um trabalho, poder constituir uma nova família e aceder ao estatuto de adulto, inscrevendo-se numa linha de continuidade intergeracional. Como diria Charlot (1999) permite que os jovens se "inscrevam no tempo longo da vida normal e na ligação entre gerações" ou, como referem Charlot, Bautier e Rochex (1992), a relação com o saber dos jovens dos meios populares está inscrita numa lógica mais ampla: "a da família, a da sua linhagem." Como mostrou Grignon, trata-se de seguir a ordem das coisas sociais e familiares ou, nos termos de Hoggart (1970), de existir no inconsciente popular uma definição socialmente aprovada das atitudes, sendo necessário fazer o que se faz."

Trata-se de uma transição que continua próxima do modelo clássico de transição rápida dos jovens dos meios populares para a vida adulta que continua fortemente identificado com a inserção profissional, com o casamento e com a maternidade/paternidade. Se a sua posição social e profissional está próxima da sua família, há diferenças por relação ao modelo seguido na geração dos seus pais: continuam por mais tempo a permanência na escola e assumem postos de trabalho que, por vezes, traduzem um sentido de uma promoção social ascendente. Mas, convém reafirmar que alguns desses jovens, inscritos única ou predominantemente numa lógica de ofício, não continuam operários ou empregados nos serviços, tendo avançado na sua especialização nos saberes de ofício pela continuação da formação em alternância e/ou progredido no interior da empresa para cargos de chefia e para a instalação por conta própria. Tanto mais que a adesão ao ofício numa sociedade que desvaloriza as funções manuais e sobrevaloriza o trabalho intelectual, seria uma resignação a um estatuto social desvalorizado. E para grande parte deles esta resignação é definida como temporária. Contudo, a não resignação dos jovens, não invalida a existência de uma continuidade intergeracional nos processos de transição destes jovens dos meios populares.

A resignificação do tempo passado permitida pela vivência da experiência de formação está sobretudo assente na importância do valor trabalho que lhes é incutida no processo de socialização familiar como algo de fundamental para que no futuro "eles sejam alguém." A projecção que se realiza a partir da formação profissional é por eles feita privilegiadamente a partir do que é a ordem normal das coisas, passando por aceder ao mundo do trabalho como trabalhadores, por casar e ter filhos, remetendo para uma relação privilegiadamente táctica com o futuro. As experiências novas vividas pelos jovens no centro de formação, nos contextos de trabalho e nos novos quadros sociais de relações, introduziram

mudanças na sua relação com o saber, destacando-se a ideia que é necessário aprender a fazer e também deter conhecimentos das disciplinas de formação geral para melhor saber fazer. Saliente-se que alguns destes jovens aproveitaram as oportunidades de prosseguimento da formação para cursos de nível III e melhores propostas de trabalho, passando para um domínio de uma relação mais estratégica com o futuro, reinventando-o continuamente nos seus percursos de transição.

Os jovens que voltam à escola regular e que como estudantes ou dos trabalhadores estudantes realizaram estudos, por vezes, até à conclusão de uma formação de nível superior, foram remobilizados para a formação por uma lógica de ofício associada a uma lógica de nível ou apenas por uma lógica de nível e realizaram a sua formação no sistema de aprendizagem em cursos do sector terciário: técnico ou empregados administrativos e informática.[35]

No retorno à escola regular destes jovens está presente o facto dessa formação, além de reafirmar uma forte relação com o trabalho cedo apropriada nos contextos de socialização familiar e local, eleger como figuras centrais o aprender a fazer e o aprender a entrar em certas formas e dispositivos relacionais que foram bases essenciais para que estes jovens trabalhadores-estudantes ou estudantes reconstruíssem positivamente a sua relação com o saber-objecto. Esta relação positiva com o saber-objecto, muito diferente da construída aquando da sua primeira passagem pela escola regular, potenciou-lhes a reinvenção do projecto de escolarização/formação e conduziu-os na obtenção de níveis mais elevados de certificação escolar essenciais na reinvenção de certificação escolar essenciais na reinvenção dos seus projectos profissionais caracterizados pela possibilidade de acederem a lugares mais valorizados na hierarquia dos postos de trabalho das empresas em que exerciam a sua actividade profissional ou em outras empresas do mesmo ramo de actividade.

Para uma parte significativa destes jovens a passagem pela escola é sobretudo um meio de aprofundar os saberes do ofício. Procuram aumentar os seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, continuando marcados por uma identidade de ofício à qual estão longe de recusar. Mesmo quando eles sentem como necessário transformar os seus saberes profissionais para os adaptar à evolução das técnicas e da organização do trabalho, continuam fortemente imensos numa lógica de ofício. Contudo, as suas histórias oscilam entre a identificação ao universo do ofício e a elevação dos níveis de certificação escolar. A passagem pela formação, acentuando uma forte relação com o trabalho, faz com que estes jovens se mobilizem para o ofício e através dele encontrem a realização de si e o reconhecimento por outro. Mas, essa passagem pela formação renova também a sua relação com a escola e com o saber escolar, desempenhando a escolaridade e o acesso a outros postos de trabalho que ela permite um papel igualmente importante na sua revalorização identitária. Se a passagem pela formação é um meio de restabelecer a relação com o saber-objecto (sempre a partir da construção de uma relação positiva com o aprender a fazer) e se leva os jovens a retomar os estudos, mesmo que em algumas situações esta decisão seja também baseada numa crença que a escolaridade desempenha um papel importante na sua mobilidade social e na sua revalorização identitária, eles não desvalorizam a identidade pelo trabalho. A forte relação com o trabalho é confirmada na sua passagem pela formação que lhes confere um estatuto social positivo de trabalhadores. Tal como os jovens em que a lógica de ofício é claramente predominante ou única na remobilização para a aprendizagem, estes jovens construíram desde cedo uma forte relação com o trabalho e após a conclusão do curso de formação profissional ela volta a expressar-se pelo facto de assumirem predominantemente o estatuto de trabalhadores-estudantes. Não podemos deixar de considerar que a passagem pela escola regular é também um meio de reconstruir a identidade profissional. Alguns destes jovens demarcam-se claramente do universo de crenças do ofício, do mundo dos empregados de escritório, e aderem a um universo de crenças que se articula em torno da formação,

[35] Apesar de identificarmos esta tendência centrada na identidade de ofício associada a uma lógica de nível ou no predomínio da lógica de nível, incluímos aqui jovens que realizaram a formação em curso do sector terciário e distinguimos os que voltaram como trabalhadores estudantes à escola regular e que tinham presente a lógica de ofício ligada à lógica de nível ou uma clara dominância de uma lógica de nível e os que voltaram à escola profissional e depois a um outro centro de formação profissional como estudantes e que tinham presente na remobilização para a aprendizagem uma clara dominância da lógica de nível.

da escola, da cultura e da certificação, isto é, do universo do saber sábio. Se continuam a atribuir importância ao valor do trabalho, o prosseguimento dos estudos e o sucesso académico são essencialmente possibilidades de promoção social. A formação que continuam na escola regular potencia-lhes o acesso a uma profissão mais valorizada socialmente: se alguns se designam como empregados de escritório ou como técnicos oficiais de contas (um ofício aprendido no centro ou um ofício próximo do que lá aprenderam), outros designam-se como designer de moda ou como futuros investigadores na área da arqueologia, não pretendendo continuar identificados com o ofício aprendido.

Numa análise das temporalidades, as sequências por eles eleitas para caracterizar os seus percursos de transição e o encadeamento que fazem dos diversos acontecimentos que os integram, permitem perceber também a existência de uma continuidade. Mas se ela predomina, podemos considerar que se salienta um pendor maior para um tempo das oportunidades e, assim sendo, trata-se de uma sucessão de oportunidades na continuidade. Esta continuidade renovada pelas oportunidades que eles encontram nos seus percursos de formação e profissionais permite-lhes, eleger o tempo futuro, projectando, quer no tempo da formação profissional, quer no tempo de retorno à escola regular que é também um tempo de trabalho, novos projectos de continuação da formação e novos projectos profissionais de promoção social. As diversas experiências vividas no período de transição nos espaços do centro de formação e da escola regular, nos contextos de trabalho e em diferentes quadros sociais de relações, ao introduzem mudanças na relação com o saber e na definição identitária, são definidas por estes jovens como recursos que lhes oferecem fortes possibilidades de continuar a projectar o futuro.

Partilhando dos resultados de outros estudos sobre os aprendizes, não podemos esquecer que estes jovens que frequentam cursos de formação no sector terciário, no período de transição e pelas experiências que aí vivenciam, para além de construírem uma identidade de ofício, aproximam-se também de um modelo de juventude que se tende a impor na sociedade dos nossos dias. Este modelo caracteriza-se pelo prolongamento do tempo de permanência na escola (mesmo com a particularidade de não deixarem de ser trabalhadores), pela maior dependência em relação à família de origem e por um diferimento na constituição de uma nova família e por consumos culturais identificados com o "modelo de jovem estudante." Relembramos Moreau (2003) quando diz que num tempo de prolongamento da escolaridade, estes jovens de meios populares encontram no seu ethos de classe, na forte relação com o trabalho, os meios de se apropriar desta nova definição social da juventude inspirada no modelo e nas práticas de outras categorias sociais. Se considerarmos encontrar esta tendência progressiva de construção de um modelo de diferimento na transição destes jovens para a vida adulta e se percebemos que o seu estatuto de jovem fica mais estendido no tempo estando e, em muito, identificado com a continuação dos estudos, ele simultaneamente integra uma transição imediata ou rápida para o mundo do trabalho após a conclusão do curso de nível II do sistema de aprendizagem.

Bibliografia

CHARLOT, B. ; BAUTIER, É.; ROCHEX, J-Y. (1992) – *École et Savoir dans les Banlieus … et Ailleurs.* Paris: Armand Colin.

CHARLOT, B. (1997) – *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed Editora.

CHARLOT, B. (1999) – *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris: Anthropos.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. (1996) – Récits d'Insertion et Mondes Socioprofessionnels. Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école em 1986, *Revue Travail et Emploi*, nº 69.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. (1996) – Récits d'Insertion et Mondes Socioprofessionnels. Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école em 1986, *Revue Travail et Emploi*, nº 69.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. (1997) – *Analyser les Entretiens Biographiques. L'exemple de récits d'insertion.* Anonymous 1ª Nathan. IS

DEMAZIÈRE, D. (2003) – *Matériaux Qualitatifs et Perspective Longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques,* Journées d'études Céreque – Lasmas-Idl, Caen, Mai.

GRIGNON, C. (1971) – L'Ordre des Choses, Paris: Éditions de Minuit.

HOGGART, R. (1970) – *La Culture du Pauvre.* Paris, Editions de Minuit.

MARQUES, A. P. (2004) – Percursos e Estratégias de Inscrição Identitárias de Jovens Diplomados, in Brandão, A. M.; et al. (org.), *Formas Identitárias e Modernidade Tardia*, Braga: Universidade do Minho.

MOREAUX, G. (2003) *Le Monde Apprenti.* Paris: La Dispute.

5.

[OT 3] Interacção e Indisciplina na Escola

Dia 24, 9h30 | Sala C607

Estreitando a Entrada: Medos e Interditos na Escola[36]

Alexandra Leandro

ISCTE & Universidade Aberta

Resumo

No início da pesquisa, o olhar do etnógrafo está ainda longe de ser suficientemente articulado e englobante, situando-se preferencialmente em "territórios de observação" mais ou menos delimitados. O "Portão da Entrada" surge, desde o primeiro momento, como um destes territórios, incontornável. A interacção com a investigadora participa desta complexa dinâmica, que nada tem de óbvio, e cujos múltiplos significados abrem para um conjunto vasto de observações e reflexões, em torno do lugar da Escola como espaço de interligação de diferentes segmentos da sociedade, no qual se inscrevem e actualizam tensões e expectativas individuais, familiares, grupais, institucionais.

Enquanto limite, este espaço funciona como uma linha de diferenciação entre o que está dentro e o que está fora. Enquanto fronteira, implica a passagem de um lado para outro, envolvendo processos de mapeamento e de abertura controlada, a partir de dentro. Os mecanismos de informatização e as normas que regulam a entrada apontam para um espaço relativamente modelado. Contudo, o movimento de pessoas implica sempre o trânsito de percepções, valores, emoções. Pretende-se, deste modo, ensaiar uma leitura dos processos de disciplinarização da entrada na Escola, a partir da articulação entre rotina e experimentação, regulação e improvisação, procurando identificar e compreender as competências e mediações experienciadas.

Os dados empíricos sobre os quais se pretende reflectir resultam da observação e vivência de dois elementos incontornáveis na constituição da escola enquanto espaço físico e simbólico, com identidade própria.

[36] O termo "estreitando" foi criado a partir de uma expressão utilizada por um membro de um dos órgãos de gestão de uma escola contactado durante o trabalho de campo, no âmbito do projecto de doutoramento "Escola e (in)segurança: redes e trajectos de intervenção".

O gradeamento que separa a escola da *rua* e o "portão da entrada" prestam-se a um conjunto amplo e diversificado de apropriações simbólicas individuais, grupais e institucionais. São palco de um jogo complexo de abertura e fechamento, que nada tem de óbvio, e cujos múltiplos significados abrem para um conjunto vasto de observações e reflexões em torno do lugar da Escola como espaço de interligação de diferentes segmentos da sociedade, no qual se inscrevem e actualizam tensões e expectativas individuais, familiares, grupais, institucionais.

A análise dos processos de regulação da entrada na Escola aponta para a articulação entre rotina e experimentação, regulação e improviso, envolvendo a identificação e compreensão das representações, competências e mediações experienciadas.

I. Materialização dos limites e construção da fronteira: regras, tensões e mediações

Enquanto *limite*, o "Portão da entrada" apresenta-se como uma "linha clara de demarcação, em relação à qual uma coisa ou está dentro ou está fora." (Hannerz, 1997: 9), desde logo materializada no gradeamento e muro que separam a Escola do espaço envolvente.

Alguns elementos físicos, e sensações associadas, potenciam a incorporação deste estreitamento. Por exemplo, numa das escolas observadas, o espaço destinado às entradas e saídas permite apenas a presença de uma pessoa, uma *estrada de sentido único*, na qual a semi-abertura da porta assinala, sem ambiguidades, uma passagem fortemente condicionada. A centralização da entrada e saída de pessoas num único portão, observada em diferentes equipamentos, evidencia, também, a necessidade de delimitar espacialmente este fluxo, com vista a um controle mais eficaz.

Os mecanismos de informatização e as normas que regulam a entrada participam desta lógica, apontando para um espaço relativamente modelado, no qual, a passagem de um lado para outro envolve processos de mapeamento e de abertura controlada, a partir de dentro. Contudo, o movimento de pessoas implica sempre o trânsito de percepções, valores, emoções, envolvendo "regiões, nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambiguidade e incerteza" (Hannerz, 1997: 20).

Quem atravessa a *fronteira* pela primeira vez torna-se parte integrante de todo um processo de identificação e mapeamento social actualizado pelos funcionários que estão na entrada. Enquanto *outsider*, sem estatuto explícito e dissociada de elementos predatórios, a investigadora vivenciou, em cada momento da sua entrada nas escolas, diferentes estratégias de identificação e introdução no espaço escolar.

Nomeadamente, o acesso a uma mesma escola em dias diferentes permitiu perceber algumas das configurações possíveis na introdução controlada de elementos exteriores à escola, apontando para a necessária reflexão do lugar da *incerteza* e do *improviso* nas decisões dos funcionários responsáveis pelo controle deste trânsito, em particular, o modo como articulam recursos físicos, informáticos e interpessoais.

A responsabilidade atribuída a estes funcionários está, em alguns casos, associada a uma enorme tensão, expressa na cara e outras partes do corpo, intensificada pela impossibilidade de se ausentar do *local de trabalho*. Esta *imobilidade* é compensada pela articulação entre os diferentes membros do *Pessoal Auxiliar de Acção Educativa*, no cruzamento entre as diferentes atribuições e mobilidades espaciais e funcionais.

As fases de maior afluxo de alunos tornam ainda mais evidente esta tensão, associada à difícil, e, por vezes, impossível, missão do controlo individualizado desta passagem. A resistência assumida por alguns alunos relativamente à sinalização das entradas e saídas através do cartão de estudante permite perceber que este é mais um terreno de conflitualidade, no qual se esgrimem diferentes argumentos.

Outro aspecto interessante da *guarita*, relativamente aos diferentes modos de apropriação do espaço escolar, é o facto de esta poder funcionar como *espaço de ancoragem* para alguns alunos, nomeadamente através de uma interacção mais intimista com a funcionária, a quem se pede, por exemplo, para guardar a mochila durante o intervalo. O que será também relevante é perceber com que alunos é que se constróem estas relações de proximidade; e com que alunos se estabelecem interacções de maior distanciamento, desconfiança e/ou conflitualidade.

Esta *fronteira* vai sendo construída, então, em larga medida, a partir das interacções, percepções e representações actualizadas, reproduzidas e/ou contestadas, sendo particularmente relevante a reflexão em torno do estatuto dos alunos e dos encarregados de educação.

No duplo papel de utentes, transitórios, e potenciais transgressores, a sua pertença à "comunidade escolar", longe de constituir um dado adquirido, é uma tarefa em permanente construção, associada ao desenvolvimento de diferentes canais de regulação, comunicação e mediação. Para que a inclusão escolar dos alunos e das respectivas famílias se concretize, é necessário que estes adquiram um conjunto de "competências sociais", na construção de uma "autonomia" adequável a um modelo universal de escolarização, que incorpora a Escola como um dos principais instrumentos de formulação dos projectos individuais e familiares (Barroso, 2003).

Por vezes, a *narrativa* da escola colide com a *narrativa* dos pais. As medidas de restrição do acesso assumidas pela Escola, baseadas na necessidade de protecção das crianças e jovens, podem ser vivenciadas como mensagens que emblematizam o estatuto precário dos encarregados de educação. Este "confronto implícito" (Veiga-Neto, 2002: 165) vai sendo construído a partir de uma *rede intrincada de significações e representações, imbricadas com relações de poder* (idem).

A este nível, é particularmente relevante a observação das configurações presentes nas escolas do 1.º ciclo. O contacto relativamente flexível e alargado, vivenciado nas creches e jardins de infância, surge visivelmente reduzido nesta fase do processo de escolarização, apontando para o *fechamento* observado e reflectido por outros autores relativamente ao contexto português (Abrantes, 2008: 19).

A ocorrência de *situações acidentais*, tais como agressões verbais e/ou físicas, através das quais se expressa a conflitualidade vivenciada no espaço escolar, envolve, por sua vez, o levantamento de mecanismos defensivos particularmente restritivos, tal como foi possível observar numa escola do 1.º ciclo, a partir de um dos documentos que preenchem o portão da escola:

> *Aviso aos Encarregados de Educação*
>
> *Informamos que, a partir de hoje,* ***não é permitida a entrada dos Pais / Encarregados de Educação dentro do recinto escolar****. Esta decisão deve-se ao facto de, no final do 1.º Período, terem ocorrido conflitos verbais e físicos entre Encarregados de Educação, perante os alunos que ficaram bastante assustados.*
>
> ***Casos urgentes****, que necessitem falar com o professor do seu educando, deverão ser anunciados à Auxiliar de Acção Educativa.*
>
> *Agradecemos a vossa compreensão. (...)*
>
> (Fonte: Diário de Campo)

Tendo em conta o paradigma predador/vítima, a "comunidade escolar" é, deste modo, dividida em segmentos perigosos e segmentos vulneráveis, reproduzindo uma determinada divisão do mundo escolar. Este modelo é particularmente evidente em certas situações em que esta *fronteira* se fecha. Os "aglomerados de jovens" no espaço envolvente da Escola funcionam como claros sinais de alerta,

envolvendo frequentemente o recurso às forças de segurança, nos quais se delega a imposição dos limites, assente numa lógica de autoridade do Estado mais alargada.

Os alunos pertencentes a outras escolas, definidos como "perigo externo", tornam evidente o problema da permeabilidade da escola, ao qual se associa o confronto dos agentes escolares com redes juvenis alargadas, envolvendo estratégias e dinâmicas de *desintegração e resistência* (Abrantes, 2003: 129).

As diferentes dinâmicas e processos de *estreitamento* sobre as quais se tem vindo a reflectir devem ser lidas com algum cuidado, tendo em conta as aberturas e mediações que sempre se estabelecem nestes processos de relativo fechamento. É possível dizer, então, que associada a um *limite* há sempre uma *fronteira*. A compreensão da diversidade de dinâmicas e espaços observáveis deve, por outro lado, ter em conta a análise dos mecanismos de diferenciação social produzidos e reproduzidos no espaço escolar, nomeadamente procurando perceber até que ponto, e em que modalidades, a distribuição do acesso ao interior da escola pode ser desigual.

Na perspectiva do paradigma anteriormente referido, também as famílias desenvolvem um conjunto diversificado de estratégias para lidarem com os riscos atribuíveis à presença dos filhos na Escola. Na impossibilidade de transpor os limites, alguns encarregados de educação permanecem junto ao gradeamento, nas horas dos intervalos, recorrendo ao "olhar" e à proximidade física em relação aos seus "educandos". Por vezes, assumem um papel mais activo, intervindo em conflitos e procurando regular comportamentos e brincadeiras considerados perigosos. A este nível, são particularmente interessantes as estratégias desenvolvidas pelas famílias de etnia cigana. Nestes casos, as necessidades de protecção ganham um significado mais abrangente, passando por um controle dos potenciais efeitos de aculturação (Ferreira, 1999; Casa-Nova, 2006).

II. Risco e Comunidade: o lugar da Escola

O contacto exploratório com escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos de um dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, a recolha de documentação oficial em torno da rede escolar municipal, bem como a realização de alguns contactos informais com agentes escolares, alunos e famílias, levou à identificação de uma unidade de observação mais ampla, associada à noção de *território educativo*.

Do ponto de vista dos objectivos da investigação, a noção de *território educativo* permite perspectivar a relação entre (in)segurança e escolas de um modo, ao mesmo tempo, mais abrangente e articulado. Os processos de escolarização das crianças e jovens, de carácter obrigatório, e de longa duração, envolvem uma parte muito significativa das vidas das famílias, e de um vasto conjunto de organizações.

Perspectivar, ainda, os *territórios educativos* enquanto *rede de redes* (Hannerz, 1986) envolve a possibilidade de equacionar, a partir de uma análise relacional e flexível, diversas modalidades de interacção e agregação, tendo em vista diferentes lógicas de acção (partilha, confronto, diferenciação, formalização/informalização, etc).

Os elementos materiais e processuais observados até agora apontam para estratégias de defesa e de prevenção que não são inteiramente novos. O que parece mais evidente, hoje, é a produção da segurança escolar enquanto *narrativa colectiva*, amplamente partilhada. A *ansiedade face aos riscos* (Jackson & Scott, 1999), que já não envolvem apenas as crianças e jovens, mas abrangem igualmente os agentes escolares adultos, surge no modo como pessoas, grupos e instituições equacionam as experiências do dia-a-dia, bem como os episódios mais mediatizados.

Sobre a Escola recaem fortes expectativas relativamente à necessidade de protecção das crianças e jovens, bem como a responsabilidade de investir na socialização e qualificação daqueles, no contexto de uma malha urbana muito diversificada, evidenciando múltiplos espaços de pertença e amplas fracturas.

Sobre as famílias pesa a responsabilidade nuclear de proteger os filhos, procurando contornar determinados espaços, tempos e interacções. Por exemplo, a passagem para o 5.º ano pode envolver a

perda da ancoragem dos ATL, funcionando para algumas famílias como um momento de alguma ansiedade, ao qual está associada a procura de outras soluções de protecção, nomeadamente o *estudo acompanhado* e/ou redes informais de guarda. As concepções associadas aos trajectos urbanos que medeiam o espaço-escola e o espaço-casa, entendidos frequentemente como perigosos, intervêm no difícil projecto de encaixe social dos filhos, em particular o balanço entre protecção e autonomia.

Nos aglomerados urbanos actuais, a *rua* deixa de constituir uma *extensão da casa* para ser sentida e concebida como um lugar envolvendo múltiplos perigos (Enguita, 2006: 64). Por seu lado, a Escola pode funcionar como o *primeiro lugar de aproximação à diversidade cultural* (Idem: 68), contrastando com uma vivência familiar frequentemente mais selectiva.

Estes espaços transportam em si sensações e emoções negativas, associadas à concepção de um mundo cada vez mais instável e imprevisível. Por seu lado, o modo como os riscos são identificados, calculados e prevenidos funciona como um poderoso mecanismo de *manutenção das fronteiras sociais e culturais* (Lupton, 1999: 3). A prevenção, nesta área, comporta riscos evidentes de enclausuramento dos segmentos sociais e institucionais considerados mais *vulneráveis* e de exclusão dos segmentos considerados *perigosos*, podendo evoluir no sentido de uma "inclusão excludente" ((Veiga-Neto, 2002: 165), "cujo objectivo maior é aumentar o controle sobre o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa ou que pensamos que ele representa" (idem).

Pessoas e instituições participam na construção do risco enquanto "processo político" (Palmlund, 1992: 198), na interligação, comunicação e confronto entre diferentes grupos sociais. O modo como esta conflitualidade se expressa, de formas mais ou menos evidentes, implica a existência de *múltiplas audiências*, e a tradução, na dimensão interpessoal, de tensões ideológicas, culturais e sociais. A *interacção social* surge, deste modo, como um risco, envolvendo todo um conjunto de dispositivos morais de mapeamento e de regras de evitamento.

É preciso, contudo, não esquecer que à Escola é igualmente pedido que funcione como plataforma de inclusão e educação de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles que podem assumir desvios relativamente a este projecto comum. A esta expectativa as instituições escolares têm respondido com o desenvolvimento de projectos de gestão da conflitualidade e prevenção da exclusão escolar. Um dos aspectos fundamentais, passa, então, por perceber como estas lógicas se articulam, num espaço ao mesmo tempo controlador e sujeito a múltiplas apropriações, murado e extraordinariamente permeável. Parafraseando Michel Tournier (1992: 130), este é um *espaço-humano-demasiado-humano*, atravessado por fortes expectativas e tensões, que se procura afirmar num contexto social e político em que as noções de controlo e autoridade encontram uma tradução problemática.

Referências bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras: Celta Editora.

ABRANTES, Pedro (2008), *Os Muros da Escola: As Distâncias e as Transições entre Ciclos de Ensino*, Tese submetida como requisito para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia, Junho, 2008

BARROSO, João, 2003, Ordem disciplinar e organização pedagógica, em José Alberto Correia e Manuel Matos (Orgs.), Violência e Violências da e na Escola, Porto, Edições Afrontamento/CIIE, 66-71.

CASA-NOVA, Maria José (2006), "A Relação dos Ciganos com a Escola Pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional", em *Interacções*, n.º. 2, pp. 155-182. http://www.eses.pt/interaccoes

ENGUITA, M. Fernández Enguita (2006) (2001), *Educar en tiempos inciertos*, Madrid, Ediciones Morata.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (1999), "Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis", em *Revista Brasileira de Educação*, n.º 11, Mai/Jun/Jul/Ago 1999, pp. 46-60.

HANNERZ, Ulf. 1986 (1980). *Exploración de la ciudad*. México: Fondo de Cultura Económica.

HANNERZ, Ulf (1997), "Fluxos, Fronteiras, Híbridos: Palavras-Chave da Antropologia Transnacional". em *MANA*, 3(1), pp. 7-39.

JACKSON, Stevi e Sue Scott (1999), "Risk anxiety and the social construct of childhood", em Deborah Lupton (Ed.), *Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 86-107.

LUPTON, Deborah (1999) "Introduction: risk and sociocultural theory", em Deborah Lupton (Ed.), *Risk and sociocultural theory : new directions and perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-11.

PALMLUND, Ingar (1992), "Social Drama ans Risk Evaluation", em Sheldon Krimsky e Dominic Golding (Ed.), *Social Theories of Risk*, Westport, Praeger, pp. 197-212.

TOURNIER, Michel (1992) (1989), *Uma Ceia de Amor*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

VEIGA-NETO, Alfredo (2002), "De Geometrias, Currículo e Diferenças", em *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.º 79, Agosto/2002, pp. 163-186.

6.

[OT 3] Interacção e Indisciplina na Escola

Dia 24, 9h30 | Sala C607

A escola e a turma como contextos de produção das experiências escolares dos alunos: composição social e processos escolares

Ana Matias Diogo

Universidade dos Açores

Resumo

Contrariamente aos objectivos de homogeneização cultural e aos ideais de democratização associados à constituição da escola de massas, o acesso da população à educação escolar tem sido concretizado em contextos que estão longe de poderem ser assumidos como uma oferta uniforme. Há cerca de três décadas atrás a sociologia da educação veio, precisamente, chamar a atenção para a existência de efeitos de escola no desempenho dos alunos. Nestes estudos o desenho de investigação contemplou a apreensão das dinâmicas de funcionamento dos estabelecimentos, perspectivando-as em oposição à sua composição social. Desde, então, um conjunto de factores, com destaque para a intensificação da procura de educação e para a defesa de políticas centradas nas escolas, tem contribuído para dar visibilidade crescente aos contextos escolares e à sua composição social. Pretende-se reflectir acerca do impacto deste fenómeno nas oportunidades dos diferentes grupos sociais, considerando escola e a turma enquanto contextos de produção das experiências escolares dos alunos. Para o efeito, dá-se conta de resultados de investigação realizados na região Açores que evidenciam a existência de contextos de escolarização diferenciados, quer em termos de composição social, quer em termos de processos escolares.

Esta comunicação dá conta de resultados parcelares e exploratórios de uma pesquisa em curso que tem por objectivo analisar em que medida os contextos de escolarização se constituem como contextos de oportunidades desiguais na construção das experiências escolares dos alunos. O presente trabalho dá continuidade a análises anteriormente apresentadas (particularmente, Diogo, 2008c), as quais apontaram

para a existência de efeitos de escola, parcialmente independentes dos efeitos de composição social. No entanto, tais resultados não abordaram os processos escolares concretos, nomeadamente, os que se reportam ao nível do estabelecimento escolar e da sala de aula, aspectos em que aqui nos centraremos.

Contextos de escolarização, composição social e processos escolares

Investigação desenvolvida, pelo menos desde a década de 60, tem vindo a mostrar que a experiência escolar dos alunos (sobretudo o seu desempenho escolar) é condicionada pelo contexto escolar, apesar de uma significativa controvérsia em torno dos factores escolares mais importantes e do peso desses factores.[37] Habitualmente citado pela conclusão de que a escola não faria diferença nos resultados dos alunos, o muito conhecido Relatório Coleman, publicado em 1966, evidencia, no entanto, a existência de um efeito de natureza contextual, relativo à composição social das escolas,[38] que não pode ser subsumido no efeito individual[39] que a origem social de cada um exerce no seu sucesso escolar (Cherkaoui, 1979; Pinto, 1995). A procura de factores escolares, integrando este efeito contextual, relativo à composição social, mas sobretudo em oposição, vendo-o como um factor extra-escolar, tem marcado a corrente de estudos sobre efeitos de escola (Thrupp, 1999).

Por outro lado, nos últimos anos, os contextos escolares, especialmente os estabelecimentos escolares, têm assumido uma visibilidade crescente, notória, desde logo, na publicação de *rankings* escolares na comunicação social e em toda a discussão pública que a acompanha, a qual se associa frequentemente ao debate em torno da liberalização da escolha da escola.

Para esse fenómeno têm contribuído diversos factores ligados quer à oferta, quer à procura de educação. Destaca-se, particularmente,[40] do lado da oferta, a defesa de políticas centradas na autonomia dos estabelecimentos escolares, em que estes são encarados como espaço privilegiado de intervenção e regulação do sistema educativo, acompanhando uma tendência registada a nível internacional, a partir dos anos 80 do século passado, orientada para a redistribuição de poderes e funções no sistema educativo (Barroso, 1999). De forma não desligada, do lado da procura, importa sublinhar, a intensificação do investimento em educação escolar por parte das famílias, sobretudo, das mais ansiosas com a busca de formas de distinção social que assegurem a herança social da descendência (Bourdieu, 1979; Collins, 1979; Vieira, 2003). Na sequência da desvalorização dos diplomas e das dificuldades inerentes à transição da escola para o emprego, tem-se observado uma renovação das estratégias de reprodução social das famílias, a partir da escola, designadamente, da escolha do contexto de escolarização dos filhos, na origem de uma crescente "parentocracia" (Zanten, 2007). Além disso, no que respeita à oferta local de ensino, as estratégias de recrutamento da população discente, sendo vitais para o funcionamento, imagem e hierarquia entre estabelecimentos, funcionam muitas vezes em simbiose com as estratégias das famílias (Barthon e Oberti, 2000; Diogo, 2005; Sá e Antunes, 2007; van Zanten, 1996).

Uma questão que se coloca é a de saber se estes factores se conjugam efectivamente, como parece, no sentido de potenciar a diferenciação dos contextos escolares e as desigualdades de oportunidades dos alunos. Investigação levada a cabo, nomeadamente, nos EUA, onde do lado das políticas se abriu um maior espaço de manobra às estratégias particulares das famílias e das escolas, tem detectado, precisamente, um aumento da segregação social entre escolas nos últimos anos (Gamoran e Lang, 2007).

A segregação de contextos não se resume, no entanto, às diferenças entre escolas. A questão relativa à heterogeneidade das turmas, considerando o nível de desempenho ou a composição social, tem sido

---

[37] Para uma revisão dos trabalhos sobre efeitos de escola ver, por exemplo, Brooke e Soares (2008); Cousin (1998); Lima (2008) e Teddlie e Reynolds (2000).

[38] Nas escolas com uma população favorecida os alunos de origem desfavorecida apresentavam melhores resultados.

[39] Reportamo-nos, mais detalhadamente, à diferença entre estes dois tipos de efeitos em Diogo (2008a) e Diogo (2008b), na esteira de Cousin (1998) e de Davies (1976).

[40] Para um maior desenvolvimento ver Diogo (2008c) e Diogo *et al.* (2008).

salientada pela investigação. Esta tem, inclusivamente, revelado que a variabilidade entre turmas é mais importante do que a variabilidade entre escolas (Bressoux, 1994; Duru-Bellat e Mingat, 1997). A um nível mais microscópico da selecção do contexto escolar, em adição ou em alternativa à escolha da escola (quando esta não é possível), a selecção da turma surge como uma estratégia, por parte das famílias e das escolas, para se obter vantagens, o que é susceptível de alterar o quadro de oportunidades de escolarização (Diogo, 2005; Duru-Bellat e Mingat, 1997; Sá e Antunes, 2007).

Uma topologia das escolas: composições e expectativas

No sentido de investigar se os contextos de escolarização, nomeadamente os estabelecimentos escolares e as turmas, se constituem como contextos de oportunidades desiguais, com impacto na experiência escolar dos alunos, e através de que processos, temos em curso uma investigação no arquipélago dos Açores (Diogo *et al.,* 2008). No âmbito desse estudo, limitamo-nos, por ora, a apresentar resultados de um inquérito a 744 alunos do 9º ano, de oito escolas seleccionadas na referida região.[41] Na selecção destas escolas utilizaram-se como critérios (cf. Diogo, 2008b) a composição social (indicada pela categoria socioprofissional dos pais) e o nível de sucesso (indicado pela idade dos alunos), que designaremos também de composição académica.

Se considerarmos que a composição social constitui um primeiro eixo que estrutura as escolas e o nível de sucesso um segundo, cruzando-os poderemos criar um plano com duas dimensões, no qual cada escola ocupa uma posição, dependente dos valores que regista em cada um destes critérios. Seguimos uma lógica semelhante à análise de correspondências múltiplas, no entanto, não recorrendo a cálculos puramente estatísticos na definição dos eixos. Trata-se de um processo artesanal, limitado à leitura de percentagens e dos r.a.e. (resíduos ajustados estandardizados)[42] de tabelas cruzadas. Ao contrário do que acontece nesse tipo de técnica, onde as variáveis referentes à composição social e ao sucesso escolar, por estarem correlacionadas, não surgem cada uma delas a definir um eixo diferente, pretende-se com este procedimento analítico, equacionar teoricamente um espaço que permite visualizar diferenças mais finas que escapam a uma análise estatística estrita.

No que diz respeito à composição social, destacam-se, em primeiro lugar, três escolas (E1, E3 e E4) onde prevalecem as classes populares (com, respectivamente, 60,6%, 63,8% e 64,1%), havendo um elevado número de alunos que recebem apoio da acção social escolar (respectivamente 64,5%, 56,9% e 64,1%). Numa situação oposta, destaca-se a E5, com predominância da classe média-alta[43] (52,2%). As classes populares têm uma presença minoritária (17,1%) e apenas 11,7% dos alunos recebem apoio da acção social escolar. Em terceiro lugar, as E7, E8, E9 e E11 situam-se numa posição intermédia, na medida em que as classes populares e as classes médias apresentam pesos relativamente semelhantes. Nestas escolas, o quantitativo dos que recebem apoio da acção social escolar encontra-se próximo ou abaixo do valor médio para a totalidade das escolas. No caso da E9 as classes populares estão ligeiramente mais representadas (55,5%), enquanto nas E7, E8 e E11 os valores são semelhantes ou ligeiramente maiores em relação às classes médias.

Quanto à composição académica, observa-se uma relativa correspondência com a composição social das escolas, mas não uma correspondência total. Um conjunto de três escolas (E1, E7 e E11) apresenta

---

[41] O inquérito incluiu também alunos do 6º e 12º anos, num total de 1913 casos. A pesquisa empírica abrange ainda um inquérito aos professores e um outro aos Conselhos Executivos, bem como a recolha de informação relativa às classificações dos alunos (classificações internas finais e resultados das P.A.S.E. e dos exames nacionais), para o 6º, 9º e 12º anos, num total de onze escolas. Numa primeira fase foi, ainda, realizado um levantamento da composição (idade, sexo, escolaridade e profissão dos pais) de todas as turmas da região dos mesmos anos de escolaridade, com base no qual foram seleccionadas as onze escolas estudadas na segunda fase. Ambas as fases foram realizadas durante o ano lectivo 2007/08.

[42] Uma medida dos desvios à independência para cada uma das células do quadro de contingência. Resíduos >2.0 indicam sobrerrepresentação relativamente às frequências esperadas e <2.0 indicam sub-representação (Pestana e Gageiro, 2000: 101-102).

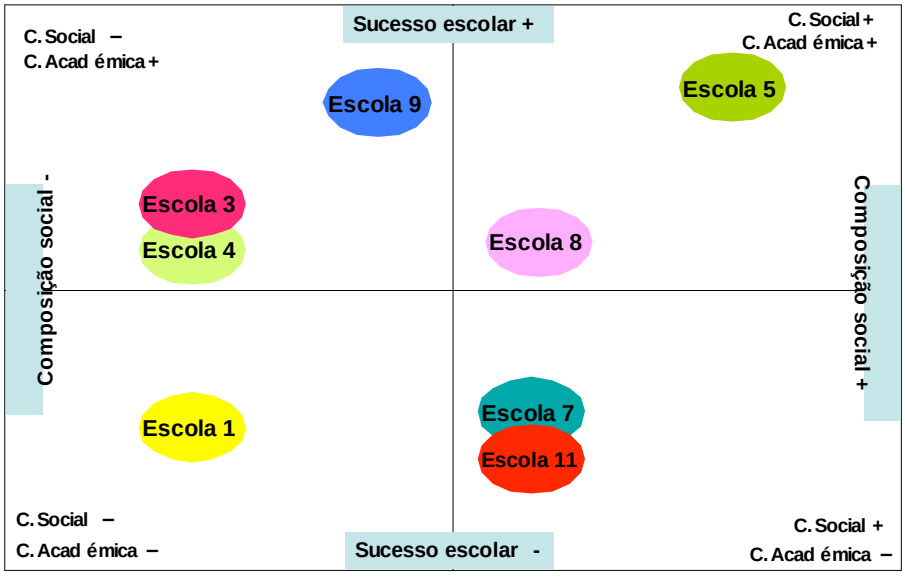
[43] Consideramos simultaneamente a burguesia e a pequena burguesia técnica e de enquadramento (ver anexo).

elevadas percentagens de alunos que já reprovaram pelo menos uma vez (respectivamente 52,0%, 50,0% e 62,5%). No pólo oposto encontra-se a E5, onde apenas 14,7% têm reprovações, e a E9 com 26,4% nessa situação. Em posição intermédia encontram-se as E3, E4 e E8, nas quais a percentagem de alunos que já reprovaram varia entre 35,8% e 47,4%.

Considerando que estes dois elementos da composição da população discente constituem dois eixos que podem ser cruzados, podemos representar a posição de cada uma das oito escolas num espaço bidimensional (ver figura 1). Deste modo, as oito escolas surgem distribuídas em quatro quadrantes. Os quadrantes inferior esquerdo (--) e superior direito (++) referem-se a situações de correspondência entre a composição social e a composição académica. No primeiro caso encontra-se a E1, ocupando a posição mais desfavorável. No segundo caso situa-se de forma mais destacada a E5, ocupando a posição mais favorecida, e a E8. Os outros dois quadrantes dizem respeito a situações de incongruência entre a composição social e a composição académica. No quadrante superior esquerdo (-+) a E3 e a E4 apresentam uma composição social popular e um nível de sucesso ligeiramente positivo (respectivamente 58,3% e 52,6%). Ainda neste quadrante, a E9 surge como um caso particularmente interessante, na medida em que se aproxima da E5 em termos de sucesso (respectivamente 73,6% e 85,3% dos alunos nunca reprovaram), mas tendo uma composição social diferente (a proporção de classes populares na E5 é de apenas 17,1%, contra os 55,5% da E9). No quadrante inferior direito (+-), a composição social é ligeiramente favorecida, porém, a proporção de insucessos é elevada.

Estes resultados mostram uma substancial, embora não total, correspondência entre a composição social e o sucesso escolar dos estabelecimentos de ensino. A relação entre a origem social e o sucesso escolar dos alunos, ao nível individual, tem sido recorrentemente evidenciado pela investigação. No entanto, tais variáveis podem ser entendidas a um outro nível, ao nível contextual. Nos anos 60, o Relatório Coleman mostrou, precisamente, que a agregação das origens sociais dos alunos produzia um efeito de natureza contextual sobre o sucesso individual dos alunos, controlando as suas origens sociais individuais, conforme já referido.

Figura 1 – Escolas da R. A. Açores com 9º ano de escolaridade, em função da composição social e do sucesso escolar

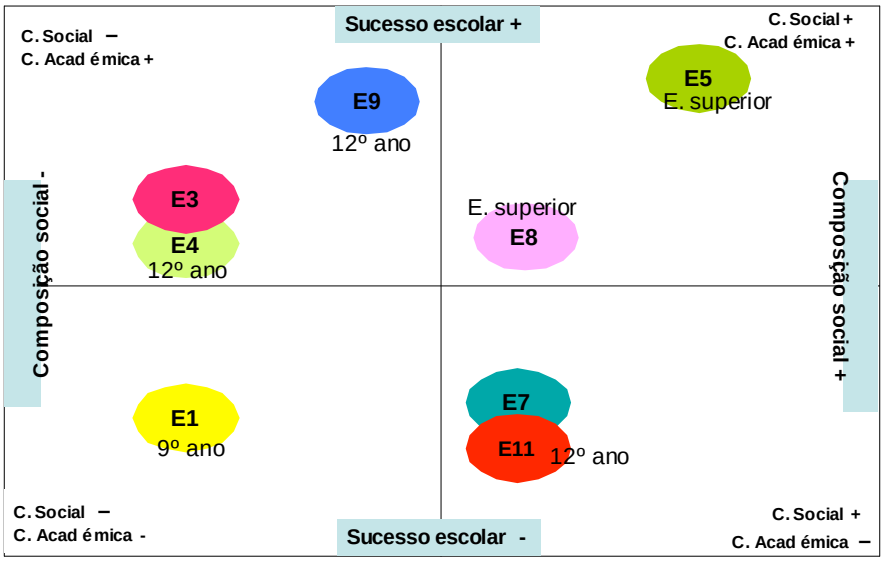


Nota: a representação tem por base a leitura de percentagens e resíduos ajustados estandardizados (ver anexo).

De seguida pretende-se examinar de que modo estas escolas se constituem como contextos desiguais na construção das experiências escolares dos alunos, através da análise das expectativas de prosseguimento de estudos desses alunos. A figura 2 revela uma correspondência entre esta variável e as características anteriormente destacadas. A escola que se situa no quadrante mais desfavorecido (--) é também aquela

que se evidencia pelas expectativas mais baixas (19,2% pretendem permanecer com o 9º ano, r.a.e. > 2). Numa situação de oposição, as escolas no quadrante mais favorecido (++) destacam-se pelas expectativas elevadas (na E5 80,3% pretendem prosseguir os estudos no ensino superior e na E8 56,9% - ambos os valores têm r.a.e > 2). No quadrante socialmente desfavorecido e academicamente favorecido (**-+**), a E4 e a E9 destacam-se pelo quantitativo dos que pretendem obter o 12º ano (respectivamente 55,4% e 58,6%, sendo os r.a.e. > 2). A E3, neste mesmo quadrante, não se distingue pelas expectativas (r.a.e. > -2 e < 2), note-se, de qualquer modo, que a maioria pretende obter um curso superior. No quadrante socialmente favorecido e academicamente desfavorecido (**+-**), a E11 regista uma sobrerrepresentação de alunos que pretendem prolongar os estudos até ao 12º ano (58,6%, r.a.e > 2). De forma semelhante à E3, na E7 nenhum nível de estudos surge sobrerrepresentado (r.a.e. > -2 e < 2), verificando-se, por outro lado, que a maioria pretende obter um curso superior. Por conseguinte, as expectativas mais ambiciosas (ensino superior) surgem associadas às escolas com uma composição duplamente favorecida; as expectativas mais baixas (9º ano) às escolas que apresentam, inversamente, uma composição duplamente desfavorecida; e as expectativas intermédias (12º ano) às escolas cuja composição é ambivalente (+- ou -+). Procuram-se levantar algumas pistas sobre os processos que contribuem para tais diferenças.

Figura 2 – Expectativas de prosseguimento dos estudos dos alunos do 9º ano, segundo o estabelecimento escolar



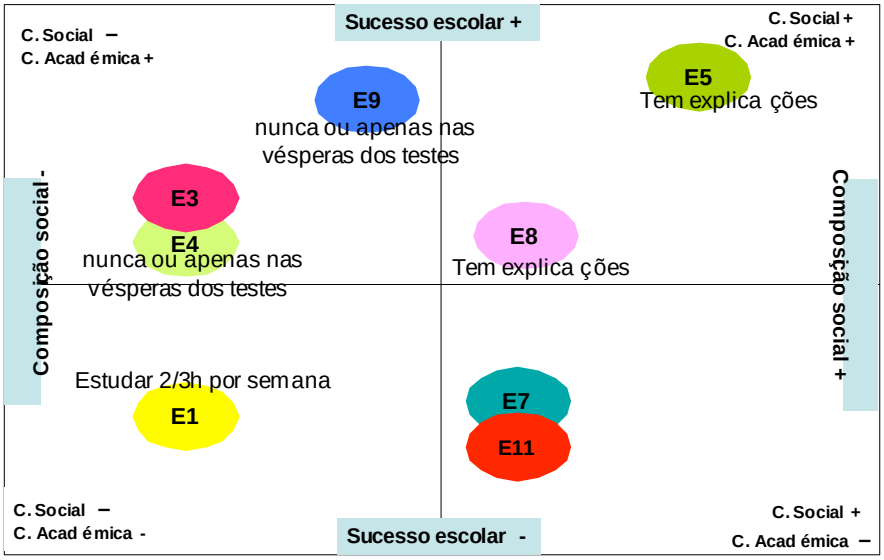
Nota: a representa ção tem por base a leitura dos resíduos ajustados estandardizados.

Processos extra-escolares e intra-escolares: da escola à sala de aula

Dependendo o percurso escolar, em última instância, do envolvimento dos próprios alunos nesse percurso, analisa-se a relação destes com o trabalho escolar, mais concretamente com o tempo de estudo declarado (ver figura 3). Nenhuma escola se destaca pela percentagem de alunos que referem dedicar-se uma ou mais horas por dia a estudar (r.a.e. > -2 e < 2). As E11 (quadrante +-), E8 e E5 (quadrante ++) são, de qualquer modo, as que têm os valores mais elevados nesta categoria (respectivamente 34,5%, 26,8% e 25,5%). As E4 e E9 (quadrante -+) evidenciam-se pela sobrerrepresentação de alunos que nunca estudam ou estudam apenas na véspera dos testes (respectivamente 56,9% e 54,3%, com r.a.e. > 2). A E1, no quadrante --, destaca-se por apresentar uma percentagem elevada de alunos que indicam estudar 2 ou 3 horas por semana. Deste modo, não se detecta uma clara associação entre o empenho dos alunos e o perfil das escolas anteriormente traçado. Contrariamente ao que seria de esperar, nem a E9 nem a E5 se distinguem por um maior empenho dos alunos. A hipótese destes alunos subdeclararem o

tempo que efectivamente ocupam a estudar, com a intenção de ocultação do verdadeiro esforço realizado, não é de afastar, conforme já mostrado por alguma literatura (Dubet, 1991).

Figura 3 – Relação dos alunos com o trabalho escolar, segundo o estabelecimento escolar



Nota: a representa ção tem por base a leitura dos res íduos ajustados estandardizados.

Em contrapartida, a E5 surge com uma elevada sobrerrepresentação de alunos que indicam que frequentam explicações pagas (15,5%, r.a.e. > 2). A E8 apresenta igualmente uma sobrerrepresentação de explicações (12,2%, r.a.e. > 2). Ambas as escolas se situam no quadrante ++, o que significa que a frequência de explicações surge associada aos estabelecimentos escolares que reúnem uma dupla condição, têm uma composição social e uma composição académica favorecidas. Contrariamente, a E1, situada no quadrante --, evidencia-se pela sub-representação de alunos que têm explicações. Deste modo, as explicações apresentam uma maior correspondência com os perfis das escolas anteriormente traçados, do que o tempo de estudo declarado pelos alunos.

Estes resultados parecem sugerir a importância de factores extra-escolares, como as explicações, para justificar os diferentes perfis das escolas. Tal ideia vai, aliás, ao encontro de investigação realizada que conclui que a posição das escolas nos *rankings* está associada à frequência de explicações (Neto-Mendes *et al.*, 2003), bem como de representações sociais veiculadas na comunicação social a propósito dos referidos *rankings*.[44] A confirmar-se a tese da importância dos factores extra-escolares, tendo, por conseguinte, a escola e os professores um papel pouco determinante, serão de esperar diferenças não significativas na percepção que os alunos têm do funcionamento da escola e das dinâmicas de sala de aula. A fim de investigar esta questão, ainda que de forma exploratória, analisa-se, em primeiro lugar, a imagem que os alunos têm da escola e, em segundo lugar, as práticas pedagógicas nas aulas de língua portuguesa e de matemática, segundo a perspectiva dos alunos.

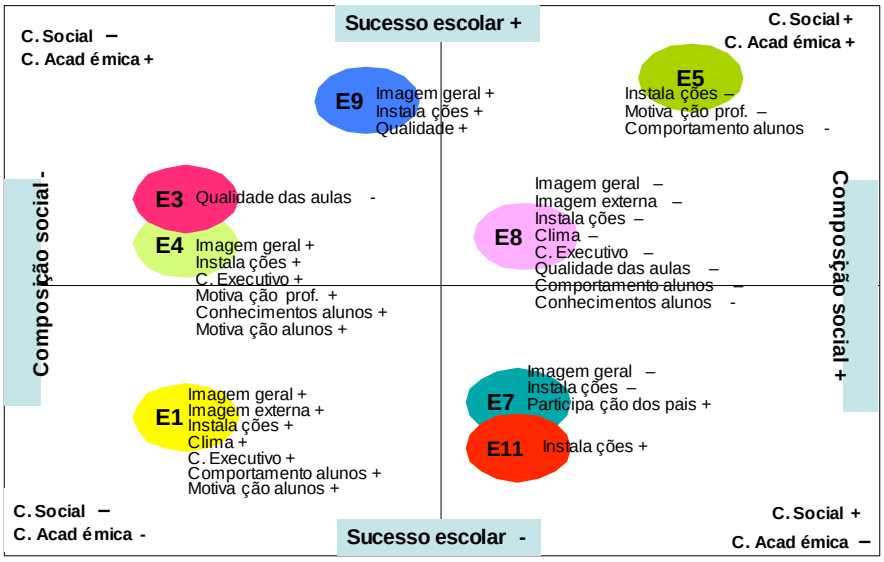
Considerando a percepção que os alunos têm do funcionamento da escola (ver figura 4): as escolas do quadrante ++ destacam-se pelas apreciações críticas, em oposição às E1 (quadrante --), E4 e E9 (quadrante -+) com juízos positivos. Regista-se, assim, uma tendência para as escolas com uma composição social mais favorecida e onde os alunos têm expectativas de prosseguimento dos estudos

[44] Ver, por exemplo, artigo do *Correio da Manhã* (3/11/2007), intitulado "Ranking: escolas secundárias. Sucesso depende das oportunidades", onde esta ideia é documentada: "Inês Morais é aluna do 11.º ano e quer ser médica. Tem uma explicação para os bons resultados da sua escola: 'Está na zona rica de Coimbra e os alunos podem pagar explicações e comprar livros. Há alunos no interior que podem ser mais inteligentes do que eu, mas não têm tantas oportunidades', diz a estudante, filha de uma professora e de um empresário."

mais elevadas, serem mais críticas em relação às várias dimensões das escolas (imagem e funcionamento da escola no seu todo, conselho executivo, professores e alunos).

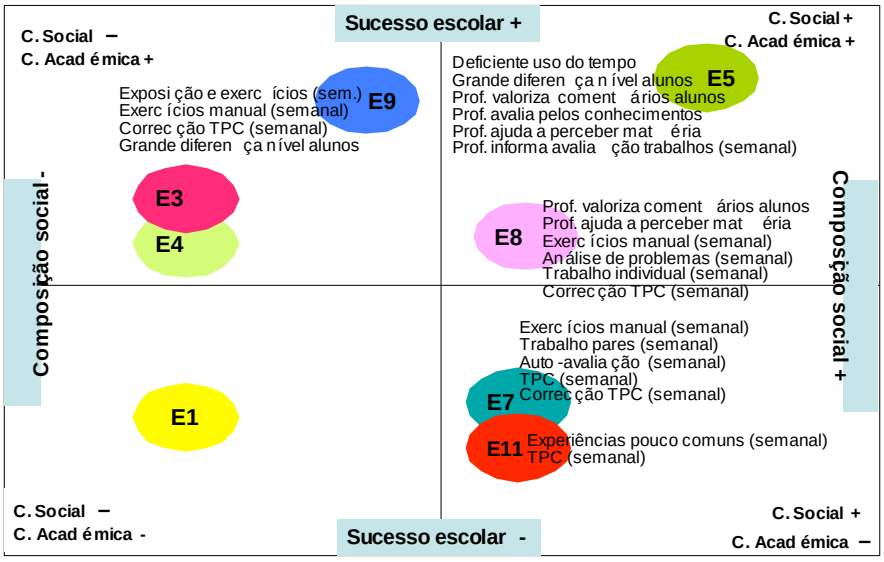
Estes resultados parecem, no entanto, pouco elucidativos quanto à detecção de dinâmicas escolares susceptíveis de explicar como é que os perfis destas escolas são construídos. Deste modo, consideramos um conjunto de indicadores referentes à perspectiva dos alunos sobre os processos pedagógicos na sala de aula, nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática.

Figura 4 – Imagem que os alunos têm da escola, segundo o estabelecimento escolar



Nota: a representa ção tem por base a leitura dos res íduos ajustados estandardizados.

Figura 5 – Práticas pedag ógicas na disciplina de l íngua portuguesa (perspectiva dos alunos), segundo o estabelecimento escolar



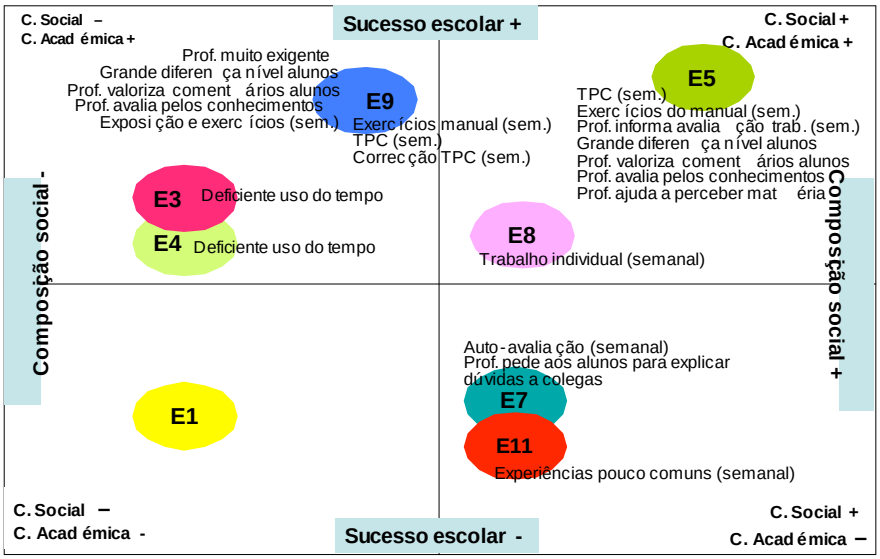
Nota: a representa ção tem por base a leitura dos res íduos ajustados estandardizados.

No que respeita à disciplina de língua portuguesa (ver figura 5), contrariamente aos itens analisados anteriormente, verifica-se que as escolas do quadrante ++ se encontram definidas pela positiva. Sobressai um conjunto de itens que descreve qualidades relativas ao professor: "o professor ajuda-me a

perceber a matéria quando tenho dificuldades"; "o professor valoriza as explicações e comentários dos alunos"; "o professor dá notas tendo em conta todos os conhecimentos que aprendemos"; "os alunos são informados das avaliações que têm nos trabalhos que realizam semanalmente". Trata-se de qualidades que traduzem facilitação da aprendizagem, empatia com os alunos e explicitação dos processos avaliativos, afigurando-se como elementos explicativos de maior sucesso escolar. É a E5 aquela que concentra mais estes itens e onde, nomeadamente, 70,5% dos alunos referem que "o professor ajuda-me a perceber a matéria quando tenho dificuldades". Em contrapartida, o quadrante -- não surge caracterizado por nenhuma prática.[45] Nos outros dois quadrantes sobressaem práticas relativas ao trabalho desenvolvido pelos alunos. Por outro lado, não se evidenciam diferenças claras entre escolas que recorrem a métodos tradicionais (por exemplo, aulas expositivas) *versus* métodos não tradicionais (por exemplo, projectos).

De forma semelhante, em relação à disciplina de matemática (ver figura 6), é mais uma vez a E5 que surge com mais itens que qualificam a actuação do professor. Neste caso, note-se, ainda, a E9 (anteriormente referida pelo seu perfil algo ambivalente) com a presença de alguns itens relativos também à actuação do professor.

Figura 6 – Práticas pedagógicas na disciplina de matemática (perspectiva dos alunos), segundo o estabelecimento escolar



Nota: a representação tem por base a leitura dos resíduos ajustados estandardizados.

A análise sugere, por conseguinte, que os alunos das escolas de composição social e académica favorecidas reconhecem (particularmente a E5), mais do que os alunos das outras escolas que o professor é um elemento facilitador das aprendizagens na sala de aula. Uma pista interpretativa é sugerida por trabalhos que mostram a existência de efeitos de pigmaleão ao nível do contexto escolar, mais particularmente da da turma, na medida em que os professores ajustam as suas práticas em função das características da população escolar que ensinam, estimulando mais as aprendizagens dos alunos nas turmas de melhor nível (Duru-Bellat e Mingat, 1997).

É ainda interessante notar que a valorização do professor ao nível do trabalho na sala de aula, nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática, contrasta com a imagem negativa que estes alunos têm da escola, particularmente no caso da E5 e da E8. Tais resultados apontam para uma maior proximidade e valorização do nível turma do que do nível escola, em conformidade com resultados encontrados por outros estudos, já referidos.

[45] Importa referir que a E3 e a E4 destacam-se por uma sobrerrepresentação de não-respostas (r.a.e. > 2), o que em si, é um elemento caracterizador importante, na medida em que pode traduzir distanciamento em relação à escola.

Síntese e pistas de análise

Em consonância com resultados previamente encontrados no âmbito da pesquisa em causa, os dados agora apresentados mostram, em primeiro lugar, que as diferentes escolas analisadas constituem contextos de escolarização diferenciados, associados a oportunidades escolares desiguais para os alunos que as frequentam, ressaltando três grandes perfis: escolas com uma composição duplamente favorecida e expectativas escolares ambiciosas; escolas com uma composição duplamente desfavorecida e expectativas fracas; e escolas com uma composição ambivalente e expectativas de nível intermédio.

Procurando levantar algumas pistas sobre os processos que contribuem para tais perfis, destacaram-se quer elementos que são habitualmente identificados como extra-escolares, como a frequência de explicações, mas também elementos relativos às dinâmicas escolares, mais especificamente, às dinâmicas de sala de aula, especialmente referentes a qualidades do professor que traduzem facilitação da aprendizagem, empatia com os alunos e explicitação dos processos avaliativos.

Mais do que conclusões, destes resultados emergem algumas pistas para o prosseguimento da análise. Nesse sentido, enumeram-se algumas questões: (i) os factores escolares agem em simbiose ou em concorrência com os factores extra-escolares? (ii) em que medida alguns factores extra-escolares, como as explicações, funcionam numa lógica contextual (norma de grupo na escola ou na turma), independentemente das origens sociais individuais? (iii) como se articulam os factores escolares e extra-escolares com a composição social da escola ou da turma?

Bibliografia

Barroso, J. (1999), "O caso de Portugal", *in* J. Barroso (org.), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*, Lisboa, Educa, pp. 129-142.

Barthon, C., e Oberti, M. (2000), "Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements", *in* A. van Zanten (org.), *L'École. L'État des Savoirs,* Paris, Éditions la Découvert, pp. 302-310.

Bourdieu, P. (1979), *La Distinction: Critique Sociale du Jugement,* Paris, Éditions de Minuit.

Bressoux, P. (1994), "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp. 91-137.

Brooke, N. e Soares, J. F. (2008), *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajectórias* (orgs.), Belo Horizonte, Editora UFMG.

Cherkaoui, M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire: Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF.

Collins, R. (1997) [texto original publicado em 1971], "Niveaux d'études et stratification sociale: théorie fonctionnaliste et théorie du conflit", *in* J.C. Forquin (org.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris-Bruxelles, De Boeck, pp. 111-140.

Cousin, O. (1998), *L'Efficacité des Collèges: Sociologie de l'Effet Etablissement*, Paris, PUF.

Davies, J. (1976), "Les effets de la composition d'un groupe: technique d'analyse", *in* R. Boudon e P. Lazarsfeld (orgs.), *L'Analyse Empirique de la Causalité*, Paris, Mouton, pp. 170-180.

Diogo, A. M. (2004), *Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório. Configuração familiar e contexto escolar local,* Ponta Delgada, Universidade dos Açores (Dissertação de Doutoramento).

Diogo, A. M. (2005), "Na encruzilhada das estratégias das famílias e da organização das escolas: a composição das turmas na ilha de S. Miguel", *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, pp. 23-52.

Diogo, A. M. (2008a), *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Oeiras, Celta.

Diogo, A. M. (2008b), "A diferenciação dos contextos de escolarização: composição social e processos escolares no arquipélago dos Açores", Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia, *Mundos Sociais; saberes e práticas*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 25 a 28 de Junho de 2008.

Diogo, A. M. (2008c), "Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola", Comunicação apresentada no I Colóquio Luso-brasileiro de Sociologia da Educação, *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil/Portugal*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 19 a 21 de Novembro de 2008.

Diogo; A. M.; Caldeira, S.; Serpa, M. e Carvalho, C. (2008), "Contextos de escolarização e sucesso da experiência escolar dos alunos" *Arquipélago – Ciências da Educação*, 9, pp. 89- 114.

Dubet, F. (1991), *Les Lycéens*, Paris, Seuil.

Duru-Bellat, M. e Mingat, A. (1997), "La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice", *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, pp. 759-789.

Gamoran, A. e Lang, D. (2007), "Social inequalities and educational opportunity: a 40 year retrospective", *in* R. Teese, S. Lamb, e M. Duru-Bellat (orgs.), *International studies in Educational inequality, theory and policy*, vol.1, Dordrecht, Springer, pp. 23-47.

Lima, J. A. (2008), *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Neto-Mendes, A.; Costa, J. e Ventura, A. (2003), "Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório" *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1) [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol1num1.htm].

Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2000), *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo.

Pinto, C. A. (1995), *Sociologia da escola,* Lisboa, McGraw-Hill.

Sá, V. e Antunes, F. (2007), "Público e (des) vantagens em educação: escolas e famílias em interacção", *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp. 129-161.

Teddlie, C. e Reynolds, D. (orgs.) (2000), *The international handbook of school effectiveness research*, London, Falmer Press.

Thrupp, M. (1999), *Schools making a difference. Let's be realistic!*, Buckingham: Open University Press.

van Zanten, A. (2007), "La montée de la « parentocratie » ", *XYZep*, n° 27, mai 2007 [http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/xyzep-2006-2007/xyzep_27_pro.pdf]

van Zanten, A. H. (1996), "Fabrication et effets de la ségragation scolaire", *in* S. Paugan (org.), *L'Exclusion: L'État des Savoirs*, Paris, Éditions la Découvert, pp. 281-291.

Vieira, M. M. (2003), *Educar Herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Gulbenkian.

Anexos

Nota: *Nos quadros que se seguem, indica-se a negrito as células com r.a.e. < -2 ou > 2 e o respectivo sinal; a discrepância no valor de N no quadro 1 e no quadro 3, comparativamente com os restantes, deve-se ao facto de se reportarem a duas fases distintas de recolha de dados (ver nota 5).*

Quadro I. Composição social da escola (percentagens)

	Esc1	**Esc3**	**Esc4**	**Esc 5**	**Esc7**	**Esc8**	**Esc9**	**Esc11**	**Total**
Burguesia	1,0	1,2	0,0	**8,0 (+)**	0,0	0,6	0,0	0,0	2,0
Pequena burguesia técnica e de enquadramento	**6,1(-)**	**11,0(-)**	**0,0(-)**	**44,2(+)**	21,1	22,2	**8,3(-)**	18,8	17,5
Pequena burguesia proprietária	10,6	9,2	14,5	11,0	13,2	13,6	13,9	21,9	12,1
Pequena burguesia de execução	14,1	11,7	10,5	18,4	10,5	14,8	22,2	6,3	14,5
Campesinato	10,6	12,9	**22,4(+)**	**0,6(-)**	15,8	6,2	11,1	6,3	9,5
Operariado	37,4	**46,6(+)**	39,5	**14,7(-)**	**18,4(-)**	38,3	36,1	31,3	34,2
Proletariado dos serviços	**9,6(+)**	4,3	7,9	**1,2(-)**	2,6	1,9	6,9	0,0	4,8
Proletariado agrícola	3,0	0,0	1,3	0,6	**7,9(+)**	1,2	1,4	3,1	1,7
Não classificados	**7,6(+)**	3,1	3,9	1,2	**10,5(+)**	1,2	0,0	**12,5(+)**	3,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	198	163	76	163	38	162	72	32	904

Nota: ver Diogo (2004) para mais detalhes sobre a tipologia de classes e fracções de classes utilizada.

Quadro II. Alunos que recebem apoio da acção social escolar, segundo a escola (percentagens)

	Esc1	**Esc3**	**Esc4**	**Esc 5**	**Esc7**	**Esc8**	**Esc9**	**Esc11**	**Total**
Com apoio da acção social escolar	**64,5(+)**	**56,9(+)**	**64,1(+)**	**11,7(-)**	44,8	**23,8(-)**	**34,8(-)**	**41,4(-)**	43,2
Sem apoio da acção social escolar	**35,5(-)**	**43,1(-)**	**35,9(-)**	**88,3(+)**	55,2	**76,2(+)**	65,2	58,6	56,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	166	137	64	120	29	122	69	29	736

Quadro III. Sucesso dos alunos, segundo a escola (percentagens)

	Esc1	Esc3	Esc4	Esc 5	Esc7	Esc8	Esc9	Esc11	Total
Idade normal ou em avanço	**48,0(-)**	58,3	52,6	**85,3(+)**	50,0	64,2	**73,6(+)**	**37,5(-)**	61,6
Um ano de atraso	**28,3(+)**	25,2	30,3	**10,4(-)**	23,7	**15,4(-)**	12,5	**46,9(+)**	21,6
Dois ou mais anos de atraso	**23,7(+)**	16,6	17,1	**4,3(-)**	26,3	20,4	13,9	15,6	16,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	76	163	163	198	72	162	32	38	904

Quadro IV. Expectativas de prosseguimento dos estudos, em função da escola (percentagens)

	Esc1	Esc3	Esc4	Esc 5	Esc7	Esc8	Esc9	Esc11	Total
9º ano (ou curso profissional equivalente)	**19,2(+)**	12,9	12,3	**0,8(-)**	0,0	**1,6(-)**	5,7	6,9	9,0
12º ano (ou curso profissional equivalente)	35,3	30,2	**55,4(+)**	**10,7(-)**	37,9	**16,3(-)**	**58,6(+)**	**58,6(+)**	32,1
Curso pós secundário, não superior	1,8	2,2	3,1	1,6	0,0	2,4	4,3	3,4	2,3
Curso do ensino superior	**29,9(-)**	51,1	**18,5(-)**	**80,3(+)**	55,2	**56,9(+)**	**27,1(-)**	**24,1(-)**	46,1
Outro	**13,2(+)**	**0,0(-)**	**0,0(-)**	**0,0(-)**	**0,0(-)**	**0,0(-)**	**0,0(-)**	**0,0(-)**	3,0
Não sabe/não responde	**0,6(-)**	3,6	10,8	6,6	6,9	**22,8(+)**	4,3	6,9	7,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	167	139	65	122	29	123	70	29	744

Quadro V. Frequência com que os alunos estudam (percentagens)

	Esc1	Esc3	Esc4	Esc 5	Esc7	Esc8	Esc9	Esc11	Total
Nunca, apenas na véspera de testes	**22,2(-)**	46,8	**56,9(+)**	40,2	34,5	35,0	**54,3(+)**	44,8	39,2
Duas ou três horas por semana	**48,5(+)**	25,9	**12,3(-)**	28,7	37,9	**20,3(-)**	18,6	20,7	28,9
Uma a duas horas por dia; mais de duas horas	**16,8(-)**	23,0	20,0	25,4	20,7	26,8	22,9	34,5	22,7
Não sabe/não responde	12,6	**4,3(-)**	10,8	5,7	6,9	**17,9(+)**	4,3	0,0	9,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	167	139	65	122	29	123	70	29	744

Quadro VI. Frequência de explicações pagas, em função da escola

	Esc1	Esc3	Esc4	Esc 5	Esc7	Esc8	Esc9	Esc11	Total
Tem explicações pagas	**1,8(-)**	4,3	1,5	**15,6(+)**	0,0	**12,2(+)**	11,4	**3,4(-)**	7,1
Não tem explicações pagas	**98,2(+)**	95,7	98,5	**84,4(-)**	100,0	**87,8(-)**	88,6	96,6	92,9
Total	100,0	100	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	167	139	65	122	29	123	70	29	744

Quadro VII. Imagem que os alunos têm da escola, segundo o estabelecimento escolar (percentagens)

	Esc1	Esc3	Esc4	Esc 5	Esc7	Esc8	Esc9	Esc11	Total
Imagem geral da escola: positiva	**77,6(+)**	51,8	**73,8(+)**	52,1	**13,8(-)**	**20,3(-)**	**72,9(+)**	69,0	55,7
Imagem negativa	**3,6(-)**	12,2	6,2	8,3	**27,6(+)**	**28,8(+)**	10,0	10,3	12,1
N	165	139	65	121	29	118	70	29	736
O que os outros (fora da escola) pensam sobre a escola: I. positiva	**57,8(+)**	46,0	50,8	34,7	**10,7(-)**	**15,5(-)**	41,4	62,1	41,3
Imagem negativa	**21,1(-)**	26,6	21,5	25,6	50,0	**47,4(+)**	**21,4(-)**	**3,4(-)**	27,5
N	166	139	65	121	28	116	70	29	734
As instalações, os materiais e os equipamentos: I. positiva	**89,7(+)**	48,9	**81,3(+)**	**14,9(-)**	**17,9(-)**	**8,4(-)**	**82,4(+)**	**93,1(+)**	52,4
Imagem negativa	**1,8(-)**	17,3	**7,8**	**41,3(+)**	**46,4(+)**	**63,9(+)**	**0,0(-)**	**0,0(-)**	23,3
N	165	139	64	121	28	119	68	29	733
O clima geral de relacionamento: I. positiva	**60,2(+)**	**39,6(-)**	63,5	60,0	48,1	**41,0(-)**	60,0	37,9	52,1
Imagem negativa	14,5	15,8	9,5	10,8	14,8	**22,2(+)**	10,0	**0,0(-)**	14,0
N	166	139	63	120	27	117	70	29	731
O trabalho do Conselho Executivo: I. positiva	**56,6(+)**	48,2	**63,1(+)**	**34,7(-)**	46,4	**20,7(-)**	51,4	41,4	44,8
Imagem negativa	15,7	18,7	12,3	**10,7(-)**	14,3	**34,5(+)**	18,6	24,1	18,7
N	166	139	65	121	28	116	70	29	734
A qualidade das aulas: I. positiva	57,2	47,8	58,5	53,8	39,3	**42,7(-)**	**67,1(+)**	55,2	52,9
Imagem negativa	9,6	**17,4(+)**	**3,1(-)**	13,4	14,3	**19,7(+)**	**2,9(-)**	3,4	12,0
N	166	138	65	119	28	117	70	29	732
O nível de exigência dos professores: I. positiva	52,4	56,1	64,6	63,9	75,0	52,2	68,6	62,1	58,9
Imagem negativa	13,9	12,9	3,1	9,0	14,3	14,8	**1,4(-)**	3,4	10,5
N	166	139	65	122	28	115	70	29	734

A motivação dos professores: I. positiva	60,8	52,2	**73,4(+)**	**40,2(-)**	74,1	52,1	55,7	69,0	55,8
Imagem negativa	12,7	11,6	**3,1(-)**	**18,9(+)**	7,4	16,8	**4,3(-)**	3,4	12,0
N	166	138	64	122	27	119	70	29	735
O comportamento de disciplina e de indisciplina dos alunos: I. positiva	**53,6(+)**	**25,4(-)**	42,9	**20,0(-)**	25,0	**16,9(-)**	42,9	37,9	33,2
Imagem negativa	**16,9(-)**	29,0	28,6	**36,7(+)**	28,6	**43,2(+)**	22,9	17,2	28,7
N	166	138	63	120	28	118	70	29	732
O nível de conhecimentos dos alunos: I. positiva	18,2	12,9	12,3	10,7	21,4	**30,5(+)**	14,3	7,1	16,7
Imagem negativa	37,6	42,4	**56,9(+)**	45,1	35,7	**29,7(-)**	41,4	35,7	40,4
N	165	139	65	122	28	118	70	28	735
A motivação dos alunos: I. positiva	**37,3(+)**	27,3	**36,9(+)**	**17,5(-)**	25,0	**11,0(-)**	20,0	21,4	25,2
Imagem negativa	13,9	27,3	27,7	25,0	42,9	40,7	37,1	14,3	27,1
	166	139	65	120	28	118	70	28	734
A participação dos pais na escola: I. positiva	34,3	31,7	41,5	**22,5(-)**	**50,0(+)**	25,4	27,1	28,6	30,8
Imagem negativa	24,1	29,5	24,6	33,3	21,4	29,7	30,0	39,3	28,6
N	166	139	65	120	28	118	70	28	734

Nota: Além da imagem positiva (incluindo também a opção "muito positiva") e negativa (incluindo a opção "muito negativa"), existem outras possibilidades não registadas no quadro: imagem neutra ("nem positiva, nem negativa") e não sabe/não responde. As percentagens de todas estas opções perfazem 100% para cada item.

7.

[OT 3] Interacção e Indisciplina na Escola

Dia 24, 9h30 | Sala C607

Processos de reconfiguração da relação pedagógica: da interacção em sala de aula ao contexto sociocultural alargado

Nuno Melo Ferreira

ISCTE / FCT

Resumo

No âmbito de uma tese de doutoramento em curso, o estudo que se pretende dar a conhecer vai ao encontro dos processos de interacção na sala de aula do ensino secundário, entre aluno(s) e professor ao mesmo tempo que se tem em conta as mudanças culturais veiculadas pelos media e alicerçadas pelo acesso às TIC's, também elas cada vez mais presentes na escola.

Partindo de uma linha teórico-metodológica a meio caminho entre uma abordagem que incida nos processos discursivos e uma linha mais interaccionista onde contam os actores e os seus papéis diferenciados, o estudo presente pretende articular a observação no terreno, entrevistas e inquérito. Tudo isto para se ir ao encontro das disposições intrínsecas que medeiam o mundo da veiculação institucional da estruturação de conhecimentos, aptidões e valores e o mundo de uma multiplicidade – muitas vezes em concorrência com o primeiro – de referencias cognitivas e valorativas veiculados por fluxos culturais exteriores à escola. A sala de aula sofre assim, por hipótese, a influência de múltiplos contextos de acção sem deixar de ser o palco para processos de negociação operados entre aluno e professor.

Valores associados à autoridade e à autonomia sofrem, por hipótese, mudanças no decorrer das reconfigurações das instituições externas à escola situação que, a par de uma muito significativa intensificação das fontes de acesso ao conhecimento colaboram para uma reconfiguração de aspectos da relação pedagógica com expressão nas dinâmicas de negociação inerentes à aprendizagem escolar. O aluno representa, por conseguinte, esse elo de ligação entre o que se passa na sala de aula e os contextos de mudança paralelos.

Pretende-se com esta proposta dar a conhecer, de antemão, alguns dados preliminares da pesquisa: entrevistas a alunos e professores, uma primeira versão de um inquérito a alunos e, eventualmente, já alguns dados relativos à observação em sala de aula. Destacamos as aulas da disciplina de Português, por centrarem a acção na aprendizagem da língua, elemento pertinente para se analisarem as dinâmicas do seu uso. Este é especialmente sensível às negociações e acordos tácitos inerentes à relação pedagógica e que exprimem outra linguagem, implícita, para lá dos conteúdos manifestos. Não sendo dispensáveis, estes últimos são também analisados em aulas de disciplinas científicas com o objectivo de se dar conta de processos de concorrência entre fontes de conhecimento.

Introdução

A presente comunicação resulta de uma primeira fase de investigação no terreno, realizada no âmbito de um estudo sobre as mudanças na relação pedagógica, com especial incidência na comunicação/interacção entre alunos e professor. Sabemos que este objecto geral de análise encerra em si inúmeras linhas de partida para aspectos muito diversificados da vida escolar. Bastará, no entanto, um determinado conjunto de lógicas actuantes para se problematizar a ligação entre a interacção na sala de aula e algumas dinâmicas de mudança da sociedade em geral. Trata-se do desafio fundamental da pesquisa.

É na interacção entre aluno e professor que se conjugam, em última análise, o propósito, o meio e as condições básicas para o desempenho do acto de ensinar e o consequente acto de aprender. Não devemos, contudo, ignorar as influências exteriores ao espaço escolar que, apesar de muitas vezes gozarem de menor visibilidade[46] – não deixam de estar presentes nos discursos, condutas, imaginário ou raciocínio dos alunos numa qualquer sala de aula, material que evidencia todo uma matriz de disposições incorporadas (Bourdieu, 2002; Lahire, 2002).

Tornou-se evidente, desde o início da pesquisa, que seria necessário despistar toda uma série de variáveis que condicionavam, num ou noutro sentido, a chegada aos tais processos-fronteira de interacção entre a autoridade pedagógica e os alunos, com as suas pluralidades e idiossincrasias. Mas como ir ao encontro desse difícil objecto?

As escolhas metodológicas que têm guiado a pesquisa no terreno foram sendo construídas à medida da fase exploratória. Não obstante, foram definidos alguns critérios de partida. Com vista a permitir chegar a uma população estudantil, o mais heterogénea possível, sem condicionantes territoriais ou regionais de maior, onde a vida urbana esteja o mais enraizada possível e onde, sobretudo, os processos de modernidade avançada pautem os quotidianos dessa mesma população nas suas mais diversas formas, escolheu-se estudar um conjunto de escolas secundárias da zona da Grande Lisboa.

Centrando a pesquisa no ensino público secundário – 10º ao 12º ano – a escolha das escolas tem sido pautada ainda por um critério de heterogeneidade em relação às origens socioeconómicas dos alunos que as frequentam. Pretende-se, assim, dar conta da relativa transversalidade de mecanismos ou processos culturais[47] que, na sua faceta estrutural tecnológica – novas tecnologias de informação e comunicação – e na faceta simbólico-expressiva – mudanças ao nível de valores, referências e modelos gerais – constituem o pano de fundo de uma cultura de massas também ela transversal às, não menos importantes, especificidades culturais associadas a cada estrato social, cultural ou económico. A par e passo, cada variável de caminho, pretende-se que seja devidamente controlada, com vista a se poderem filtrar eventuais portas de entrada para outros objectos que não o pretendido.

---

[46] À excepção, por exemplo, de alguns episódios de violência, que geram aceso debate e que levam muitos a questionar a "educação" dos jovens no seu sentido mais lato, extravasando as fronteiras do espaço escolar, normalmente chegando até casa.

[47] Entendendo-se aqui a cultura na sua acepção mais lata, enquanto veículo partilhado de símbolos e usos, com expressão nas práticas de interacção, comunicação, identidade.

O terreno da pesquisa: entrevistas e observação

A escolha das escolas secundárias lisboetas do ensino público foi, de início, feita de forma mais ou menos aleatória, sob a influência da própria abertura de cada estabelecimento à entrada do investigador. Começou-se com cerca de cinco escolas da cidade de Lisboa (para mais tarde alargar aos arredores), nas quais foram, numa primeira fase entrevistados cerca de 15 professores, de Português e História, de ambos os sexos. A escolha das disciplinas, mais do que um simples acaso, corresponde, também ela a um critério de partida[48]. Os conteúdos programáticos não são um elemento indiferente à análise em questão. O ensino e uso da língua portuguesa, oferece-nos a oportunidade de analisar, na relação pedagógica, o veículo de comunicação entre alunos e professor, ao mesmo tempo que esse uso e aprendizagem é o propósito da disciplina que é dada na sala de aula. Tal uso e aprendizagem é especialmente sensível a negociações e acordos tácitos inerentes à relação pedagógica, e que abre as portas de outras linguagens, implícitas, para lá dos conteúdos manifestos. Quanto à disciplina de História, consideramos que constitui um bom ponto de partida para a análise de consciência histórica, opiniões e forma de lidar com o panorama cultural geral.

A observação de aulas foi, desde o início, o elemento fulcral e imprescindível para se estudarem os processos atrás descritos. Não que as entrevistas a professores sejam uma fonte secundária de informação, mas é na sala de aula e acompanhando de perto a relação pedagógica, que a matéria-prima da análise se vai desvendando.

Até ao momento, estão a ser acompanhadas duas turmas do 11º ano de escolaridade, na disciplina de Português. Trata-se de turmas relativamente heterogéneas do ponto de vista das origens socioeconómicas e do aproveitamento escolar. Provenientes de grandes centros urbanos, os alunos, dificilmente estão afastados da influência das novas formas de comunicação e das cada vez mais vastas e diversificadas fontes de informação.

Nesta comunicação, apresentamos alguns dados e pistas preliminares da investigação, relacionando dados de entrevistas a professores, com os dados da observação de aulas. Dividiremos em categorias as pistas mais importantes que nos foram surgindo, ao invés de apresentarmos uma grelha analítica que careça de interpretação e reflexão.

Aprendizagem/Capacidade de abstracção/Esforço

No decorrer das aulas até ao momento observadas, a aprendizagem tem sido, não surpreendentemente, um dos principais eixos de análise do estudo. Particularmente notada e criticada pelos professores, tem sido a capacidade de análise de textos por parte dos alunos. De acordo com aqueles, os alunos não conseguem extrair dados que denotem uma compreensão global de um dado texto, apresentando uma incapacidade de categorizar, de conseguir atribuir vários elementos isolados a um mais genérico. São também referidas dificuldades em pesquisar e seleccionar coisas.

Nas aulas de Português, verificámos que, não poucas vezes, o professor se viu obrigado a explicar diferenças básicas e significados entre operações de análise de textos. Chegámos a observar um manifesto desconhecimento da lógica de divisão e subdivisão de itens de um dado texto (ex: subdivisão do ponto 2 – 2.1).

Observámos não só dificuldades mas também facilidades. Os alunos parecem ter uma facilidade muito maior na aprendizagem, quando surgem jogos de oposição, continuidades concretas, como se de um puzzle se tratasse. Existe desenvoltura na compreensão de jogos de opostos (ex: Classicismo vs. Romantismo), assim como uma especial apetência para interpretar esquemas e quadros.

[48] Que não impede o alargamento posterior a outras disciplinas.

Um outro aspecto interessante, apontado pelos professores e verificado, de forma muito clara, na sala de aula é a necessidade, por parte dos alunos, de constantemente se guiarem pelo lado concreto dos elementos da aprendizagem. A par disto, os professores destacam uma dificuldade crescente na capacidade de abstracção, de juízo crítico e de questionamento de ideias.

Uma das professoras diz-nos o seguinte:

> *Existem mudanças ao nível da linguagem. Muitas vezes eu falo para eles e sou obrigada a traduzir o que acabei de dizer. Não me abstenho de utilizar termos mais elaborados, mas tenho de traduzir.* (Professora de História do ensino secundário)

Mais do que um défice de vocabulário, esta necessidade de "traduzir" os termos está muitas vezes relacionada com o entendimento deficitário das metáforas, presentes tanto em textos, como na comunicação com o professor. Na sala de aula houve sinais muito claros de que os professores são, quase sempre, obrigados a concretizar as suas ideias de forma a "agarrar" a atenção dos alunos e assim dar continuidade ao programa. Quando a atenção se dispersa, os alunos parecem muitas vezes retomar a concentração na aula quando ouvem exemplos muito concretos e até "embelezados" de uma determinada ideia.

Numa das aulas observadas, após uma longa exposição, por parte do professor, de matéria relacionada com o Romantismo, o pico da atenção foi atingido quando se referiu – por breves momentos – a obra "Amor de Perdição". Trata-se de um enredo muito simples, apenas centrado no amor das duas personagens principais. Não que os alunos tivessem lido a referida obra, mas só com a explicação suficientemente "digerida" é que se conseguiu pôr a turma a reflectir com genuíno interesse.

Mesmo ao nível do sentido de humor são referidas mudanças. As piadas com metáforas são – e isso verificou-se em várias entrevistas e em várias aulas observadas até ao momento – mal interpretadas ou interpretadas à letra, algo que uma das professoras, nos dizia que "é notado nos anos mais recentes". Este curioso aspecto da interpretação ou, se quisermos, da própria comunicação vai ao encontro de algo que é partilhado por todos os professores entrevistados até ao momento:

> *Há 10 anos eu tinha alunos que me interpelavam, que me desafiavam, que me questionavam e neste momento, vejo com muita pena que os alunos não questionam o meu saber ou o seu próprio saber, não interpelam. Tem-se assistido a um crescente défice da curiosidade intelectual* (Professora de Português do ensino secundário)

A questão do esforço tem sido entusiasticamente destacada nas entrevistas realizadas. Trata-se, a nosso ver, de uma questão que não é simples de analisar do ponto de vista das causas e/ou processos institucionais e/ou influências culturais exteriores ao sistema de ensino. São variadas as variáveis (mais uma vez) que se podem evidenciar. Ainda assim, não é demais dar a conhecer alguns dados recolhidos.

É referida uma tendência generalizada para a desvalorização da memorização ao nível da aprendizagem. Sabemos o quão debatido tem sido este aspecto e também a volatilidade curricular a que está sujeito, pelo que nos abstemos, para já, de tentar encontrar a verdadeira causa (se é que existe apenas uma) para este eventual fenómeno. A par disto, refere-se também a desistência face às dificuldades. Na sala de aula, observámos que, quando não conhecem o significado de uma palavra, os alunos não tentam, no contexto, esboçar uma resposta, preferindo recorrer, de imediato, ao professor. A impaciência parece juntar-se claramente ao panorama: "Ou têm uma resposta imediata ou tendem para a desistência" (Professor de Português).

No que diz respeito às novas tecnologias (TIC's) e à influência dos restantes *media*, essa é, provavelmente, a mais visível das mudanças grandes a que a escola tem sido sujeita, num relativamente curto período de tempo.

Os professores apontam a imensa informação que, mesmo nas aulas, têm que saber gerir – em trabalhos de casa, por exemplo – mas são unânimes a destacar a falta de critérios de pesquisa na internet. Além de não terem "sensibilidade para conseguir encontrar uma fonte de informação legítima e verdadeira" (Professora de História), os alunos são tidos como profundamente influenciados pelos *media*. Segundo alguns professores, a influência é tal que ajuda a estruturar a maneira de pensar, nomeadamente o efeito ao nível das associações entre objectos e a contextualização de certas ideias. Um dos entrevistados afirmou:

> *O poder da imagem e do imediato, cada vez mais acessível, está a secundarizar a capacidade de associação de ideias. Os alunos não têm, muitas vezes, noção da gramática das imagens. Não há tempo para a construção dessas gramáticas.* (Professora de Português)

De notar que esta influência é pautada, sobretudo, pela difusão dos novos media - que incorporam obviamente toda a panóplia de informação audiovisual que está na base da esmagadora maioria do universo simbólico apropriado pelos jovens.

A informação e o conhecimento actuais extravasam o manual escolar, que tem as ideias organizadas. Desta forma, o professor encontra-se entre dois ritmos: o ritmo dos manuais e do currículo, e o ritmo da informação veiculada pelos novos media. A escola tenta incutir rituais e rotinas, o que é de certa forma contrário ao que é instigado, pelos meios exteriores à escola, nos jovens. A escola incute automatismos necessários, através da memorização e / ou rotinas e isso contraria um ritmo que é bastante diferente, onde não existe uma linha orientadora de fundo.

Um aspecto interessante referido pela totalidade dos professores entrevistados, é a necessidade constante de um esforço pedagógico acrescido sobre o uso correcto das fontes de informação na internet. A título ilustrativo referira-se o caso de uma turma lembrada por um dos professores, na qual foi solicitada uma pesquisa na internet como trabalho de casa. Apesar de imagem exterior dos trabalhos entregues ser diferente para os 24 alunos da turma, todo o conteúdo provinha da mesma fonte: a conhecida enciclopédia online *Wikipedia*. Alguns alunos chegaram mesmo a manter a formatação original do site.

> *Existe uma ambiguidade de fundo nos jovens: por um lado o acesso cada vez mais vasto e mais rápido a informação mas por outro, uma incapacidade de capitalizar esses recursos. São seres relativamente passivos; não têm uma mola que os projecte para o futuro (…) A linguagem escolar, a do Português, no meu caso, é completamente diferente da linguagem que eles trazem lá de fora.* (Professora de Português)

Os hábitos de leitura são apontados pelos professores – não só os de Português – como apresentando um profundo défice – o que ajuda a explicar o vocabulário pobre da generalidade dos alunos observados e referidos. Alguns professores vão mais longe ao afirmarem que os alunos têm cada vez menos hábitos, não só de leitura, mas também de conversa e de reflexão:

> *Os alunos, de uma forma geral, não conversam, não lêem, e assim perdem vocabulário e a capacidade de compreenderem, de analisarem em contexto, de perceberem as diferenças quando se passa de um contexto para outro. Para essa situação contribuem em muito os* media. (Professora de História)

Um elemento também unânime nas entrevistas, e frequentemente observado nas aulas, tem sido a imensa influência da linguagem abreviada e uma simplificação extrema da expressão oral e escrita.

Negociação e estratégias de concentração na sala de aula

Na sala de aula, a preocupação principal do professor é uma constante monitorização da atenção dos alunos. As estratégias para o (tentar) conseguir são variadas dependendo da atitude do próprio professor. Ainda assim, verificou-se, na sala de aula, uma tensão considerável entre o esforço do professor para manter a atenção e a grande tendência para a dispersão por parte dos alunos.

Frequentemente, observou-se professores com a necessidade de se entrar no ritmo dos alunos, embalando-os com o auxílio de um estilo seguro e teatralizado, ao mesmo tempo que interrompem as conversas paralelas sem recurso ao autoritarismo – antes convidando, sem ironia, os alunos a partilhar as conversas. O professor faz um esforço constante de "aglutinação" dos discursos e acções que ocorrem dentro da sala de aula.

Uma das entrevistadas observou o seguinte:

> *Não é de estranhar que os professores com maior sucesso na sala de aula são os que conseguem convencer os alunos, através de uma orientação mais ou menos improvisada, mas, sobretudo, muito segura e coerente.* (Professora de Português)

Os alunos parecem responder bem a um "controlo guiado" e "sincronizado" com as suas velocidades ou ritmos dispersantes; mas isto depende, obviamente, das características do professor/a que dá a aula.

Uma das entrevistadas afirmou:

> *O ritmo veloz está associado a uma dificuldade de concentração. O aluno, ao fim de pouco tempo tende a desligar. E isso exige um esforço cada vez maior da parte do professor ao longo da aula (…) Há uma certa impaciência quando os resultados de um dado trabalho de grupo, por exemplo, não são imediatos, há menos dedicação, menos investimento.* (Professora de História)

A propensão para a dispersão da atenção na sala de aula não significa, necessariamente, que os alunos tenham uma atitude disruptiva. Há aspectos que os alunos gostam de reconhecer no professor: o sentimento de segurança, a coerência. Gostam de perceber que o espaço da aula é coerente:

> *Os alunos gostam de ter um espaço de aula onde saibam que podem estar com regras e com segurança, mesmo que não as respeitem.* (Professora de História)

> *O professor deve ser uma referência, uma pessoa segura, é o eixo em torno do qual giram os aprendizes. Os papéis não se devem confundir.* (Professora de Português)

Nas aulas observadas até ao momento, a negociação entre professores e alunos – mais uma negociação latente, tácita, do que uma negociação manifesta – é uma das constantes verificadas.

As reprimendas não são, na maioria dos professores entrevistados, a melhor estratégia a seguir. Muitos professores, consideram, pela sua prática, que um gracejo ou algo que não desvie demasiado a atenção seja preferível. É frequente os professores investirem em pausas e momentos de descontracção para os alunos acalmarem e, posteriormente, retomarem a concentração. De acordo com uma das entrevistadas:

> *O professor também não pode não ter alguma flexibilidade. Se for demasiado rígido perde tudo (…) Eu não negoceio muito…aparentemente. Mas vai havendo uma negociação mais implícita, uma flexibilização das regras.* (Professora de Português)

A questão da flexibilização das regras por parte dos professores e a necessidade de se negociar com os alunos as condições para a condução da aula, denota uma cedência por parte da autoridade escolar. Apesar de alguns casos evidentes e, até, mediatizados de violência na sala de aula, o problema de fundo torna-se, por hipótese, mais subtil e complexo:

> *Eu temo que a escola se tornou muito permeável nesse aspecto. Há, sem duvida, uma crise de autoridade.* (Professora de Português)

Ao nível do uso correcto da língua portuguesa, as cedências, por parte dos professores fazem-se notar, tanto nas entrevistas como na sala de aula. Nos casos em que não há cedência a esse nível, existe um esforço crescente, por parte do professor, no sentido de se garantir um patamar mínimo de cumprimento das regras gramaticais:

> *A permissividade face ao uso da linguagem abreviada em testes e trabalhos, depende muito da atitude do professor, alguns toleram, outros nem por isso. Eu tolero nos apontamentos, nas mensagens pessoais, mas nos testes e trabalhos, não.* (Professora de Português)

Civilidade

No decorrer das aulas observadas, as conversas paralelas levadas a cabo pelos alunos, eram, na maioria dos casos, constantes ao longo das aulas. As aulas propriamente ditas só começam, em média, 10 ou 15 min depois de os alunos entrarem na sala. Cerca de 30 ou 40% dos alunos vão chegando à sala, já depois do professor e dos primeiros alunos, e quando chegam vão cumprimentar os colegas

> *Existem falhas ao nível da civilidade muito básicas (principalmente nos alunos de origens humildes, mas não só). Os alunos espreguiçam-se ou levantam-se sem pedir permissão, esticam-se em cima da mês, metem os pés em cima da mesa. Mas não vejo isso como um desafio à autoridade do professor. É uma coisa inocente [argumento que rebate a ideia da "rebeldia natural" dos jovens]. É uma falha ao nível dos hábitos.* (Professora de História)

No decorrer das aulas observadas, não foram raros os momentos em que, sem permissão ou qualquer tipo de aviso, alunos se levantavam dos seus lugares para irem falar com outros ou para irem buscar objectos noutro lado da sala de aula. A este respeito, o testemunho dos professores entrevistados é elucidativo:

> *Não há um saber relacional, no sentido da civilidade, entre alunos e professor. Não há um conjunto de regras interiorizadas ao nível do trato e da civilidade.* (Professora de Português)

> *Há uma simplificação dos termos / formas de tratamento dos outros, muito por influência dos media. Há uma generalização dessa simplificação.*

> *A maneira de os alunos tratarem o professor hoje em dia, há uns anos podia ser interpretado como "falta de educação", mas os alunos não têm essa noção, pensando que estão a ser correctos para com o professor. E estamos a falar de alunos a partir do 10º ano. Eles não sabem, não tem essa noção. São formas de tratamento que, não são nem necessariamente dirigidas de propósito ao professor, nem são, necessariamente, «falta de educação». Trata-se de como se saber dirigir aos interlocutores.*

> *Promover um debate na aula, muitas vezes é dificílimo. Os alunos compreendem as regras do debate mas depois é muito difícil manter o respeito por essas regras. Os alunos muitas vezes, acabam por se atropelar e não se ouvirem uns aos outros.* (Professora de Português)

Alguns professores recordam, ainda, que a luta para desligar os telemóveis na sala de aula foi intensa. Hoje em dia, apesar da proibição e de alguma normalização da atenção, alguns alunos ainda usam estratégias para continuar a usar o telemóvel na sala de aula – escondido atrás de livros ou do caderno – para enviar ou receber mensagens escritas.

Valores e referências

Todos os professores entrevistados apontaram uma grande falta de autonomia por parte dos alunos e também uma certa passividade nas acções que requerem iniciativa. No decorrer das aulas verificou-se, através das dúvidas e/ou respostas dos alunos ao professor, a dificuldade daqueles, em conseguirem uma visão geral ou panorâmica dos ensinamentos. Esta situação tem, por hipótese, reflexos e origens a outros níveis da vida dos alunos – identidade pessoal, escolhas e decisões, consciência histórica, etc. Uma das professoras declara que:

> *Existe uma grande desorientação. Tenho muitos alunos que estão no 12º ano que não sabem o que querem fazer, que curso querem tirar.* (Professora de História)

No que toca aos valores predominantes nas mentalidades dos alunos, a maioria dos professores entrevistados aponta uma valorização grande do dinheiro, do conforto e do sucesso imediato, independentemente do esforço ou mérito (ou do conhecimento do caminho para) o conseguir. Os valores associados ao esforço e ao mérito próprio, ao empenhamento para conquistar o objectivo são secundarizados:

> *Os alunos não contemplam a necessidade do esforço para se chegar a determinados objectivos, e isso tem a ver com a cultura do imediatismo, com os modelos que a sociedade fornece: o lucro fácil, o sucesso imediato.* (Professora de História)

> *Está a criar-se nos jovens a ideia de que tudo é fácil de obter, e isso vemos todos os dias na publicidade, no anunciar do credito fácil, etc.*

> *Hoje em dia vive-se a cultura do adquirir em detrimento do comprar: "o individuo X adquiriu um carro.*

> *Vivemos nas aparências, numa volatilidade enorme que não ajuda a estruturar os jovens, há um hedonismo muito grande.* (Professora de Português)

Ao nível das referências identitárias mais comuns, os ídolos ou heróis dos alunos são exemplificados pelos professores como sendo os jogadores de futebol, cantores, vencedores de reality shows, etc. Mais uma vez, o poder dos media e, sobretudo, da publicidade faz-se notar:

> *Nota-se, nos últimos anos, uma intensificação dessa preferência por referências imediatas, onde o mérito e a consciência de como se consegue algo, são ignorados ou desvalorizados, o que interessa é obter/ter. «Chave na mão», «Dinheiro no bolso» (…) Os jovens sempre foram muito voláteis na sua identidade, mas tinham referências, tinham uma pirâmide.* (Professora de Português)

Notas e reflexões finais

Nas aulas observadas, quanto mais "civilizada" é a turma, menos se notam as influências externas. Apenas estão presentes nos discursos, nos modos de pensar dos alunos (abstracção, esquematização, etc.) e também nos modos de interpelação ao professor (civilidade). Por parte dos professores, a norma psicológica (Singly, 2006) – tratamento personalizados dos alunos – é dominante, mas não como oposição da norma de comando – tratamento mais baseado na regra do que no aluno. A norma psicológica funde-se, em nosso entender, com o controlo que a professora tem da turma.

Parecem existir duas forças em confronto: por um lado uma fonte de acesso à informação que dificilmente está categorizada de forma eficaz – ao que está associado o uso que os alunos fazem disso – por outro lado, a escola a tentar incutir, ensinar de forma regrada, organizada e categorizada, a informação e conteúdos que pressupõe legítimos. Esta situação traz desafios grandes aos professores, ao nível da gestão desses fluxos de informação, bem com uma responsabilidade acrescida para gerir a forma como os alunos lidam e organizam essa mesma informação.

É interessante verificar como a escola tenta acompanhar este "apelo à concretude", por parte dos alunos, através do auxílio, cada vez maior, de materiais, de quadros interactivos, de jogos, etc., indo ao concreto, o mais possível, na aprendizagem.

Um dos aspectos muito presentes, foi também a fraca tendência aparente no que toca a hábitos de leitura, com expressão evidente na utilização e gestão do vocabulário. A este respeito, apesar de termos observado, também, uma turma de humanidades, e apesar de algum interesse e atenção, a leitura de livros e as referências livrescas são muito pobres, praticamente inexistentes. No tempo da internet e da informação em abundância, os alunos parecem ter, sobretudo, falhas estruturais ao nível da gestão do conhecimento que têm ao seu dispor.

Não seria possível analisar todos estes aspectos sem se ter a noção ou, pelo menos, levantar a hipótese de que as mudanças socioculturais alargadas e o seu impacto na sala de aula, se confundem com algumas políticas educativas que foram sendo implementadas no sistema de ensino. Torna-se importante analisar o que é o efeito de uma e o que é o efeito de outra. Só a prossecução dos trabalhos no terreno e a demais investigação poderão permitir clarificar todos estes aspectos que aqui apresentámos.

Bibliografia

Bourdieu, Pierre (2002), *Esboço de uma Teoria da Prática.* Oeiras: Celta.

Lahire, Bernard (2002), *Homem Plural.* Petrópolis: Vozes.

Singly, François (2006), *Uns com os Outros – Quando o Individualismo cria laços*. Lisboa: Piaget.

8.

[OT 4] Organizacões e Percursos Escolares

Dia 23, 14h30 | Sala C607

Viagem pelo universo das escolas privadas: trilhando caminhos e enfrentando desafios

Maria Luísa Quaresma

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo

Nesta comunicação propomo-nos analisar os resultados preliminares de uma investigação de Doutoramento sobre o (in)sucesso educativo em contexto de duas instituições de ensino privado referenciadas como "escolas de sucesso" – identificação ancorada, nomeadamente, nos lugares cimeiros alcançados nos rankings escolares que, anualmente, preenchem a agenda mediática. Abordaremos as representações sociais de sucesso educativo dos elementos representantes dos diferentes órgãos da comunidade educativa (Directores Pedagógicos, Directores de Ciclo, Presidentes da Associação de Pais, de Antigos Alunos e de Estudantes), problematizando a multiplicidade de dimensões que integram o conceito de sucesso e equacionando o propósito destas instituições em (re)socializar o aluno, numa acepção plena e integral, e em dotá-lo de um habitus coerente e uniforme. Serão igualmente alvo de atenção as estratégias accionadas institucionalmente para a promoção do sucesso educativo ao nível, nomeadamente, das práticas pedagógicas, das actividades extracurriculares e da produção e difusão de uma cultura de escola onde a excelência surge como uma constante discursiva. As entrevistas exploratórias realizadas aos representantes institucionais e as observações directas em contexto escolar constituíram material empírico de suporte aos resultados apresentados.

Associando-se os colégios privados a universos caracterizados pelo fechamento face ao exterior e, em específico, face a investigações de cariz etnográfico, daremos igualmente conta das (in)acessibilidades e (in)disponibilidades com que deparámos no primeiro contacto com estas instituições. Revelando-nos a incursão no terreno, inevitavelmente, surpresas e confrontando-nos com inesperados contratempos e desafios, abordaremos os avanços, recuos e reestruturações no trabalho de campo a que a "intromissão" no quotidiano destes colégios nos obrigou.

A questão do sucesso – numa perspectiva não redutora de êxito académico – nas instituições de ensino privado constituiu o objecto de estudo deste projecto de investigação levado a cabo em dois prestigiados colégios lisboetas reconhecidos publicamente pelo seu sucesso na componente académica.

Impôs-se, portanto, na primeira etapa desta investigação, a selecção dos estabelecimentos de ensino que constituiriam os estudos de caso. Tomámos como critério nuclear que as escolas eleitas fossem instituições de excelência académica frequentadas pela classe dominante e que partilhassem, além do mais, uma "história organizacional" que lhes conferisse, na actualidade, o estatuto de escola com tradição. Sendo a natureza confessional ou laica um dos traços diferenciadores do ensino privado, optámos por incidir a nossa análise sobre um colégio não religioso e outro adstrito a uma congregação religiosa. Ainda na fase inicial de esboço do desenho da pesquisa, vieram-nos à memória nomes de algumas escolas privadas de "reconhecido sucesso" trazidas até nós pela mediatização dos *rankings* do Terceiro Ciclo e do Ensino Secundário. Uma consulta aos resultados desta seriação escolar, nos últimos três anos, permitiu-nos seleccionar um leque diversificado de escolas privadas passíveis de integrar a nossa amostra. Contactámos formalmente, através de carta, nove dos estabelecimentos de ensino referenciados como de excelência, expondo os objectivos da investigação e solicitando um primeiro contacto presencial. Obtivemos acolhimento por parte de dois colégios lisboetas que iam de encontro aos critérios estabelecidos: ambos detinham, no seu "segmento" de ensino respectivo - religioso e laico - um estatuto inigualável no panorama escolar nacional que a posição cimeira reiteradamente ocupada nos *rankings* confirmava; ambos constituíam, além disso, escolas com história e tradição. Acresce que a sua localização na mesma cidade minimizava os eventuais efeitos de implantação regional. Para nossa surpresa, além destas duas instituições, apenas obtivemos resposta de um colégio sedeado no Porto. As restantes escolas contactadas não responderam, sequer negativamente, ao projecto de investigação que propuséramos, por via institucional. O mutismo pareceu-nos ser a forma encontrada para contornar a incomodidade de, explicita e ostensivamente, assumir o fechar das portas a uma investigação académica.

Assumimos, pois, que a imagem mediática dos colégios como escolas de sucesso constituiu um dos critérios de selecção e que o posicionamento destas escolas nos *rankings* foi também considerado para a escolha dos estudos de caso. Estamos conscientes das inúmeras reservas que poderão ser apontadas a este instrumento de seriação escolar – considerado por alguns "(…) um paupérrimo indicador da riqueza e complexidade de uma escola (….)" (Lopes, 2007, p.47), nomeadamente por não atender ao factor condicionador de sucesso que é a heterogeneidade sócio-cultural dos alunos ou por considerar a dimensão instrutiva como a única dimensão do êxito. Ele parece-nos, contudo, "objectivar", através dos dados estatísticos, a aquisição das aprendizagens escolares/cognitivas e alimentar e sedimentar as percepções, construídas subjectivamente, sobre os estabelecimentos escolares. Com efeito, como reconhece Ballion (1991), os resultados dos exames finais do secundário constituem o indicador primordial em que assenta a reputação dos estabelecimentos escolares. Esta "(…) imagem que é projectada sobre a instituição de ensino (…)" (Melo, 2007, p.87) permitiu-nos, aliás, fazer a demarcação, no amplo leque de instituições de ensino privado, entre colégios com maus resultados e colégios com elevadas *performances* escolares – escolas percepcionadas como "de excelência" e de "referência" pelos resultados e pelo segmento social da sua "clientela" e cuja procura se vê, efectivamente, reforçada pela imagem difundida pelos *rankings*. Entre estas figuram os dois estabelecimentos eleitos como objecto de estudo.

A prontidão dos dois colégios na aceitação do nosso projecto não foi, contudo, sinónimo de facilidade de acesso ao terreno. Na primeira reunião com as instituições vimo-nos confrontados com os desafios identificados por Vieira (2003). Sentimos que, perante os directores das escolas, fomos alvo dos dois tipos de controlo referidos pela autora: o formal – enunciação pormenorizada do tema e da metodologia a accionar – e o informal – "(…) a avaliação dos argumentos do investigador, a sua linguagem, a apreciação do seu comportamento e postura inicial e, ainda, da sua prestação ao longo da entrevista" (p.289). Os contactos iniciais constituíram, de facto, verdadeiros "testes de avaliação" que integraram uma "bateria" de perguntas sobre o projecto a desenvolver – curiosidade compreensível, mas reveladora

de que o estatuto de investigador não é, *per si*, garante da confiança e abertura requeridas numa investigação científica. Sentimos igualmente, nesta primeira interacção face-a-face, ter sido "avaliado" o nosso saber-estar e saber-ser dos quais se esperaria, necessariamente, uma consonância com os valores do colégio e com a cultura de apresentação dos seus "habitantes". Tivemos, pois, que adaptar a nossa "fachada pessoal" (Pais, 2003) quer ao contexto onde se desenrola a investigação, quer às expectativas da alteridade, esquecendo no "armário de casa" as peças de vestuário juvenis e informais que constituem o nosso guarda-roupa habitual e assumindo um novo visual caracterizado pela convencionalidade. Acreditando que, não raras vezes, o *modo de vestir* é visto como espelho de um *modo de ser e de pensar* dos indivíduos, consideramos que uma indumentária formal garantiria, por osmose, a seriedade e rigor da investigação que nos propúnhamos desenvolver. Durante as primeiras observações directas realizadas nos recreios mantivemos a "fachada pessoal" construída para os primeiros contactos formais com a instituição. As nossas deambulações etnográficas foram-nos dando conta, porém, do que Lopes (2000) identifica como "(…) a uniformização das vestes juvenis (…)" (p.253) – ainda que aparente, como adverte o sociólogo. Esperávamos encontrar, neste universo social, jovens com uma indumentária sofisticada e estilizada. À medida que fomos desconstruindo, no terreno, este "pré-conceito" social, fomo-nos apercebendo da urgência de repensar o nosso visual. Até porque nos demos conta de que a excessiva formalidade da "fatiota" deliberadamente recriada acentuava ainda mais o já existente fosso etário entre a investigadora e os investigados – hiato que considerámos poder obstaculizar a desejável interacção entre ambos. A nova "fachada pessoal" teve, então, de adquirir plasticidade, variando em função das especificidades do terreno escolar onde nos movíamos e dos agentes educativos com quem interagíamos. Temos consciência de que a "apresentação do eu" em conformidade com as expectativas da alteridade foi crucial no estabelecimento de uma relação empática entre a investigadora e os diferentes elementos destas instituições de ensino, propiciando o ideal clima de confiança - dimensão relacional de "apresentação" considerada de extrema importância por um grupo social que valoriza "a arte de saber estar perante os outros" (Vieira, 1993, p.36) e a domesticação do corpo em nome das "boas maneiras".

Logo depois da primeira reunião no colégio religioso fomos convidados por esta escola para participar num evento de âmbito desportivo – convite a que se seguiram vários outros, por nós também aceites. Um clima de tão franca abertura propiciou, quase de imediato, o estabelecimento de uma relação empática entre a investigadora e a comunidade educativa, que a acolheu como uma investigadora "abençoada pelo Padre Director", nas palavras de um funcionário. A sensação de desconforto que, por vezes, o investigador experimenta num primeiro contacto com "terreno desconhecido" – essencialmente quando realiza uma investigação de cariz etnográfico – foi minimizada neste clima de abertura e de confiança institucional. A total liberdade de movimento nos diferentes espaços do colégio e de interacção com todos os elementos da comunidade educativa, bem como a informalidade com que fomos tratados facilitaram a nossa imersão num terreno que, inicialmente, imagináramos de difícil penetração.

No colégio laico, as primeiras incursões no terreno foram pautadas por uma maior formalidade, traduzida, nomeadamente, no acompanhamento que nos foi providenciado, por parte da Psicóloga da instituição, durante todas as nossas deambulações. Seria esta assídua presença expressão de retraimento face à entrada no terreno de um investigador que, oriundo de uma "ciência crítica" (Bourdieu, 2003, p.24) como a Sociologia, tende a ser percepcionado como um "avaliador" e como alguém que, eventualmente, "(…) desvela coisas escondidas…" (p.24)? Ou estaríamos, apenas, perante um gesto de hospitalidade de uma instituição que, num quadro de menor informalidade que a do colégio religioso, leva também à prática os princípios do "bem receber"? O decurso da investigação foi confirmando esta segunda hipótese. Tal não significa, porém, que o campo e a qualidade da nossa observação não tenham sido condicionados – mesmo que involuntariamente – pelo constante acompanhamento deste elemento da comunidade educativa. Por um lado, as regras da cortesia "pedem-nos" que entabulemos conversa com a nossa acompanhante, o que, inevitavelmente, desvia a nossa observação de factos eventualmente relevantes; por outro lado, a consciência do incómodo e transtorno que as nossas visitas ao terreno poderão representar no quotidiano laboral – necessariamente preenchido – da Psicóloga designada para

nos acompanhar funcionam para nós como um "travão" para a realização de tantas observações quantas desejaríamos. Acresce que o tempo de observação se restringe, ao contrário do que se verifica no outro colégio, aos vinte minutos do maior intervalo da manhã.

O facto de só termos sido directamente interpelados pelos alunos na única vez em que estivemos sozinhos no terreno leva-nos a admitir que a presença constante da Psicóloga iniba os alunos de interagir connosco. Talvez porque identificando na investigadora mais um membro das "cúpulas institucionais", os estudantes parecem ter optado por estratégias de evitamento, o que assumimos poder traduzir-se numa perda de conteúdo das observações levadas a cabo nestes moldes. Admitimos ainda que a presença da Psicóloga possa condicionar, igualmente, o comportamento e as atitudes dos alunos, cuja espontaneidade nos espaços recreativos pode ser coarctada pelas interpelações, nomeadamente correctivas, que lhes dirige. Não obstante as limitações desta modalidade de observação, a presença de alguém que conhece o terreno revelou-se profícua para a contextualização de factos, esclarecimento de dúvidas e chamada de atenção para o que, sem um informante privilegiado, nos passaria despercebido.

Em torno do conceito de sucesso educativo: assumindo a meta da formação integral do aluno

O sucesso escolar dos jovens constitui, hoje, uma preocupação central das famílias que reconhecem a importância económica, social e cultural do capital escolar e o papel da credenciação escolar para a trajectória dos seus descendentes. Vivida como um "desígnio" familiar (Vieira, 2006), a escolarização dos jovens exige, por parte das famílias, o accionamento de uma panóplia de estratégias que diferem em função dos seus "capitais": a "docentização parental" (Silva, 2003, p.313), a procura dum reforço escolar externo ou ainda a selecção de uma "boa escola". Elevado também a desígnio nacional, o (in)sucesso vai ser eleito como uma das temáticas-chave na Sociologia da Educação – tema de abordagem complexa, se equacionado em termos pedagógicos e humanos (Benavente e Correia, 1981) ou se considerada a pluralidade de significados que o conceito adquire em função das diferentes concepções de educação (Cortesão, 2003). Ora, como defende Formosinho (1988), não raras vezes o (in)sucesso é reduzido ao (in)sucesso na instrução, imprecisão conceptual que encontramos tanto no discurso do senso comum como no oficial. Ele surge, pois, tendencialmente identificado com as performances escolares obtidas pelos discentes nas disciplinas curriculares sujeitas a avaliação e a classificação (Patrício, 1993), sendo identificadas como escolas de sucesso aquelas cujos discentes alcançam os melhores resultados, nomeadamente nos exames nacionais, de que os *rankings* são a face visível. Isto porque o sucesso escolar, nesta acepção redutora, tem apenas por metas a aquisição de saberes eruditos e da cultura nacional e a certificação da formação e elege como principio basilar a meritocracia – tal como acontece com o conceito de excelência escolar (Cortesão, 2003). Propusemo-nos, pois, descortinar se as representações sociais sobre o sucesso educativo dos diferentes agentes educativos se restringem a esta concepção exclusivamente académica de êxito, procurando compreender as estratégias institucionalmente accionadas na promoção do sucesso. Isto porque, ainda que seja no contexto familiar que se lançam as primeiras pedras para a edificação do sucesso educativo dos jovens, "(…) as características dos alunos não permitem prever os seus resultados escolares, se forem tomadas independentemente dos processos internos às escolas" (Good e Weinstein, 1995, p.83).

Partimos, então, para o terreno, imergindo na vida quotidiana dos colégios, analisando as fontes secundárias e dando voz, através de um conjunto de entrevistas exploratórias, aos principais agentes educativos das instituições: Directores, Directores de Ciclo/Coordenadores de Ano, Presidentes das Associações de Pais, Alunos e Antigos Alunos. As palavras dos entrevistados revelaram-nos que as suas representações sociais sobre o sucesso educativo não se restringem a uma concepção puramente instrutiva – ao contrário do que a ênfase mediática nos resultados académicos destas instituições nos fazia supor. Tal não significa, porém, que a aquisição dos conhecimentos e a sua aplicação futura - nomeadamente em contexto laboral – seja subestimada, mas tão somente referenciada como *uma* das

dimensões do sucesso. Efectivamente, os entrevistados sublinham a importância da dimensão cognitiva e da internalização de um *habitus* escolar que prepare para uma posterior inculcação de um *habitus* profissional garante de adaptabilidade laboral: o trabalho, o dinamismo e a capacidade de superar os desafios requeridos no universo laboral, valores difundidos nestas instituições e mobilizáveis num futuro profissional que se avizinha. Defendem, pois, na linha Durkheimiana, que a escola deve preparar cada criança para se integrar, futuramente, na vida social através da internalização de hábitos e regras de vida comunitárias e da capacitação para o exercício de funções laborais. O acesso à instituição de Ensino Superior e ao curso universitário pretendidos pelos discentes constitui, nesta acepção *performativa* da educação (Cortesão, 2003), uma outra dimensão do sucesso educativo apontada.

Desempenhando um papel inegavelmente central, a dimensão instrutiva é, contudo, considerada restritiva pelos nossos entrevistados, à luz de uma acepção mais lata de educação e de uma concepção de escola enquanto *locus* educativo (Duru-Bellat, 2006) que não cinge a sua missão nem ao desenvolvimento das competências cognitivas, nem ao alcance de performances meramente escolares (Ballion, 1991). Como afirmou o Presidente da Associação de Estudantes do colégio religioso: "Acho que o sucesso educativo passa também pelo sucesso desportivo ou… pelo sucesso social, ou seja, pela capacidade de lidar com os outros de… e isso também é educação. Educação é também valores, não só… O que seria se fosse só estudar livros e saber o que o livro tem, não é?". Com efeito, para além da dimensão académica – mais enfatizada, nos discursos analisados, pelos representantes da escola laica –, surge referenciado um amplo e diversificado conjunto de pilares de formação humana que, à excepção da importância concedida à religião numa das instituições, se pautam por alguma similitude. Partilha-se uma concepção de êxito de "banda larga" que tem inerente o pressuposto de que, como nos diz o Director do colégio religioso, "(...) o sucesso educativo tem a ver com a pessoa toda, humana" e não apenas com a vertente académica do jovem. Este colégio elege, pois, como missão, formar o aluno em três dimensões: a pessoal – ajudando o discente a construir uma personalidade vincada e coesa -; a social – educando o jovem, enquanto ser "de relação" com a alteridade, para o "serviço dos outros" (Director do colégio religioso); e, finalmente, a religiosa, acompanhando "(…) os alunos no seu crescimento da Fé, centrada em Cristo (…)" (Projecto Educativo) na crença de que o ser humano só pode "(…) ter uma personalidade forte ao serviço dos outros se o fizer em Deus" (Director do colégio religioso). A omnipresença, nos discursos dos agentes educativos da instituição religiosa, desta tríplice vertente em que consideram estruturar-se o sucesso educativo, o "recurso" reiterado ao "vocabulário organizacional" (Bear, 1989) e a expressões-chave do Projecto Educativo como "liderança inaciana" "educar para Servir" ou "*magis* inaciano", a evocação recorrente do "herói organizacional" (Bear, 1989) que é Santo Inácio - figura personificadora dos valores, da filosofia e da ideologia do Colégio -, são sinais evidentes de uma forte internalização, por parte dos agentes institucionais contactados, de uma "substância cultural" (Moran e Volkwein, 1992) impregnada pelo ideal de sucesso. "Absorvido" e "alimentado" através da *praxis* e do discurso, o ideário do Colégio brota – dir-se-ia espontaneamente – do discurso dos entrevistados, que parecem exprimi-lo a uma só voz. Ainda que, aparentemente, menos "sincronizadas" e mais "soltas" de uma "gramática institucional", as palavras dos entrevistados do colégio laico também dão conta da importância da formação pessoal e social dos alunos, identificadas como dimensão do sucesso. O humanismo cristão que caracteriza o colégio religioso dá lugar, no colégio secular, a um humanismo laico. Os ideais professados e difundidos parecem, no entanto, sobrepor-se: promovem-se, nos dois colégios, o respeito pelo outro, a tolerância, a solidariedade e incentiva-se a participação na sociedade, numa dinâmica de aprendizagem do exercício de cidadania activa. Como nos diz o Projecto Educativo do colégio laico, a educação integral do ser humano pressupõe a aliança entre a "aquisição e domínio dos saberes" e os "grandes valores humanistas" – nomeadamente a formação de um "espírito crítico, independente e participativo na sociedade" –, princípios que nortearam a fundação da instituição. Também no Projecto Educativo do colégio religioso sobressai a missão de formação dum sujeito activo e solidário, imbuído pelos princípios do serviço e da amizade e capacitado para a abdicação dos seus interesses pessoais em prol do combate às estruturas sociais injustas e da defesa dos mais desmunidos. Estes colégios parecem corporizar, assim, o ideal de escola direccionada para a qualidade de que falam

Good e Weinstein (1995), autores para quem a instituição escolar deve ter em conta o desenvolvimento de competências morais, sociais e emocionais dos jovens.

A importância das actividades extra-escolares, das redes de interacção e da difusão da cultura do colégio para formação do homem integral

Perseguindo o desígnio de uma formação integral, estes colégios procuram cumprir o que West e Hopkins (1996) consideram ser o papel da escola: providenciar aos alunos um amplo e diversificado conjunto de experiências – incluindo as de índole desportiva e cultural – que lhes permitam desenvolver a sua auto-estima e o seu auto-conceito de aprendizes, estabelecer relações com outros discentes, assumir responsabilidades sociais e, finalmente, tomar consciência do seu papel de cidadãos activos na construção da cidadania. Quanto a esta última dimensão, lembraríamos a importância que ela assume nos Projectos Educativos dos colégios em estudo onde o incentivo ao voluntariado, enquanto pilar de formação humana, ocupa um lugar central. O envolvimento em "questões cívicas" é, inclusivamente, organizado por um destes colégios. Com efeito, no colégio religioso são propostas aos alunos – a partir do Ensino Secundário – acções de intervenção social no exterior da escola, "acções humanizadoras" (Gil, 1999) de inegável importância para que o aluno "compreenda que as necessidades detectadas na sociedade ou na comunidade fazem parte da (…) [sua] responsabilidade como membro do grupo e para que, em suma, se aproxime do "sentido preciso" dos direitos humanos" (p.86). Estas "actividades de aprendizagem-serviço" na comunidade (Puig, 2007) contribuem, na acepção dos entrevistados, para a formação pessoal e cívica dos alunos. Enriquecendo-se com um leque de competências práticas, os alunos poderão reflectir sobre o mundo, enfrentar a sua complexidade, respeitar a diversidade social, étnica e religiosa, e cooperar e conviver com ela (Perrenoud, 2005) – dando, em suma, passos firmes na via da construção do tal sucesso de "banda larga" implícito nos Projectos Educativos. Ainda que permitindo quebrar o sentimento de "vivência em redoma" – limitação reconhecida por alguns entrevistados à frequência do ensino privado –, estas actividades de voluntariado e de contacto com os que habitam outros universos sociais podem não levar, como reflecte criticamente um dos jovens entrevistados, a criar o estabelecimento de laços de "igual para igual", diluindo-se a lógica emancipatória de *empowerment* numa lógica de pendor mais assistencialista.

A promoção de diversidade de experiências educativas não se restringe, porém, à prática do voluntariado. Estes colégios providenciam uma pluralidade de actividades extra-curriculares, numa clara valorização de outras aprendizagens que não as puramente académicas. Respondendo ao desejo de estimulação extra-escolar por parte das classes dominantes (Kellerhals e Montandon, 1991) são providenciados vários "loisirs intelligents" (Dubet, 1991). Deles fazem parte as aulas de música (com a leccionação de diversos instrumentos e, no colégio laico, com aulas de canto e a possibilidade de participação nas orquestras da escola), o teatro e diversas modalidades desportivas, como o judo, o ténis, a esgrima ou ainda os desportos estéticos, como o *ballet* e a ginástica, de pendor essencialmente artístico (ginástica acrobática…). Sendo o desporto reconhecido e valorizado – pelas próprias classes dominantes – "(…) como forma de domesticação do corpo e das emoções, como pretexto socializador com iguais, como exercício de autonomia, como signo identificador de um grupo, como autêntico ritual grupal (…)" (Vieira, 2003, p.531) e também "(…) como complemento saudável do processo de desenvolvimento cognitivo" (p.533) não surpreende o lugar que lhe é conferido nestes colégios. Ainda que os desportos colectivos marquem presença nas actividades extra curriculares propostas, constatamos que os desportos de antagonismo individual têm um forte peso no rol de possibilidades desportivas facultadas. Este tipo de prática desportiva vem de encontro ao que Kellerhals e Montandon (1991) identificam como as preferências desportivas dos grupos sociais dominantes, cujos projectos para os descendentes incluem, segundo os autores, o ingresso na universidade e a formação de um determinado tipo de personalidade social. Requerendo e promovendo o individualismo e o espírito de competição face a face, este tipo de desportos proporcionará, de forma lúdica, uma inculcação de valores – como a competitividade, a auto-

confiança e autodomínio, a perseverança, o trabalho e o esforço – que serão escolarmente rentabilizados, ajudando à construção de alunos de sucesso.

A participação nas actividades extra-curriculares como dimensão do sucesso educativo foi claramente enfatizada pelos alunos entrevistados – concepção que vai de encontro à teorização de Pinto (2002) sobre a importância, para alcançar o sucesso, da integração dos alunos no sistema social formal da instituição através do envolvimento discente nas actividades extracurriculares. Efectivamente, como nos disse o Presidente da Associação de Estudante do colégio religioso, "(…) o Colégio é muito mais do que aulas. É… uma casa, não é? (…) E quem participa (…) tanto nas actividades como participa nas aulas, são os alunos que saem daqui «verdadeiramente [nome do colégio]»". A assumpção desta identidade de escola pressupõe, pois, que o aluno "vá além" de uma identidade alunizada e se deixe, nesta segunda casa que o acolhe, imbuir pelo espírito da escola, participando activamente na vida da comunidade educativa, quer nas iniciativas de âmbito escolar, quer extra-escolar desenvolvidas pela instituição. Como nos diz o mesmo entrevistado, "O verdadeiro aluno [nome do colégio] não é só o aluno marrão que vem às aulas e que está a assistir, mas é o aluno que aproveita as coisas que o Colégio lhe dá: e há actividade da Pastoral e vamos passar um fim-de-semana fora, e há o Banco Alimentar e vamos fazer o Banco Alimentar, (…) – tudo isso incentiva a nossa educação, não é?".

A autonomia e a responsabilização dos discentes – uma outra dimensão do sucesso, na perspectiva de Perrenoud (2005) - parece ser também incentivada nesta instituição de ensino. A ampla fatia da organização do Torneio Desportivo Ibérico[49] que foi deixada a cargo dos discentes indicia que a formação para a independência e para a capacidade organizativa é, efectivamente, não só reconhecida discursivamente pelo Projecto Educativo da escola, mas também - e sobretudo - posta em prática por esta organização. É também em nome da responsabilização individual que o Director do mesmo colégio recusa a existência de um uniforme - instrumento a que algumas escolas recorrem no intuito de "(…) providenciar um sentido de identidade aos estudantes e de estabelecer um código de indumentária estandardizado" (Beare, 1989, p.195). Para o director da instituição religiosa, a padronização da indumentária inerente ao uso da farda retiraria aos alunos a possibilidade de exercitar a sua liberdade em responsabilidade e de fazer a aprendizagem social de adaptar o traje às circunstâncias espácio-temporais, uma vez que "(…) mete toda a gente na mesma camisa-de-forças. E, portanto, chamar à responsabilidade das pessoas, dentro de uma farda, não é difícil.". Em nome da educação para a responsabilidade, também o colégio laico prevê a organização de um grupo de alunos por turma que, rotativamente, se responsabilize pela conservação e limpeza das suas salas – actividade que suscita, além do mais, no entender do Projecto Educativo desta instituição, atitudes cívicas nos discentes.

Numa escola que se afirma como *locus* não só de instrução, mas também de educação, o docente não pode restringir a sua intervenção à formação académica dos discentes, descurando as "pessoas que moram nos alunos"[50]. A proximidade e a abertura da relação estabelecida entre docentes e discentes parece, de facto, nortear a prática destes colégios, sendo mesmo apontadas pela maioria dos agentes educativos como marca diferenciadora do ensino privado relativamente à escola pública e como garante do sucesso dos estabelecimentos particulares. Estruturadas em valores humanistas, estas escolas posicionam-se do lado do "John" (Lobrot, 1992, p.39), tratando-o não como um objecto escolarizável mas como um ser humano integral e nunca perdendo de vista, para o pleno desabrochar das capacidades cognitivas e humanas discentes, a subjectividade, a afectividade, a liberdade e a autonomia de cada jovem. Efectivamente, os alunos entrevistados descrevem os docentes como figuras próximas, disponíveis não só para o esclarecimento de dúvidas das matérias curriculares dentro e fora das aulas, mas também para dialogar com eles sobre a vida e os seus problemas extra-escolares. As relações de amizade, empatia e companheirismo entre alunos e professores são promovidas por estas instituições que, em alguns casos, providenciam o enquadramento necessário para que elas se desenvolvam. O

[49] Iniciativa desportiva que trouxe às instalações do colégio religioso lisboeta mais de quinhentos alunos dos colégios jesuítas da Península Ibérica

[50] Sugestivo título da obra de PINTO, Manuel [et al.] (1999)

colégio religioso, por exemplo, delega no Professor Responsável de cada turma a organização dos chamados "Fins-de-semana de turma". Estes momentos de reflexão e de convívio, passados numa casa cedida pela congregação religiosa, visam, no entender dos entrevistados, promover um interconhecimento entre alunos e professores que não se restrinja aos papéis sociais representados, por cada um, no interior da sala de aula, personalizando a relação entre eles. Desvenda-se, através do desenvolvimento de contactos extra-escolares, a pessoa humana total oculta sob a capa de docente e discente envergada no contexto lectivo; desenvolvem-se vínculos "(…) de confiança e orientação por parte de alguém comprometido com o amparar, de forma conscienciosa, o aluno na reflexão sobre as experiências e na busca das próprias competências e capacidades (…)" (Rogeiro e Branco, 2007, p.429); intensifica-se, entre docentes e discentes, a teia de relações interpessoais que constitui, no entender de Formosinho (1998), "(…) a base natural da relação educativa de instrução, socialização e de estimulação" (p.130) Tecem-se afectos (Pessoa, 2007) no percurso para o sucesso.

A importância da vertente relacional – pedra basilar no quotidiano escolar, como assinala Pais (2003) – não se queda, porém, nas interacções entre professores e alunos. Os laços de sociabilidade e de companheirismo entre os discentes são também sublinhados pelos entrevistados – actuais e ex-alunos – que os classificam de intensos e fraternos. Parecendo perdurar no tempo, as redes de amizade criadas no colégio podem, mesmo, ser rentabilizadas social e profissionalmente, instrumentalidade admitida por um ex-aluno que nelas reconhece "(…) um grande activo para o percurso profissional". O facto parece confirmado por Amorim (2008) quando identifica os principais colégios de renome como o lugar onde tem início o *networking*. As relações de amizade, confiança e lealdade entre ex-alunos desses colégios, a certeza da partilha de valores, de competências e de comportamentos assegurados pela frequência de uma mesma instituição escolar explicam que, na hora da constituição de equipas profissionais, a escolha recaia sobre os velhos amigos de colégio, cujos percursos se voltam a cruzar no mundo laboral. Como nos diz o mesmo entrevistado, um "antigo aluno que procura emprego numa empresa de outro antigo aluno normalmente tem a prioridade sobre outros candidatos".

Peças igualmente importantes para a construção do sucesso são os rituais e cerimónias institucionais – "manifestações comportamentais" (Beare, 1989) de afirmação e consagração da cultura da escola e momentos de difusão da *doxa* organizacional a toda a comunidade educativa e de consolidação de um "espírito de corpo" e de um orgulho na instituição (Beare, 1989), cuja meta é a excelência. Como assume, sem peias, um Director de Ciclo do colégio religioso: "É evidente que se tem que educar para a excelência. A meritocracia é qualquer coisa que é fundamental nesta sociedade e, portanto, não vamos ter aqui vergonha de assumir." A existência de um Quadro de Honra serve esse objectivo. O elogio das suas virtualidades, levado a cabo pelos directores de ambos os colégios durante as sessões de entrega de prémios, revelou a importância institucional que lhe é atribuída enquanto instrumento de consagração pública que premeia o esforço, o trabalho e o mérito e que, pelo exemplo, encoraja toda a comunidade escolar a perseguir a qualidade. Numa linha de coerência com o projecto de formação integral inaciano, o Quadro de Honra do colégio religioso extravasa a dimensão meramente académica, abarcando a multiplicidade de dimensões formativas que, à luz de um conceito lato de educação, devem integrar a conceptualização de sucesso educativo. Ele desdobra-se, assim, em sete pilares: Educar para Servir, Aproveitamento Escolar, Mérito Desportivo, Participação e Iniciativa, Criatividade Artística, Cultura Religiosa e Aplicação e Esforço. O reforço positivo – com tradição na pedagogia jesuítica – surge, aqui, ao serviço da superação do eu e da cultura do *magis* inaciano, metas que norteiam toda esta comunidade educativa. Exemplo dessa procura é a avaliação inaciana feita no final de todos os eventos organizados pelo colégio, elencando os pontos fortes e fracos das iniciativas e identificando formas de superar as lacunas encontradas, nessa busca incessante de fazer sempre mais e melhor. No colégio laico, o Quadro de Honra consagra, de momento, a componente académica. A cerimónia de entrega de prémios serviu, no entanto, para a Directora do estabelecimento anunciar que, no próximo ano lectivo, estaria instituído um novo prémio para consagrar os alunos finalistas notabilizados pelo sucesso académico, pela excepcional capacidade de relacionamento com os colegas e restante comunidade educativa e pela interiorização dos valores humanistas que constituem legado do colégio.

Notas conclusivas

O trabalho de campo exploratório desenvolvido indicia-nos que as instituições em análise definem o sucesso dos seus alunos não apenas pela instrução, mas também pela "(…) socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e pela estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando)" (Formosinho, 1998, p.107). Assumem pretender formar o homem na sua plenitude, (re)socializando o seu *habitus* e levando, enfim, *à la lettre* a acepção do verbo "educare": direito de dirigir e encaminhar o jovem aluno (Sacristán, 2003) para a fidelidade ao *corpus* de valores da instituição e para a sua adopção, presente e futura, nas mais anódinas actividades quotidianas desenroladas não só na escola, mas também nos múltiplos contextos de vida. Admitimos, como hipótese teórica, que a similitude e continuidade dos projectos socializadores familiar e escolar e a selectividade social das interacções amicais constituem um pano de fundo propício à coerência dos esquemas de percepção, compreensão, apreciação e avaliação do mundo social dos alunos - coerência e homogeneidade de *habitus* tão raras, como adverte Lahire (2003), nos "homens plurais" de hoje. Resta-nos, pois, desvelar se a concepção de sucesso educativo nesta acepção de "missão socializadora integral" é assumida, partilhada e levada à prática pelos agentes educativos, nomeadamente pelos discentes.

Bibliografia

BALLION, Robert (1991) – La bonne école. Paris: Hatier. 259 p. ISBN 2 218 03769 6.

BEARE, Hedley [et al.] (1989) – Creating an excellent school: some new management techniques. London: Routledge. 289 p. ISBN 0-415-00584-1.

BENAVENTE, Ana; CORREIA, Adelaide Pinto (1981) – Obstáculos ao sucesso na escola primária. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. 280 p. s/ ISBN

BOURDIEU, Pierre (1979) – La distinction. Critique sociale du jugement. Paris : Les Éditions de Minuit. 670 p. ISBN 2-7073-0275-9.

BOURDIEU, Pierre (2003) – Questões de Sociologia. Lisboa: Fim de Século. 288 p. ISBN 972-754-197-6.

CORTESÃO, Luíza (2003) – Cruzando conceitos. In RODRIGUES, David (org.) – Perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34514-4. p.58-72.

DUBET, François (1991) - Les lycéens. Paris: Editions du Seuil. 313 p. ISBN 2-02-013202-8.

DURU-BELLAT, Marie (2006) – L'inflation scolaire. Paris: Éditions du Seuil et la République des Idées. 106 p. ISBN 978-2-02-85168-8.

FORMOSINHO, João (1988) – Organizar a escola para o sucesso educativo. In AAVV – Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. p. 105-136.

GIL, Fernando (1999) – La enseñanza de los derechos humanos. In BÁRCENA, Fernando [et al.] – La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. ISBN 84-330-1448-X. p. 71-103.

GOOD, Thomas L.; WEINSTEIN, Rhona S. (1995) – As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In NÓVOA, António (coord.) – As organizações escolares em análise. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN 972-20-1004-2. p. 79-98.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre (1991) – Les stratégies éducatives des familles. Lausanne: Delachaux et Niestle. 256 p. ISBN 2-603-00811-0.

LAHIRE, Bernard (2003) – O homem plural. Lisboa: Instituto Piaget. 297 p. ISBN 972-771-664-4.

LOBROT, Michel (1992) – Para que serve a escola?. Lisboa: Terramar. 170 p. ISBN 972-710-122-4.

LOPES, João Teixeira (2000) – A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas. Porto: Edições Afrontamento. 390 p. ISBN 972-36-0529-5.

MELO, Maria Benedita Portugal e (2007) – Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In VIEIRA, Maria Manuel, org – Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. ISBN 978-972-671-200-8. p. 67-94.

PAIS, José Machado (2003) – Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 425 p. ISBN 972-27-1209-8.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1993) – A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora. 191p. ISBN 972-47-0062-3.

PERRENOUD, Philippe (2005) – Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora. 184 p. ISBN 2-85008-520-0.

PESSOA, Teresa (2007) – O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual. In SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira, org. – A escola sob suspeita. Porto: Edições Asa. ISBN 978-972-41-5066-6. p. 343-359.

PUIG, Josep Maria (2007) – Aprender a viver. In ARANTES, Valéria Amorim (org.) – Educação e valores. São Paulo: Summus Editorial. ISBN 978-85-323-0335-6. p. 65-106.

ROGEIRO, Ana Margarida; BRANCO, Maria Luísa (2007) – A pedagogia jesuítica: a actualidade de uma proposta. In GONÇALVES, Miguel [et al.], org. – Repensar a escola hoje. O contributo dos jesuítas. Braga: ALETHEIA. ISBN 978-972-697-183-2. p. 423-437.

SACRISTÁN, José Gimeno (2003) – O aluno como invenção. Porto: Porto Editora. 256 p. ISBN 972-0-34170-X.

SILVA, Pedro (2003) – Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento. 412 p. ISBN 972-36-0662-3.

VIEIRA, Maria Manuel (2003) – Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 637 p. ISBN 972-31-1034-2.

Artigos de publicação em série

BOURDIEU, Pierre – Propostas para o ensino do futuro. Cadernos de Ciências Sociais. 5 (1987) 101-120.

MORAN, E. Thomas; VOLKWEIN, J. Fredericks – The cultural approach to the formation of organizational climate. Human relations. Vol. 45, nr.1 (1992) 19-47.

VIEIRA, Maria Manuel - Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes. Análise Social. 120 (1993) 7-53.

VIEIRA, Maria Manuel – Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. Interacções 2 (2006) 291-305.

Artigos de jornal/revista

AMORIM, Rosália – A minha turma. Exame. 294 (Out. 2008) 108-112.

LOPES. João Teixeira – Os rankings ou os passos do Estado suicidário. Público (7 Nov. 2007) 47.

Comunicações em Seminários/actas de Congressos

PINTO, José Madureira – Factores de sucesso/insucesso. Seminário sobre Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português, 17 de Janeiro de 2002.

WEST, Mel; HOPKINS, David – Reconceptualising school effectiveness and school improvement. Comunicação em American Educational Research Association Annual Meeting "School improvement and school effectiveness: towards a new synthesis", 8 de Abril de 1996. Nova Iorque.

9.

[OT 4] Organizacões e Percursos Escolares

Dia 23, 14h30 | Sala C607

Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos.

Tânia de Freitas Resende

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação

Resumo

Esta comunicação apresentará resultados parciais de uma investigação sobre as experiências de jornada escolar ampliada atualmente em curso no Brasil. O país tem uma tradição de organização do tempo na escola em turnos parciais, cujas jornadas têm duração média de 4 horas, mínimo previsto por lei para o ensino fundamental. Como resposta a demandas sociais e pedagógicas, bem como à legislação vigente, que prevê a ampliação progressiva do período de permanência do aluno na escola, têm sido implantados, nos últimos anos, diversos projetos de ampliação da jornada escolar ou de criação do tempo integral na escola. Tais projetos baseiam-se em diferentes concepções de educação integral e apresentam também distintos formatos. Parecem destacar-se dois modelos: um que é centralizado na escola, com ampliação da jornada feita mediante contratação de professores, e outro, que vem sendo caracterizado como "multissetorial", no qual essa ampliação se baseia em parcerias com diversos setores, instituições e programas governamentais ou não-governamentais. Os efeitos dos diferentes projetos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno ainda são pouco mensuráveis. Entretanto, certamente um efeito mais geral já deflagrado por eles é o de recolocar, agora em novos parâmetros, discussões clássicas na sociologia da educação, tais como a da função social da escola e a das relações entre família e escola na constituição do processo educacional e de seus resultados.

1. Introdução

Esta comunicação tem como objetivo problematizar, do ponto de vista sociológico, algumas implicações de experiências, atualmente em curso no Brasil, de ampliação da jornada escolar diária de alunos do ensino fundamental[51], para além dos turnos parciais de 4 horas que, até então, constituem a forma tradicional de organização do tempo escolar no país. Tais experiências têm sido desenvolvidas especialmente no sistema público de ensino, em diversos municípios e Estados da federação[52], podendo-se afirmar que se trata de uma tendência importante no contexto atual da educação brasileira, passando a constituir, também, um tema fundamental de discussão na agenda dos debates dessa área (Gonçalves, 2006).

Essa tendência pode ser relacionada a uma série de fatores. Vincula-se, por um lado, às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas: mudanças nas dinâmicas familiares, entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, agravamento de problemas como a violência e a degradação dos espaços urbanos, intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente, dentre outras.

Nesse cenário, a ampliação da jornada diária na escola relaciona-se também a questões mais especificamente educacionais, principalmente a demanda por maior qualidade do ensino público fundamental. Tendo praticamente universalizado o acesso a esse nível de ensino na década de 1990, o Brasil ostenta, entretanto, resultados extremamente insatisfatórios em todos os tipos de avaliação do desempenho dos alunos, tanto internacionais quanto nacionais, além de permanecer longe da universalização do ensino fundamental completo, com altas taxas de evasão e repetência (Silva e Hasenbalg, 2000).

Finalmente, o desenvolvimento de projetos de educação em tempo integral atende, ainda, a prescrições da legislação vigente, sendo, atualmente, estimulado por políticas públicas federais. A atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9.394/96) propõe, em seu artigo 34, a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, a partir do mínimo de quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula. O parágrafo segundo do mesmo artigo prevê que, a critério dos sistemas de ensino, esse nível de escolaridade seja ministrado progressivamente em tempo integral (Brasil, 1996). A Lei 10.172, de 09/01/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil, propondo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias (Brasil, 2001). Por sua vez, a Lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), assegurando o repasse de verbas da União para os Municípios, a fim de financiar a educação básica, estabelece coeficientes de remuneração das matrículas que consideram tanto a modalidade e a etapa da educação básica, quanto, também, a ampliação da jornada escolar (Brasil, 2007a). O "*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação"*, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2007, propõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola como uma das diretrizes voltadas para a qualidade da educação básica (Brasil, 2007b). Ainda como parte das medidas do PDE, o governo federal lançou, também em 2007, o Programa Mais Educação, que congrega ações de diversos

[51] No Brasil, o sistema de ensino é organizado em dois grandes níveis: educação básica e ensino superior. A educação básica compreende a educação infantil (0 a 5 anos), o ensino fundamental (6 a 14 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos). Destes, apenas o ensino fundamental é, atualmente, obrigatório e encontra-se praticamente universalizado do ponto de vista quantitativo (97,5 % da população da faixa etária correspondente tem acesso à escola).

[52] O ensino público fundamental, no Brasil, é de responsabilidade dos municípios, sendo, dessa forma, ministrado preferencialmente em escolas das redes municipais de ensino. Entretanto, também é ofertado por escolas estaduais (mantidas pelos Estados da federação) ou até mesmo por algumas instituições federais.

Ministérios com o objetivo de "fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas no contra-turno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola" (MEC, 2008, p. 19).

Saindo do âmbito específico da legislação, cabe destacar, também, em termos de políticas públicas de incentivo à educação integral no país, o lançamento do documento "Educação Integral: texto referência para o debate nacional" (MEC, 2008). O documento apresenta subsídios para a implementação de propostas de educação integral no Brasil, valorizando a relação escola-comunidade e o papel das redes sócio-educativas. Apresenta, como exemplos, algumas experiências já em andamento, deixando a cargo de cada rede de ensino a organização de seus próprios projetos.

Entretanto, a ampliação do tempo na escola[53] não é uma questão meramente quantitativa e não se resolve apenas com medidas legais. Além de recursos físicos, materiais, financeiros e de implicações na área administrativa, ela exige também opções pedagógicas que envolvem questões fulcrais no campo da educação, como a função social da escola, a relação entre esta e a sociedade, a organização dos tempos e espaços escolares, a divisão do trabalho educacional entre escolas e famílias, a seleção curricular e outras. No Brasil, as experiências em curso variam tanto no que se refere às concepções que as sustentam quanto às formas de organização, incluindo aspectos como tempo de ampliação da jornada (desde algumas horas semanais além das quatro obrigatórias, até jornadas integrais de 40 horas semanais ou mais), sujeitos e instituições envolvidos, espaços utilizados, tipos de atividades propostas, dentre outros.

Dessa forma, adquire grande relevância o desenvolvimento de esforços de investigação que busquem identificar os pressupostos e fundamentos de uma "escola pública de tempo integral", discutir as diferentes implicações e as modalidades da sua implementação, analisar os fatores intervenientes nesse processo e avaliar os seus resultados. Trata-se de relevância tanto social, considerando a possibilidade de contribuição para a implantação, discussão e avaliação de políticas públicas, quanto científica, tendo em vista a escassez de estudos nesse campo, no país, e a centralidade, para a área educacional, das questões nele envolvidas.

2. Experiências brasileiras de ampliação da jornada escolar: formatos e concepções

O presente trabalho lança mão de resultados parciais de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo principal é mapear as experiências de ampliação da jornada escolar, atualmente em curso nas redes públicas de ensino fundamental do Brasil. A pesquisa, de âmbito nacional, foi encomendada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, e desenvolvida a partir de março de 2008 por um grupo de pesquisadores de quatro Universidades brasileiras: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade de Brasília - UNB. O projeto prevê duas etapas para a investigação. A primeira, quantitativa, que se encontra em fase de conclusão (relatório final previsto para março de 2009) e sobre a qual se baseará este trabalho, teve como objetivo o mapeamento propriamente dito das experiências e de suas principais características. A segunda etapa, qualitativa, a ser desenvolvida em 2009, envolverá o estudo focal de algumas experiências, com a finalidade de possibilitar uma análise mais aprofundada do formato adotado, dos avanços, debilidades e desafios vivenciados.

---

[53] Para maior simplificação, está-se utilizando neste texto, de forma equivalente, expressões que não necessariamente indicam as mesmas realidades, como "ampliação do tempo na escola", "ampliação da jornada escolar", "ampliação da jornada educativa", educação integral, "educação em tempo integral". Como se verá adiante, a educação em tempo integral pode, em vários casos, prescindir da ampliação do tempo na escola. Da mesma forma, "educação integral" é um conceito que não necessariamente está vinculado a uma jornada escolar de tempo integral. Entretanto, dados os limites do artigo, estas diferenças não serão aqui aprofundadas.

Durante a etapa quantitativa, foram enviados questionários a todos os gestores educacionais dos 5.564 municípios brasileiros, obtendo-se retorno de 1.683 deles (porcentagem de resposta igual a 30,2%)[54]. Dentre os que responderam, 324 municípios têm algum tipo de experiência de jornada ampliada, correspondendo a 19,3% dos respondentes ou 5,8% do total de municípios do país.

Por um lado, esses números indicam que a escola de tempo integral ainda é uma realidade proporcionalmente pouco freqüente no Brasil; mas, por outro lado, a existência de experiências em três centenas de municípios não deixa de ser significativa, principalmente ao se considerar o tempo de realização, conforme tabela abaixo:

Os dados do quadro 1 evidenciam a tendência de expansão do número de experiências de jornada educativa ampliada (JEA) no Brasil, sendo que a maior parte das existentes são bastante recentes: 65,5% delas foram implantadas há três anos ou menos, sendo 36,9% há um ano ou menos. Parece existir, portanto, uma relação bastante clara com a legislação e as políticas públicas que vêm buscando fomentar a educação integral no país.

Considerando ainda o quadro 1, deve ser feito um esclarecimento com relação ao número total de experiências de JEA (738), o qual não corresponde ao número de municípios com experiências (324). Isso ocorre porque, na maior parte dos casos, um mesmo município tem mais de um projeto de ampliação da jornada educativa, tratando-se de experiências com denominações diferentes e características distintas. Dessa forma, tendo em vista obter o maior número possível de informações sobre as diferentes propostas em execução, realizou-se a tabulação dos dados considerando como unidade de análise as experiências e não os municípios. Levantaram-se, assim, até o momento, 738 experiências com grande variedade de denominações, como, por exemplo, "escola de tempo integral", "ações educativas complementares", "atividades extracurriculares", "contraturno" e outras.

As formas de organização dessas experiências também são bastante variadas no que se refere a aspectos como o número de dias da semana em que os alunos têm atividades em jornada ampliada, o número de horas dessa jornada, o tipo de atividade desenvolvida, os locais de realização, os responsáveis pela execução, os modos de financiamento. Encontram-se desde projetos em que os alunos retornam à escola uma ou duas vezes por semana, por algumas horas, para atividades de reforço em relação aos conteúdos escolares, até programas de tempo integral em que a jornada educativa vai além de 40 horas semanais e inclui atividades pedagógicas, esportivas, artísticas, culturais e recreativas diversificadas.

Um aspecto que se destaca na análise dos dados, até o momento, é o fato de que, em 82% das experiências identificadas, as atividades de ampliação da jornada se desenvolvem no turno contrário àquele das "aulas regulares", e não mescladas a estas (o que só ocorre em 12% dos casos, sendo que em 6% as respostas foram anuladas). Ou seja, o estudante freqüenta a escola normalmente, em um turno, e no outro turno tem as "atividades do projeto", como freqüentemente são chamadas. Pode-se afirmar que isso acaba por reforçar um caráter complementar e paralelo dessas atividades, levando a supor que a estrutura da escola, seu modo de funcionamento, sua prática pedagógica, são mantidos praticamente inalterados.

Um outro aspecto que se destaca, não tanto em termos numéricos, mas principalmente em relação ao seu significado, é o desenvolvimento de projetos nos quais a ampliação da jornada educativa baseia-se na parceria de diversos setores, instituições e programas governamentais ou não-governamentais. Tais parcerias podem envolver, dentre outras possibilidades, o financiamento do projeto, a cessão de espaços de realização (43% das experiências mapeadas até o momento, na pesquisa, têm alguma atividade desenvolvida fora do espaço escolar, em campos de futebol ou quadras da comunidade, praças públicas, parques, associações comunitárias, igrejas ou outros espaços), o aporte de recursos humanos. Conforme indica o Quadro 2, embora os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com os alunos sejam

[54] Neste texto são utilizados dados parciais, reunidos até dezembro de 2008, sendo que a equipe considerará, no relatório final, os questionários devolvidos até janeiro de 2009.

majoritariamente professores, concursados ou contratados, tem-se tornado significativa a presença de agentes culturais[55], voluntários, estagiários - bolsistas ou não-, dentre outros.

No que tange a essas parcerias, Cavaliere (2007) as relaciona a uma "concepção multissetorial de educação integral", segundo a qual a *educação* em tempo integral não se vincula necessariamente a uma *escola* de horário integral, podendo e devendo ser assegurada mediante a articulação de ações envolvendo diferentes órgãos e entidades e realizando-se, também, em espaços não-escolares. A autora lembra que esse tipo de articulação aparece tanto em projetos do governo federal quanto em propostas de municípios em cujas redes de ensino a oferta de atividades em tempo integral para os alunos prescinde da organização de uma *escola* de tempo integral. Ambas as situações estão contempladas na pesquisa que sustenta este artigo.

No primeiro caso – projetos do governo federal -, Cavaliere (2007) cita o Programa Segundo Tempo, realizado através de parcerias dos Ministérios dos Esportes e da Educação com instituições, associações e entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, as quais, por meio de convênios, tornam-se responsáveis por oferecer um "segundo tempo", em relação às aulas regulares, com atividades esportivas, palestras educativas, reforço escolar e alimentação[56].

Um exemplo das experiências municipais que refletem uma "concepção multissetorial de educação integral", identificado nesta pesquisa e também citado por Cavaliere, é o Programa Escola Integrada, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Minas Gerais). Nesse Programa, a escola deve ser a articuladora de uma rede de parcerias que envolve órgãos públicos, universidades, sociedade civil e empresas. O tempo da jornada escolar é aumentado mediante a realização de oficinas no horário contrário ao das aulas regulares, em espaços variados da cidade (na própria escola ou em parques, praças, clubes, igrejas, museus, associações comunitárias). Essas oficinas são ministradas por agentes culturais contratados pela escola, ou por alunos de graduação que recebem uma bolsa especial para tal fim e são orientados por professores de suas universidades.

Conforme os dados da pesquisa, essa "concepção multissetorial de educação" não é, atualmente, predominante no conjunto das experiências de ampliação da jornada educativa, sendo majoritárias, ainda, as experiências centradas na escola, com contratação de professores para o desenvolvimento das atividades educativas em jornada ampliada. Porém, a concepção multissetorial tem sido defendida por diversos grupos, especialmente aqueles ligados aos movimentos sociais e ao chamado "terceiro setor". Maria do Carmo Brant de Carvalho, coordenadora geral do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – organização não-governamental respeitada no país e que tem difundido essa concepção multissetorial – argumenta que

> *Não se quer mais uma política de educação centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas). A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio-ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social* (Carvalho, 2006, p. 10).

A autora lembra que estão hoje em desenvolvimento, no Brasil, inúmeros projetos socioeducativos, voltados para as camadas populares, que buscam complementar as aprendizagens oferecidas pela escola

[55] "Agentes culturais" é uma expressão que tem sido utilizada, no Brasil, para designar pessoas da comunidade que são contratadas por ONGs, escolas ou outras instituições para ministrar atividades educativas a crianças e adolescentes, envolvendo áreas culturais diversificadas nas quais já têm uma atuação concreta (ex: capoeira, artesanato, *rap*, dança, teatro, etc.).

[56] Na pesquisa em pauta neste texto, o Programa Segundo Tempo – assim como outros projetos e programas desenvolvidos por órgãos públicos ou por ONGs, entidades filantrópicas, etc. - foi considerado como uma experiência de ampliação da jornada educativa, nos casos em que havia um vínculo formal com o órgão gestor da educação na rede de ensino em questão.

por meio de atividades destinadas à proteção, educação e lazer das crianças e jovens desse meio social. Tais projetos teriam nascido "por iniciativa da sociedade e não pela mão do Estado (ibdem, ibdem)", respondendo às demandas da população; entretanto, não são reconhecidos como educacionais e nem assumidos e articulados como política pública da cidade[57]. Caberia aos programas multissetoriais promover essa articulação de um mosaico de ofertas de oportunidades de aprendizagem, de sujeitos e de espaços constituídos pelo poder público ou por organizações sociais.

Por outro lado, posicionando-se contrariamente a essa concepção multissetorial e defendendo uma educação integral centrada na escola, autores como Cavaliere (2007, p. 1030-1031) argumentam que a legislação prevê a ampliação da jornada *na escola* e, além disso, destacam as fragilidades do modelo multissetorial:

> *O problema dos modelos que fragmentam a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica, fica, na prática, muito dificultada. A organização de atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planejamento e avaliação também precisariam ser descentralizados. (...) Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não-docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em 'terra de ninguém'.*

Sejam multissetoriais ou centradas na escola, os efeitos das diferentes experiências brasileiras de ampliação da jornada educativa ainda são pouco mensuráveis, no que se refere às aquisições dos alunos ou à qualidade do ensino, não obstante as avaliações que vêm sendo empreendidas em relação aos diversos projetos[58]**.** Porém, os argumentos acima expostos parecem evidenciar que um efeito mais geral já deflagrado por essas experiências é o de provocar um debate que recoloca, agora em novos parâmetros, discussões clássicas na sociologia da educação, tais como a função social da escola e suas relações com as demais instituições sociais. Algumas dessas questões serão discutidas no próximo item deste trabalho.

3. Questões para o debate

A escola ou "forma escolar" moderna, tal como a conhecemos hoje, constitui uma invenção histórica e social que veio a se tornar hegemônica e impor-se, com caráter obrigatório, como modo dominante de socialização das novas gerações, substituindo outros modelos de integração social e profissional (Queiroz, 1995; Vincent, Lahire e Thin, 2001; Canário, 2006). Ao longo do século XX, a intensificação da influência do modelo escolar expressou-se, dentre outros aspectos, na institucionalização e/ou aumento da escolaridade obrigatória e no prolongamento crescente da escolarização, para além e para aquém daquela; na importância cada vez maior das certificações escolares para a constituição das trajetórias sociais e profissionais; na crença na escola como instrumento de justiça social, de

[57] No caso da presente pesquisa, a orientação para o preenchimento do questionário foi de que somente fossem incluídos projetos e programas que estivessem formalmente vinculados ao órgão gestor da educação na respectiva rede de ensino.

[58] Refiro-me, aqui, ao conjunto das experiências atualmente em desenvolvimento no país, especialmente as que foram impulsionadas pela legislação recente, comentada neste texto. No caso do Programa Escola Integrada, de Belo Horizonte, já foram realizadas duas pesquisas de avaliação de resultados (CEDEPLAR, 2008; Itaú Social /UNICEF/PBH/CENPEC, 2008). Em termos mais longevos, uma das experiências brasileiras mais importantes no que tange à escola de tempo integral foi a implantação de 506 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no Estado do Rio de Janeiro, durante os anos 1980 e 1990. Os CIEPs, escolas públicas de tempo integral com concepção adminsitrativa e pedagógica próprias e prédios construídos para abrigar uma diversidade de atividades em jornada integral, foram alvo de uma série de pesquisas e avaliações. A respeito, consultar Cavaliere e Coelho (2003), BRANDÃO (1989).

desenvolvimento científico e de democratização da sociedade; na utilização de critérios e padrões escolares nos mais diferentes âmbitos da vida social, especialmente aqueles ligados aos diversos tipos de formação, a exemplo da formação para o trabalho em empresas.

Se o auge do otimismo com relação à escola pode ser localizado, historicamente, no período pós-2ª Guerra Mundial, o que ocorre, a partir das últimas décadas do século XX, é um progressivo "desencantamento", configurando-se a chamada "crise da escola", a qual assume múltiplas dimensões, tais como: o fracasso ou insucesso escolar de grandes contingentes de alunos; a persistência das relações entre desigualdades escolares e desigualdades sociais; a perda da capacidade das qualificações escolares de assegurar posições sociais distintivas, em um quadro de "inflação de diplomas" (Bourdieu, 2003); a falta de significado dos currículos e das práticas escolares para grande parte dos estudantes; a erosão da autoridade escolar, redundando em diversas manifestações de rejeição e de resistência, dentre as quais a indisciplina e a violência à escola. Trata-se, assim, de uma crise que é, ao mesmo tempo, de eficácia, de legitimidade, de autoridade, de sentido.

Entretanto, como lembra Barroso (2005, p. 309), o desencanto não significa que a escola tenha deixado de ser vista como um bem essencial, "se não para garantir emprego e promoção social, pelo menos para impedir a exclusão social". Fala-se em "desescolarização", retomando-se algumas das idéias de Illich (Canário, 2006); mas, no mais das vezes, o sentido de "desescolarização" não é o de uma "sociedade sem escolas", como propunha aquele autor, e sim o de des-escolarizar a própria escola e os diferentes contextos educativos, aliviando-os do engessamento de algumas das marcas tradicionais da ordem escolar. Barroso (2005, p. 310) propõe "emancipar a escola de si mesma", especialmente pela via da relação com o espaço local; Canário (2006) fala de uma "reinvenção da escola", a qual teria muito a aprender com a educação não-escolar; Aronowitz (2005) discute os limites da escolarização e propugna a "desinstitucionalização da educação", não como abandono e sim como reorientação das escolas.

As inúmeras críticas e questionamentos feitos ao modelo escolar convivem até mesmo, paradoxalmente, com o que Correia e Matos (2001) chamam de um "novo escolocentrismo", marcado pela "pedagogização dos problemas sociais" (p. 91). Ou seja, o agravamento dos problemas sociais é atribuído a *déficits* na escolarização dos envolvidos e a escola é constantemente chamada a ampliar suas áreas de intervenção: educação para a paz, para a diversidade, educação ambiental, etc... Nos termos dos autores, a crise da escola é "pensada como um apelo à intensificação da escolarização" (p. 94).

Dentro desse contexto é que nos parece haver, como primeiro *efeito* das políticas de ampliação da jornada educativa – em seus diferentes formatos e concepções -, a constituição de um campo de discussão importante, do ponto de vista sociológico, sobre a função social da escola e sua relação com as demais instituições sociais.

O formato de JEA centrado na escola e/ou no modelo escolar tem sido questionado quanto aos riscos de uma hiperescolarização: "...nossas crianças necessitam de mais escola ou (...) têm que viver outras experiências educativas, para além daquelas em que se vêem envolvidas nesse contexto educativo?" (Cosme e Trindade, 2007, p. 41)[59]. O formato multissetorial é defendido, então, como alternativa capaz de oferecer novas oportunidades de aprendizagem, sem repetir o espaço escolar, baseando-se, ao invés de um programa-padrão, em um "currículo-projeto que nasce nas comunidades" (Carvalho, 2006, p. 10) e que dá espaço para os sujeitos e para suas identidades.

Entretanto, estaria o modelo multissetorial isento do risco de hiperescolarização? Em que medida esse modelo pode contribuir para uma efetiva "reinvenção" da escola ou para uma "desinstitucionalização" da forma de organizar a ação educativa? O fato de se realizarem atividades fora do espaço escolar ou sob a orientação de outros agentes, que não os professores, seria garantia disso? Até que ponto o "modelo escolar" não estaria, já, incorporado por esses agentes? Em que medida, no formato multissetorial, o não-escolar acaba por ser escolarizado ou o escolar vem a ser, de fato, desescolarizado?

[59] O questionamento dos autores dirige-se ao Projecto da "Escola a tempo inteiro", instituído pelo Ministério da Educação de Portugal em 2006, em relação ao qual criticam o "alargamento do tempo de educação formal" (p. 19).

Observações de caráter exploratório, no contexto do Programa Escola Integrada, da Rede Municipal de Belo Horizonte, levam-nos a levantar a hipótese de que, por exemplo, uma oficina de capoeira, realizada com alunos do ensino fundamental no espaço de uma associação de moradores do bairro e ministrada por um agente cultural da comunidade, pode acontecer dentro de um modelo predominantemente escolar. Ou seja, escolariza-se a capoeira em vez de se colocar essa oficina a serviço de uma des-escolarização da escola[60]. Parece contribuir para isso, dentre outros fatores, a pouca comunicação entre as atividades do ensino regular e as oficinas, faltando um projeto articulador que confira intencionalidade mais clara a cada experiência proposta, a partir da análise de sua especificidade e da tomada de decisões sobre o processo formativo que se quer proporcionar aos alunos.

Vincent, Lahire e Thin (2001) sustentam o argumento de que a crise da escola como instituição é uma decorrência da dominância da forma escolar, como modo de socialização hegemônico. Essa linha de raciocínio parece adequada, também, para explicar por que a "desescolarização" dos processos educativos não se revela algo simples.

Por outro lado, sabe-se que os processos de socialização também têm mudado, processando-se em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, geradores de uma pluralidade de influências socializatórias (Lahire, 2002). Em que medida o formato multissetorial constitui uma resposta às transformações nos modos de socialização contemporâneos e implica uma redefinição sociológica da escola e de suas funções sociais? Quais as potencialidades e limites dessa resposta, considerando constrangimentos interiores e exteriores ao sistema escolar, advindos inclusive do confronto com um modo de socialização escolar hegemônico?

Nos limites deste artigo, cabe-nos apenas enunciar essas questões, sem que seja possível desenvolvê-las e fundamentá-las melhor. Entretanto, por meio delas esperamos que tenha sido possível anunciar a fecundidade desse novo campo de discussões que se abre, para a sociologia da educação, com as experiências de extensão do tempo *na* escola e *a partir da* escola.

Bibliografia

ARONOWITZ, Stanley. Contra a escolarização: educação e classe social. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, pp. 5-39, 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 05/01/2009.

BARROSO, João. A escola como espaço público local. *Teoria e Prática da Educação*, v. 8, n. 3, p. 307-315, 2005. Disponível em: www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v8n3. Acesso em 05/01/2009.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. *Escritos de educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 217-227.

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 32, p. 116-129, abr. 1989.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n. 9394/96*, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Nacional: Brasília, Diário Oficial da União, 23/12/1996.

BRASIL. *Lei 10172*, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Imprensa Nacional: Brasília, Diário Oficial da União, 10/01/2001.

[60] Durante uma Mesa de Diálogo do Seminário "Teias de cidadania" (Belo Horizonte, dezembro de 2008), Gil Amâncio, diretor do NEGA (Núcleo Experimental de Arte Negra e Tecnologia) chamava a atenção para esse risco da escolarização das atividades culturais, ao serem levadas para a escola, alertando para uma possível "folclorização" das mesmas em detrimento da vivência e da construção de significados em torno de seus fundamentos.

BRASIL. *Lei n. 11.494*, de 20/06/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Imprensa Nacional: Brasília, Diário Oficial da União, 21/06/2007a.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6094*, de 24/04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Imprensa Nacional: Brasília, Diário Oficial da União, 26/04/2007b.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria, COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: www.scielo.br.

CEDEPLAR. *Projeto de avaliação do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte*. Terceiro Relatório: Sumário de Resultados. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, out. 2008.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alberto. *Transnacionalização da educação*: da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Afrontamento, 2001, pp. 91-117.

COSME, Ariana e TRINDADE, Rui. *Escola a tempo inteiro* – Escola para que te quero? Porto: Profedições, 2007.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: *Cadernos Cenpec,* n. 2, São Paulo, 2006, pp. 129-135.

ITAÚ SOCIAL, UNICEF, PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, CENPEC. *Monitoramento da educação integral em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Itaú/UNICEF/PBH/CENPEC, abr. 2008.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, set. 2008 (versão preliminar, mimeo.).

QUEIROZ, Jean-Manuel. *L`école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2001, pp. 7-47.

Anexos

Quadro I. Tempo de realização das experiências, em meses – 2008

Tempo de realização da experiência (meses)	Nº de experiências	Porcentagem em relação ao total de experiências
Até 12	272	36,9
De 13 a 36	211	28,6
De 37 a 60	109	14,8
De 61 a 84	55	7,5
De 85 em diante	62	8,4
Não respostas	29	3,9
Total	738	100,0

FONTE: Pesquisa MEC/SECAD-UNIRIO/UFPR/UFMG/UnB- Questionário respondido pelos gestores educacionais - 2008

Quadro II. Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com os alunos

Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades	Número de experiências	Porcentagem em relação ao total de experiências (738)*
Professor Concursado	518	70,1
Professor Contratado	394	53,3
Agente Cultural	43	5,8
Voluntário	87	11,7
Estagiário	86	11,6
Estagiário bolsista	118	15,9
Jovem Aprendiz	18	2,4
Funcionário de ONG	21	2,8
Outros	55	7,4

FONTE: Pesquisa MEC/SECAD-UNIRIO/UFPR/UFMG/UnB- Questionário respondido pelos gestores educacionais - 2008

* NOTA: A soma das porcentagens é superior a 100% e a soma das experiências na segunda coluna é superior a 738 porque em uma mesma experiência pode haver dois ou mais tipos de agentes responsáveis pelo desenvolvimento das atividades (ex: professor concursado e voluntário).

10.

[OT 5] Gestão e autonomia da escola

Dia 23, 16h45 | Sala C607

Estilos de Liderança e Escola Democrática[61]

Leonor Lima Torres & José A. Palhares

Universidade do Minho

Resumo

O sistema educativo português tem assistido, nas últimas duas décadas, ao aparecimento de medidas de política educativa cuja agenda reformista tem dado importância crescente às dimensões da gestão e da liderança escolares. O sentido das mudanças ao nível da direcção e gestão das escolas tem caminhado para a implementação de uma estrutura de governação que seja capaz de "reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação" (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), o que se traduz no abandono de modelos mais colegiais e democráticos e a adopção de modelos mais unipessoais e profissionalizados.

Ao longo deste percurso marcado por ensaios e reajustamentos morfológicos nos órgãos de gestão, denota-se uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas. Percepcionada politicamente como uma solução óptima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arrepio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas. Apesar de serem claras as influências de inspiração neoliberal na forma como se reduz a realidade educativa a indicadores de natureza gerencialista, é interessante, mesmo assim, problematizar a natureza da relação entre os estilos de liderança e gestão e os resultados escolares e o seu impacto no desenvolvimento democrático da escola.

[61] Trabalho desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho.

Neste sentido, partindo da análise crítica aos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, elegemos como objectivo central desta comunicação a discussão dos significados conferidos a uma "boa liderança", a uma "boa organização e administração escolar" e à sua eventual relação com os resultados escolares, de modo a compreendermos quais as tensões que este processo avaliativo comporta no plano das configurações e das práticas organizacionais das diferentes escolas-objecto. Interrogamo-nos se este processo não constituirá uma espécie de "missionarismo gestionário", que subverte as lógicas de decisão autónoma e democrática das escolas?

1. Ponto de partida: agenda política e sociológica

A escola pública tem sido submetida nos últimos anos a uma multiplicidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões pertinentes. De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no actual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica.

A agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na actualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares. Por sua vez, no plano teórico-conceptual as investigações recentes têm vindo a reavivar *velhas* tipologias de liderança inscritas no património estruturante da Teoria Organizacional, para explicar (e mesmo suportar) as actuais mudanças nas escolas. Proliferam estudos sobre os processos de liderança escolar, diversificam-se as perspectivas teóricas de análise, accionam-se diferentes metodologias de investigação. Não obstante, na intersecção destas diversidades é possível identificar como elemento agregador a assunção de uma ideologia de tipo gestionário, herdeira do *movimento das escolas eficazes*, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional.

O presente texto procura debater criticamente os sentidos da relação entre os processos de liderança, os modos de organização e gestão e os resultados escolares, partindo de um enfoque cultural e simbólico. Os espaços-tempos de desenvolvimento da gestão e da liderança são perspectivados enquanto *loci* de produção e reprodução de cultura e, nesta óptica, relevam-se como instâncias de regulação cultural e simbólica. Tentaremos explorar esta problemática a partir da análise dos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, relativos aos anos de 2006, 2007 e 2008, fazendo convergir a nossa reflexão para a discussão das seguintes questões orientadoras:

i) Haverá alguma relação entre a liderança, a gestão e os resultados escolares?

ii) Qual a matriz dominante de "boa liderança" e de "boa organização e gestão escolar" na óptica dos avaliadores?

iii) Que tipo de tensões poderá comportar a avaliação externa no plano das configurações e das práticas organizacionais das diferentes escolas-objecto?

iv) Que repercussões poderão resultar do processo de avaliação externa das escolas ao nível do seu desenvolvimento democrático?

Numa altura em que se assiste à generalização do processo de avaliação externa das escolas e, simultaneamente, está em curso a implementação do modelo de gestão que substitui os Conselhos Executivos pela figura do Director, propomo-nos fazer emergir, nas linhas subsequentes, as imagens

dominantes de escola veiculadas pelo Grupo de Avaliação, assim como debater as suas implicações ao nível do funcionamento democrático da instituição pública de educação. E é num quadro de inspiração sociológica que nos ocorre perguntar se a actual intensificação de uma cultura de avaliação das escolas não se estará a impôr como uma nova forma de regulação, cujos efeitos se poderão traduzir no nivelamento e no enfraquecimento da autonomia das organizações escolares?

2. Sentidos dominantes de governo das escolas: a cultura e a liderança como técnicas de gestão escolar

A instituição escolar surge nos primeiros anos do século XXI vergada ao peso de uma dupla responsabilidade social, que paulatinamente vem gerando *certezas* sob o impulso da ideologia política dominante: a escola terá falhado na sua *missão* de suprimento de mão-de-obra suficientemente qualificada, adaptável e flexível face às necessidades reais do mercado de trabalho; por conseguinte, e porque sobre ela recaem os desafios de preservação das estruturas e das relações sociais do mercado capitalista, será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva. E deste modo, "[...] a educação converte-se num produto, tal como o pão ou os carros, e a única cultura que vale a pena abordar é a 'cultura empresarial' e as destrezas flexíveis, conhecimentos, disposições e valores, necessários para a competição económica" (Apple, 1999: 47; aspas no original).

Para alguns autores, assiste-se ao surgimento de um "novo paradigma de governo educacional", a um "novo consenso" baseado "[...] numa concepção única de políticas para a competitividade económica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação" (Ball, 2001: 100). Se bem que a hegemonia deste novo paradigma – que no relatório da OCDE (1995: 8), *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, se apresentava sob a designação de "novo paradigma da gestão pública" – não afecte de forma determinista e homogénea todos as realidades sociais e educacionais, não deixa de constituir uma moldura político-ideológica omnipresente com fortes implicações ao nível das políticas e práticas educacionais. Desde logo, ao analisar as implicações deste "novo paradigma" no campo educativo, S. Ball enuncia os três elementos-chave responsáveis pelas recentes mutações nesse campo: a forma do mercado, a gestão e a perfomatividade. A tranversalidade destes três imperativos às várias reformas educativas em curso em vários países, apesar das suas manifestações mais ou menos híbridas, multifacetadas e aditivas, denuncia processos multicomplexos de viragem e de transformação do domínio educativo.

Vários estudos desenvolvidos sobre as políticas educativas no advento e apogeu das ideologias neoliberais e no quadro dos processos de globalização (cf., entre outros, Apple, 1999; Ball, 2001; Lima 1994; Afonso, 1998; Estêvão, 1998, 2002; Lima & Afonso, 2002) sublinharam que uma das tendências mais generalizadas ao nível dos sistemas educativos se prende, em larga medida, com a sua progressiva mercadorização, associada às políticas de livre escolha, à privatização dos seus serviços, ao apelo da excelência escolar como valor supremo; mas em sentido contrário, regista-se igualmente uma tendência para a recentralização da educação (Lima, 1995, 2005), cujos indicadores mais expressivos a reter são: a expansão dos currículos nacionais, a imposição de exames nacionais e a implementação de esquemas de avaliação interna e externa das escolas. Estas tendências ao constituirem "partes de uma mesma equação (contraditória) que procura resolver a exigência simultânea de mais e menos Estado" (Afonso, 1998: 120), oriundas da convivência não pacífica entre ideologias neoconservadoras e ideologias de feição neoliberal, encontram como principal força motriz o pressuposto de que "organize-se a escola e tudo o resto se ordenará por arrastamento" (Apple, 1999: 36).

O libelo político-ideológico que impende e se avoluma quotidianamente sobre a esfera educativa, no que aos mais variados problemas económicos e sociais diz respeito, transformou particularmente a instituição escolar num terreno favorável à eclosão de reformas várias, em última instância, geradoras das mudanças desejadas. Das escolas espera-se não só o cumprimento das novas orientações centrais como

também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho. Ao deslocar-se (subtilmente) o cerne das políticas educativas para preocupações mais centradas nos resultados, não custa admitir que os valores emergentes (como eficácia, a competitividade, a *perfomatividade*, entre outros) introduzam alguma conflitualidade e erosão nos valores democráticos e participativos consagrados na organização escolar.

Esta crescente e redobrada pressão exercida sobre a escola, compelindo-a a adoptar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais, arrastou consigo todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspectiva gestionária e instrumental. Se bem que as dimensões culturais da escola tenham constituido um objecto de estudo privilegiado na década de oitenta do século XX, o certo é que o quadro político-axiológico emergente encetou o deslocamento dos interesses investigativos para as dimensões mais instrumentais, tecnicistas e pragmáticas da administração da educação.

Ao imputar-se ao sistema educativo a responsabilidade exclusiva pela *fabricação* de *competências* úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, e ao sujeitá-lo a mecanismos de avaliação da sua eficácia, nomeadamente através dos exames nacionais e de esquemas centralizados de avaliação das escolas (com ou sem publicação de resultados), criaram-se as condições para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico. A produtividade de sucessos escolares pré-formatados a partir de perfis centralmente adoptados e globalmente definidos, traduzidos essencialmente por *competências para competir* (Lima, 2007), passa a constituir o mais importante indicador do grau de eficácia e de excelência escolar que se deseja alcançar. Ao assemelhar-se a uma espécie de barómetro, esta medida personificará a *qualidade* do estabelecimento de ensino, a sua capacidade competitiva e funcional face aos ditames de uma economia de mercado globalizada.

Neste seguimento, a cultura da escola vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão dos objectivos e valores da organização assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas. À semelhança do que se vai passando nos contextos empresariais, multiplicam-se nos contextos escolares estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura.

No que concerne à realidade portuguesa, assiste-se, entretanto, a um movimento algo peculiar: enquanto no domínio científico as abordagens sobre a cultura organizacional escolar tendem a adoptar um enfoque predominantemente crítico e reflexivo, no campo da política educativa proclama-se a sua importância como uma técnica de gestão da eficácia escolar. Quer no plano operacional das medidas legislativas, quer ao nível dos discursos legitimadores das opções políticas, depreende-se uma concepção essencialista de cultura organizacional escolar, assente numa crença de tipo monocultural, que apenas considera como cultura aquilo que é efectivamente partilhado pelos actores. A cultura, neste sentido meramente integrador, representa tão-somente os padrões simbólicos efectivamente partilhados pelos actores escolares. Culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percepcionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do Director, representará a "cola" ou o "cimento" que irá solidificar a cultura da escola.

Esta imagem dominante de cultura e liderança escolar, mesmo que contrariada por inúmeros trabalhos de investigação que evidenciam a presença de múltiplas manifestações culturais, remete-nos para uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas da organização. Para além de *nato*, o líder deverá, em termos de ideal-tipo, ser *treinado* (e.g. pós-graduado em administração educacional) e *ajustável* aos múltiplos contextos em que está inserido. Mas enquanto rosto da autoridade e "actor-cimeiro" da vida da escola (Deal, 1992: 4), o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização colectiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola.

Em contraciclo com esta ideologia, o processo de construção da cultura nas organizações escolares e as suas múltiplas manifestações têm merecido particular atenção em diferentes estudos. Longe de

reflectirem apenas a imagem do líder, as culturas desenvolvem-se e sedimentam-se no tempo, através das distintas apropriações e modelações do quotidiano organizacional levadas a cabo pelos actores. Destas reacções (colectivas ou sectoriais) aos constrangimentos estruturais (internos e/ou externos) nascem e instalam-se progressivamente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais, simbolicamente enraizados e difundidos no todo organizacional. Apesar de aparentemente invisíveis ao olhar do gestor escolar, este tipo de *camadas sedimentares* transforma-se, na *long durée*, em regularidades culturais, naquilo a que se convencionou designar de *ethos organizacional* – uma espécie de matriz simbólica que dá espessura identitária ao quotidiano dos actores (Torres, 1997, 2004). Por outro lado, é possível encontrar no seio das organizações escolares pelo menos três tipos de cultura, consoante o grau e a especificidade das suas manifestações: a *cultura integradora*, quando o grau de partilha e de identificação colectiva com os objectivos e valores da organização escolar é elevado; a *cultura diferenciadora*, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional; por fim, a *cultura fragmentadora*, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual (cf. Meyerson & Martin, 1987; Martin & Meyerson, 1988; Frost et al., eds., 1991; e Martin, 1992, 2002).

A questão nuclear não será a de saber se a escola *tem* ou não uma cultura, no sentido integrador, mas, sobretudo, conseguir identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e conhecer o seu real impacto ao nível dos processos de gestão e liderança. Nesta óptica, a coexistência numa determinada escola de diferentes formas culturais rompe claramente com a imagem monocultural dominante, a partir da qual se edificaria um perfil ideal de liderança. Ao contrário, admitir-se que as organizações escolares se caracterizam pela diferenciação e fragmentação cultural, pressupõe que não se ignore a historicidade dos múltiplos processos de gestão e liderança, estes mesmos ancorados significativamente em mecanismos colegiais e participativos, de construção de consensos e de superação de conflitos, *a fortiori* estruturantes do processo de democratização da educação. Mas, submetida à pressão de várias tutelas – europeia, nacional e local –, sobredeterminadas pelas agendas de elites europeias e de interesses económicos supranacionais, a instituição educativa tende a transformar-se mais num "laboratório" de amestramento dos actores do que num espaço de construção e desenvolvimento da cidadania democrática.

3. Desenho da investigação

Produzidos entre os anos de 2006 e 2008, os Relatórios da Avaliação Externa das Escolas representam os pilares sustentadores de um programa político centrado no controlo, na medição e na aferição dos resultados dos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Na sequência de uma série de acções e medidas legislativas promovidas pelo XVII Governo Constitucional, o programa de avaliação externa inicia experimentalmente a sua fase piloto em 2006 com a avaliação de 24 "unidades de gestão" (leia-se escolas e agrupamentos de escolas), a cargo de um Grupo de Trabalho constituído por Despacho conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 5 de Abril), prosseguindo nos anos seguintes com as 2ª e 3ª fases, agora já sob a responsabilidade da Inspecção-Geral da Educação.

De um total de 400 "unidades de gestão" avaliadas e de que resultaram igual número de relatórios, seleccionamos para este estudo o universo das 165 escolas não agrupadas, distribuídas pelas diferentes regiões do país (cf. colunas sombreadas do quadro 1), deixando para uma segunda fase da nossa pesquisa a análise dos relatórios concernentes aos agrupamentos de escolas e dos respectivos contraditórios, no caso de estes terem sido produzidos. As razões desta selecção prendem-se, *grosso modo*, com as especificidades organizacionais inerentes a estes dois tipos de unidades de análise (escolas e agrupamentos de escolas) e suas implicações ao nível da avaliação dos domínios-chave. Do referido universo dos 165 Relatórios de Avaliação Externa eliminámos quatro, por configurarem realidades organizacionais muito específicas e distintas das configurações típicas das escolas secundárias com ou

sem 3.º ciclo do ensino básico, ou escolas do 3.º ciclo com ensino secundário. Apesar de termos efectuado uma leitura global de todos os relatórios, seleccionamos para análise mais aprofundada os domínios dos "resultados", da "organização e gestão escolar" e da "liderança".

Após a introdução informática (em SPSS) de um conjunto de variáveis construídas a partir das informações disponibilizadas pelos relatórios (tais como *direcção regional*, *antiguidade*, *origem*, *dimensão*) e das respectivas classificações atribuídas a cada domínio específico, a nossa incursão analítica privilegiou a caracterização global das escolas ao nível dos resultados da avaliação e das suas correlações com algumas dimensões sociais, regionais e organizacionais. Num momento posterior impôs-se uma abordagem de índole interpretativa aos relatórios de avaliação, tendo-se recorrido, mais especificamente, à análise de conteúdo das dimensões estruturantes dos três domínios referidos.

Saliente-se, por fim, que a leitura dos diversos relatórios apelou a um exercício de vigilância crítica e metodológica. Apesar de as equipas de avaliação adoptarem os mesmos referenciais de base, nem sempre é possível encontrar nos vários textos produzidos os elementos essenciais a uma boa caracterização das escolas. Além disso, são notórios distintos registos de análise da realidade escolar em avaliação, o que se traduziu, para nós, em limitações à reflexão sociológica encetada a partir deste prisma de observação.

4. Perfil social e organizacional das escolas avaliadas

Integraram o *corpus* empírico deste trabalho 161 relatórios de avaliação de escolas distribuídas por diferentes regiões do país, com prevalência para as regiões do Norte e de Lisboa e Vale do Tejo (cf. gráfico 1), congregando as respectivas Direcções Regionais (DREN e DREL) mais de dois terços das escolas seleccionadas. Em termos de ano de referência, o gráfico 2 mostra-nos que mais de 60% das escolas foram avaliadas em 2007-08 (3ª fase).

A grande maioria das escolas apresenta a configuração de escola secundária com 3.º ciclo ou de escola básica do 3.º ciclo com secundário, sendo que apenas 30% das mesmas restringe a sua oferta escolar ao ensino secundário. Quanto à identidade fundacional da instituição, constatamos uma realidade escolar diversificada, com a presença de escolas recentes, construídas no pós-25 de Abril e vocacionadas para o ensino básico e secundário (43,5%), mas também escolas mais antigas, herdeiras do ensino liceal (15,5%) e do ensino técnico, industrial e comercial (21,1%) (cf. quadro 2). Em cerca de 20% dos relatórios não foi possível identificar a origem da escola. No que se refere à dimensão das escolas, a amostra recobre uma variedade de situações, muito embora prevaleçam as escolas de média e grande dimensão, em número de alunos, professores e funcionários.

Apesar de alguns relatórios serem omissos no fornecimento de indicadores relativos aos principais actores escolares, foi possível, mesmo assim, calcular os rácios alunos/professores e alunos/funcionários. Como se pode observar nos gráficos 3 e 4, 90 escolas (aproximadamente 60 %) apresentam um rácio aluno/professor maior ou igual a 8 alunos, enquanto que em 79 escolas (cerca de 52%) existem 23 alunos ou mais por cada funcionário. A aludida variedade na dimensão das escolas reflecte-se, por exemplo, no facto de o valor mínimo e o valor máximo do rácio alunos/professores se situar, respectivamente, nos 4 e nos 13 alunos; no caso da razão alunos/funcionários o intervalo alarga-se, encontrando-se entre os 11 e os 50 alunos.

Relativamente à caracterização sócio-cultural dos agregados familiares dos alunos, as escolas avaliadas reflectem a heterogeneidade e complexidade da sociedade portuguesa, desde casos em que a escola se encontra implantada em meios sociais e económicos desfavorecidos, com taxas elevadas de desemprego e de analfabetismo, até à sua implantação em zonas económica e culturalmente favorecidas, com níveis elevados de escolarização e de inserção profissional das famílias.

5. Tendências globais da avaliação externa das escolas: sentidos em confronto

Os dados observados no gráfico 5 expressam uma classificação bastante positiva das escolas em todos os domínios avaliados. À semelhança do que se fez no Relatório Nacional de 2006-2007, da autoria da Inspecção-Geral da Educação, se conjugarmos as classificações de Muito Bom e de Bom para os cinco domínios, também aqui a "liderança" (90,7%) e a "organização e gestão escolar" (91,9%) aparecem destacados. Não obstante as semelhanças na disposição global das classificações, estas assumem no nosso estudo valores ainda mais positivos, o que se explica, não só pelo maior número de escolas avaliadas na 3ª fase (2007-2008) como também pela elevada frequência das classificações de Bom e Muito Bom na generalidade dos domínios.

Sendo cada vez mais insistentes as críticas ao modo de funcionamento das escolas básicas e secundárias e numa altura em que está em curso a implementação de um novo modelo de gestão escolar, interrogamo-nos, por conseguinte, sobre os fundamentos deste *movimento* político-social-económico, já que, afinal de contas, o cenário traçado pelos avaliadores não parece ser problemático para estruturas de liderança e gestão escolares. Pelo contrário, se após o crivo dos avaliadores transparece um diagnóstico globalmente positivo sobre o funcionamento das escolas, então a nossa perplexidade sociológica só poderá encontrar respostas, numa *démarche* futura, ou no debate sobre as estratégias metodológicas e os instrumentos de pesquisa empírica por aqueles adoptados, ou na compreensão dos sentidos inerentes às transformações desejadas para a instituição escolar.

Por razões que se prendem com a necessidade de circunscrever o debate, optamos por tentar compreender apenas o significado de Muito Bom atribuído aos vários domínios, não só porque corresponde ao patamar cimeiro da classificação utilizada mas igualmente porque veicula uma concepção ideal-típica de escola, supostamente com níveis de desempenho consistentes e referenciáveis, com "um carácter sustentado e sustentável no tempo" (Azevedo & Ventura, coord., 2007: 13). De entre um vasto conjunto de cruzamentos estatísticos efectuados, na procura de tendências e relações inerentes a este nível de classificação, destacamos a seguinte síntese no que respeita aos domínios "resultados" e "organização e gestão escolar" (cf. gráfico 6): as escolas avaliadas com Muito Bom estão localizadas na sua grande maioria na região Norte e área metropolitana de Lisboa e Vale do Tejo, são organizações mais antigas, de grande dimensão, com rácios mais elevados (alunos/professores e alunos/funcionários) e aonde predomina a oferta de ensino básico e de secundário.

Do ponto de vista da "liderança" voltamos a encontrar os mesmos factores condicionadores da classificação Muito Bom, com a excepção da antiguidade da escola, que agora aparece numa ordem inversa: as escolas mais recentes tendem, na óptica dos avaliadores, a desenvolver uma melhor liderança (cf. gráfico 7). O sentido desta constatação não deixa de ser pertinente, sobertudo se tivermos em consideração as tendências observadas em diversos estudos internacionais e que apontam numa direcção oposta: as escolas mais antigas e de pequena dimensão são aquelas que melhores condições sócio-organizacionais apresentam para desenvolver uma gestão e liderança escolar mais sustentável (Hargreaves & Fink, 2007) e de tipo comunitário (Sergiovanni, 2004), associada à produção de bons resultados escolares.

As relações que se estabelecem entre as avaliações de Muito Bom nos domínios da "organização e gestão escolar", da "liderança" e dos "resultados" são-nos dadas a observar no (triplo) gráfico 8. Se numa primeira leitura transparece o domínio da "liderança" como aquele cuja avaliação de Muito Bom mais parece explicar as classificações equivalentes aos demais domínios, porém, um *olhar* mais incisivo sobre os dados revela-nos também que aquele domínio foi o que mais classificações de Muito Bom obteve, o que não se traduziu, consequentemente, em mais avaliações deste nível nos outros dois domínios em

análise. Por exemplo, se bem que a quase totalidade das escolas com Muito Bom no domínio dos "resultados" (13 escolas) ocorre em estabelecimentos de ensino com a mesma nota no domínio da "liderança", por outro, os dados mostram-nos igualmente que escolas com "lideranças" Muito Boas apenas conseguiram classificações de Suficiente (6) e de Bom (50) no domínio dos "resultados". Por sua vez, os testes de correlação efectuados às classificações atribuidas aos vários domínios mostram-nos correlações significativas (Spearman's rho, $p<0,01$, 2-tailed), embora baixas e moderadas: os coeficientes entre "resultados" e "organização e gestão escolar" (0,395) e "liderança" (0,475) são inferiores ao registado entre "resultados" e "prestação do serviço educativo" (0,565); o domínio da "organização e gestão escolar" tem um coeficiente de correlação fraco com os "resultados" (0,395), mas com alguma relevância com o domínio da "liderança" (0,566); finalmente, este último domínio apresenta uma correlação de 0,475 para os "resultados" e de 0,586 no que concerne à "prestação do serviço educativo". Em suma, os dados sugerem-nos a existência de relações entre os domínios da avaliação, não obstante a necessidade se buscar outros sentidos para a compreensão da realidade escolar. O facto de os "resultados" não encontrarem correlações privilegiadas quer com "a organização e gestão escolar" quer com a "liderança" relança o enfoque sociológico para outras dimensões de análise, porventura, externas ao contexto educativo da escola.

Se as relações entre os vários domínios não se revelaram suficientemente esclarecedoras, já o nível sócio-cultural dos pais e encarregados de educação parece evidenciar um potencial explicativo no que concerne ao domínio "resultados". O quadro 3 procura ilustrar a expressividade de alguns indicadores sociais presentes em todas as escolas avaliadas com a classificação de Muito Bom. De uma forma geral, estas 15 escolas apresentam uma população discente proveniente de estratos sociais, económicos e culturais elevados, cujos indicadores mais relevantes são: acção social e escolar diminuta, nível de escolaridade dos progenitores elevado, estatuto sócio-profissinal dos pais médio-alto, condições favoráveis de apoio ao estudo, como é o caso da elevada percentagem de alunos possuidores de computador pessoal e de ligação à internet.

6. Matriz dominante de "boa liderança" e de "boa organização e gestão escolar" na óptica dos avaliadores

A partir da análise de conteúdo efectuada aos três domínios seleccionados que obtiveram a classificação de Muito Bom, procuramos apreender, para além dos referenciais de avaliação enunciados nos Relatórios, os significados dominantes de *bons resultados*, de *escola bem organizada e bem gerida* e de *boa liderança*. O quadro 4 sintetiza as principais dimensões apontadas pelos avaliadores para fundamentar a classificação de Muito Bom ao domínio "resultados". Para conseguir obter a classificação máxima a este domínio, as escolas tiveram de apresentar resultados académicos acima da média nacional e elevadas taxas de ingresso dos alunos no ensino superior. Em articulação com esta dimensão, valorizou-se o desenvolvimento de uma cultura de sucesso, rigor e exigência, assente em práticas de reflexão sobre os resultados e em estratégias de comparação com outras realidades escolares. Simultaneamente, foi valorizada a diversificação da oferta educativa e a sua estreita conexão com as estratégias de desenvolvimento local e regional, numa clara tentativa de aproximação da escola à comunidade. Os valores da disciplina, da ordem e do respeito pela autoridade constituiram uma importante matriz de referência, associada igualmente a um clima escolar pautado pelo bom relacionamento entre professores, alunos e funcionários. A existência de uma cultura escolar distintiva, expressa por um forte sentido de pertença e orgulho em relação à escola foi repetidamente referida como uma dimensão importante. Por fim, a abertura da escola à comunidade, aferida mais pelo grau (e não tanto pela natureza) da participação das famílias e dos alunos constituiu também um critério valorizado.

Da análise efectuada, ressalta claramente uma sobredeterminação das dimensões centradas no *produto* (resultados académicos e na diversificação da oferta educativa) sobre as dimensões relacionadas com o *processo* (aspectos simbólico-culturais da organização escolar). A título ilustrativo, uma escola que se

destaque pelas vertentes culturais mas que ao nível da avaliação e da oferta não apresente resultados acima da média nacional, dificilmente obterá a classificação máxima no domínio "resultados". Por sua vez, o contrário teria implicações imediatas na classificação Muito Bom.

A imagem dominante de *escola bem organizada e bem gerida* presente no quadro 5 remete-nos novamente para as dimensões mensuráveis da educação, inspiradas nos valores típicos da "cultura do novo capitalismo", sugestivamente enunciados por Sennett (2006): a eficácia, a eficiência, a racionalização, a flexibilidade, a rotatividade. Todavia, a hegemonia destes valores, expressos nos relatórios numa linguagem economicista ("indicadores de medida", "optimização de resultados", "gestão rigorosa dos recursos humanos"), confronta-se com a apologia de outros princípios de natureza distinta: equidade, justiça e participação. Mas se analisarmos os significados atribuídos a estes princípios em função do contexto em que são mobilizados, depressa confirmamos a sua aproximação à ideologia de tipo gestionário. A participação dos actores na vida escolar é valorizada enquanto instrumento indutor de consensos, de comunhão e convergência de objectivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objectivos educacionais. Se, por vezes, em alguns relatórios, parece desenhar-se uma conciliação entre os valores mais instrumentais da gestão empresarial e os princípios mais substantivos de natureza político-educativa, na maioria dos documentos analisados sobressai uma imagem de escola de feição tecno-burocrática, que subordina os valores da participação democrática aos imperativos do controlo e da medição de resultados.

O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas da prestação de contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um "líder forte", de um "rosto" que se responsabilize pela implementação eficiente de um projecto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afectos do que de um processo resultante da participação democrática dos actores nas suas esferas significativas de acção. O que efectivamente é valorizado pelo Grupo de Avaliação é o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes da eficiência com que os actores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-estrutura imposta por instâncias supra-organizacionais. Neste contexto, as organizações escolares, situadas *abaixo* e *fora* dos centros de decisão, são conceptualizadas como "escolas-reflexo" (Lima, 2008: 85) das orientações emanadas do aparelho central, cuja missão primordial é maximizar a produção de resultados.

A focalização na figura do Presidente do Conselho Executivo como referência para avaliar a liderança da escola subentende claramente uma imagem de liderança individual, contrariando a tradição das práticas de colegialidade culturalmente instituidas nas organizações escolares. Valoriza-se primordialmente o domínio de ferramentas de gestão que permitam a concretização das metas nas esferas do mercado (angariação de verbas, projectos e parcerias; inovação tecnológica; oferta educativa; indicadores de procura), do estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monotorização e avaliação; qualidade e excelência) e da escola (cultura organizacional da escola). Transparece um perfil de liderança de tipo gestionário, reverencial e receptivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática. Nesta lógica as dimensões culturais da escola assumem-se como técnicas de gestão facilitadoras da concretização dos resultados, reforçando-se a crença culturalista de que o empenhamento, o comprometimento, as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar. Alguns registos retirados dos Relatórios ilustram bem a importância conferida às culturas integradoras e sua relação com a excelência:

> *Evidencia-se uma cultura muito própria, alicerçada num corpo docente de grande estabilidade e num empenho sistemático de manutenção das tradições culturais que definem o perfil e a identidade da escola* (Relatório nº 24, p. 10).

> *A autoridade assenta na experiência e no culto da memória da escola, bem como na pressão de uma imagem externa e interna muito positiva, que coloca a Escola no topo das instituições escolares do concelho* (Relatório nº 29, p. 11).

> *Os diversos agentes da comunidade escolar revelam-se bastante motivados e empenhados, devido a um clima de bem-estar e identificação com a escola, enraízado na cultura da instituição* (Relatório nº 109, p. 11).

O processo de individualização da liderança, marcado por um perfil simultaneamente "forte" e "democrático", parece, numa primeira leitura, sugerir uma conciliação entre os valores da competitividade e eficácia, que exigem uma gestão de tipo "cerebral e sinóptica" e os valores da cidadania democrática mais voltados para uma gestão "cultural e retroactiva" (Levacic, Glover, Bennett e Crawford, 1999). Todavia, os significados atribuídos pelos avaliadores à participação dos actores e à articulação desejável entre os vários órgãos da escola denuncia uma visão de participação convergente e formal, enquadrada mais numa lógica de desconcentração de poderes do que assente na negociação política dos processos educativos. Presente em vários relatórios, a seguinte citação ilustra o sentido das nossas asserções:

> *(...) liderança forte, mas democrática, do Conselho Executivo, que impulsiona a articulação entre os vários órgãos, numa cultura de complementaridade, de acordo com a área de acção de cada um deles* (Relatório nº 155, p. 10).

Intérprete-chave das exigências do estado e do mercado, o líder da escola tende a assumir funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objecto da acção pedagógica, ou nas palavras de Sergiovanni (2004), liderança como pedagogia.

7. A liderança escolar como processo de regulação cultural e simbólica

Situada numa espécie de centro de confluência cultural, a organização escolar é, sem dúvida, um contexto propício ao desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e inscritas na memória colectiva da instituição. A imagem de escola como *entreposto cultural*, um espaço de cruzamento de culturas de proveniências diversas, permite desenvolver um olhar holístico sobre os processos de liderança, perspectivados simultaneamente como extensões e reflexos da cultura organizacional da escola e como relevantes factores de regulação cultural e simbólica.

Numa altura em que as políticas neoliberais tendem a instalar-se nas mais diversas esferas da vida social, o papel dos gestores escolares passa a assumir novos contornos ao serviço de diferentes objectivos e valores educacionais. Pressionados politicamente para o alcance de resultados, submetidos a múltiplos mecanismos de controlo, inspecção e avaliação, os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da *performance*, dos resultados. A conciliação entre estas duas lógicas de sentido oposto, que confronta os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia e da produtividade, tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar, ou nas palavras de Sergiovanni (2004: 13), a "colonizar o mundo-da-vida na vida moral das várias escolas locais", tornando-as reféns das orientações externas. Entre a adopção de um perfil de liderança mais democrático e emancipatório e o

recurso a um perfil de natureza mais tecnocrática e gestionária, interpõe-se o património cultural e identitário da escola, funcionando como uma matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança.

Embora culturalmente constrangidos e politicamente cerceados, os órgãos de governação da escola auferem de um estatuto central no aprofundamento dos valores democráticos, cabendo-lhes a difícil missão de reinventarem fórmulas de mobilização local dos actores e de reposição quodidiana do sentido cívico e democrático inerente à escola pública. A construção de uma "escola como oficina de cidadania democrática" (Sanches, 2007: 151) exigirá, entre outros aspectos, a interiorização da ideia de que qualquer processo de organização e administração educacional comporta inevitavelmente uma pedagogia implícita (Lima, 2000), que exprime determinados valores e princípios ético-políticos e, nesta óptica, mais do que se desenvolver como uma "especialidade técnica", a governação das escolas "deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma 'especialidade educacional'" (Estêvão, 2001: 87).

Bibliografia

AFONSO, Almerindo (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, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

APPLE, Michael W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

BALL, Stephen J. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, *1*(2), 99-116. Retirado em Novembro 3, 2002 de www.curriculosemfronteiras.org

DEAL, Terrence E. (1992). Leadership in a world of change. In Scott D. Thompson (Ed.), *School leadership: a blueprint for change* (pp. 1-7). Newbury Park: Corwin Press.

ESTÊVÃO, Carlos V. (1998). A agenda oculta da gestão da qualidade total na educação. *Organizações e Trabalho*, *20*, 51-61.

ESTÊVÃO, Carlos V. (2001). *Justiça e educação. A justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez Editora.

ESTÊVÃO, Carlos V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.

FROST, Peter J.; MOORE, Larry F.; LOUIS, Meryl Reis; LUNDBERG, Craig C. & MARTIN, Joanne (Eds.) (1991). *Reframing organizational culture*. London: Sage Publications.

HARGREAVES, Andy & FINK, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

LEVACIC, Rosalind; GLOVER, Derek; BENNETT, Nigel & CRAWFORD, Megan (1999). Modern headship for the rationally managed school: Combining cerebral and insightful approaches. In Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter e Peter Ribbins (Eds.), *Educational Managemet. Redifining Theory, Policy and Practice* (pp. 15-28). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, *14*, 119-139.

LIMA, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: A recentralização por *controlo remoto* e a *autonomia* como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, *8*(1), 57-71.

LIMA, Licínio C. (2000). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, Licínio C. (2005). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, *17*(2), 7-47.

LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA Licínio C. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, *12*(2): 82-88.

LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

MARTIN, Joanne (1992). *Cultures in organizations. Three perspectives*. New York/ Oxford: Oxford University Press.

MARTIN, Joanne (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications.

MARTIN, Joanne & MEYERSON, Debra (1988). Organizational culture and the denial, channeling and acknowledgement of ambiguity. In L. R. Pondy, R. J. Boland, Jr. e H. Thomas (Eds.), *Managing ambiguity and change* (pp. 93-125). New York: John Wiley.

MEYERSON, Debra & MARTIN, Joanne (1987). Cultural change: An integration of three different views. *Journal of Management Studies*, *24*, 623-647.

OECD (1995). *Governance in transition: Public management reforms in OECD countries*. Paris: OECD.

SANCHES, Maria de Fátima (2007). Por uma cidadania política activa e crítica: Representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In Maria de Fátima Sanches, Feliciano Veiga, Florbela Sousa & Joaquim Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 143-166). Porto: Porto Editora.

SENNETT, Richard (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

SERGIOVANNI, Thomas (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

TORRES, Leonor L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

TORRES, Leonor L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.

Documentos referenciados

AZEVEDO, José Maria & VENTURA, Alexandre (Coord.) (2007). *Avaliação Externa das Escolas — Relatório Nacional 2006/2007*. Lisboa: Inspecção Geral da Educação.

OLIVEIRA, Pedro Guedes; CLÍMACO, Maria do Carmo; CARRAVILLA, Maria Antónia; SARRICO, Cláudia; AZEVEDO, José Maria & OLIVEIRA, José Fernando (2006). *Relatório Final da Actividade do grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (2006, 2007, 2008).

Anexos

Quadro I. Constituição da amostra: escolas não agrupadas (ES, ES3, EBS) por Direcção Regional

Região	DREN		DREC		DREL		DREAlent.		DREAlg.		Total	
Fase	ES/B	Agr.	ES/B	Agr.	ES/B	Agr.	ES/B	Agr.	ES/B	Agr.	ES/B	Agr.
1ª Fase (2006)	4	4	2	3	2	5	1	1	1	1	10	14
2ª Fase (2007)	17	16	10	9	19	10	4	7	7	1	57	43
3ª Fase (2008)	36	69	14	33	36	44	8	20	4	12	98	178
Total	57	89	26	45	57	59	13	28	13	14	165	235

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Gráfico 1.

Contexto geográfico das escolas avaliadas

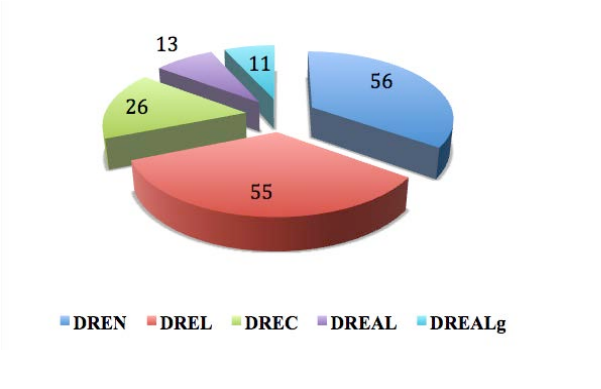
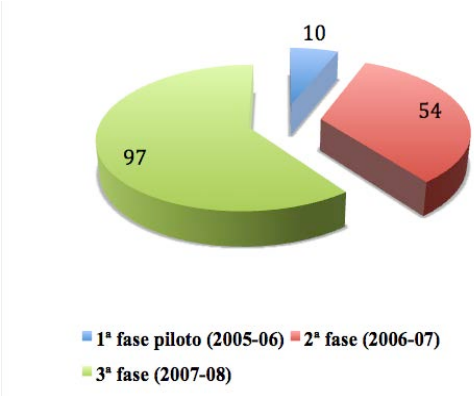


Gráfico 2.

Fases da avaliação externa das escolas



Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Quadro II. Caracterização das escolas seleccionadas (n= 161)

	Categorias	Fi	%
Tipologia da escola	ES3/EB3S	114	70,0
	ES	47	30,0
Origem/tradição das escolas	Liceu	25	15,5
	Básica/Secundária	70	43,5
	Industrial/Comercial	34	21,1
	Sem inf.	32	19,9
Número de alunos	Até 1000 alunos	79	49,1
	Mais de 1000 alunos	81	50,3
	Sem inf.	1	0,6
Número de professores	Até 120 professores	73	45,3
	Mais de 120 professores	79	49,1
	Sem inf.	9	5,6
Número de funcionários	Até 40 funcionários	62	38,5
	Mais de 40 funcionários	90	55,9
	Sem inf.	9	5,6

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Gráfico 3.

Rácio alunos/professores

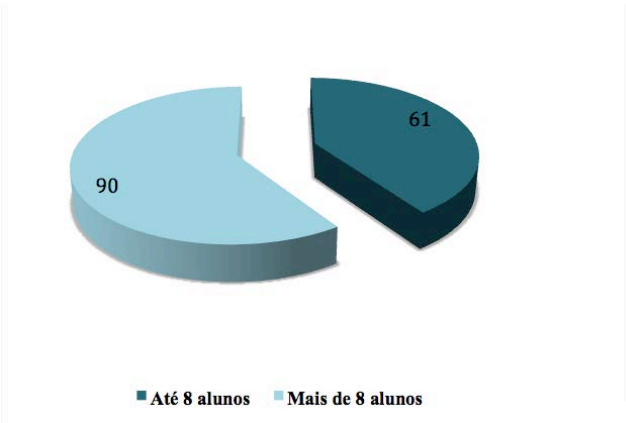
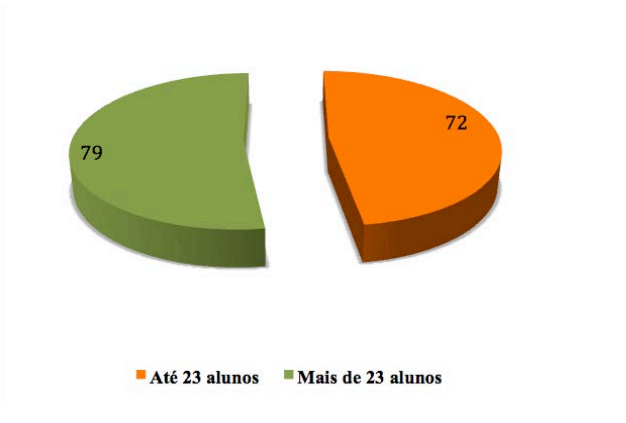


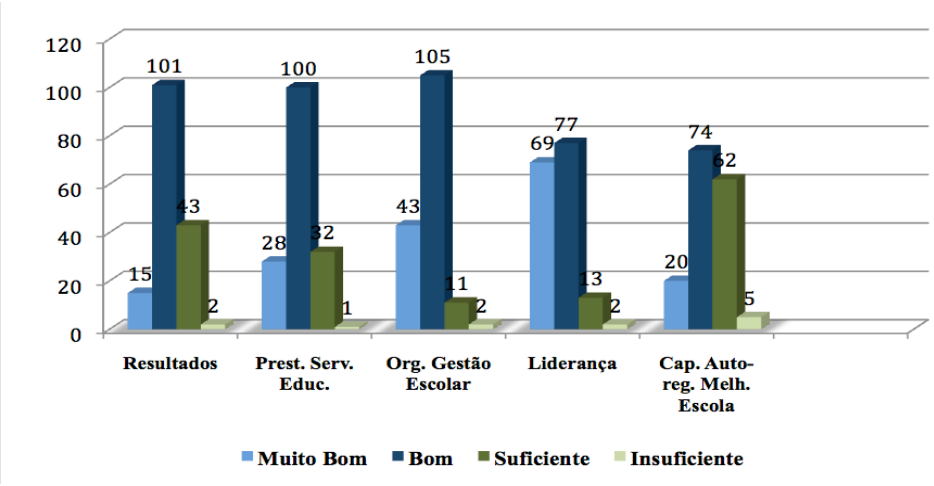
Gráfico 4.

Rácio alunos/funcionários



Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Gráfico 5. Níveis de classificação dos cinco domínios



Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Gráfico 6. Síntese da avaliação Muito Bom nos domínios *resultados* e *organização e gestão escolar*

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Gráfico 7. Caracterização da avaliação Muito Bom no domínio *liderança*

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Gráfico 8. Relação entre os domínios avaliados com a classificação Muito Bom

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Quadro III. Escolas com avaliação Muito Bom nos Resultados

Código/ Escola	Indicadores sociais
ES/3 – Covilhã	Escola 1ª opção na cidade; escola com mais candidatos do que vagas; 20% com apoio social escolar
ES/3 - Figueira da Foz	Estatuto socioeconómico dos alunos elevado: "escola tem uma população inserida na classe média alta, razoavelmente homogénea"
ES – Porto	População escolar heterogénea (bairros camarários, bairros de classe média alta); 85% tem computador em casa; 76% internet; 9,4% acção social; 45% dos pais com 9º-12º anos e 33% com escolaridade pós-secundária
ES/3 – Porto	Acção social escolar com "um número muito baixo de alunos"; "o nível socioeconómico e cultural da maioria dos alunos é alto, como é patente pelo perfil académico e profissional dos pais"
ES/3 – Espinho	17% com acção social; 73% com computador, 55% internet; 40% pais com 9ª ano
ES – Braga	População escolar diversificada; 19% com acção social; a maioria dos alunos com computador em casa
ES/3 – Barreiro	Famílias em equilíbrio socioeconómico instável; famílias monoparentais e desestruturadas; maioria dos pais concluíram o ensino secundário ou superior; 43% computador em casa, 36% internet
ES – Sintra	"As famílias dos alunos têm um nível sociocultural superior ao da população local ... população jovem com fragilidades nas estruturas familiares"; 96% tem computador em casa, 87% internet
ES/3 – Porto	7,3% acção social; 51,5% tem computador e internet; 32,3% pais tem formação superior; "parte significativa dos alunos enquadra-se nas classes média e média alta"
ES - Guimarães	14% acção social; 86% computador e 68% internet; 39% pais com ensino secundário ou superior
ES/3 – Tomar	População escolar maioritariamente de classe média baixa; 24% acção social; 41% pais 3º ciclo/secundário e 5,2% cursos superiores
ES/3 - Alcanena	56 alunos no escalão A e 25 no escalão B da acção social; maioria dos pais entre o 1º ciclo e o ensino secundário
ES – Lisboa	74% pais ensino secundário ou cursos médio ou superiores
ES/3 – Lisboa	Alunos subsidiados muito baixo; maioria dos pais entre o 12º ano e o curso superior
ES/3 - Santarém	7,6% escalão A e 2,3% escalão B; 74% tem pelo menos o grau de licenciatura; a população escolar "indicia um nível socioeconómico médio ou superior"

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Quadro IV. Dimensões mais significativas de *resultados* Muito Bom (N=15)

	Nº ocorrências
AVALIAÇÃO: resultados elevados, acima da média nacional; ingresso no ensino superior	15
OFERTA EDUCATIVA: diversidade da oferta, estratégias de desenvolvimento local e regional	15
DISCIPLINA: ausência de indisciplina, ambiente seguro, respeito mútuo, reconhecimento e aceitação da autoridade	13
SUCESSO ESCOLAR: prática de reflexão sobre os resultados e comparação com outras escolas; valorização do sucesso como valor a promover; consistência entre as classificações internas e os resultados dos exames nacionais; critérios de rigor, exigência, prestação de contas	9
CULTURA ESCOLAR: sentido de pertença e orgulho, cultura organizacional distintiva, identificação com a escola	9
CLIMA ESCOLAR: bom relacionamento entre alunos, professores e funcionários	9
PARTICIPAÇÃO: participação activa dos alunos e dos encarregados de educação na vida da escola, abertura à comunidade, partilha de expectativas e objectivos entre a escola e as famílias	9
CIDADANIA: espírito cívico, solidariedade, tolerância	8
ABANDONO ESCOLAR: inexistência de abandono escolar e accionamento de estratégias de prevenção	8

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Quadro V. Dimensões mais significativas de *organização e gestão escolar* Muito Bom (N=43)

	Nº ocorrências
EFICÁCIA E EFICIÊNCIA: gestão eficaz e rigorosa; adequação do perfil à função; modelo de *gestão dos processos*; rotatividade e flexibilidade dos funcionários; adopção de "indicadores de medida", "optimização de resultados"; formação adequada às necessidades; critérios mais valorizados: continuidade pedagógica	41
EQUIDADE E JUSTIÇA: oferta formativa alternativa para fazer face às necessidades educativas especiais	41
PARTICIPAÇÃO: ligação da escola à família, dinamismo da associação de pais e outros elementos da comunidade educativa	40
GESTÃO PARTICIPADA E RACIONAL DE PROJECTOS: projecto educativo e outros documentos (regulamento interno, plano de actividades, projecto curricular de turma) participados; metas quantitativas e formas de acompanhamento exigentes; divulgação na comunidade educativa; planeamento, concepção e implementação rigorosa das actividades em consonância com o projecto educativo	40
GESTÃO FINANCEIRA: recurso a projectos internacionais; política própria para angariação de verbas junto das autoridades locais, regionais e nacionais bem como candidaturas a projectos	36
GESTÃO RECURSOS: qualidade, acessibilidade das instalações e recursos; obras de melhoramento	36
CULTURA DA ESCOLA: promoção da cultura da escola, cultura de trabalho em equipa, compromisso com os objectivos da escola; estratégias de integração dos professores	33
ARTICULAÇÃO ENTRE ÓRGÃOS: cooperação entre o Conselho Executivo e os órgãos de gestão intermédia	16

Fonte: *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas* referentes a 2006, 2007 e 2008.

Quadro VI. Dimensões mais significativas de *liderança* Muito Bom (N=69)

	Nº ocorrências
INSERÇÃO NA COMUNIDADE: diversidade de parcerias, protocolos, projectos	69
INOVAÇÃO: projectos inovadores (atitude reactiva vs proactiva); modernização da escola, gestão de processos, TIC (ex: *Moodle Software*), pragmatismo da acção; diversidade de projectos de ensino com vista à inserção no mercado de trabalho	67
EMPENHO: motivação, competência, dedicação, cooperação, prevenção do absentismo	62
DESCONCENTRAÇÃO: convergência entre Cons. Excutivo, Cons Pedagógico e Assembleia (subsidiariedade e complementaridade); trabalho colaborativo; modelo desconcentrado de gestão, gestão participativa e motivadora do envolvimento, comprometimento e responsabilidade dos diferentes órgãos da escola; gestão intermédia eficaz	60
EFICÁCIA E EFICIÊNCIA: Gestão eficaz do Cons. Executivo (gestão centrada no Presidente): controlo efectivo da gestão; planeamento a médio prazo; objectivos e metas claras, precisas e avaliáveis; gestão de topo centrada em tarefas e nas pessoas; liderança forte, eficiente e eficaz; a gestão pensa e programa a intervenção na escola; indicadores de apreciação, monitorização dos resultados; rigor na apreciação da eficácia; "eficiência dos processos e eficácia dos resultados"	57
EXCELÊNCIA: culto da excelência, qualidade, sucesso (quadros de excelência, mérito e prémios); rigor; competição ("estar à frente"); importância da imagem pública da escola (indicadores de procura)	42
CLIMA E CULTURA DE ESCOLA: capacidade de mobilização do colectivo; escola de referência, boa integração dos novos membros; construção de uma identidade própria; "orgulho de escola"; sentido de pertença e de identificação com a escola, cultura de escola com "alma", mas num caldo de diversidade	36

11.

[OT 5] Gestão e autonomia da escola

Dia 23, 16h45 | Sala C607

Uma autonomia relativa alargada? Reflexões sobre um projecto emergente

Eunice Macedo, Eva Temudo, Joaquim Almeida,

Luiza Cortesão, Mónica Oliveira e Rosa Nunes

Instituto Paulo Freire de Portugal e CIIE

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

Nesta comunicação analisa-se um projecto actualmente em desenvolvimento, que pretende abordar questões de autonomia relativa num estabelecimento educativo.

No presente contexto político e social, de difícil articulação entre o social e o educativo, parece-nos importante aprofundar a compreensão sobre o modo como as escolas procuram conciliar preocupações relativas à consolidação da "escola para todos", com o desenvolvimento de competências várias, entre as quais se salientam a consciência nos alunos de direitos de cidadania e as exigências de "excelência académica". Este projecto, em fase inicial, consiste num estudo de caso que, de uma forma algo transgressiva metodologicamente, se desenvolve numa linha próxima da investigação-acção.

Breve apresentação da emergência do projecto

Como o seu próprio nome indica, o Projecto SEARA[62] (Sucesso Educativo e Autonomia Relativa Alargada) pretende explorar uma problemática frequentemente abordada em muitas e diferentes

[62] O Projecto SEARA – Sucesso Educativo e Autonomia Relativa Alargada, é um projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Projecto PTDC/CED/67930/2006) e é desenvolvido em parceria entre o Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da

perspectivas. No entanto, trata-se de uma questão cujo significado e efeitos estão longe de se ter esgotado e que dizem respeito à relação estrutura-agência no campo educativo.

Este Projecto propõe-se assim desenvolver uma busca de compreensão de como, no contexto actual, os actores que intervêm na escola têm, ou não, consciência da margem de autonomia relativa de que dispõem (e se a exercem ou não) em diferentes tomadas de decisão, como por exemplo: condições de aprendizagem que permitam aproximar os resultados escolares de condições consideradas de "excelência académica"; possibilidade de agência de escolas e de professores no quadro de uma possível autonomia relativa, na gestão quer do currículo explícito, quer do oculto (Bernstein, 1996); critérios e processos de avaliação e de auto-avaliação que permitam inferir concepções de sucesso educativo subjacentes a práticas educativas; organização dos contextos sociais formais e informais que estruturam as relações sociais no interior das escolas; activação de mecanismos sociais e educativos face a situações de risco de absentismo, abandono e mesmo de exclusão escolar.

O Projecto propõe-se também analisar o impacto do modo como os actores sociais constroem a sua concepção de sucesso educativo, de excelência académica e de cidadania, em contextos de heterogeneidade dos grupos sociais representados no seu interior. Assim sendo, torna-se importante analisar como a concepção de sucesso educativo daí resultante fundamenta decisões e práticas de:

- escolha de metodologias e de materiais, bem como a maior ou menor ênfase dada aos diferentes conteúdos curriculares;
- reorganização de espaços, de tempos e actividades curriculares e extra curriculares, tendo em conta o aumento de tempo de permanência de professores e alunos nas escolas;
- reconstrução de contextos e de processos de comunicação formal e informal entre professores e alunos, tendo em conta também a atribuição de funções, para além das que ocorrem estritamente no processo de ensino-aprendizagem, e as não previstas no estabelecimento de rotinas e regras que estruturam e dinamizam o quotidiano escolar;
- negociação de interesses e regulação das relações de poder não só as que estruturam as actividades de ensino-aprendizagem (com as quais se relacionam frequentemente os chamados problemas disciplinares), como também as requeridas pela ampliação da esfera de contacto e das interacções entre os mundos sociais e simbólicos constituídos entre professores, entre alunos, entre pais e outros actores sociais implicados na vida dos alunos e da comunidade.

Parece-nos importante a exploração destas dimensões, constitutivas em grande parte do *currículo oculto*, para tentar apreender as margens de *autonomia relativa* que os docentes poderão explorar no actual ambiente de confronto de tensões e desafios emergentes no sistema educativo, onde nem sempre está explícita a clarificação de condições de:

- atenção a problemas actuais, por vezes contraditórios, entre a coexistência de exigências de um contexto social e económico da modernidade e da pós-modernidade, que existe em Portugal e na Europa;

Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), Universidade de Aveiro (UA) e a Escola Secundária Adolfo Portela de Águeda (ESAP). A equipa é constituída por: Luiza Cortesão (Investigadora Responsável, IPFP/FPCEUP), Corália Almeida (ESAP), Eunice Macedo (IPFP/FPCEUP), Eva Temudo (IPFP/FPCEUP), Henrique Coelho (ESAP), Maria Helena Sá (UA), Mónica Oliveira (IPFP/FPCEUP), Rosa Nunes (IPFP/FPCEUP), Rosinha Madeira (IPFP/UA) e um grupo de Professores da ESAP (Águeda).

- legitimação das decisões e das práticas que garantem a formalidade e a consequência das relações de produção de conhecimento académico;
- imprescindibilidade do diálogo entre professores e alunos, sob o efeito da assimetria e hierarquização das relações sociais na escola;
- construção, reconstrução e troca de sentidos e significados entre crianças e jovens que constrangem ou potencializam relações de poder e oportunidades de participação destes no interior e para além da vida académica e social da escola;
- análise crítica da realidade social que atravessa a escola enquanto espaço entre espaços sociais, historicamente construída pela segmentação entre tempos, espaços, saberes, linguagens e relações de classe, geração, género, etc.

Continuando a recorrer ao conceito de *currículo oculto* de Bernstein, o Projecto propõe-se assim, para além dos indicadores tradicionais (aprovações, desistências, etc.), tomar também como objecto de análise campos curriculares mais ambíguos, que estão a ser trabalhados há pouco tempo nas escolas, como por exemplo, "estudo acompanhado", " área de projecto", etc.

As análises, que se estão a iniciar nestes campos, justificam-se porque se parte da hipótese de que a gestão por parte de professores e direcção de escolas de áreas menos espartilhadas por recomendações explícitas no currículo, poderá revelar, com mais profundidade, modos de funcionamento de uma instituição educativa.

Enquadramento Teórico

Será importante começar por esclarecer que o Projecto arrancou do reconhecimento, feito a partir dos resultados de numerosos, sólidos e já clássicos trabalhos que evidenciam a cumplicidade da escola nos processos de estratificação da sociedade (cf. Teorias da Reprodução).

Este reconhecimento de um dos papéis da escola conduziu a que o Projecto adoptasse uma preocupação em fazer uma leitura dos dados obtidos, relacionando-os com condicionantes macroestruturais, económicas, políticas e culturais, com que a instituição educativa se confronta.

Para interpretar relações que possam existir entre as limitações impostas por essas macroestruturas e as possibilidades (ou não) de agência, no quadro dessas limitações, o Projecto recorreu ao "contributo" dos trabalhos de Fritzell (cf. Fritzell, 1987).

Basicamente, o que Fritzell defende é que as questões de autonomia relativa de instituições e actores sociais poderão ser interpretadas num quadro de interacção de autonomia e dependência do tipo estrutural e funcional. Analisando as situações no cruzamento destes dois eixos de análise, Fritzell começa por afastar o interesse de que sejam consideradas situações em que se admitisse poder prevalecer uma autonomia estrutural, coexistindo com uma total autonomia funcional. Esta situação hipotética só é, segundo ele, encarada nas análises liberais cuja validade ele próprio recusa. Também afasta a sua perspectiva de trabalho das análises em que se admite que as macroestruturas controlarão totalmente o funcionamento institucional, sendo este portanto completamente dependente da estrutura enquadradora (dependência estrutural e funcional). E se o faz é porque lembra que este tipo de trabalho já foi suficientemente aprofundado nas análises de tipo marxista feitas por numerosos investigadores, análises essas que estão já à nossa disposição. Assim sendo, as reflexões deste autor incidem sobre a hipótese de poder existir autonomia funcional mesmo no quadro de uma dependência estrutural. Admite que as estruturas centrais, que enquadram e comprimem o funcionamento das instituições educativas, podem fragilizar-se em consequência de contradições que poderão surgir entre os enunciados produzidos na tentativa de legitimação das suas práticas e essas mesmas práticas. As zonas de fragilidade assim criadas

constituem, segundo ele, espaços que, uma vez identificados, poderão facilitar actividades de intervenção de instituições e actores sociais vários que se movem no campo educativo.

Esta proposta de Fritzell aponta para a importância de estimular nos diferentes actores sociais capacidades de análise sobre situações existentes, sobre tomadas de decisão e, portanto, de vigilância crítica, sobre medidas que se cumprem e rotinas que se praticam, tidas, no senso comum, como aceitáveis, mesmo, por vezes, como indiscutíveis.

Metodologia de Trabalho

Porque é neste campo teórico que se desenvolve o Projecto SEARA, desde o início se percebeu ser importante envolver a escola secundária parceira no próprio processo de trabalho. A escola não existe, assim, no Projecto com características de um objecto de estudo mas sim, também, como um sujeito do processo, aproximando, portanto, o trabalho desenvolvido de um quadro metodológico próximo da *investigação-acção*. A equipa do Projecto tende a alargar-se, procurando captar a colaboração de professores e alunos, na constituição de algo próximo do *investigador colectivo*.

Foi assim que se "brincou" com algumas metáforas. Admitindo que estamos a trabalhar uma SEARA, nela haveria "Espigas", constituídas por "Grãos". Do cruzamento e interacção de diferentes "Projectos-Grão". Cada um destes "Projectos-grão" constitui um pequeno projecto de pesquisa sobre um problema existente na escola e sentido, portanto, como significativo, pelos professores que nele optaram por participar. A partir da conglomeração dos diferentes "Projectos-grão", se reconstituirão as "Espigas" que virão a compor a nossa "SEARA". Com esta abordagem, em que toda a equipa colabora, procuramos identificar a existência de problemas, compreender a sua emergência e complexidade, para neles podermos intervir. Fomos descobrindo no decorrer do processo que a recolha de dados e os "Projecto-Grão" poderão constituir-se como elementos úteis ao enriquecimento do "Projecto Educativo da Escola", ao "Regulamento Interno" e aos "Planos de Desenvolvimento Profissional dos Professores", assentes na sua definição de objectivos individuais. Deste modo, o SEARA não constitui um trabalho acrescido, mas um instrumento que pode contribuir para a realização de tarefas directamente ligadas ao trabalho docente e para a resolução de problemas com que a escola se defronta.

12.

[OT 5] Gestão e autonomia da escola

Dia 23, 16h45 | Sala C607

Marketing Escolar: Comunicação pedagógica ou veículo publicitário?

Isabel Farinha

UNIDCOM/ IADE – ESMP, Escola Superior de Marketing e Publicidade

Resumo

Até há algum tempo atrás, seria seguramente despropositado abraçar a relação Escola e Marketing como campos interdependentes. Já na actualidade, práticas inovadoras de gestão educativa propiciaram articulações organizacionais inéditas nas entidades escolares do sistema público internacional. As escolas num quadro de autonomia são estimuladas a procurar parcerias e relações inovadoras, capazes de responder às necessidades da sua comunidade educativa. Percurso aberto a novas relações institucionais que inclui diferentes linguagens, ferramentas e agentes num contexto de liberalização dos mercados nacionais. Processo centrado na desregulamentação e privatização de empresas públicas num meio favorável à hegemonia das grandes corporações transnacionais, terreno fértil de acções de governança.

Contexto onde a mercadorização dos produtos educativos, e da escola pública, se articula com acções de comunicação escolar, com o core business e a responsabilidade social empresarial, axioma por seu turno, revelador da consciência pública da acção privada. Fenómeno que sustem esta problematização, e que visa além da identificação de uma tipologia de acções, obter o posicionamento, por parte da escola e da empresa, acerca da adequação dessas práticas a um dado Código de Boas Práticas, repercussões sócio-económicas e mediações inscritas nos modos de recepção do in-school marketing. Forma de comunicação que entende a escola, como o media ideal para impactar o mercado tridimensional criança (próprio, influenciador e futuro), tanto devido à dimensão e segmentação da população escolar, como ao tempo de permanência no espaço em si. Técnicas de socialização comunicacionais que transversalmente na Europa e na sociedade norte-americana articulam Estado, mercado e sociedade civil.

Contextualização de um fenómeno sociológico: o in-school marketing

Até há algum tempo atrás, seria seguramente despropositado abraçar a relação Escola e Marketing, como campos interdependentes. A escola e a educação unanimemente entendidos como pilares básicos das sociedades encontravam-se a léguas de distância de estratégias de marketing e de estudos de mercado alicerçadas em lógicas económicas capitalistas. Já na actualidade, a educação é entendida como recurso não apenas de aquisição e consolidação de conhecimentos,[63] mas também e na esteira de directrizes internacionais – FMI, Banco Mundial e OCDE – como factor de comparação na rivalidade competitiva de rankings internacionais. As reformas educacionais que percorrem o globo projectam-na de modo a certificar competências e habilidades ao longo da vida (Caraça, 2005), mobilizando os recursos humanos a conceber e desenvolver tecnologias várias e *know-how* próprios. Paralelamente, a escola como organização, alcançou uma situação de visibilidade como objecto de análise (Laderrière, 1996).

Objecto de propaganda, contido na desregulamentação e privatização de empresas públicas, num meio favorável à hegemonia das grandes corporações transnacionais, e à diminuição das acções do Estado-Nação, principalmente nos sectores do *Welfare State*. Com efeito, a necessidade de aumentar o poder de gestão dos Estados sobre os fluxos globais (Castells, 2005), impulsionou no fim do século XX, a criação de uma plataforma de gestão político-comercial internacional, pela estruturação de trocas entre mercados imersos num cenário de total globalização, solidificando e formando mercados comuns (criação de um moeda única europeia, e união de países em blocos económico-comerciais e áreas de livre comércio - Mercosul, União Europeia, Nafta, e Alça). Abertura total de fronteiras que rompe com antigas protecções aos mercados locais/nacionais, e que converte os estados-nação do passado, em nós cruciais de uma rede, onde é exercida a partilha da soberania com organizações de escalas múltiplas, de quer do tipo supra-nacional, regional, ou não-governamental (Castells, 2005).

Processo que, na esfera política, tende para as acções de governança, leia-se, a influência politica de actores externos, quer de cariz económica, quer politica. Governança que, constitui aliás neste sentido, a imagem politica da globalização económica (Caraça, 2005). Era de reconfigurações que face à escola leva Gimeno Scristán (1998) a interrogar-se:

> *Si la economia está por encima de la política, si la política monetaria la fijan los bancos y no los gobiernos, si el mercado está por encima de la democracia, si la competitividad es condición de la creación de riqueza para que algo de esta se pueda repartir solidariamente (…), ¿como la educación iba a resisitir y quedar como proyecto que se define en un marco de determinaciones éticas, culturales o pedagógicas?* (:294)

Na verdade, o que sucedeu justamente, foi o amadurecimento de um contexto favorável ao Marketing Escolar. Assistindo-se, por um lado, no plano económico, à valorização da lógica de mercado e à sua extensão a todos os domínios, e por outro, no plano politico, a um redireccionamento do papel do Estado na economia, como condição de eficiência/eficácia. Pano de fundo, que se manifesta no campo das escolas/educação designadamente, na conquista de parcerias para organização e financiamento de certos serviços e projectos. Responsabilização gradual das escolas, pela viabilização de recursos próprios, assim entendível, à luz de uma filosofia de gestão organizacional internacional, assente em propostas de autonomia administrativa e financeira. Programas de acção, que apelam às contribuições do sector privado e da sociedade civil.

[63]Na esteira de como pensar a Educação do Futuro "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI" – *Educação: um tesouro a descobrir,* coordenado por Jacques Delors, (1998).

Sociedade de hiperconsumo, ou terceira fase do capitalismo de consumo (Lipovetsky, 2007), que capitaliza assim, novos moldes de consumir, com diferentes formas de organização das actividades económicas, novas modalidades de produção e de venda, de comunicação e de distribuição, capazes de alterar todo o sistema de oferta. Contexto permeável, a um estreitar de laços, a uma interacção, entre instituições sociais distintas, portadoras de linguagens e missões diferenciadas. Novas relações institucionais, que incluem diferentes ferramentas, recursos e agentes, num contexto global de liberalização dos mercados. Palco assimétrico de conquista de parcerias, representativo, de uma dada forma de redesenhar o público e o privado na educação. Com efeito, as parcerias sócio-educativas ao colaborarem no financiamento do ensino público, tornam-se até certo ponto co-responsáveis pelo seu funcionamento. Mas não só, permitem ainda a introdução de critérios empresariais, como a eficiência e a rendibilidade no mundo das instituições educativas.

Pacto que porém, deve poder manter as respectivas especificidades, ou seja, que a escola continue a formar e a educar, e os meios de comunicação, a informar e seduzir. Entidades, que têm no entanto, ao seu dispor recursos financeiros, dispares, se designadamente compararmos, grupos transnacionais, multissectoriais e multi-mediáticos, com a realidade das escolas públicas (*Education at a Glance 2007)*. Na verdade, aliam-se em inúmeras escolas, dificuldades orçamentais, e escassez de materiais pedagógicos visualmente apelativos, em temáticas como saúde, ambiente, e alimentação, a um processo autonómico, em curso numa pluralidade de países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento. Fenómeno que acerca do panorama nacional, leva Barroso (2008) a defender que, não se está ainda, perante um modelo organizacional radicalmente novo, embora sejam visíveis os sinais de aproximações sucessivas.

Contexto, onde em consonância com os princípios de auto-regulação do mercado, num cenário de extrema competição, assentes numa busca constante por elementos de diferenciação, de produtos, processos, e relações sociais, o tecido empresarial reemerge sob as insígnias da ética, da cidadania e da responsabilidade social. Conduta assente em linhas orientadores pela aplicação de Códigos de Boas Práticas. Âmbito, que, em termos de orientação estratégica de gestão corresponde a uma passagem de focos: primeiramente, do produto ao mercado, e logo, do cliente ao social. Novos modos, por conseguinte, de participação do sector produtivo privado na escola pública, mediante acções de um segmento específico do terceiro sector: as empresas com responsabilidade social.[64] Empresas que, dotadas de um dado posicionamento ético tendem a publicitar a sua imagem pública, no sentido de alcançar legitimidade social. Relação de *win-win* legitimidade/visibilidade que, pode porém focalizar-se mais na mediatização de um comportamento não ético, do que com a ocorrência do mesmo (Creyer e Ross, 1997 *cit in* Farhangmehr & Malheiro, 2007:39). A responsabilidade social empresarial decorrente, parte assim do pressuposto de que, a acção das empresas deve propiciar benefícios – a empregados, comunidade, e meio ambiente – além de permitir o retorno aos respectivos investidores.

Panorama, por seu turno, impulsionador de um paradigma, que se revela no poder do mercado e da sociedade civil, face ao poder do Estado. Autonomia da sociedade civil global, enquanto contrapeso da crise de legitimidade das instituições politicas (Castells, 2005). Autonomia, que todavia se encontra dependente dos recursos de parcerias encetadas quer com o Estado – definidor das políticas – quer, com a iniciativa privada. Processo onde grupos de pressão com diferentes perfis e tipos de exigências – associações comunitárias e filantrópicas, ONG`s, fundações, cooperativas, e empresas cidadãs – questionam a abrangência e as funções do poder público, podendo inclusive fazer oscilar a sua identidade. Axioma contemporâneo, que nesta medida, se revela na consciência pública da acção privada.

Palco também ele complexo de relações quotidianas, onde o consumo virtual cimenta a ideia de "aldeia global" (McLuhnan, 1967), num cenário comunicacional globalmente interceptado pela internet (Castells, 2005). Quotidiano infanto-juvenil marcado por uma experiência mediatizada do mundo e da vida (Pinto, 1999), potencializado pelas tecnologias da informação e comunicação. Experiência

[64] Vincent Moran considera a sua pesquisa, a primeira na Irlanda acerca do in-school marketing (*In-school Commercialism and the Pressure it Places on Children, Parents, Teachers and Schools - Study submit in part of the requirement for the award of B.A. in Journalism).*

mediática, fonte de representações colectivas, que propiciam às crianças e adolescentes da "*now generation*" (Quedas, 2007), uma afirmação da individualidade pessoal como valor de referência na consolidação de normas sociais (Cardoso *et al*, 2005). Processo de identidade, que ocorre numa sociedade caracterizada, por um incremento dos níveis de autonomia e de reflexividade dos actores sociais (Giddens, 2001a; Beck *et al*, 2000). Quadros sociais que, especificamente quanto às crianças e aos pré-adolescentes, têm sofrido mudanças significativas (Pinto, 1999), entre elas, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, a estrutura familiar, os contextos de socialização, o processo de escolarização, a polarização de saberes, além do enquadramento desta população como mercado.

Mercado que, na óptica do capitalismo tardio se caracteriza por um crescimento, e acentuar de peso desde os anos oitenta do século passado, e por uma precocidade destes actores sociais no papel de consumidores (McNeal, 1992). Processo de estruturação e significação da vida quotidiana, que ao emancipá-los, os dota com o *status* de cliente. *Status* fruto, por um lado, do processo de socialização – incorporação de contributos de um conjunto de grupos formais e informais, como sejam, os agrupamentos familiares, a escola, os grupo de pares, e meios de comunicação (Brée, 1995; Cardoso, 2004) – viabilizador da incorporação dos valores de consumo, e da apropriação dos signos veiculadas pela comunicação. Resultado ainda, por outro, de uma aprendizagem enquanto consumidores, de descodificação e desconstrução dos objectos, que possibilita encontrar valores intangíveis, que superam o seu valor material. Operação que permite consequentemente, um dado consumo semiótico em vez do consumo tangível de bens ou serviços.

Estatuto, que por último, advém desta população-alvo ser potencialmente catalisadora do consumo de outrem, ao ser alvo de campanhas comunicacionais que visam atingir, por efeito reflector os adultos/ seus encarregados de educação. Processo, que por seu turno, e apesar da heterogeneidade desta população, quanto ao acesso e uso de uma panóplia de recursos sócio-culturais, os tornam num segmento atractivo para os *marketers*. Agrupam nesta óptica, três dimensões: uma, a de consumidores autónomos com poder de compra; outra, a de influenciadores do consumo doméstico – *pester power* que ultrapassa a pressão para adquirir produtos/marcas pretendidos, ao se estender também a uma dada capacidade persuasiva, para influenciar as compras dos próprios pais; e uma última, a de futuros compradores, o que justifica o empenho em estratégias de fidelização de uma dada marca, dado o efeito psico-social que tenderá a prolongar-se pela idade adulta (McNeal, 1992).

Processo de socialização do consumidor infantil, que pode conduzir a uma aparente polarização entre criança *vs* comunicação integrada de marketing. Visão, que no entanto, é arredada desta pesquisa ao considerar-se fundamental, os contextos de recepção e as práticas sócio-culturais, em que se inserem os *medias*. Binómio criança-comunicação que, não pode portanto, ser considerado de uma forma descontextualizada (Pinto, 1999), dado não existir num vácuo social, fora de um quadro específico, de relações sociais de espaço e de tempo. Ocupam na verdade, quer as crianças quer os *media*, determinadas posições, tanto, por um lado, condicionadas por um conjunto de relações inerentes, como, por outro, configurativas de acções diferenciadas, dadas as margens de actuação respectivas. Consumidores que por conseguinte, não podem ser entendidos nem como meros recipientes passivos, nem portadores de uma capacidade de acção ilimitada (Pinto, 1999), face à actuação das mensagens publicitárias, e das mais diversas comunicações organizacionais. Autonomia do actor social, que não aniquila consequentemente, o poder formador dos *media*, possuidores de uma "faceta de agentes que constroem, enunciam e representam mitos, ideias, projectos, ideologias, valores, num registo que seduz e cativa, que enreda e envolve" (Pinto, 1999:3). Poder socializador, que no processo de estruturação da vida quotidiana, interage com outras instituições formativas directas e significativas – familiar, habitacional, escolar e comunitária – condicionantes da natureza e do peso das relações sociais daí resultantes.

Ecossistema informativo-comunicacional, que por conseguinte, articula a difusão de valores e normas comportamentais, com uma lógica de mediação, e de estruturação de relações sociais, incluindo as que sucedem em ambiente escolar. Escola que constitui, um espaço-tempo estruturante (Pinto, 1999) no quotidiano infanto-juvenil, e que emerge do ponto de vista do mercado, como o *media* ideal para

impactar o alvo criança. Benefício da comunicação escolar, fundamentada nesta óptica, por um lado, na dimensão e permanência do público-alvo tridimensional naquele espaço (McNeal, 1992), dada a probabilidade, de poder fidelizar simultaneamente crianças, famílias e professores. Docentes, especifica e simultaneamente, consumidores e prescritores, que dada a natureza do seu papel profissional, têm o poder de legitimar as mensagens conseguindo deste modo, superar o valor comercial/comunicacional das mesmas. Benefícios assentes, por outro lado, na demonstração do envolvimento das empresas na vida da comunidade, dada a oportunidade, de a par, do aumento da quota de mercado, poder incrementar a imagem e notoriedade, na sua área de actividade económica, ou em outra, considerada necessária/interessante pelo meio escolar (*in site* Sair da Casca, 2008).

Corpo de razões, que tem levado designadamente, nos EUA e na Europa, a que a comunicação das empresas nas escolas, tenha vindo, desde a década de 90 do séc. XX, a ganhar peso relativo no Planos de Comunicação dos anunciantes (Consumer Policy and Consumer Health Protection (1999); GAO, United States General Accounting Office (2000); Hawkes, 2006; Molnar, 2006a). Especificamente, no caso dos Estados Unidos da América, as actividades comercias nas escolas intrometeram-se na estrutura do processo educativo, influenciado tanto o curriculum, como a possibilidade de acesso às tecnologias de informação e comunicação (Molnar, 2006). Porém, e apesar da extensão deste fenómeno, grande parte dos estudos têm privilegiado um tipo de publicidade passiva, ou seja, aquela que as crianças podem ver, ouvir e ler (Alves, 2002), em detrimento de formas de comunicação interactiva (Moran, 2006).[65] Interacção que sucede nas salas de aula, sob actividades a realizar acerca de dada empresa (Fogarty, 2006 *cit in* Moran, 2006), ou com material curricular, como sejam, os manuais escolares, onde a avaliação incide sob exercícios a efectuar com dados produtos (Farinha, 2007). Fenómeno propulsor de audiências cativas que a nível nacional, transforma suportes pedagógicos, como manuais escolares (Farinha, 2007), e espaços comuns, como salas de aula e pavilhões desportivos, em probabilísticos veículos publicitários.[66] Espaço escolar, que na verdade, se encontra à margem de uma recomendação clara do Ministério da Educação, sobre este tipo de actuação, donde resulta uma presença e agressividade comercial variável (*in site* Sair da Casca, 2008).

Fenómeno controverso o do *in-school marketing,* assim o demonstram as problematizações que têm ocorrido com maior incidência nos Estados Unidos, e que têm vindo a ganhar terreno num conjunto de outros países, entre eles os pertencente à União Europeia. Controvérsia que tem colocado dum lado, grupos de consumidores e associações de pais, preocupados com a incapacidade das crianças em descodificar a intenção persuasiva dos anúncios, e do outro, anunciantes e publicitários (Kapferer, 1989; Moran, 2006). Revisão literária que demonstra ainda que, o maior número de estudos tem incidido preferencialmente, nos meios televisão e internet, e menos, acerca dos efeitos persuasivos em espaço escolar (Macklin, 1999 *cit in* Moran, 2006).

Fenómeno que aqui, a propósito da realidade portuguesa, é transformado em objecto de estudo. Investigação que para o efeito, inclui no seu referencial teórico, produções de diferentes campos do conhecimento – sociologia das organizações, sociologia da educação, psicologia, sociologia do consumo e teorias do Marketing e da Comunicação. Campo ainda, onde os estudos culturais, e os que contemplam uma pluralidade de mediações permitem, que a análise se centre na cultura, e nas mediações que envolvem a comunicação e a educação, ultrapassando o somatório dos meios *per si* (Sousa, 1999). Pesquisa que, no que concerne à estratégia metodológica adoptar, irá assentar fundamentalmente em metodologias qualitativas (análise documental, entrevistas e observação directa).

---

[65] Na escola, e de acordo com o artigo 20º do Código da Publicidade em vigor, a preocupação central tende a incidir sobre o conteúdo das mensagens publicitárias, e não sobre o meio em que é veiculada.

[66] Comissão Europeia – DG Sanco, *Consumer Policy and Consumer Health Protection* da Comissão; Eurostat; OCDE – Eurydice; OMS, Organização Mundial de Saúde; *CERU, Commercialism in Education Resaerch Unit,* Arizona State University; EASA, *European Advertising Standards Alliance.*

Pressupostos do estudo

Posto isto, temos o desejo de poder contribuir para a compreensão do fenómeno do Marketing Escolar, a partir fundamentalmente, da análise de diferentes fontes documentais, da observação dos actores sociais num dado espaço comunicacional, e do discurso de distintos posicionamentos que emanam dos vários ângulos deste processo.

Especificamente, e em jeito de sinopse, há a frisar que a análise dos dados, irá resultar da articulação de três dimensões: macro, meso e micro. Primeiramente, a dimensão m*acro*, situa-nos por excelência, na esfera das instituições e das políticas socioeconómicas nacionais e internacionais. Num universo, em que as partes estão organicamente interligadas entre si, é importante compreender como os acontecimentos da esfera macro, afectam as outras esferas, e vice-versa. O fenómeno da globalização provocou mudanças profundas na esfera política, económica, cultural, comunicacional e educacional. Provocou ainda modificações, nas relações entre os países e seus mercados, bem como, nas relações entre Estado e Mercado. Especificamente, focaliza-se a análise na actual política de marketing escolar, em confronto com as orientações dos organismos nacionais[67] e internacionais[68] dada a redefinição do papel do Estado na sociedade e na economia.

Em segundo lugar, a dimensão *meso* remete-nos, para a esfera das articulações, das redes que vinculam diversas unidades micro, num processo não hierárquico de cooperação em torno de objectivos comuns. Centramo-nos assim, na discussão do papel dos parceiros, e do regime de colaboração e contratualização entre escola pública, empresas, municípios e comunidade, ou ainda, entre o primeiro sector, o Estado, o segundo, o mercado, e o terceiro, a sociedade civil. Análise que, assenta no mapeamento de tendências interaccionais escola-corporação desenvolvida na CERU, *Commercialism in Education Research Unit* (Arizona State University), dirigida por Alex Molnar (2006a), e composta por oito categorias: patrocínio; acordos de exclusividade; programas de incentivo; apropriação de espaço; comunicação pedagógica; marketing electrónico; privatização; e angariação de fundos.

Visa-se em suma, identificar nesta segunda dimensão, as motivações dos anunciantes em apostar neste *media*, assim como, as distintas e por vezes antagónicas posições, que tal presença e actuação em contexto escolar originam. Trata-se, enfim, de desvendar as razões, os condicionalismos e os efeitos esperados, que estão subjacentes a estas novas formas de actuação publicitária, e as implicações sócio-económicas (tipologia e extensão do fenómeno), que decorrem para o *media* escola, e para os agentes sociais envolvidos.

Por último, a dimensão *micro,* situa-nos na esfera do local e específico, do pessoal, familiar e comunitário. A territorialidade, e a construção da identidade e da auto-estima, assumem relevância particular nesta fase da investigação, a par das actividades, dos intervenientes, das relações interpessoais, e dos ambientes/contextos. Importa consequentemente, entender os mecanismos de recepção das formas comunicacionais, capazes de permitir o conhecimento de múltiplas mediações, intervenientes nesse processo. A comunicação, entendida assim como cultura, vê no receptor não apenas um descodificador, do que o emissor depositou na mensagem, mas também e sobretudo, um produtor de sentido. A recepção não corresponde nesta medida, a uma etapa do processo de comunicação, mas sim a um *lugar* novo, a cultura, em que o sujeito é o actor social, produtor de sentidos (Martín-Barbero, 1997). Donde, o processo de comunicação é entendido não como linear e unívoco, mas como ocorrendo em várias direcções, mediado pelo contexto cultural, social, político, histórico, etc. Na mesma linha de pensamento, também Orozco Gómez (1997), considera que a recepção, significa um processo

[67] Ministério da Educação; Código da Publicidade; ICAP, Instituto Civil de Autodisciplina da Publicidade; "Código de Boas Práticas na Comunicação Comercial para Menores" da APAN.

[68] A *European Heart Network* encetou em 2004 (entre Maio e Novembro), um estudo em vinte países europeus (Portugal representado pela Fundação Portuguesa de Cardiologia), a propósito da extensão e natureza do marketing a alimentos dirigidos a crianças ricos em gordura, sal e açúcar.

complexo, ambíguo e contraditório. A relação dos receptores com os meios e as mensagens é sempre mediatizada, de forma multilateral e multidimensional.

Pretende-se assim por último, proceder à compreensão dos fenómenos sociais, pela captação da heterogeneidade local dos sistemas de acção humana, e por outro, aferir criticamente mecanismos de controlo e de poder, que atravessam esses mesmos sistemas, desocultando a instrumentalidade das políticas estatais, pela interpretação de fenómenos ideológicos e macro-estruturais.

Limitações

Constam desta temática, uma larga profusão de estudos realizados nos Estados Unidos da América, país que atinge os índices mais elevados de *in-school commercialism* (Molnar & Garcia, 2005). Porém, no que concerne à União Europeia, e com a ressalva de um estudo realizado em 1998, aos então quinze países membros (Consumer Policy and Consumer Health Protection (1999), não existem estudos abrangentes dedicados ao Marketing Escolar. Na verdade, as referências bibliográficas espalham-se por um conjunto de áreas, que correm em paralelo com o tema. Relacionam-se ora, com o processo de autonomização da escola pública, com a questão do seu financiamento e respectivo peso relativo na despesa pública (Hirt 2001;2004), com os efeitos da publicidade nas crianças (*American Academy of Pediatrics*, 2006); ou ainda, com as questões de saúde pública, na qual se inclui a preocupação por parte de governos, mercado e sociedade civil, com a problemática da nutrição[i] (Matthews, 2007), da qual se destaca ainda, a emergência global de uma plataforma contra a obesidade, *International Obesity Task Force* (Lobstein & Baur, 2005; Nestle, 2006). Deparamo-nos assim, e apesar do fervilhar quotidiano das tácticas comunicacionais, com a carência de uma linha temática solidamente dedicada ao estudo deste fenómeno.

Bibliografia

Agência de Comunicação Sair da Casca (2008). "A comunicação escolar na perspectiva da Responsabilidade Social". *Comunicação Escolar*. [Acedido em 3 de Março de 2008] em: http://www.sairdacasca.com/comunicacao/com_escolar.asp.

Alves, C.Teixeira (2002). Comportamento do Consumidor-análise do comportamento da criança. Lisboa: Escolar Editora

American Academy of Pediatrics (2006). "Children, adolescents, and advertising". *In Pediatrics*, vol. 118 (6), December, 2563-2569. [Acedido em 18 de Junho de 2008] em: http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/118/6/2563

APAN, Associação Portuguesa de Anunciantes (2005). *Código de Boas Práticas na Comunicação Comercial para Menores*. [Acedido em 29 de Fevereiro de 2008] em: http://www.apespe.pt/pdf/APAN.pdf

Barroso, João (2008). Parecer Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME "Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário". [Acedido em 8 de Janeiro de 2008] em: http://www.slideshare.net/matiasalves/j-barroso-p-a-r-e-c-e-r-autonomiagestao-d-l771-2007-m-e

Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva — Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno,* Oeiras, Celta Editora.

Brèe, Joel (1995). *Los niños, el consumo y el marketing*, Barcelona: Ediciones Paidós.

Caraça, João (2005). "Prefácio – Trabalhar em rede, ou sem rede?". *In* G. Cardoso *et al* (org). *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 7-12

Cardoso, António J.M. (2004). "Influência da publicidade nas crianças: efeitos comerciais e sociais imediatos e a alongo prazo". Paulo R. Cardoso, & Sofia N. Gaio (org.). *Publicidade e Comunicação Empresarial – perspectivas e contributos*. Porto: Ed. Universidade Fernando Pessoa, 76-97.

Cardoso, G. *et al* (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 13-18; 31-80

Castells, Manuel (2005). "Cap.1 – A sociedade em rede". *In* G. Cardoso *et al* (org). *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 19-29

Consumer Policy and Consumer Health Protection (1999, June). "Marketing in schools". *Report on a study conducted for the European Commission*. Newsletter, *Commercial Comunications,*1-6. [Acedido em 22 de Dezembro de 2007] em: http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/3deac671ffcb0cc780256c5100355eb5/ade64bb696f500c080256815003b72cc/$FILE/ecom0057.pdf

Direcção-Geral do Consumidor (2008). *Canal Alimentação Saudável* "Obesidade infantil". [Acedido em 2 de Março de 2008] em: http://www.consumidor.pt/portal/page?_pageid=34,214034&_dad=portal&_schema=PORTAL&xeodp_channel_name=&menu_menuf=178566&inter_content_detail_qry=BOUI=210864&xeogq_xeodp_general_qry=channel_group=178566

Education at a Glance 2007: Oecd Indicators. Panorama sobre a Educação 2007: Indicadores da OCDE – *Sumário em português, 1-9*. [Acedido em 29 de Abril de 2008] em: http://www.oecd.org/dataoecd/25/7/39316322.pdf

Farhangmehr, M. & Malheiro, A. (2007). "A atitude de compra face ao comportamento ético das empresas" In *Revista Portuguesa de Marketing*, ano 11, nº20. Porto: Edições IPAM, 35-47.

Farinha, Isabel (2007). *"Audiências Cativas"? As imagens-marca no Manual Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte

GAO, United States General Accounting Office (2000). *Public education: commercial activities in schools*. Health, Education, and Human Services Division. Report to Congressional Requesters (GAO/HEHS-00-156). Washington, DC. (September 8). [Acedido em 9 de Dezembro de 2007] em: http://www.gao.gov/archive/2000/he00156.pdf.

Giddens, Anthony (2001a). *Modernidade e Identidade Pessoal. [ed. original 1991]* Oeiras: Celta Editora.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 255-338.

Hawkes, Corinna (2006). *Marketing de alimentos para crianças: o cenário global das regulamentações* – Organização Mundial da Saúde; Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde; Agência Nacional de Vigilância Sanitária [Título original: *Marketing food to children: the global regulatory environment,* 2004]. [Acedido em 21 de Outubro de 2007] em: http://www.anvisa.gov.br/propaganda/marketing_alimentos_criancas.pdf

Hirtt, Nico (2001). "From Brussels to Lisbon. The European Round Table Education-Agenda put into Practice by the European Commission". *In Globalisation, Identities and Education Policy in Europe,* University of Keele (UK). [Acedido em 29 de Abril de 2008] em: http://users.skynet.be/aped/babel/english/003Keele.rtf

Hirtt, Nico (2004). "The Three Axes of School Merchandization" *In European Educational Research Journal*, Volume 3 (2):442-453. [Acedido em 29 de Abril de 2008] em: http://www.wwwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=3&issue=2&year=2004&article=2_Hirtt_EERJ_3_2_web&id=82.155.69.142

Kapferer, Jean-Noël (1989). *A Criança e a Publicidade*, Porto: Rés Editora.

Laderrière, P. (1996). "A investigação sobre a escola: perspectiva comparada". *In* J. Barroso (org). *O Estudo da Escola*. Porto: Editora Porto, 41-60.

Lipovetsky, G. (2007). *A Felicidade Paradoxal. Ensaios sobre a Sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Ed. 70.

Lobstein, T.&. Baur, L. A. (2005). "Policies to prevent childhood obesity in the European Union" *In European Journal of Public Health*, Vol. 15 (6), 576-579. [Acedido em 5 de Setembro de 2008] em: http://eurpub.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/15/6/576

Martín-Barbero, Jesus (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ.

Matthews, Anne E. (2007). "Children and obesity: a pan-European project examining the role of food marketing". *In European Journal of Public Health*, 1–5. [Acedido em 13 de Setembro de 2008] em: http://eurpub.oxfordjournals.org/cgi/content/full/ckm015v1

Mcluhan, M., (1964). *Pour Comprendre les Medias*, Paris: Seuil.

Mcneal, James (1992). *Kids as Customers - A Handbook of Marketing to Children*, New York: Lexington Books.

Molnar, A. & Garcia, D. (2005). *Empty Calories: Commercializing Activities in America's Schools: The Eighth-Annual Report on Schoolhouse CommercialismTrends: 2004-2005* Arizona State University, CERU-Commercialism in Education Research Unit. [Acedido em 13 de Maio de 2008] em: http://www.asu.edu/educ/epsl/CERU/Annual%20reports/EPSL-0511-103-CERU.pdf

Molnar, Alex (2006). *School Commercialism: From Democratic Ideal to Market Commodity*. Routledge/Falmer, New York.

Molnar, A. (2006 a) *The Ninth Annual Report on Schoolhouse Commercialism Trends: 2005-2006*. Arizona State University, CERU-Commercialism in Education Research Unit. [Acedido em 13 de Maio de 2008] em: http://epsl.asu.edu/ceru/Annual%20reports/EPSL-0611-220-CERU.pdf

Moran, Vincent (2006). *In-school Commercialism and the Pressure it Places on Children, Parents, Teachers and Schools*. [Acedido em 3 de Outubro de 2008] em: http://www.commercialfreeeducation.com/wp-content/uploads/in-school_commercialism_by_vincent_moran.pdf

Nestle, Marion (2006). "*Food Marketing and Childhood Obesity - A Matter of Policy". New England Journal of Medicine,* Vol. 354 (24), 2527-2529. [Acedido em 2 de Março de 2008] em: http://content.nejm.org/cgi/content/full/354/24/2527

Orozco Gómez, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara, Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário. A C.

Pinto, Manuel (1999). "Os filhos dos *media* em conflito com a escola e vice-versa". *In* 5ª edição do curso de Verão: *As pessoas que moram nos alunos. Ser jovem, hoje, na escola portuguesa.* Colecção Perspectivas Actuais. [Acedido em 6 de Setembro de 2008], em: http://www.cursoverao.pt/c_1999/manuelpinto.htm

Quedas, Pedro (2007, 21 de Dezembro). Dossier "Marketing Infantil". *In Briefing – Noticias de marketing, Media e Comunicação.* [Acedido em 13 de Março de 2008] em: http://www.jornalbriefing.iol.pt/noticia.php?id=897445&div_id=3497

Sousa Santos, B. (2002). "Prezados Professores". *In* Jornal *a Página da Educação*, nº112, Ano 11(2). [Acedido em 3 de Abril de 2008] em: http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1815

Sousa, Mauro W. (1999). Comunicação e educação: entre meios e mediações. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 106, mar.

Yin, Robert K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. Sage Publications Inc., USA.

13.

[OT 5] Gestão e autonomia da escola

Dia 23, 16h45 | Sala C607

Escola, democracia e participação dos alunos do 3º ciclo

Caridade Pereira & Ana Pedro

Universidade de Aveiro

Resumo

Esta comunicação propõe uma reflexão sobre a relação intrínseca entre democracia e educação, na perspectiva da gestão democrática, em particular na vertente relacionada com a participação dos discentes na vida da escola.

Sendo a educação para a cidadania uma preocupação central do actual sistema educativo, devem as escolas ser contextos facilitadores de uma vivência democrática. Esta pressupõe o fomentar de experiências participativas, fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas, possuindo um impacte superior a uma aprendizagem meramente cognitiva. Neste sentido e, no quadro do actual regime de autonomia das escolas, importa identificar os espaços formais e informais que são proporcionados aos jovens na tomada de decisões da vida organizativa da escola.

Em 2007 iniciámos um estudo em quatro escolas do Ensino Básico dos Concelhos de Aveiro e Espinho, abrangendo uma população de 94 alunos do 9º ano de escolaridade. Os resultados obtidos apontam para uma escassa participação dos alunos tanto ao nível dos órgãos de gestão/administração, como na elaboração dos instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento das escolas.

Parece, assim, existir um défice de vivência de experiências democráticas na escola, situação que traduz a existência de uma instituição ainda afastada do seu papel relevante na revitalização da sociedade civil e fortificação da democracia.

Introdução

Quando falamos em democracia não podemos ter a ideia de algo relacionado preferencialmente com organizações formais, exterior às pessoas, antes, devemos focar a sua relevância na obrigação horizontal das interacções sociais diárias. Nesta perspectiva, torna-se necessária uma democracia cultural, na qual os níveis politico e económico possam assentar. É neste campo que a democracia pode ter ligações importantes com a educação, nomeadamente, a educação para a cidadania democrática. Partindo "da convicção de que é absolutamente fundamental que as sociedades organizadas com base na democracia politica se auto preservem" (Ferreira & Estêvão, 2003:44), tal só se concretiza se as ideias e os valores democráticos forem conquistados, de forma intencional, pelos jovens. A aprendizagem dos valores democráticos pode acontecer em vários contextos, mas é de salientar o enorme potencial que a escola pode desenvolver neste domínio. No entanto, esta aprendizagem não se pode reduzir à transmissão de conhecimentos "úteis para a vivência social, de acordo com um determinado projecto ideológico" (Fonseca, 2001: 17). O modo de vida democrático constrói-se através de oportunidades de aprendizagem acerca desse modo de vida e como deveria ser vivido, cabendo às escolas a obrigação moral de iniciar os jovens na aprendizagem de uma vivência democrática através de experiências no contexto escolar.

Na actual legislação do sistema educativo, prevê-se a conversão da escola numa comunidade educativa consagrando-se, assim, a participação de todos os seus membros na tomada de decisões e acções relacionadas com a vida da mesma. São, então, os desafios desse novo paradigma de escola que pretendemos evidenciar com esta comunicação questionando até que ponto a escola promove experiências de vivência democrática aos jovens, preparando-os para o exercício de uma cidadania activa e interveniente.

1. Democracia e sociedade actual

Actualmente, o significado de democracia é ambíguo, uma vez que tanto é utilizado como suporte dos movimentos de defesa dos direitos civis e de protecção à liberdade de expressão, como para favorecer a expansão das economias do livre mercado (Apple & Beane, 2000). Esta ambiguidade permite a justificação da sua utilização para tudo o que se quer fazer e tudo o que se faz. No entanto, é indiscutível que a democracia é o garante de uma cultura humanista, defensora dos direitos humanos da sociedade em que vivemos. Como referem Apple e Beane, "a democracia possui um significado poderoso, funcional e é indispensável se pretendermos assegurar a liberdade e a dignidade na sociedade" (2000: 27).

Vive-se, actualmente, um clima de exaltação da vida privada acompanhado da indiferença relativamente à vida pública. A afirmação desta cultura individualista, segundo Mayordomo (cit por Branco, 2007), tem como uma das consequências, o afastamento dos sujeitos da vida pública e do compromisso com o colectivo. A progressiva extensão deste movimento individualista a todas as esferas da existência teve implicações ao nível do papel socializador das instituições tradicionais, nomeadamente, a família comprometendo os processos de socialização e de integração, bem como a própria participação na vida política. Estamos perante uma crise de representação política, por um lado, e uma crise da consciência de cidadania, por outro lado. Para Touraine (1996), a degeneração da democracia decorrente da imposição desta visão individualista, coloca em causa o seu próprio conteúdo social e cultural, tendo como resultado o enfraquecimento das bases sociais da vida política. A ruptura entre política e sociedade traduz-se no enfraquecimento da base moral da democracia, pelo que, de acordo com o mesmo autor, a crise da representação política a que assistimos nas actuais sociedades é o resultado da fragilidade das bases sociais da vida política. Esta é cada vez mais uma questão para os políticos, traduzindo-se na sua profissionalização, delegação esta de poder que traduz um entendimento claramente redutor da vivência democrática. Para Camps (cit por Branco, 2007), embora não possamos afirmar que a democracia está

em perigo, há que reconhecer a sua decadência, evidenciada pela baixa de participação política. Na realidade, verifica-se nas actuais sociedades democráticas ocidentais, uma crise de participação política, mesmo entre as camadas mais jovens da população. Estudos recentes (Vala et al, 2003; Vala & Torres, 2006), demonstram que Portugal não se distancia desta realidade evidenciando, até, um significativo défice de estruturação das atitudes políticas, bem como um distanciamento, relativamente aos restantes países europeus do conjunto da UE, no que respeita ao potencial de participação extra-eleitoral, fenómeno que tem vindo a crescer como compensação do declínio verificado na participação eleitoral.

2. A moralização da política e a revitalização da sociedade civil

Impõe-se, deste modo, a instauração de uma verdadeira cultura democrática para inverter a situação em que vivemos, restituindo à democracia os seus conteúdos morais. De acordo com Touraine (1996), os actores sociais têm de ser capazes de se associar em "movimentos" (acções colectivas que visam modificar o modo de utilização social dos recursos importantes em nome de orientações culturais aceites na sociedade em questão) encarados como forma de defesa dos interesses particulares à procura do bem comum. Há que reencontrar o papel criador e produtor do sujeito, superando o seu papel passivo e assumindo um papel activo, capaz de controlar o meio que o rodeia mediante o exercício consciente da sua liberdade e responsabilidade. Este sentido profundamente ético que Touraine associa à democracia pressupõe o seu entendimento como "condição institucional indispensável à criação do mundo por actores particulares, diferentes uns dos outros, mas que produzem em conjunto o discurso nunca completado, jamais unificado, da humanidade" (Touraine, 1996: 185). Torna-se, portanto, necessária a revitalização da democracia representativa mediante uma aproximação entre o Estado e a sociedade civil. Esta aproximação tem de ser alimentada pela revitalização da sociedade civil e dos seus vários movimentos, restituindo à democracia os seus conteúdos morais. Esta proposta, parece ser fundamental, dado que inclui a ideia da recuperação da participação como elemento fundamental à instituição de uma verdadeira cultura democrática. O sentido da democracia representativa passa pelos actores sociais serem capazes de dar sentido à sua acção, em vez de recolherem esta dos partidos políticos.

Um dos grandes desafios que se coloca, assim, à democracia é "a ideia central de que o governo das comunidades deve estar a cargo dos cidadãos adultos vulgares" (Branco, 2007: 45), como membros intervenientes de uma sociedade política, capazes de controlar o meio que os rodeia mediante o exercício consciente da sua liberdade e responsabilidade. A promoção de uma cultura cívica, passa, pois, pela promoção de um tecido social mais rico" com o objectivo de delimitar o alcance da acção do Estado, ao mesmo tempo que busca o crescimento e o enriquecimento de grupos e movimentos particulares" (idem:75).

3. Educação e democracia: que desafios na actualidade?

É neste registo profundamente ético da democracia que nos parece fundamental o papel da escola na formação de personalidades democráticas. Na verdade, a ênfase dada por Touraine (1996) na dimensão ética da democracia parece ser fundamental para equacionar o papel da escola na educação para a cidadania democrática. Efectivamente, para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais concretizando-se numa autêntica cultura cívica, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação. Existe uma relação intrínseca entre democracia e educação, a qual está particularmente desenvolvida no pensamento de John Dewey. No quadro do pragmatismo filosófico deste autor, a "experiência democrática possui um valor educativo fundamental, sendo elevada à própria inteligência social em acção" (Branco, 2007: 18). Por isso, "a educação não é preparação para a vida é a própria vida" (Gâmboa, 2004: 42), pois, tal "como os fins da vida se identificam com o processo que a serve (viver), a educação realiza-se realizando-se" (ibidem). A questão da educação, para Dewey, não se coloca no preparar para o futuro mas, sim, na realização progressiva das possibilidades presentes,

tornando, assim, os indivíduos mais aptos a lidar com as exigências do futuro. É neste contexto que devemos entender a educação como potenciadora de uma cultura cívica, uma educação "pela" em vez de uma educação "para". Sendo a escola um contexto, por excelência, de interacção que providencia oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações tanto formais como informais, devem considerar-se como fundamentais todas as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática nas escolas. Esta vivência pressupõe o fomentar de experiências participativas, as quais são essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas, possuindo um impacte superior a uma aprendizagem meramente cognitiva.

A escola deve, então, criar uma tradição de convivência democrática promovendo o funcionamento de lógicas democráticas ao nível da relação educativa e pedagógica, favorecendo a consolidação do associativismo estudantil e investindo fortemente na sua gestão democrática, bem como valorizando a participação dos alunos nas decisões e acções relacionadas com a planificação, actuação e avaliação das actividades que nela se desenvolvem. Sendo a *participação* o princípio básico da democracia, não deve a mesma ser "um simulacro mas sim a realidade", pelo que "a participação não é um direito mas um dever onde todos são protagonistas das deliberações, revestindo a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas, também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar" (Guerra, 2002: 67).

O princípio social de participação tem por base uma participação activa e só é possível ser posto em prática quando a escola preconiza, incentiva e fomenta uma participação activa por parte do aluno, implicando responsabilidade e o assumir de decisões. Guerra refere a este propósito, que as exigências da democracia "não se mantêm a um nível puramente teórico, antes, traduzem-se nas estruturas e nas normas mas, sobretudo, encarnam nos comportamentos e nas atitudes dos protagonistas" (Guerra, 2002: 30). As exigências da democracia no âmbito escolar, têm dentro de si, uma dinâmica de actividade, uma participação efectiva, uma aposta real em algo que realmente importa: preparar os jovens para "abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de construtores de significados" (Apple & Beane, 2000: 41).

Constituindo-se o civismo como "o próprio processo de amadurecimento da identidade cívica, que se chega ou não a atingir", o seu exercício constitui "uma oportunidade única de desenvolvimento sociomoral e de realização pessoal, devendo ser generalizado" (Branco, 2007: 88). Parecem, desta forma, ter bastante sucesso as metodologias que favorecem a aprendizagem mediante uma acção concreta sobre a própria realidade da comunidade escolar ou em colaboração com a realidade envolvente à escola.

Todas as actividades que envolvem a participação dos jovens permitem, não só a possibilidade de adquirir um conhecimento prático dos processos da vida cívica e política, como também favorecem atitudes positivas de pluralismo e um maior envolvimento em actividades cívicas.

Consideramos, deste modo, que um dos eixos de acção a considerar como contributo valioso de uma educação para o exercício de uma autêntica cidadania democrática, é o relativo à promoção de oportunidades de participação dos jovens, quer nos espaços formais quer nos espaços informais da escola.

Mas, como promover a educação para uma cidadania democrática nas escolas se elas próprias não forem contextos facilitadores de uma vivência democrática que possibilitem aos alunos oportunidades de participação? O regime de autonomia, de administração e gestão das escolas consagrado pelo Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, em vigor até 22 de Abril de 2008 (data em que foi aprovado o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas consagrado pelo Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), apresenta um quadro de referência flexível respeitador dos princípios de democraticidade e de participação, definidos na LBSE, promotor da colaboração de todos os implicados na construção de soluções adequadas aos contextos em que estão inseridos. Prevê-se, deste modo, a conversão da escola numa comunidade-educativa, transformando-a num elemento polarizador do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e em ambiente ideal para a aprendizagem da cidadania democrática. Cada escola fica, deste modo, com a possibilidade de constituir o seu próprio projecto de desenvolvimento, segundo um

processo criativo. À luz deste regime, a autonomia pode ser definida como a capacidade da escola tomar decisões nos domínios, estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Trata-se, de acordo com o preconizado na LBSE, de valorizar a identidade de cada instituição escolar. Destacam-se os seguintes instrumentos que viabilizam esta autonomia: o Projecto Educativo (PE), "expressão da liberdade da escola", o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Actividades (PAA). O PE é o "documento que consagra a orientação educativa da escola (…) no qual se explicitam ao princípios, as metas, e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa" (art.º 3, n.º 2, alínea a). O PE é uma concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa, através do qual a escola encontra expressa a sua autonomia. É mediante a concretização do seu PE que a escola se constitui como uma organização com identidade e com capacidade de auto-organização. Apesar do referido regime de autonomia das escolas ser potenciador de uma maior descentralização e autonomia, a sua aplicação ainda é muito devedora de uma lógica burocrática. No que diz respeito à questão da participação, o que o referido documento consagra é, efectivamente, um quadro de participação formal, com efeitos incertos no que respeita à participação informal dos diferentes elementos da comunidade educativa, sobretudo dos alunos. No que diz respeito aos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, a sua participação encontra-se formalmente consagrada nos conselhos de turma, pela figura de delegado de turma, assembleia de delegados de turma, assembleia de alunos e associação de estudantes, em termos a definir no regulamento interno (Decreto Lei 115-A /98, art.º 41, n.º 2). No entanto, a participação verificada pelos jovens nestes órgãos, reveste-se de alguma debilidade e falta de consistência, no que diz respeito ao 3º Ciclo do Ensino Básico, traduzindo-se em alguns órgãos e cargos numa mera formalidade, como por exemplo na figura de Delegado de Turma e Associação de Estudantes. Tal situação deixa, assim, entrever a necessidade e possibilidade de promover uma atitude mais participativa recorrendo a outro tipo de situações mais informais, nomeadamente, a criação de espaços, de locais, de actividades, de órgãos intermédios que promovam um maior envolvimento dos jovens na tomada de decisões da vida da escola apelando, desta forma, à criatividade de cada escola na lógica de autonomia definida no referido diploma. Para o incentivar da participação no sentido de construção de autênticas escolas-comunidades educativas é necessário potenciar soluções informais, baseadas nas práticas socialmente aceites, pois esta constitui precisamente uma das mais valias da realidade das comunidades educativas. Apesar da concepção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa ter inspirado alguns diplomas legislativos na área da direcção e gestão das escolas, ela não é, contudo, uma resultante directa desses diplomas. E isto, porque a escola é uma construção social e como tal uma mudança jurídica pode facilitar ou impedir a mudança, mas *não* é a mudança. Por outro lado, porque a escola-comunidade educativa, na medida em que é *comunidade* (e na medida em que é também *educativa*), ou é produto desejado de um *acto de vontade colectiva*, ou simplesmente não é (Sarmento & Formosinho, 1999).

4. Justificação do nosso estudo

Seria previsível que, decorridos pouco mais de dez anos da implementação do documento jurídico do Decreto Lei n.º 115-A /98, a sua aplicação tivesse possibilitado uma significativa transformação na dinâmica escolar, no sentido de promover uma melhoria da qualidade da participação dos principais visados pelo processo educativo, os alunos.

Em 2007, iniciámos um estudo a quatro escolas do Ensino Básico dos Concelhos de Aveiro e Espinho, abrangendo uma população de 94 alunos, procurando dar resposta às questões: Que espaços de participação (formal e informal) são contemplados aos jovens nas escolas do 3º Ciclo no âmbito do regime de autonomia das escolas? Que experiências de vivência democrática têm os jovens nas escolas do 3º Ciclo? Até que ponto a escola actual forma cidadãos identificados com uma verdadeira cultura democrática? Se sim, qual a sua definição e modos de concretização. Se não, que tipo de cidadãos está a escola a formar? Foi aplicado um inquérito dirigido aos alunos do 9º ano de escolaridade das escolas seleccionadas para o estudo, no qual perguntamos qual o conhecimento que possuem sobre os diferentes

órgãos de administração e instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento; que participação têm nos diferentes órgãos da escola; qual a sua opinião sobre a participação que devem ter na escola. As respostas a este inquérito revelam que cerca de 60% dos alunos conhecem pouco os diferentes instrumentos de orientação, planeamento e funcionamento da escola e a sua participação na elaboração dos mesmos é muito escassa (80%). Também se verifica um acentuado desconhecimento (80% - 90%) sobre as funções dos cargos e associações de representatividade que possuem. A maioria das respostas considera imprescindível a sua participação na vida da escola mas, apesar dos resultados obtidos, consideram que a sua participação na vida da escola é média.

Apesar de, no estudo efectuado, termos criado condições para garantir a validade interna do mesmo, as conclusões que construímos serão apenas válidas para o universo das quatro escolas estudadas, sendo abusiva a conclusão para o universo das escolas básicas, do ponto de vista científico. Tratando-se de uma temática actual e pertinente e, pretendendo dar continuidade a esta investigação, iniciou-se uma investigação mais alargada no Concelho de Aveiro, com base no estudo das representações sociais dos jovens e dos docentes, no âmbito da dissertação de uma Tese de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Pretende-se, através das representações sociais dos primeiros, compreender o envolvimento que revelam ter na participação da tomada de decisões na escola (quer ao nível formal como informal) e, através das representações dos segundos, conhecer o estilo de intervenção educativa que adoptam relativamente aos espaços de participação que atribuem aos jovens. Esta investigação parte do pressuposto que a escola actual forma cidadãos com um perfil passivo verificando-se, ainda, por parte dos jovens uma participação, muito débil e circunscrita a alguns espaços formais (traduzindo-se nestes, numa mera formalidade), nas diferentes decisões da vida da escola.

5. Reflexão final

Enquanto criação humana, a democracia deve ser algo contingente e não necessário, significando isto que, o seu êxito não está garantido, dependendo em grande medida dos cidadãos em geral e dos políticos, em particular, bem como do seu nível de preparação e envolvimento nos assuntos comuns (Branco, 2006). Embora não se possa afirmar que a democracia está em perigo, a instauração de uma autêntica cultura democrática baseada numa aproximação entre a política e a sociedade civil é, actualmente, um dos grandes desafios que se coloca hoje à própria democracia. Neste perspectiva, torna-se necessária uma democracia cultural na qual os níveis político e económico possam assentar e onde os valores democráticos sejam assumidos nas acções individuais. A necessidade deste sentido reforçado e prática renovada de democracia social e de cidadania, como projecto nacional, atribui à escola um lugar de destaque na revitalização da sociedade civil e fortalecimento da democracia. A escola deve ser, em si mesma, uma comunidade democrática, devendo, por conseguinte, transformar-se num modo excelente de modificar a sociedade. Viver uma experiência democrática possibilita não apenas que os indivíduos a possam reproduzir noutros contextos, mas também os tornará críticos para descobrir e denunciar as ciladas que a tornam inviável, e comprometidos para exigir as condições que a tornam possível (Guerra, 2002). A participação não é um direito mas um dever e, neste sentido, defendemos que importa mais aprender "na cidadania" do que "para a cidadania".

Bibliografia

Afonso, A. (1999). *Educação Básica, democracia e cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.

Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto. Porto Editora.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na Escola*. Lisboa: M.E / IIE.

Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Bobbio, N. (2004). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Branco, L. (2007). *A escola, comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Carvalho, C. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

Castells, M. (2006). *O poder da identidade* - vol II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cibele, C. e Silva, A. (2000). *A educação para a cidadania no sistema educativo português (1974-1999)*. Lisboa: IIE / ME.

Fernandes, A. (2004). Democracia, descentralização e cidadania. 35-59. A.A.V.V. *Democracia: novos desafios e novos horizontes*. Oeiras: Celta editora.

Ferreira, J. e Estevão. C. (2003). *A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique.

Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania*. Porto. Porto Editora.

Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Lima, L. (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D´Água.

Menezes, I. (1995). *Educação cívica em Portugal. Estudo preliminar*. IEA / IIE.

Menezes, I., Afonso, M., Gião, J. e Amaro, G. *(2005). Conhecimentos*, *concepções* e *práticas de cidadania dos jovens portugueses. Um estudo internacional*. Lisboa: MIE/DGIDC.

Touraine, A. (1996). *O que é a democracia*? Lisboa: Instituto Piaget.

Vala, J., Cabral, M. e Ramos, A. (2003). *Atitudes sociais dos portugueses. Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS.

Vala, J. e Torres, A. (2006). *Atitudes sociais dos portugueses – contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: ICS.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Gâmboa, R. (2004). *Educação ética e democracia, A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.

Guerra, M. (1999). *El crisol de la participation. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Lisboa: Asa Editores.

Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação – desenvolver a democracia na Escola*. Porto: Porto Editora.

Pedro, P. (2007). Globalização, imigração e cidadania: que desafios?. Congresso. *Educação e democracia: representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmento, M. & Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. 73-87. A.A.V.V. *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.

Legislação

Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela lei nº. 24/99, de 22 de Abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização e curricular do ensino básico).

Decreto-Lei nº. 75/2008, de 22 de Abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei nº. 115/97, de 19 de Setembro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

14.

[OT 6] Os professores

Dia 24, 9h30 | Sala C609

A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais

Alan Stoleroff [69] **e Irina Pereira**[70]

CIES-ISCTE

Resumo

A análise será focada na profissionalidade dos professores como cerne do seu conflito com o Ministério da Educação. Far-se-á uma análise do que está em jogo no conflito em torno da revisão do ECD no que toca à transformação das relações de emprego e da carreira dos professores do ensino primário e secundário não superior do sector público da Educação. Identificar-se-á vários factores explicativos da extensão de conflito que incluem factores de contexto e factores políticos, destacando enfim o choque das medidas da revisão com a identidade profissional veiculada pelos sindicatos. Propõe-se analisar a mobilização dos professores no contexto das reformas do ECD enquanto movimento social que se construiu em torno da defesa e afirmação da ***profissionalidade****. Embora a acção colectiva do movimento social profissional transborde as suas componentes institucionais e neste caso existam componentes da acção colectiva que são enquadradas sindical e não sindicalmente, o objectivo incidirá sobre a componente propriamente* ***sindical****. Nessa base acabamos a comunicação com uma análise dos discursos* ***sindicais*** *sendo que os discursos projectam noções implícitas e explícitas, e "imagens" dos interesses que estão postos em causa no conflito. Tentaremos aqui fazer uma análise das componentes do discurso sindical dos professores no quadro de uma concepção da profissão e profissionalidade docentes centrada no identidade-ethos, nas autonomias e nos poderes, na colegialidade e na reflexão.*

[69] Professor no ISCTE, Departamento de Sociologia e Investigador do CIES alan.stoleroff@iscte.pt

[70] Bolseira de investigação do CIES/ISCTE, Mestranda, irina.pereira@iscte.pt

Introdução

Entre todos os conflitos sindicais e profissionais observados no decurso da Reforma da Administração Pública portuguesa até agora, o conflito em torno da revisão do *Estatuto da Carreira Docente para Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (abreviadamente, Estatuto da Carreira Docente - ECD) destaca-se pela continuidade e intensidade da mobilização dos professores e pela unidade sindical e extra-sindical (Stoleroff 2007; Stoleroff & Pereira 2008). As reacções dos professores às medidas do Governo e a defesa sindical de interesses profissionais produziram uma dinâmica de conflito própria nas relações entre este grupo profissional e o Governo, influenciando e sobressaindo dos conflitos emergentes da Reforma da restante Administração Pública. A importância deste conflito deriva tanto da dimensão do grupo profissional dos professores, do alcance e abrangência das reformas, e das características particulares dos processos de negociação, como do papel da Educação no desenvolvimento do país. Trata-se de um conflito que pôs em confronto numa altura ou outra a clara maioria, senão a totalidade, dos professores e o Governo. Ao longo do confronto produziu-se uma teia complexa de conflito, tecendo conflitos sobre matérias da reforma geral com conflitos sobre matérias do sector da educação. Às vezes, o jogo de resistência dos professores e dos seus sindicatos e de intenções do ME tem parecido um teste decisivo entre o controlo profissional e o controlo gestionário.[71] A reforma da gestão escolar acrescentou outros assuntos profissionais ao conflito. O resultado tem sido uma mobilização dos professores que aparenta um movimento social para a afirmação de uma identidade profissional.[72]

É nossa contenção que se pode analisar a mobilização dos professores do ensino primário e secudário não superior no contexto das reformas do ECD e da gestão escolar enquanto movimento social que se construiu em torno da defesa e afirmação da **profissionalidade**. Ora, falar em movimento social implica uma análise da acção colectiva profissional que transborda e ultrapassa as suas diversas componentes institucionais, e no caso em análise existem componentes da acção colectiva que são enquadradas sindical e não sindicalmente. Contudo neste texto o nosso objectivo incidirá apenas sobre a componente propriamente **sindical**.

O enfoque sobre a componente sindical não pretenderá esgotar a análise do movimento profissional mas justifica-se pelo papel predominante que os diversos e múltiplos sindicatos de professores têm tido ao longo do conflito em causa. Os sindicatos, unidos quase desde o início da mobilização, numa plataforma com uma voz comum, constituem um actor institucional com um papel específico na agregação e articulação dos interesses laborais dos professores.[73] Na ausência de uma ordem profissional para os professores, os sindicatos tendem a acumular funções de expressão profissional em adição às laborais. Embora não associem todos os professores no sector público, com uma sindicalização alta de aproximadamente 70% dos sindicalizáveis, trata-se assim do actor mais pertinente do lado laboral, e as suas reivindicações, estratégias e discursos constituem objectos legítimos de análise em si para podermos desmontar e compreender melhor a "teia de conflito" que emergiu aqui.

---

[71] Associado à aplicação da Nova Gestão Pública na administração pública (OECD 1995) constata-se uma deslocação de poderes derivados da burocracia profissional tradicional para uma administração com base num reforço do controlo gestionário (Clarke e Newman 1997; Clarke, Gewirtz & McLaughlin 2000).

[72] Este trabalho enquadra-se no projecto de investigação *Mudança Organizacional e Relações de Emprego nas Reformas da Administração Pública em Portugal: o papel dos sindicatos e dos trabalhadores*, projecto do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE), financiado pela FCT e incluído no Programa Operacional Ciência e Inovação (POCI 2010), com a coordenação científica e autoria de Alan Stoleroff.

[73] Tal como o sindicalismo na função pública em geral, a estrutura dos sindicatos do sector da Educação é particularmente complexa e fragmentada de acordo com demarcações politico-ideológicas e de categorias (Stoleroff 2000, 2005). Inicialmente a negociação do ECD foi repartida por 4 mesas negociais mas os sindicatos dos professores conseguiram estabelecer internamente uma coligação informal de todos os sindicatos, uma união inédita desde 1974. A coligação passou a designar-se de Plataforma Sindical de Professores.

Nesta comunicação a nossa análise será focada na profissionalidade dos professores como fulcro do conflito. Faremos uma análise do que está em jogo no conflito em torno da revisão do ECD. Identificamos vários factores explicativos da extensão de conflito que incluem factores de contexto e factores políticos, destacando enfim o choque das medidas da revisão com a identidade profissional representada pelos sindicatos.[74] Nessa base acabamos a comunicação com uma análise dos discursos **sindicais** sendo que os discursos projectam noções implícitas e explícitas, e "imagens" dos interesses que estão postos em causa no conflito. Tentaremos aqui fazer uma análise das componentes do discurso sindical dos professores no quadro de uma concepção da profissão e profissionalidade docentes centrada no identidade-ethos, nas autonomias e nos poderes, na colegialidade e na reflexão

1. Uma concepção da profissão e profissionalidade docentes centrada no identidade-ethos, nas autonomias e nos poderes, na colegialidade e na reflexão

Para começar, a nossa análise baseia-se numa concepção do trabalho docente enquanto profissão e um tipo ideal da profissionalidade. Trata-se de uma profissão intelectual exercida numa instituição onde interagem processos psicológicos e sociais complexos, tais como a educação e a socialização, com processos organizacionais de administração e gestão, e processos laborais afectos a relações de trabalho dependente (Weick 1976, Firestone 1990). O contexto do trabalho docente nas escolas **públicas** é adicionalmente mais complexo devido à tutela estatal que introduz várias mediações aos níveis do mandato do professor, do seu papel na construção curricular, e do seu papel organizacional e institucional. O estatuto público da instituição, bem como o estatuto da função pública, conferem um sentido de serviço público à actividade docente que pode potencialmente transcender o sentido de missão pedagógica em si.

Portanto, do nosso ponto de vista a docência deve ser considerada uma profissão (Nóvoa 1999) e, daí, deve-se entender que os docentes pertencem a uma "comunidade profissional". Esta afirmação não sugere apenas um problema semântico ou de rótulo; a concepção da profissionalidade tem implicações importantes para a análise de conflitos que envolvem poderes ocupacionais.[75] Referir ao trabalho-docente como uma profissão significa que a implicação do trabalhador-docente na realização dos seus objectivos não se limita ao simples cumprimento de tarefas fixas. A atribuição de profissionalidade implica a projecção de uma missão social ao seu trabalho, entre outras razões, porque as profissões em geral lidam com a transformação de uma matéria-prima humana e não apenas com coisas.

Assim a profissionalidade docente ser moldada por uma missão pedagógica - por vezes referida como associada a uma **vocação**, ou seja, uma missão socializadora que deriva da confiança fundamental que os

[74] Nos termos de Touraine um movimento social projecta, através dos seus conjuntos de discursos, noções ou imagens que revelam a "consciência" de "identidade" ("nós os/as professores/as"), "oposição" (o Ministério da Educação) e a "totalidade" (ou seja, o papel da profissão nas escolas e na sociedade).

[75] Não pretendemos desenvolver aqui uma discussão taxonómica quanto à caracterização desta actividade profissional no elenco das categorias problematizadas pela sociologia das profissões (Goode 1957). Veja-se Rodrigues (2002). Veja-se ainda Macdonald (2006) para uma recensão geral, útil e recente sobre o trabalho profissional. Contudo, com respeito à conceptualização do conceito de profissão, neste contexto registamos com interesse as abordagens que tratam as profissões como construções resultantes de projectos de poder jurisdicional de grupos ocupacionais (Abbott 1988). Assim, embora não seja uma profissão liberal, consideramos que o conceito de "semi-profissão" (Etzioni 1969) não se adequa às autonomias ou poderes envolvidos no processo global do trabalho docente. Daí, por exemplo, a nossa caracterização da profissionalidade dos professores pré-universitários não coincide com alguma literatura sobre a profissionalização que salienta as propriedades de auto-regulação e fechamento dos corpos profissionais (por exemplo, Parkin 1979). No caso da profissão docente geralmente não existem organizações profissionais (as chamadas "ordens") que controlam a credencialização e a entrada na profissão dos docentes. Porém a sua profissionalidade desenvolve-se nos processos formativos e de certificação e da socialização ocupacional embora não através do fechamento do corpo profissional.

pais e a sociedade depositam nos profissionais da educação para educarem a nova geração, e por uma missão de serviço público que lhes atribui o responsabilidade de contribuir para a cidadania inclusiva e o desenvolvimento do país. Ora, na nossa perspectiva, à profissionalidade dos professores e à sua função pedagógica associam-se um "ethos" profissional que deriva dessa responsabilidade social.

Embora hajam elementos de estandardização burocrática na estruturação das tarefas do professor - derivados de uma forma de tutela administrativa e, em simultâneo, da natureza de outras actividades desempenhadas paralelas ao ensino, o trabalho na sala de aula implica uma autonomia e discrição profissionais ("privatismo") onde o professor tem a responsabilidade de conduzir as aulas e avaliar os resultados para concretizar objectivos curriculares complexos.[76] Essa discrição dos professores deriva em grande medida da sua aprendizagem académica e profissional de competências para a resolução de problemas pedagógicos e comportamentais e dos processos formativos e de certificação e da socialização ocupacional.

Portanto, do ponto de vista dos professores, existem poderes profissionais,[77] que incluem competências desde as pedagógicas às da administração das organizações escolares. Tratam-se de poderes ocupacionais e organizacionais complementares e orgânicos, que se radicam no nível micro da responsabilidade e autoridade da sala de aula (isto é, do domínio da interacção relacional com os alunos), e se estendem aos níveis meso da administração organizacional e macro das políticas educativas. Os professores por isso possuem um papel predominante no sistema educativo e, em consequência, procuram não só melhorar o controlo sobre as suas condições de trabalho como legitimar e preservar estes poderes na organização escolar. Estes poderes, a sua valorização e defesa, e os códigos de conduta constituem pilares do que se pode chamar uma identidade profissional.

No caso dos professores do ensino público, consideramos que os valores do funcionalismo público também fazem parte da sua identidade. Dependendo do sistema de cada país, os professores do ensino público podem ser funcionários do Estado e, nesse caso, estes trabalhadores são obrigados a respeitar um código de conduta profissional e do funcionalismo público. Estas são condições que podem desembocar num tipo particular de identidade profissional, e numa colegialidade específica como parte do "ethos" profissional (Moore 1970). Daí os professores "funcionários públicos" partilham uma identidade profissional específica que se relaciona com o serviço público que prestam, distinta de outros grupos.

Desta forma, os professores, enquanto profissionais, partilham também uma dimensão de "reflexividade" inerente à profissão docente, bem como uma "praxis" baseada na transmissão de conhecimento e preenchendo a função de socialização secundária dos estudantes. Esta reflexividade é profissional e envolve também uma relação entre aquilo que estes trabalhadores fazem (ensinar e educar) e o seu estatuto público institucional.

2. A revisão do ECD e os desafios à profissionalidade docente nas escolas públicas

Tal como a maioria dos professores dos países da OCDE, em Portugal os professores do sector público são uma categoria de funcionários públicos. Integram no entanto os corpos especiais da função pública,

[76] Assim Weick (1976) referiu deste ponto de vista a escolas como "loosely coupled systems". Lortie (1975) referiu à organização celular do trabalho docente. Nos termos de Krejsler (2005: 342-43) "it could be argued that teachers exercise privatism in their classrooms within the framework of a school that is submitted to a largely bureaucratically regulated administration upon which teachers have only negligible influence."

[77] Não referimos a poderes disciplinares no sentido Friedson (1986) mas a poderes associados com o seu mandato ocupacional que são equivalentes para a sua profissionalidade. Com respeito a estes poderes, e das responsabilidades que deles derivam, a profissionalidade dos professores é também regulada por normas de conduta transmitidas pela formação (e.g. os "códigos deontológicos") e que possuem um papel reconhecido entre a comunidade profissional (veja-se Seiça 2003).

e por isso têm uma carreira profissional regulada por um estatuto próprio, o Estatuto da Carreira Docente (ECD). Desta forma, as medidas de Reforma da Administração Pública estendem-se à carreira docente, ainda que haja particularidades em diversos aspectos legislativos e de execução das medidas. Por exemplo, a conversão do estatuto contratual de nomeação num *contrato de trabalho em funções públicas* aplica-se aos professores como às outras categorias da administração pública que não pertençam às "funções soberanas do Estado".[78] Também, tal como os restantes funcionários públicos, os professores estão sujeitos a um sistema de avaliação de desempenho individual e às suas implicações na progressão ao longo dos diversos escalões de remuneração. Porém, o grupo docente, enquanto corpo especial da função pública, beneficia de procedimentos e critérios de avaliação regulados por legislação específica do Ministério da Educação. Há ainda mais implicações da Reforma da Administração Pública para o sector da educação, como a mobilidade e transferência de professores redundantes.

Em Portugal, o modelo de emprego dos professores do ensino público é o da "carreira" que está consagrada no Estatuto na Carreira Docente. O ECD foi adoptado em 1990, revisto em 1998 e agora em 2007. Trata-se de uma carreira única, desde os educadores de infância até aos professores do ensino secundário embora, no governo Social-Democrata anterior, se tenha instituído um regime diferenciado de contratação directa nas escolas.[79]

Uma orientação central na abordagem do ME para justificar a revisão do ECD em 2007 foi a da necessidade de reforçar mecanismos de controlo e de gestão da profissão docente, que aparentemente não foram suficientemente rigorosos na versão anterior. A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, referiu a esse problema numa entrevista importante ao jornal Diário de Notícias no seguintes termos:

> *Isto de um professor poder chegar ao topo da carreira independentemente da avaliação do seu trabalho e do que fez pelos seus alunos é uma coisa que não existe em profissão nenhuma. Temos de introduzir mecanismos de controlo.* (Diário de Notícias, 13.09.2006)

Em conformidade com essa lógica Jorge Pedreira, Secretário de Estado do Ministério da Educação, exprimiu bem o ponto de vista reformador:

> *O estatuto não pode ser um mero instrumento burocrático e administrativo de regulação das promoções e progressões dos professores (…) uma forma de definir o ritmo segundo o qual os professores cumpriam um calendário entre a entrada na carreira e a chegada ao topo, ao qual todos tinham acesso independentemente do mérito (…)* (Público, 05-09-2006).

Então aliado aos tais mecanismos, considera-se que é preciso introduzir "rigor" no sistema para assegurar o "interesse público". Este argumento foi, de facto, uma trave mestra nas declarações do ME à imprensa de legitimação da reforma, como se pode depreender desta citação do Secretário de Estado:

---

[78] As funções soberanas do Estado são: Defesa, Representação Externa (corpos diplomáticos), Polícia, Investigação Criminal, Administração Directa da Justiça (magistrados, juízes). Cerca de 80% dos funcionários públicos viram os seus vínculos contratuais convertidos de "nomeação" para o novo contrato. De acordo com o nosso cálculo da *Base de Dados dos Recursos Humanos da Administração Pública de 2005,* os professores com o vínculo de nomeação perfizeram cerca de 29% do total dos funcionários públicos.

[79] Estes professores que estão fora da carreira não têm mecanismo de progressão, mas estão actualmente sujeitos à avaliação de desempenho com consequências para a renovação de contrato.

> *Ao contrário do que aconteceu durante décadas, não temos falta de pessoal docente nem de candidatos, pelo contrário. E temos o dever de, na prossecução do interesse das crianças e dos jovens e do objectivo da qualidade, sermos mais rigorosos* (Público, 05-09-2006).

Assim, o ECD é entendido pelo ME como um instrumento de regulação da qualidade do trabalho docente, na base da avaliação, diferenciação e recompensa/punição por esse trabalho. Na revisão do ECD os tais mecanismos de controlo traduzem-se, por exemplo, através de provas sucessivas de comprovação da qualidade e competência dos professores e através da participação de intervenientes "externos" à comunidade docente: prova de acesso à carreira, prova de acesso à categoria de "professor titular", e a intervenção dos pais dos alunos. Mas um mecanismo fundamental seria, de facto, a diferenciação nessas provas e na avaliação, conseguida através de quotas. Como disse a Ministra na mesma entrevista citada em cima:

> *As quotas existem exactamente para obrigar a hierarquização da carreira (…) São necessários mecanismos que forcem a diferenciação, senão acaba tudo com a mesma avaliação, independentemente do mérito.* (Diário de Notícias, 13.09.2006)

A revisão do ECD[80] trouxe por isso alterações consideráveis aos requisitos de entrada e progressão na carreira docente, na forma de avaliação do desempenho individual dos professores, duração do tempo de trabalho e organização do trabalho, regras de absentismo e aumento da idade da reforma. Contudo, a alteração mais revolucionária e emblemática foi a divisão da carreira em duas categorias hierárquicas associada à introdução de quotas para assegurar a diferenciação.

De acordo com o preâmbulo do diploma legislativo da revisão estas reformas são necessárias para aumentar o profissionalismo dos professores, promover a avaliação de desempenho e recompensar o mérito, para melhorar a qualidade da educação e combater o abandono escolar. Noções como "dignificação da profissão", "motivação", "responsabilidade", "diferenciação", "mérito", "qualificação" e "missão social do professor" são avançadas como a justificação da reestruturação da carreira. Vejam-se os seguintes excertos:

> *A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores …Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da Carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada. [o ECD tem] a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora…*
>
> *Os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar. O trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens. (…) [o ECD anterior] pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo."* (Ministério da Educação, Preâmbulo do DL 17/2007, 19 de Janeiro de 2007)

[80] A proposta da revisão foi apresentada em Maio de 2006 e negociada com os sindicatos dos professores entre Setembro e Novembro de 2006, sem consenso negocial e com negociações suplementares. Foi publicado em Diário da República a 19 de Janeiro de 2007. Vd. Decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro.

O governo resolveu traduzir esta orientação "meritocrática" através da introdução de uma hierarquização da carreira introduzindo a categoria restrita de Professor Titular, acesso à qual é determinado por concurso e sujeito a quotas. Por outro lado, considerando os procedimentos anteriores inadequados,[81] o governo procurou introduzir um mecanismo efectivamente diferenciador de avaliação individual para também restringir a promoção na carreira – também sujeita a quotas. Finalmente, o governo aumentou os passos e as barreiras para entrada na carreira. Enquanto a entrada na carreira docente se baseava anteriormente em qualificações académicas, submetidas à avaliação em concurso nacional para colocação dos professores nas escolas, o novo ECD introduz a exigência de uma prova de ingresso na carreira docente. No quadro 1 sintetizamos as medidas principais na reorganização da carreira docente que foram propostas e parcialmente legisladas.

Para além do novo ECD, uma reconfiguração gestionária começa a tomar lugar nas escolas públicas, principalmente no que respeita à reestruturação de poderes na administração escolar, com a reforma da gestão e direcção escolar. Verificamos lógicas simultâneas a operar nestas reformas: por um lado, directrizes gestionárias no sentido do aumento da autonomia das escolas e criação de "lideranças fortes" e, por outro lado, orientações para aumentar o controlo burocrático e centralizado da profissão docente, com relativas implicações na autonomia profissional dos professores.[82]

A divergência frontal de posições entre os sindicatos dos professores e o ME revela-se imediatamente em 2006 quando os sindicatos alegam que não está em causa uma *revisão* do Estatuto mas a proposta de um *novo* Estatuto, dada a abrangência das regras modificadas. Durante o processo negocial do ECD, Mário Nogueira – dirigente da FENPROF – manteve uma postura de forte crítica em relação ao diploma, alegando as suas implicações gravosas para a transformação da profissão docente. Veja-se várias declarações públicas exemplificativas da divergência frontal das posições sindicais em relações à posição ministerial:

> *Não estamos perante uma proposta de revisão, mas efectivamente diante uma proposta de liquidação do Estatuto da Carreira Docente. Aquelas que são as traves mestras da profissão de professor estão a ser seriamente abaladas quando não, em alguns casos, a serem destruídas.* (Mário Nogueira, dirigente da FENPROF, declarações no Dia Nacional de Luto, TSF, 15-09-2006)

> *A Fenprof reafirma o seu profundo desacordo com um estatuto que representa a negação da própria natureza da profissão docente e que introduzirá novos e relevantes focos de instabilidade nas escolas.* (Mário Nogueira, dirigente da FENPROF, declarações no fim das negociações suplementares do ECD, Correio da Manhã, 20-11-2006)

> *Com este Estatuto, a essência da profissão docente é grosseiramente abastardada, as condições de exercício da profissão docente são efectivamente degradadas, os salários dos professores serão drasticamente reduzidos, vários anos de serviço cumprido pelos docentes são injustamente sonegados, as legítimas expectativas da grande maioria dos docentes ficarão definitivamente frustradas* (Mário Nogueira, dirigente da FENPROF, Público Online 24 11- 2006)

---

[81] A progressão na carreira dependia em grande medida da antiguidade no serviço e da avaliação em cada escalão. Até 2007, esta avaliação desdobrava-se apenas na frequência de um número mínimo obrigatório de horas de formação contínua e na apreciação do trabalho desenvolvido na escola (avaliação a cargo do conselho pedagógico). Sobre o papel da formação na versão anterior do estatuto, veja-se Serradas (2004).

[82] De facto, verificamos que esta simultaneidade de lógicas a operar nas reformas educativas é uma tendência internacional que se verifica deste os anos oitenta. O relatório *Education at a Glance* (OCDE 2008: 483) refere que a desconcentração do poder de tomada de decisão nos sistemas educativos para níveis inferiores tem sido um dos elementos chave na reestruturação da administração educativa. Em simultâneo, essa tendência é coincidente com o fortalecimento da influência da administração central principalmente ao nível de algumas medidas tais como a avaliação de desempenho e a definição centralizada dos planos curriculares.

Em resumo, as reformas aqui referidas põem em causa não só o emprego e a situação laboral dos professores mas a sua profissionalidade. Consideramos que a conflitualidade que emergiu em resposta às reformas avançadas pelo governo Socialista se deveu à forma como as mudanças desafiaram os poderes associados a essa profissionalidade; por isso têm provocado uma resistência alargada do grupo profissional e uma unidade sindical e mobilização colectiva sem semelhante na função pública. Na análise a seguir tentamos demonstrar como o contexto da revisão do ECD e o próprio processo da negociação produziram uma teia complexa de conflito que gerou essa mobilização.

3. Os factores explicativos dos contornos e da intensidade da mobilização colectiva em torno do ECD

Como constatamos desde o início, o conflito entre o Ministério da Educação e os sindicatos dos professores tem sido relativamente mais intenso quando comparado com a conflituosidade geral da administração pública, tanto ao nível do contraste das posições tomadas como ao nível da continuidade da mobilização.

Durante o primeiro ano do governo Socialista, as medidas mais contenciosas foram aquelas aplicáveis a todos os funcionários públicos (tais como, o aumento da idade da reforma de 60 para 65 anos e o congelamento das carreiras), bem como diversas medidas e programas para o sector da educação, tal como, a racionalização do número de escolas, extensão do tempo de trabalho nas escolas (programa "Escola tempo inteiro") (vd. gráfico 1).

O conflito despoletou devido à ausência de processo negocial entre o ME e os sindicatos no que respeitou às matérias do congelamento de carreiras, da organização do ano lectivo de 2005/2006, regras de formação profissional, extensão e modificação do tempo de trabalho. Neste "novelo" de alegada violação de direitos adquiridos e profissionais, a FENPROF e a FNE convocaram uma greve durante o período de exames escolares, cujos impactos e custos sociais só foram minimizados devido à exigência ministerial de "serviços mínimos" durante a greve. Os sindicatos interpretaram esta medida como "abusiva" e violadora da liberdade sindical, o que motivou, no fim de Junho, a apresentação de queixas contra o ME na Organização Internacional do Trabalho e no Provedor de Justiça, devido à alegada falta de diálogo e determinação unilateral de serviços mínimos no sector. Porém, este recurso sindical fora recusado, pois as decisões judiciais reverteram a favor do ME.

Depois de Maio de 2006, com a apresentação da proposta de revisão do ECD, a frequência de rupturas entre ME e sindicatos começou a aumentar. Cerca de 30% dos conflitos neste sector ocorreram durante a negociação do ECD, diploma que foi aprovado sem consenso negocial. A maior intensidade de conflito ocorreu depois de Junho de 2007, e sobretudo depois de Janeiro de 2008 com a implementação do novo sistema de avaliação de desempenho dos professores. Cerca de 70% do total dos conflitos no sector (desde 2005) tomaram lugar num período de três meses. Os conflitos prosseguiram até à abertura do ano lectivo de 2008/2009, porém esta quantificação refere-se apenas até a Abril de 2008. Na discussão final deste trabalho daremos conta das dinâmicas de conflito que se geraram subsequentemente.

O gráfico 2 quantifica os temas em torno dos quais se configuraram os conflitos no período estudado. Constatamos que se torna evidente a concentração do conflito em torno das matérias do ECD em revisão, pois constituem mais de 50% das reivindicações, desde 2005. O novo esquema de avaliação esteve no centro das tensões (cerca de 27%) bem como as críticas à política negocial do Ministério da Educação ao longo do processo de mudança (cerca de 13%). Como veremos, apesar de não existir uma oposição sindical tão unitária quanto tem havido face ao ECD, a revisão do modelo de gestão e direcção escolar tem produzido também alguns focos de resistência.

Os contornos da conflitualidade emergente derivam de factores políticos relacionados com os contextos de reforma, os comportamentos negociais e as estratégias de mudança e de defesa dos actores. Mas a extensão, intensidade e continuidade do conflito derivam de um choque radical da abordagem e do conteúdo da revisão do ECD com as concepções da profissionalidade docente veiculadas pelos sindicatos. A unidade, sem precedentes, da plataforma sindical dos docentes em torno do ECD deve-se a uma defesa comum de autonomias e poderes e ainda de identidades profissionais latentes e manifestas dos professores enquanto corpo profissional. No seguinte analisamos os factores explicativos da conflitualidade no processo da revisão para concluir com o factor profissional.

a) A falta de diálogo social e a metodologia tecnocrática de mudança

As medidas de reforma da carreira docente e da organização das escolas públicas têm sido, obrigatoriamente por lei, submetidas a negociação e discussão com os sindicatos. Durante a negociação do ECD ouvimos, através das declarações dos sindicatos, que o espaço de negociação foi sempre extremamente reduzido. A reforma é percepcionada como tendo sido imposta pelo ME, contra os interesses dos professores e aplicada fora de uma base de concertação.

A política negocial escolhida pelo presente governo, deriva de pelo menos dois factores. Em primeiro lugar, a crise do défice e o compromisso em consolidar as reduções na despesa pública conduziram a um estado de urgência e intransigência táctica por parte do governo e as suas equipas ministeriais. A simultaneidade da negociação colectiva salarial com a revisão do ECD e a inflexibilidade do Governo nas negociações salariais na função pública aumentou a tensão no sector da Educação e reduziu a possibilidade de concretização dinâmica de trocas e cedências nas propostas de reforma. Em segundo lugar, a maioria política parlamentar tem conferido legitimidade e poder suficiente para impermeabilizar o governo e o ME face à resistência sindical.

A radicalidade da metodologia da reforma em geral com base na urgência financeira e política do Governo para a mudança limita a capacidade do ME em negociar e atingir "plataformas de consenso" com os actores envolvidos.

Encontramos também um padrão onde os sindicatos partilham, de forma quase unânime, a percepção de que têm sido excluídos na concepção da reforma. O ME desenvolveu a sua estratégia partindo da assunção de que os sindicatos são obstáculos a mudanças no emprego docente que visem maior eficiência. O ME considera que os interesses "corporativistas" dos sindicatos dos professores ligados ao modelo anterior, torna estes actores incapazes de contribuir de forma útil e realista para a concepção de um modelo que tem fundamentos diferentes daqueles em que tais interesses foram fundados. O facto de o novo ECD ser baseado num relatório profissional externo fez com que o envolvimento dos sindicatos tenha sido bastante limitado e afastou-os das suas recomendações.[83]

b) Abordagem gestionária da reforma

O Ministério da Educação tem sido orientado por uma abordagem gestionária à concepção do novo ECD. As orientações de reforma baseiam-se na convicção de que uma melhoria na qualidade do desempenho dos professores exige, por exemplo, a criação de novos esquemas de competição e promoção baseados no mérito individual do docente. A opção em introduzir uma nova hierarquia profissional em oposição aos valores "igualitários" e "colegiais" dos professores e às ideologias dos seus sindicatos é característica de uma abordagem deste tipo.

---

[83] Vd. Freire (2005) *Reorganização da Carreira Docente do Ministério da Educação*..

A orientação do ME encontra inspiração parcial no paradigma da Nova Gestão Pública, nomeadamente, na convergência do modelo da gestão dos trabalhadores do sector público com as técnicas de gestão do sector privado. Esquemas de remunerações de acordo com o desempenho e mérito, o reforço da responsabilização pelos resultados e a criação de "lideranças fortes" são orientações evidentes desta nova filosofia para o sector. A introdução deste tipo de esquemas de gestão de recursos humanos nas escolas implica uma revolução na sua cultura institucional prévia e uma ruptura com o modelo anterior de relações de emprego na profissão docente. A abordagem praticada vai no sentido da valorização e promoção de critérios gestionários em vez de critérios profissionais no modelo de administração escolar.

c) Abordagem anti-sindical e tácticas desenvolvidas

A abordagem do ME aos sindicatos dos professores tem sido particularmente radical no sentido táctico, senão estratégico. Esta abordagem parte de um preconceito aparente acerca do papel dos sindicatos dos professores no sistema educativo que já referimos. A Administração Educativa e, em particular, os estabelecimentos de ensino públicos, são tidos pelo ME como organizações "bastião" de sindicatos corporativistas com interesses específicos.

Durante os processos negociais, a Ministra da Educação e os Secretários de Estado enfatizaram frequentemente que as reformas avançariam e seriam implementadas apesar da resistência dos actores sindicais. De facto, no início do processo negocial em 2006, os sindicatos foram "ameaçados" pelo Secretario de Estado de que se continuassem na sua resistência e mobilização colectiva contra as propostas de reforma, seriam excluídos dos grupos de trabalho.

Na base desta orientação, a equipa ministerial por diversas vezes procurou distinguir os interesses dos sindicatos dos interesses e posições dos professores, distinção que, a nosso ver, se vê relativamente problemática dada a elevada sindicalização dos professores. No âmbito desta táctica discursiva, os sindicatos são retratados como actores que defendem privilégios exclusivamente corporativistas em detrimento do interesse público, i.e., dos estudantes, pais e o país em geral. Este discurso político dirigido à necessidade de melhores professores e a ineficiência de recursos é sentida pelos professores como um "ataque ao Professor", o que tende também a gerar uma solidariedade emergente entre os professores contra esta reforma e este ME. Mas desde o início do processo negocial, o ME assumiu publicamente a sua ruptura com os professores: "Perdi os professores, mas ganhei os pais e a população", disse a Ministra da Educação (cf. TSF, 20 Novembro 2006).

Desta forma, a construção por parte do ME de uma imagem pejorativa dos professores tem exacerbado a resistência dos professores e a sua adesão aos protestos convocados pelos sindicatos. A acrescer, algumas decisões específicas relativas à "actividade sindical" neste sector – paralelas à revisão do ECD – tais como a redução do número de dispensas sindicais dos dirigentes e delegados sindicais dos professores, têm também contribuído para o clima de confronto com os sindicatos, especialmente devido à simultaneidade dessas medidas com momentos cruciais de mudança na carreira docente.

d) Resistência sindical: forte liderança sindical e unidade nas posições sindicais

O ME defrontou-se em todo o processo negocial do ECD com uma coligação sindical unida pouco característica no movimento sindical português. Os sindicatos tendem a ter uma visão comum acerca da maioria das matérias da carreira docente, mesmo que na sua génese e cultura sindical existam diferenças político-ideológicas. O "choque paradigmático" da orientação reformista do governo face à ideologia profissional comum a todos os sindicatos dos professores, bem como a interdependência pragmática entre os sindicatos devido ao desequilíbrio na representatividade sindical, conduziu à coligação numa Plataforma sindical, que passou a ser o "porta-voz" de todos os sindicatos nas várias rondas negociais. Esta plataforma foi sendo consolidada durante a evolução das negociações, sendo que inicialmente o

ME negociava com quatro mesas negociais, reduzidas a uma só posteriormente, representada pelo líder da maior federação sindical (FENPROF), Mário Nogueira.

No que respeita ao novo modelo de gestão e direcção escolar, as principais federações sindicais, FENPROF e FNE, assumem posições diferenciadas. A FNE tem revelado maior convergência com o modelo apresentado pelo ME enquanto a FENPROF tem assumido uma posição menos reformista e mais resistente ao modelo aprovado. Contudo, e apesar da divergência a este plano, as posições de resistência têm-se mantido fortemente comuns e consistentes no que respeita às matérias do Estatuto. Para além da forte unidade que emergiu entre os sindicatos dos professores, a forte liderança sindical da Plataforma delimitou um "campo de batalha" neste sector, que culminou numa mobilização colectiva massiva a 8 de Março de 2008.

e) Efeitos não intencionados: desmoralização dos professores e antecipação de custos sociais

A antecipação e recente confirmação de algumas consequências perversas das novas regras para os professores e escolas tem também contribuído para o fomento de uma teia de conflito neste sector. As medidas recentemente implementadas, concurso para "Professor Titular" e "avaliação de desempenho", têm sido criticadas pelos sindicatos como produtoras de uma quebra nas relações colegiais e cooperantes entre os professores da mesma escola, devido ao aumento da competição e do controlo da actividade docente. Antecipam-se fenómenos de injustiça organizacional, sentimentos de "clientelismo" e "favoritismo" interno, e a não legitimação das novas hierarquias e das classificações da avaliação de desempenho dos docentes. Como consequência, ao nível micro das escolas, podem ser desencadeados efeitos de desmotivação e desmoralização.[84] Por sua vez, estas projecções a médio prazo, tendem a produzir focos de resistência nas escolas e estimular a mobilização colectiva.

Uma outra fonte de resistência a estas reformas é o cepticismo face a esquemas de "responsabilização e medição de resultados" ("*accountability*" *schemes*), especialmente porque o trabalho docente é difícil medir e correlacionar directamente com o desempenho dos alunos. Valores "universais" de eficiência e produtividade no ensino são relativamente não consensuais ou, no mínimo, controversos, quando aplicados a uma actividade cuja natureza é largamente qualitativa e cujos resultados não são apreensíveis a curto prazo (e.g. efeitos nas oportunidades e trajectórias de vida). Por outro lado, parece que para cobrir a multidimensionalidade do trabalho docente e dos serviços educativos, o ME considera necessário desenvolver um leque de critérios, que tem a desvantagem de produzir um novo mecanismo aparentemente altamente burocratizado e que subverte ou, no limite, bloqueia os objectivos que motivaram a elaboração de novos modelos. Poderíamos argumentar, porém, que este controlo burocrático emergente não é, de facto, "não intencionado" uma vez que faz parte de uma agenda política para o controlo centralizado do desempenho dos actores do sistema educativo. Não obstante esta orientação, as dificuldades e resistências que têm emergido no interior das escolas têm sido potencialmente disfuncionais e, supomos, politicamente desapontantes.

Um exemplo claro destes efeitos ocorreu no início de 2008, com o bloqueio da primeira fase do processo de avaliação de desempenho, onde as escolas públicas manifestaram uma grande dificuldade em definir os objectivos individuais dos professores. Na previsão de um fracasso operacional por parte das escolas em cumprir essa tarefa, no início de Fevereiro o ME recebeu diversos pedidos das escolas para o adiamento do processo de implementação efectiva. Na resposta ao indeferimento do ME aos recursos apresentados, emergiram fenómenos de indisciplina e "boicote" ao processo avaliativo por parte de algumas escolas. O resultado destas dinâmicas foi a produção de um enorme "massé organizacional",[85] uma situação ingovernável do ponto de vista da colaboração das escolas com os

[84] O surto de reformas, inclusive de reformas antecipadas penalizadoras em termos de pensão, ao longo da luta em torno do modelo da avaliação do desempenho é para os sindicatos sintomático da desmoralização.

[85] Usamos aqui a metáfora do "golpe do massé", uma jogada do bilhar que se baseia numa tacada para espalhar as bolas na mesa e onde o jogador não tem a previsão certa da trajectória das bolas.

objectivos do ME, apenas solucionado em parte com a reabertura de negociações entre Março e Abril e a chegada a um "entendimento" quanto à aplicação de um regime simplificado, administrativo, de avaliação dos docentes contratados e situados no último escalão (cerca de 12 mil no total) e o adiamento de todo o processo para o ano lectivo 2008/2009. As evidências da abertura do ano lectivo de 2008/2009 deram conta de que este "consenso" foi meramente temporário e funcional do ponto de vista do desbloqueio das progressões na carreira de um grupo de professores. A resistência ao ECD e ao modelo de avaliação em vigor mantém-se bastante presente e as organizações sindicais reclamam ainda a revogação do modelo aprovado, por via de protestos nacionais (Manifestação Nacional de 8 de Novembro 2008, Greve Nacional de 19 de Janeiro de 2009, entre outros) e pedidos de suspensão e mesmo suspensões do modelo de avaliação por parte de um grande número de escolas.

4. A profissionalidade docente e o discurso do sindicalismo docente

O nosso argumento central é o de que os contornos da oposição sindical aos projectos de reforma do governo, i.e., a unidade excepcional criada e o grau de mobilização deriva da especificidade do sindicalismo docente como um tipo particular de sindicalismo profissional, e das peculiaridades do sindicalismo docente português.

Para além disto, é necessário tomar em consideração a história específica do sindicalismo docente em Portugal, a sua orientação, o equilíbrio de enfoque reivindicativo nas matérias profissionais e laborais e as formas como os papéis profissionais dos docentes e dos seus sindicatos têm sido institucionalizados no sistema público de educação em Portugal.

Os sindicatos dos professores não têm restringido meramente a sua actividade a reivindicações laborais e profissionais, mas têm tido também um espaço de protagonismo privilegiado no que respeita à política educativa como um todo. Ao nível das políticas educativas, o sistema educativo português tem sido notavelmente instável ao longo das últimas três décadas de consolidação democrática, devido em grande parte às transições constantes de governos e, em particular, dos ministérios da Educação. Ao longo deste período os sindicatos dos professores têm sido actores envolvidos e reflexivos procurando promover valores democráticos e inclusivos na educação pública, independentemente dos projectos políticos em curso (Stoer 1985; Teodoro 1994). Este papel sindical, assumidamente político, tem contribuído ainda mais para a intensidade do conflito, dadas as pretensões sindicais para uma partilha de protagonismo com o governo nas reformas. A acrescer, as mudanças actuais projectadas reconfiguram o espaço de intervenção política e o papel dos professores ao nível das escolas, o que exacerba também a resistência verificada.

Outra particularidade influenciando o âmbito das reivindicações dos sindicatos dos professores em Portugal é a não-existência de uma ordem (ou outra organização) oficialmente reconhecida como a instituição profissional reguladora deste corpo.[86] Isto torna o sindicalismo dos professores ainda mais abrangente, dificultando a demarcação das suas esferas de acção laboral, profissional, política e pedagógica, e exigente numa agenda suficientemente alargada para dar resposta às matérias profissionais.

5. A análise do discurso do sindicalismo docente

Na sequência das análises anteriores, identificaremos aqui os elementos do discurso sindical que revelam uma concepção da profissionalidade docente e da sua centralidade nos conflitos e reivindicações. Para analisar o discurso agrupamos os indicadores em consonância com vários eixos que caracterizam o

[86] Existe uma Associação Nacional dos Professores e associações várias de professores de várias disciplinas mas não são equivalentes a uma "ordem".

discurso sindical em torno da defesa da "profissionalidade", nomeadamente os seguintes: *Ethos-identidade; Colegialidade; Autonomia e Poder profissional*; *Estatuto e Prestígio Social* (quadro II).

A partir destes eixos e dimensões fizemos uma procura de elementos discursivos com base numa recolha sistemática das declarações em imprensa diária,[87] cobrindo o período Setembro de 2006 a Janeiro de 2009, seguida de uma análise de conteúdo destas declarações; fizemos uma análise dos discursos directos dos principais dirigentes sindicais (FENPROF, FNE, SPLIU), obtidos através de entrevistas realizadas durante 2008.[88] A grelha construída para analisar as declarações identifica a *citação*, *os actores*, *o contexto* em que são proferidas, o *tema central*, o *sentido* das declarações (à luz de indicadores) e a *fonte* (jornal, data). A grelha construída para analisar o discurso em entrevista identifica os *actores*, o *tema central* e o *sentido* do discurso à luz dos mesmos indicadores. Com base na análise das grelhas, exemplificaremos aqui os dados à luz dos principais eixos de análise e dos sentidos de discurso encontrados.

Seguidamente analisamos breve e criticamente os sentidos de discurso encontrados à luz de cada eixo e sintetizamos a forma como as concepções manifestas e latentes dos sindicatos "chocam" com a sua percepção da abordagem e do conteúdo da reforma do ECD. Para cada eixo apresentamos citações exemplificadoras do discurso e quadros com uma súmula analítica das dimensões e sentidos do discurso sindical encontrado.

a) Ethos e Identidade Profissional: Vocação, Missão Social, Igualdade e Pedagogia

O ME assumidamente entende o ECD não apenas como um instrumento de re-qualificação da profissão docente mas como um importante instrumento de gestão das escolas. Esta preocupação, combinada com a necessidade de criação de instrumentos de controlo da qualidade da actividade docente, despoletou um choque de abordagens. O discurso sindical revela uma forte defesa profissional em torno do *ethos* e identidade profissional dos docentes, onde o ECD surge como transformador da função do docente, da sua orientação para o trabalho, dos seus papéis na escola e na sociedade, e das regras e valores comungados pela classe profissional e veiculados pelos sindicatos nas suas reivindicações e propostas. Este eixo e as respectivas dimensões de discurso são estruturados por declarações paradigmáticas reveladoras desses sentidos de discurso. Vejam-se algumas declarações:

> *Este estatuto vai fazer com que os professores sejam completamente descaracterizados, porque o que mais nos caracteriza é ensinarmos e o documento desvaloriza o ensino". "Esta é uma proposta de quem não sabe o que é dar aulas* (Mário Nogueira, dirigente FENPROF, Público, 28-10-2006)

> *O ministério continua a manter a subversão daquilo que a FNE considera ser a função do professor, que é o trabalho com os alunos, enquanto a tutela parece valorizar excessivamente o exercício de cargos.* (Lucinda Maria, dirigente FNE Público, 24-2-2007*)*

> *Eu acho que isto, o tal do professor reflexivo que nós todos achamos que é fundamental que exista, vai de facto, ser completamente cilindrado e substituído por o tal de professor funcionário, simples funcionário a quem não vai ser dado sequer espaço para achar que as coisas podiam ser de outra forma, porque a partir daí pode logo estar a ser penalizado na sua avaliação.* (Mário Nogueira, enquanto porta-voz da Plataforma Sindical de Professores, Entrevista realizada a 17-1-2008)

---

[87] A recolha das citações deriva da pesquisa de uma base de dados de recortes de imprensa (construída no âmbito do projecto *Mudança Organizacional e Relações de Emprego nas Reformas da Administração Pública em Portugal: o papel dos sindicatos e dos trabalhadores*, cf. Nota 1) que compreende os jornais e sites diários do Público, Diário de Notícias, Correio da Manhã, Diário Económico, Jornal de Notícias, Jornal de Negócios e TSF desde 2002 até ao presente.

[88] Entrevistas realizadas aos secretários-gerais da FENPROF/CGTP (Mário Nogueira), da FNE/UGT (João Dias da Silva) e SPLIU/Independente (Manuel Gonçalves) durante o ano de 2008.

Uma presença constante no discurso sindical é a valorização da missão do professor, ou seja, a sua vocação, na escola e na sociedade em conjunto com as funções nucleares da docência: ensinar e educar. A missão favorece uma concepção de ethos profissional (quadro III).

b) Colegialidade Profissional: igualdade e horizontalidade entre pares, na carreira e nas tomadas de decisão

Na sequência da exemplificação anterior, podemos dizer que esse *ethos* da missão pedagógica se traduz num discurso igualitário, de colegialidade profissional entre pares, na evolução na carreira e nas tomadas de decisão dentro das escolas. Paralelamente, e algo associado à identidade enquanto professores do ensino público com o estatuto de "funcionários do Estado" ou dos "corpos especiais do Estado", o discurso sindical veicula um corporativismo docente que privilegia um tipo de colectivismo laboral (por isso uma carreira una, para todos os graus de ensino e disciplinas) e uma cultura profissional de participação e igualdade dentro das escolas. Essa cultura é concebida pelos sindicatos como "democrática" e "colegial". Daí as referências frequentes dos dirigentes sindicais à "artificialidade" da divisão da carreira.

A este respeito, o discurso sindical aponta para uma deturpação dos valores instituídos e da estrutura plana sedimentada nas últimas décadas. As referências à "artificialidade da divisão da carreira" e à emergência de "líderes" dentro das escolas são os exemplos mais claros e presentes nas declarações dos dirigentes sindicais. Há igualmente uma preocupação acrescida em preservar "igualdade" entre professores (igualdade de circunstâncias de concurso, ausência de categorias hierárquicas) pois essa igualdade é também um dos suportes da defesa sindical de um colectivismo associativo. A diferenciação entre pares é rejeitada também por referência à antecipação da emergência de micro-conflitos nas instituições escolares e de fenómenos de quebra na cooperação entre docentes (quadro IV). Vejam-se algumas declarações do porta-voz da Plataforma Sindical dos Professores onde o elemento discursivo "fractura na carreira" procura fazer a crítica dessa divisão, que na realidade, não é uma divisão em duas carreiras, mas a divisão da carreira e do grupo profissional em duas categorias profissionais hierárquicas.

> *Esperamos que os deputados, ou eventualmente o provedor de Justiça, peçam à Procuradoria da República a fiscalização da constitucionalidade do concurso, de forma a que alguma coisa ainda possa ser alterada, designadamente que a fractura da carreira seja banida e eliminada para que os professores possam ter um acesso a uma carreira digna.* (Mário Nogueira, enquanto porta-voz da Plataforma Sindical dos Professores, no contexto de solicitação de fiscalização da constitucionalidade do concurso para professor Publico Online 17.07.2007)

> *Nós achamos que o trabalho de um professor (…) numa escola é uma actividade em que todas as tarefas, todas as funções, todos os cargos, todos os professores devem estar disponíveis, aptos e competentes* (Mário Nogueira, enquanto porta-voz da Plataforma Sindical dos Professores, Entrevista realizada a 17-1-2008)

> *É que na escola vai haver dois tipos de profissionais docentes: os que só servem para dar aulas, os que executam (…) e não têm de se meter em mais nada, eles estão lá para dar aulas e ponto. E depois, um grupo pequeno que coordena os outros. (*Mário Nogueira, enquanto porta-voz da Plataforma Sindical dos Professores, Entrevista realizada a 17-1-2008)

c) Autonomia e Poder profissional: auto-regulação da profissão, participação na definição das novas regras, autoridade pedagógica e profissional

Um eixo que tem estado fortemente presente no discurso sindical e que suporta a profissionalidade dos docentes é a defesa e preservação de autonomia e poder profissional, mesmo no contexto de fortes exigências e desafios que o ME coloca ao grupo profissional e mesmo estando os professores do ensino público numa condição laboral e profissional relativamente "proletarizada" e subordinada. Há três sentidos de discurso que são transversais nas declarações dos dirigentes sindicais, quer em imprensa quer em entrevistas directas: um sentido de defesa da auto-regulação e autonomia da profissão onde os sindicatos rejeitam a redefinição da profissão docente por "decreto legislativo"; um sentido de reivindicação da participação real na definição das novas regras e, mais do que isso, na definição dos parâmetros de discussão e negociação do novo modelo profissional e de carreira (que nunca foram objecto de negociação mas de definição por parte do ME); e um sentido de "subordinação" da autoridade política e tecnocrática do ME à competência e autoridade pedagógica e profissional para encetar reformas para a própria classe.

Da análise dos discursos sindicais, é possível identificar declarações exemplares dos sentidos que encontramos. Os elementos mais centrais são aqueles que apelam à forte resistência ao controlo burocrático e normativo da carreira docente. Vejam-se as declarações sobre a limitação administrativa de progressão na carreira e sobre a defesa do "privatismo" próprio ao exercício da docência abalado pelo controlo presencial de colegas da profissão ou outros agentes em sala de aula:

> *A proposta que está na mesa (…) limita administrativamente o reconhecimento do mérito e impede a maioria dos docentes de chegar ao topo da carreira, mesmo que o mereçam.* (João Dias da Silva, secretário-geral da FNE, Diário de Notícias 14-09-2006)

> *Que se faça o acompanhamento das aulas no ano probatório, concordo. A partir daí é absolutamente contrário ao princípio da autonomia do professor na maneira de estar com os alunos. Acho que vai criar problemas gravíssimos nas escolas.* (Manuela Teixeira, dirigente FNE, Entrevista pelo Jornal de Notícias, 18-09-2006)

Outros elementos surgem frequentemente nos discursos, tais como, a elevação da competência e autoridade pedagógica e profissional dos profissionais docentes por resistência à definição política e, segundo os sindicatos, "tecnicamente errada", de componentes de melhoria da profissionalidade dos docentes previstas do ECD (quadro V). Vejam-se as declarações sobre a instituição de uma "prova" de ingresso na carreira (à semelhança como acontece nas ordens profissionais, mas aqui uma prova do ME, a entidade empregadora) que remete também para um tipo de controlo profissional do acesso à carreira:

> *Não faz sentido submeter jovens devidamente investidos pelas instituições de ensino superior, que os formam científica, pedagógica e profissionalmente, a mais uma prova, que põe em causa essas mesmas instituições e nas quais o Governo delegou a formação de professores.* (José Nóbrega Ascenso, dirigente do SINAPE, Jornal Público, 06-09-2006)

> *Se o Governo acha que os cursos não têm qualidade, actuará a outro nível. Trata-se de uma dupla certificação profissional, com critérios de avaliação que não podemos considerar aceitáveis.* (Maria Arminda Bragança, membro da FNE, Jornal Público, 06-09-2006)

> *Queremos que da parte do Ministério da Educação haja disponibilidade para analisar se o estatuto deve ter uma orientação predominantemente pedagógica e não apenas a preocupação de poupar dinheiro aos cofres do Estado.* (FNE, João Dias da Silva, secretário-geral da FNE, TSF, 5-10-2006)

> *Todos os anos vão ser avaliados milhares de professores, vão passar o tempo a preencher fichas, a ter aulas observadas, vai ser uma confusão, criada por quem não percebe como é que funcionam as escolas.* (Mário Nogueira, secretário-geral da FENPROF, jornal Correio da Manhã, 21-11-2006)

A mais recente proposta da maior organização sindical dos professores, FENPROF, condensa todos os elementos de profissionalidade que têm sido apelados discursivamente ao longo dos dois últimos anos: autoridade profissional e pedagógica, auto-regulação da profissão e participação dos docentes na construção das regras.

> *O saber profissional constrói-se dentro das regras e dos conhecimentos que os próprios profissionais geram e dominam. Deste modo, é inviável avaliar contra os docentes, é inviável avaliar desvirtuando o princípio primeiro da qualidade educativa em nome de interesses sociais ou políticos externos à Educação. A Avaliação de Desempenho Docente só será credível e reconhecida se orientada para a melhoria efectiva do desempenho, se tiver no seu horizonte o desenvolvimento e o progresso das instituições e das nações e, nesse sentido, ela terá de ser intrínseca aos Professores e Educadores, participada e co-construída pelos próprios. É fundamental a recolha mais ampla possível de informação, como é fundamental que o avaliado participe activamente nessa recolha, bem como na construção dos instrumentos de avaliação.* (Proposta da FENPROF para o modelo de avaliação de desempenho, 22 de Janeiro de 2009)

d) Estatuto e Prestígio Social e Profissional: valorização social, económica, profissional, técnica e política

A crítica da própria legitimação da revisão do ECD é um elemento transversal em todos os discursos, desde 2006, em imprensa e em entrevista. As motivações económicas e financeiras – tão presentes na abordagem reformista de reforma da Administração Pública – são fortemente criticadas principalmente porque os sindicatos consideram esse fundamento como uma desvalorização profissional da classe.

> *A filosofia subjacente à revisão foi gastar menos dinheiro do Orçamento do Estado com a classe docente* (Paulo Sucena, dirigente da FENPROF, Jornal de Notícias, 15-09-2006)

> *É sinal do tratamento de menoridade que a tutela tem dado aos docentes. Diminui o estatuto social e económico dos professores* (Carlos Chagas, do Sindicato Nacional e Democrático dos Professores (Sindep), Diário de Notícias, 23-11-2006)

Paralelamente, elementos discursivos que referem criticamente à "construção social e política da incompetência do professor", suportada pelo recurso poderoso dos "média" na cobertura de declarações do ME, estão fortemente presentes nas declarações recolhidas em imprensa e relatadas nas entrevistas. Em primeiro lugar, é afirmado que essa construção social é necessária ao ME para legitimar a necessidade de modelos alternativos de organização da profissão docente e de introdução de elementos de controlo da qualidade e eficiência do sistema. Em segundo lugar, essa táctica é ressentida e é utilizada para explicar a "união" inédita dos professores e dos sindicatos em torno de um alegado "ataque ao Professor", onde a racionalidade e a emoção (no sentido de "ataque pessoal" onde cada professor personaliza as críticas públicas) se conjugam fortemente. Em terceiro lugar, encontra-se um discurso de vitimização, sobretudo na medida em que se considera que uma imagem do professor tem sido construída com recurso aos "media" para sensibilizar as opiniões do público (que são pais, votantes, alunos, etc) contra os professores. Expressões discursivas como "castigo", "punição pública", "inimigos" e "bode expiatório" são fortemente elevados ao longo dos discursos, num tom de desvalorização do trabalho dos docentes e de uma responsabilização excessiva face aos problemas políticos que Portugal tem herdado no seu sistema educativo (quadro VI).

Um Governo que decidiu eleger os professores e educadores como inimigos de estimação, publicamente responsabilizados pelos problemas da educação. (Mário Nogueira, dirigente FENPROF, jornal Público, 6-10-2006)

Os professores estão dispostos a lutar até ao fim por um estatuto que não seja um instrumento persecutório dos docentes e que degrada a imagem da profissão. (Paulo Sucena, secretário-geral da Fenprof Público, 16-11-2006)

Os professores não são os culpados pelo insucesso e abandono escolar, pelo mau funcionamento das escolas, pela baixa qualificação dos portugueses, estão, sim, a ser os bodes expiatórios de anos sucessivos de políticas educativas erradas e desajustadas. (SPZN, Jornal de Notícias, 23-11-2006)

6. Conclusão

Pensamos que esta análise sistemática do discurso sindical em relação à revisão do ECD possa ter contribuído para demonstrar a profundidade da discrepância entre as orientações profissionais e gestionárias em confronto. Desta forma o conflito em torno do projecto de reforma da carreira docente revela-se nos seus contornos como um conflito sobre o controlo do trabalho e das instituições escolares.

Todavia, estamos cientes das limitações desta primeira análise: trata-se apenas da análise do discurso sindical em imprensa e em entrevistas e, além de mais, esse discurso reduz-se a poucas "vozes" devido à unidade e protagonismo no conflito da Plataforma Sindical dos Professores; não foram incluídas na análise outras formas de expressão discursiva dos professores e de alguns sindicatos singulares; e também não se pode identificar directamente o discurso político-profissional sindical (que veicula e estrutura identidades profissionais) com as próprias identidades profissionais dos professores.

No entanto, o discurso sindical procura mobilizar os professores e dinamizar a sua acção colectiva para reivindicações explícitas e latentes. Nos conflitos recentes, constatamos que houve uma mobilização efectiva que envolveu a grande maioria, senão quase a totalidade dos professores dos níveis do ensino público em causa, o que nos leva a colocar a hipótese de uma aproximação significativa entre o discurso sindical e o pensamento dos professores. Defendemos que as consequências deste conflito poderão ser bem apreendidas se a mobilização dos professores for abordada como um movimento social profissional. Analisado o discurso sindical urgem novas investigações em torno da problemática das identidades profissionais dos professores.

Bibliografia

Abbott, A. (1988) *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, Chicago: University of Chicago Press.

Clarke, J. and J. Newman (1997*) The managerial State: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*, London: Sage.

Clarke, J., S. Gewirtz and E. McLaughlin (2000) *New managerialism, new welfare?*, London: Sage.

Etzioni, A. (ed.) (1969) *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press.

Firestone, W. A. (1990) "Succession and bureaucracy: Gouldner revisited". EducationalAdministration Quarterly, 26(4), 345-375.

Freidson, E. (1986) *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*, Chicago: The University of Chicago Press.

Freire, J. (2005) *Reorganisation of the Teaching Career of the Ministry of Education*, Final Report, December 2005, actas da International Conference "Teachers in Europe: working conditions, professional profile and career", IED e Fundação F. Erbert, Lisboa, Portugal (Fev. de 2007).

Goode, W. J. (1957) "Community within a community: the professions", *American Sociological Review*, Vol.25, pp.194-200

Krejsler, J. (2005) "Professions and their Identities : How to explore professional development among (semi-) professions", Scandinavian journal of educational research, vol. 49, no4, pp. 335-357.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.

Mozzicafreddo, J. (1994), "O Estado-Providência em Transição", em *Sociologia, Problemas e Práticas*, 16, pp. 11 – 40.

MacDonald, K. (2006) "Professional Work" In Marek Korczynski, M., R. Hodson & P. K. Edwards (eds.), *Social Theory at Work*. Oxford: Oxford University Press.

Moore, W.E. (1970). *The professions, roles and rules*. New York: Russell Sage Foundation.

Mozzicafreddo, J. (2002), *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*, Oeiras, Celta.

OECD (1995) *Governance In Transition - Public Management Reforms In OECD Countries*, Paris.

OECD (2008) *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing

Nóvoa, A., org. (1999) Profissão professor. 2ª Ed., Porto: Porto Editora.

Parkin, F. (1979) *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock Publications.

Rodrigues, M. de L. (2002) *Sociologia das profissões*, Oeiras: Celta Editora.

Seiça, A. B. (2003) *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Serradas, R. D. (2006). *La formation continue des enseignants au Portugal (1992/2002)- Contraintes et paradoxes engendrés par le lien entre crédits de formation et progression dans la carrière. Thèse de Doctorat. Lyon* Université Lumière Lyon 2 - Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation - Ecole Doctoral Sciences des Sociétés et du Droit.

Stoer, S. R. (1985) 'A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal', *Cadernos de Ciências Sociais*, 2 (3) (June).

Stoleroff, A. (2000) 'Union Development within the Changing Contexts of Political Economy and Industrial Relations in Portugal', in J. Waddington and and R. Hoffmann (eds.) (2000) *Trade unions in Europe. Facing challenges and searching for solutions*, Brussels: ETUI.

Stoleroff, A. (2005) 'Portugal: Mergers Within A Fragmented Union Structure, 1974-2000' in J. Waddington (ed.) *Restructuring Representation. The Merger_Process and Trade Union Structural Development in Ten Countries*, Brussels: Peter Lang, 191-224.

Stoleroff, A. (2007) 'The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions', *Transfer* , 13 (4), 631-652.

Stoleroff, A. e I. Pereira (2008), "Teachers Unions and the Transformation of Employment Relations in Public Education in Portugal", *Transfer – European Review of Labour and Research, ETUI-IRES,* V.14, n.º2, Summer.

Teodoro, A. (1994) *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Venda Nova: Bertrand Editora.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly, 21(1), 1-1.

Anexos

Quadro I. Reforma do ECD: medidas principais (no centro da discórdia)

Professor Titular	*Nova hierarquia profissional e hierarquização das tarefas e responsabilidades* Estratificação da carreira docente em duas categorias profissionais*: Professor e Professor Titular*.
Avaliação Individual de Desempenho	*Fim da promoção automática nos escalões salariais no critério prioritário da antiguidade no serviço* - Quotas para categorias de avaliação positiva a serem aplicadas em cada escola e apenas os professores que obtenham uma nota de "Bom" ou "Excelente" podem qualificar-se para candidatura a Professor Titular; - Apenas um terço do pessoal docente de uma escola pode ocupar a categoria de Professor Titular
Acesso à Carreira Docente	*Um novo processo de entrada na carreira docente do ensino público* - Prova de aferição junto do Ministério da Educação: os candidatos devem passar a dois exames e obter uma avaliação igual ou superior a 14 valores (em 20) nos dois exames. Os docentes que chumbarem são excluídos do acesso à carreira docente (podendo leccionar na escola pública ao abrigo do regime de contratação directa ou tentar fazer de novo o exame no ano seguinte) - É necessário um ano probatório a seguir a este selecção e os professores têm que ser uma avaliação de "Bom" ou mais durante este período para obter emprego efectivo.

Gráfico 1. Distribuição do total dos conflitos no sector da Educação entre Maio de 2005 e Abril de 2008 (seis semestres, % de conflitos)

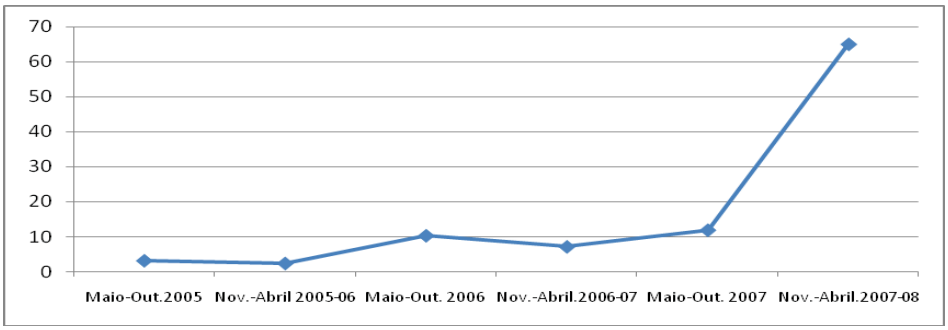
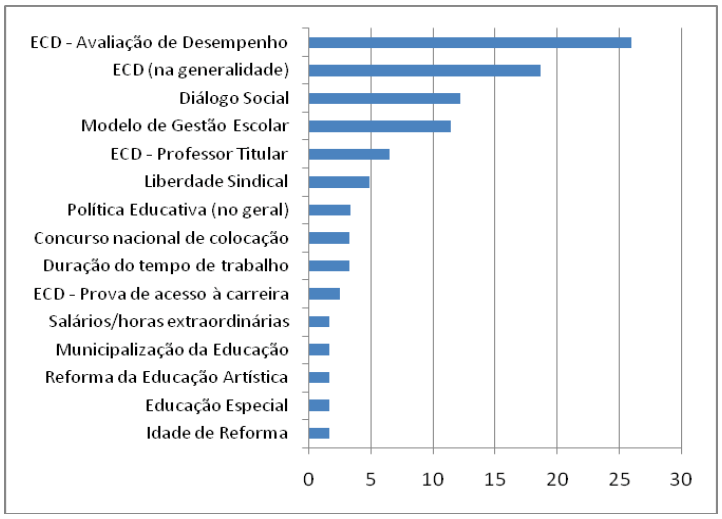


Gráfico 2. Matérias em conflito no sector da Educação entre Maio de 2005 e Abril de 2008 (%)



Quadro II. Eixos e dimensões de análise discursiva

Eixos	Dimensões encontradas
Ethos e Identidades	Orientação ao trabalho
	Função do docente
	Papel do docente na sociedade
	Papel do docente na escola
	Normas e valores da profissão
Colegialidade Profissional	Igualdade na evolução profissional
	Reflexividade e regulação de decisões e de funções
	Estrutura organizacional plana e colectiva
Autonomias e Poderes	Auto-Regulação da Profissão e Autonomia
	Diálogo e participação na definição de novas regras
	Autoridade pedagógica e profissional
Estatuto e Prestígio	Valorização social
	Valorização económica e profissional
	Valorização técnica e política

Quadro III. Dimensões de discurso relativamente a "ethos e identidades"

Dimensões	Concepção de profissão e profissionalidade	Desafios do ECD a essa concepção
Orientação do trabalho	Educar e ensinar como vocação.	Educar e ensinar como trabalho técnico e instrumental.
Função do docente	Educar e ensinar como o cerne da função docente – o pedagogo.	Funções complementares como o cerne da valorização – o burocrata.
Papel do docente na sociedade	Missão importante do professor do sistema de ensino e na sociedade. Responsabilidade social.	Responsabilização excessiva do professor pelos problemas escolares. Responsabilidade individual.
Papel do docente na escola	O papel relevante e valorizado de todos os professores na escola.	O papel relevante e valorizado dos professores mais velhos e experientes na escola.
Regras e valores da profissão	Autoridade pedagógica e profissional	Reforço da autoridade gestionária
	"Ethos igualitário" ao logo do percurso profissional	Multiplicação de identidades e fragmentação do "ethos igualitário"
	Consensualidade de valores desenvolvidos internamente à classe	Imposição externa de valores profissionais para a classe
	Profissional da Função Publica e orientação para os alunos	Funcionário Público e orientação para a gestão e carreira

Quadro IV. Dimensões de discurso relativamente a "colegialidade profissional"

Dimensões	Concepção de profissão e profissionalidade	Desafios do ECD a essa concepção
Igualdade na evolução profissional	Igualdade entre pares e cooperação	Hierarquias, divisões e conflitos
	Igualdade de circunstâncias de avaliação e concursos	Competição desigual
	Igualdade e justiça nas progressões na carreira e chegada ao topo.	Limitações administrativas e competição
Reflexividade e regulação de decisões e de funções	Decisões colegiais de ocupação de cargos	Decisões definidas e limitadas de ocupação de cargos
	Rotatividade de cargos e tarefas complementares	Triagem administrativa de cargos e tarefas
	Auto-avaliação crítica e reflexiva. Ou ausência de avaliação formal.	Hetero-avaliação explícita, formal e complexa entre pares.
Estrutura organizacional plana e colectiva	Uma carreira e mesma actividade central	Várias categorias e triagem de actividades nucleares/complementares
	Uniformização da classe sem líderes ou hierarquias entre pares	Diferenciação dos professores e criação de lideranças
	Recompensas colectivas do trabalho docente	Recompensas segmentadas e individualizadas do trabalho docente

Quadro V. Dimensões de discurso relativamente a "autonomia e poder profissional"

Dimensões	Concepção de profissão e profissionalidade	Desafios da abordagem de reforma a essa concepção
Auto-Regulação da Profissão e Autonomia	Autonomia e privatismo no desempenho das actividades com os alunos.	Controlo presencial da qualidade da actividade docente.
	Auto-regulação da atribuição do mérito e progressão na carreira	Limitações administrativas/rácios para atingir topo da carreira
	Autonomia nos procedimentos de avaliação dos professores	Controlo burocrático da qualidade do exercício da profissão e dos instrumentos.
	Reconhecer e recompensar colectivamente os professores	Penalizar e diferenciar individualmente os desempenhos
	Qualidade da certificação e mérito académico para entrada na carreira	Controlo centralizado e limitação profissional de acesso à carreira
	Avaliação sistémica e reflexiva da qualidade do professor e da escola	Avaliação individualizada e entre pares da qualidade de cada professor e das suas actividades
Diálogo e participação da definição de novas regras	Diálogo para a mudança e participação dos professores e sindicatos	Imposição das regras e tecnocracia
	Discussão dos parâmetros de negociação com a classe profissional	Imposição dos parâmetros de negociação e do modelo de profissionalidade
	Mudança "com os professores e os sindicatos"	Mudança "com ou sem os professores e sindicatos"
Autoridade pedagógica e profissional	Responsabilidade e competência na avaliação dos alunos	Irresponsabilidade e perversão na avaliação dos alunos de que dependa a avaliação docente
	Reforma e mudanças orientadas com critérios de profissionalidade e pedagogia	Instrumentalização financeira e política da reforma
	Competência na auto-gestão de procedimentos	Incompetência da peritagem externa (ex.Inspectores) e outros agentes (ex.pais)
	Autoridade técnica e pedagógica dos professores para encetar a reforma	Incompetência técnica e pedagógica do ME para a reforma

Quadro VI. Dimensões de discurso relativamente a "estatuto e prestígio social e profissional"

Dimensões	Concepção de profissão e profissionalidade	Desafios da abordagem de reforma a essa concepção
Valorização social	Importância do professor para a sociedade	Construção pejorativa da imagem e da competência do professor.
	Confiança e dignificação da classe.	Desconfiança e penalização do professor.
Valorização económica e profissional	Valorização dos salários e progressões	Poupanças e cortes financeiros com os salários
	Raridade e indispensabilidade do professor	Oferta excessiva de professores
	Valor e empenho do professor no percurso profissional	Desvalorização do tempo de serviço para progressão.
Valorização técnica e política	Responsabilização dos agentes e dos políticos pelos problemas educativos	Responsabilização do professor dos problemas da educação
	Reforma formativa/desenvolvimento	Reforma punitiva e penalizadora

15.

[OT 7] Aprendizagem ao Longo da Vida

Dia 23, 14h30 | Sala C609

Valorizar espaços plurais de aprendizagem

Miguel Marques Ribeiro

Associação Nacional de Oficinas de Projecto

Resumo

A actual década representa para a educação de adultos em Portugal uma viragem, resultante do aparecimento em 2000 do Sistema Nacional de Educação e Formação de Adultos (EFA) composto por novas ofertas de formação e de qualificação e atraindo para esta área de trabalho uma nova geração de profissionais. Ao outorgar efectivo valor legal ao reconhecimento há muito efectuado pela Educação Permanente de que existe uma pluralidade de espaços (familiar, social, comunitário, laboral) capazes de se constituírem como contextos promotores de aprendizagens, para além dos espaços de educação formal, este novo sistema veio a operar mudanças profundas no próprio Sistema Educativo no seu todo.

Neste sentido adquire particular pertinência a apresentação dos resultados de uma investigação realizada em torno do sistema português de certificação de adquiridos (Sistema de RVCC) e no qual se colocaram, entre outras, as seguintes questões: Como e onde se fazem os percursos de educação dos adultos poucos escolarizados? Que metodologias são adequadas para analisar, compreender e avaliar as aprendizagens desenvolvidas pela experiência de vida? De que forma o sujeito constrói (subjectivamente e inter-subjectivamente) conhecimento relativo à sua experiência de vida?

Para responder a estas questões o autor analisou 18 dossiês de registo relativos a adultos que frequentaram o Centro Novas Oportunidades da Associação Nacional das Oficinas de Projecto, contendo documentos produzidos pelo/a próprio/a candidato e que integraram o seu dossiê de candidatura; e documentos produzidos pela equipa técnica do CNO.

Se cada um escrevesse a sua vida, que grande biblioteca, teríamos de levar os livros para a Lua e quando quiséssemos saber quem Fulano é ou foi, viajaríamos pelo espaço para descobrir aquele mundo, não a Lua, mas a vida.

José Saramago, *Levantado do Chão*, 1994, Caminho, 10ª edição.

Nota inicial

A comunicação consubstancia parte da Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação, Mudança Social e Desenvolvimento Local, defendida em Dezembro de 2007 na FPCEUP, com o título *Valorizar as experiências de vida…Personalizar a aprendizagem*, onde se procede a uma análise crítica das actividades de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) realizadas em Portugal desde 2000.

Focalizou-se a apresentação no estudo-de-caso realizado no Centro da Associação Nacional das Oficinas de Projecto – Desenvolvimento e Educação (ANOP), baseado largamente na análise de conteúdo dos dossiês de registo aí criados para cada candidato/a à certificação de competências.

Introdução

O contexto actual mostra-se contraditório para a Educação de Adultos (EA): por um lado as Ciências Sociais e Humanas, ao longo dos últimos anos, centraram-se definitivamente na adultez (ver, por exemplo, BOUTINET, 2001) como haviam feito em décadas precedentes com a infância e a velhice, sustentando, através de várias investigações, que a aprendizagem deve ser entendida como um contínuo, do nascimento até à morte; por outro lado, o contexto de crise das sociedades ocidentais contemporâneas (nomeadamente a crescente regulação do trabalho por via da sua flexibilização; e do conhecimento por via do autoconhecimento) acarreta consequências particularmente imprevisíveis do ponto de vista teórico, técnico e metodológico para a EA.

O aparecimento das actividades de reconhecimento e validação dos adquiridos em Portugal, consubstanciado no Sistema Nacional de RVCC, está relacionado com a emergência deste contexto ambivalente a nível global. É fundamental compreendê-lo no âmbito das políticas europeias para o emprego e para a aprendizagem ao longo da vida, abordá-lo como parte integrante da crise que nos últimos trinta anos vem caracterizando a existência nas sociedades contemporâneas pós-industrializadas (e que se estende aos sistemas educativos) e perceber de que forma as referências históricas, teóricas e metodológicas que estão na sua base, apesar de múltiplas, são capazes de confluir na afirmação de propostas alternativas ao modelo escolar de educação de adultos.

Questões-Problema

Face a este quadro urge responder criticamente a dois tipos de questões. (1) Aquelas que dizem respeito à metodologia de RVCC propriamente dita, procurando saber como se operacionalizam em concreto os diversos princípios teóricos e metodológicos do processo de RVCC, avaliando como se distinguem e/ou se assemelham aos modelos até aqui implementados, nomeadamente o modelo escolar de EA; e (2) Aquelas que se relacionam com o sujeito produtor do discurso de reconhecimento de adquiridos num

processo de RVCC, indagando como se caracterizam e onde se realizam os percursos de vida dos adultos pouco escolarizados, mas sobretudo como é que o adulto fala da sua experiência de vida e constrói conhecimento sobre ela.

Quadro Metodológico

A investigação desenvolveu-se a partir de quatro orientações metodológicas fundamentais:

1. A aplicação do princípio da auto-reflexividade, segundo o qual o processo de pesquisa em Ciências Sociais deve permitir ao investigador reflectir sobre as suas próprias práticas (de pesquisa e de acção).

2. Tomar o discurso produzido em situação pelos diversos actores como o material central da investigação, o que possibilita que se considere sob um novo prisma os fenómenos sociais e se elabore uma pesquisa cujo resultado e sentido são co-construídos.

3. Admitir a relevância dos pressupostos da abordagem qualitativa (nomeadamente a aplicação de métodos indutivos e descritivos) no pressuposto, porém, que nenhuma abordagem é exclusivamente quantitativa ou qualitativa, «trata-se sim de uma questão de grau» (BOGDAN e BIKLEN, 1994: 47).

4. Adoptar as técnicas de análise de conteúdo como as mais adequadas ao tratamento dos materiais da investigação e à construção de dados relevantes para posterior interpretação e problematização. Para este efeito optou-se pelo plano de trabalho proposto por POIRIER e outros (1999) que se adaptou e modificou de acordo com as especificidades do corpus e os objectivos da investigação (ver quadro I).

Fase prévia da pesquisa I:

Caracterização do contexto institucional, territorial e metodológico

O Centro da ANOP integra o Sistema Nacional de RVCC desde a sua fase experimental, que arrancou em Dezembro de 2000. A organização promotora é uma instituição privada sem fins lucrativos, de média dimensão (cerca de 30 colaboradores/as), com participação em projectos de âmbito local, regional, nacional e europeu que frequentemente aliam as dimensões da educação e formação de adultos à inclusão social (empreededorismo, solidariedade, orientação e aconselhamento).

O concelho de Santa Maria da Feira, onde a ANOP se encontra sedeada, cresceu em termos económicos, sociais e populacionais nas últimas décadas, mas não foi capaz de contrariar os elevados índices de sub-escolarização, à imagem do sucedido no resto do país (REDE SOCIAL SMF, 2002).

Do ponto de vista metodológico, o Centro da ANOP advoga a centralidade do modelo construtivo-desenvolvimental, tendo procedido a algumas adaptações ao Roteiro Estruturante preconizando pela entidade gestora (ANOP, 2002).

Fase prévia da pesquisa II: constituição do corpus

Realizou-se um pré-teste com três dossiês de registo para definir as condições de constituição do corpus. Os dossiês de registo reúnem um conjunto de documentos de carácter interno ao processo de RVCC, recolhidos e organizados pela equipa técnica do Centro, mesmo quando elaborados pelos/as candidatos/as, e que permitem reportar, individualmente, as diversas actividades realizadas durante o

processo de RVCC. Não são, pois, os portefolios individuais construídos pelos adultos a partir da realização do balanço de competências e que serão submetidos total ou parcialmente a júri para validação de competências. Contém evidências desses portefolios (em fotocópia) mas também outros elementos.

Optou-se por definir a amostragem por saturação. Seleccionaram-se aleatoriamente 18 dossiês de registo (Universo=361), circunscritos aos anos 2002 e 2003 e ao nível B3 de certificação (equivalente ao 9ºano de escolaridade).

Do ponto de vista deontológico foi solicitada autorização a todos/as os/as candidatos/as para a participação do respectivo dossiê de registo na investigação.

Pré-análise e análise

As fases de análise e pré-análise dos dados foram assim realizadas:

1- Leitura com anotações e contagem para caracterização dos materiais de investigação.

2- Caracterização aprofundada de cada candidato/a e respectivo processo de RVCC.

3- Elaboração de um lexico-thesaurus sobre o tema da aprendizagem, o qual se desdobra afinal em dois: a semântica dos sujeitos enquanto aprendentes e a semântica dos sujeitos enquanto educadores.

4- A organização do corpus através da grelha de análise. A grelha de análise foi construída a partir de um conjunto de eixos temáticos, contendo diversas categorias e indicadores:

4.1. O **percurso de vida dos sujeitos**, estruturado a partir de três dimensões: lazer, trabalho e família/ sociedade. A dimensão do lazer reúne as actividades que permitem a construção pelo sujeito de um espaço próprio por oposição aos constrangimentos e obrigações de todo o tipo: profissionais, familiares e sociais. A dimensão do trabalho abarca todas as actividades produtivas, extravasando pois a dimensão estritamente profissional que é remunerada e contratualizada, para incluir o trabalho doméstico e o trabalho social, voluntário e associativo. A dimensão familiar e social abrange as situações ou actividades relacionadas com a conservação ou (re)configuração da rede de relações do(s) sujeito(s) e sua vivência pessoal e relacional.

4.2. Os **projectos futuros** apresentados à data da realização do processo de RVCC. Procurou-se reunir neste eixo de análise não apenas os projectos explícitos e sistematizados, mas também as escolhas que cada sujeito se propõe fazer relativamente às mais variadas dimensões da sua vida e que acarretem a expectativa de vir a exercer uma influência significativa no seu percurso de vida.

4.3. Os **espaços de aprendizagem**, subdivididos a partir da classificação clássica que distingue formal, não formal e informal (C.C.E., 2000). A aprendizagem formal decorre nas instituições de ensino e de formação conduzindo a diplomas e a qualificações que são reconhecidas pelos respectivos sistemas. A educação e formação não formal decorrem em paralelo a esses sistemas (com finalidades próprias ou complementares) independentemente da atribuição de uma certificação final a que podem ou não conduzir. A aprendizagem informal identifica-se com a vida quotidiana podendo, ao contrário das anteriores, não ser intencional ou reconhecida pelos aprendentes.

4.4. O eixo dos **momentos críticos**, onde se descrevem as experiências, contextos ou acontecimentos que as pessoas classificam como decisivos. Esta categoria aproxima-se do que JOSSO (2002) designa de experiências fundadoras, aquelas que pelo seu grau de importância, impacto e significado actuam decisivamente não apenas sobre a vida dos sujeitos mas também sobre a compreensão que estes têm da sua experiência de vida.

4.5. O domínio das **competências de formação, ou de saber aprender**, de que se relevam quatro dimensões a partir de TREMBLAY (2003: 143-152) no pressuposto de que os percursos de aprendizagem dos adultos são particularmente sustentados na autoformação:

- A meta-aprendizagem, capacidade do adulto em transcender o próprio processo de aprendizagem, identificando o conjunto de regras e de princípios que dizem respeito ao seu campo de estudo e o conjunto de motivações que estão base do seu desejo de aprender. Ela implica consciência das suas qualidades e da sua forma de aprender; compreensão pelo adulto da sua realidade; motivação e prazer na e para a aprendizagem.

- A reflexão, dimensão decisiva para evoluir a partir da experiência já feita. A aprendizagem faz-se mediante uma sequência de actividades «em que a acção e a reflexão se encontram numa mesma unidade».

- A gestão de recursos, que implica a construção de uma rede de recursos disponíveis que possa evoluir de acordo com o nível de especialidade pretendido. Os projectos de aprendizagem são determinados necessariamente pelas possibilidades resultantes do contexto.

- A flexibilidade ou adaptabilidade, isto é, a capacidade para ajustar e reajustar as actividades de aprendizagem em função das circunstâncias e das necessidades. No caso da educação e formação de adultos, muito sustentada na autoformação, é forçoso partir do pressuposto de que é impossível pré – determinar um percurso fixo e definitivo para a aprendizagem. Ao contrário das categorias habituais da formação (planificar, organizar, adquirir o conteúdo, escolher os recursos, avaliar) o projecto de aprendizagem auto-dirigido não evolui de uma forma linear e as acções necessárias à sua realização não se apresentam forçosamente de maneira sequencial e previsível.

4.6. Por fim, uma **classificação dos documentos recolhidos** que sustentam a validação de competências e que complementa a classificação documental efectuada na pré-análise.

5- Organização e tratamento categorial do texto. Identificaram-se alguns temas de maior importância: a aprendizagem, as qualificações, o processo de amadurecimento, o domínio de linguagem específica.

6- Análise horizontal, montagem-síntese. Os dados foram organizados em tabela, para melhor sustentação das conclusões.

7- Criação de uma tipologia dos autores das narrativas. Procurou-se efectuar essa síntese global através da construção de uma tipologia dos diversos percursos pessoais, sociais e profissionais.

A apresentação da tipologia baseia-se nos trabalhos realizados por Claude DUBAR e Didier DEMAZIÈRE (ver 1997; 2000) considerando as formas identitárias como «formas narrativas» (2000: 7) isto é, como formas que estruturam (na medida em que permitem organizar a atribuição de significados) «o modo como o sujeito se narra a ele próprio num determinado contexto» (idem). Admite-se porém que os resultados alcançados, face à complexidade desta tarefa específica, não constituem senão um primeiro esforço de abordagem do problema. O modelo proposto por DEMAZIERE e DUBAR tem para a investigação sobretudo a virtude de permitir categorizar os discursos ao invés de conduzir a uma categorização das pessoas e respectivos percursos.

8- Controlo do inquérito; interpretação e comentários. Face à natureza dos dossiers analisados, suas diferenças com as histórias de vida e aos resultados obtidos, dispensou-se a investigação da fase de controlo. Procedeu-se ao trabalho de interpretação, transversal a toda a fase de apresentação de resultados que consubstancia o ponto seguinte.

Resultados da Análise e Interpretação

O corpus constituído reúne um conjunto de candidatos/as com características em tudo semelhantes ao Universo em análise: a maioria reside em Santa Maria da Feira (7), ou nos concelhos limítrofes (9), é do sexo feminino, possuindo o 6º ano de escolaridade e uma média de idades de 35 anos. As informações de caracterização encontram-se sintetizadas no quadro II.

Os resultados da análise são apresentados de seguida, subdivididos em dois eixos fundamentais correspondentes aos problemas inicialmente identificados:

1. Como se operacionaliza o processo de RVCC no Centro da ANOP (em que se incluem o levantamento e classificação documental e a caracterização dos/as processos de certificação de competências);

2. Como o sujeito constrói o discurso de reconhecimento dos adquiridos no processo de RVCC (em que se incluirá a apresentação do RVCC como espaço de produção de auto-conhecimento e a proposta de uma tipologia das formas identitárias).

1.1 Levantamento e classificação documental

Procedeu-se em primeiro lugar ao levantamento e classificação dos documentos, o que ocorreu em três fases:

1ª Inventariação dos documentos

Os documentos foram divididos em duas categorias fundamentais: documentos institucionais (produzidos pela equipa do Centro da ANOP) e pessoais (produzidos pelo/a candidato/a), conforme se discrimina no quadro III. Procedeu-se também a uma inventariação documental global dos dossiers de registo por candidato/a a qual indica que estes, quando comparados entre si, revelam uma homogeneidade apenas relativa. Existe uma estrutura comum ao tipo de documentos apresentados, mas também um relevante grau de heterogeneidade que resulta do próprio modo como cada sujeito se apropria e elabora esses documentos.

2ª Classificação geral

Praticamente todos os dossiers de registo analisados são constituídos, maioritariamente, por documentos de tipo pessoal, conforme se pode verificar pela contabilização efectuada de todos os documentos (ver quadro IV).

3ª Classificação dos diversos tipos de documentos de carácter pessoal identificados (ver quadro V).

Deste levantamento e classificação é possível retirar duas conclusões fundamentais: (1) Quanto à inclusão de documentos produzidos exteriormente ao processo de RVCC, elaborados durante a experiência de vida anterior dos/as candidatos/as, é possível constatar a prevalência de documentos produzidos em contextos de vida informais, sobre os documentos produzidos em contextos não formais e formais; (2) Quanto à presença de documentos produzidos durante o processo, a maior parte dos documentos têm um carácter narrativo e um formato próprio elaborado pelo/a candidato/a.

Sobre os documentos propriamente ditos, os resultados da pré-análise permitem concluir não tanto sobre o que é o RVCC mas sobre aquilo que o RVCC não é:

*1- **Não é um processo narrativo que consiste em escrever uma história de vida.** É um processo de reflexão e de demonstração, de recolha de evidências e de desenvolvimento de competências. A exploração das experiências de vida não é estritamente descritiva, ela mobiliza outras abordagens que permitem dar sustentabilidade à construção das narrativas a partir da metodologia de balanço de competências.*

*2- **Na fase de reconhecimento de competências não é o referencial de competências-chave que estrutura e organiza o dossiê pessoal.** Ele resulta da confluência de um conjunto de instrumentos, acções, interesses e motivações de que o referencial de competências-chave é apenas uma componente e em que as características e experiência de vida do/a candidato/a são factores que prevalecem.*

*3- **A avaliação de competências não consiste em testar (formalmente) competências**, mas em encontrar formas de evidenciar e demonstrar em contexto formal (estruturado a partir do RVCC) competências desenvolvidas e já validadas previamente, nomeadamente em contextos informais e não formais.*

1.2 O processo personalizado

Apresentam-se no quadro VI uma síntese dos elementos de caracterização dos processos de RVCC dos/as candidatos/as.

Verifica-se que a duração, o ritmo, as fases do processo a percorrer por cada candidato/a, bem como os resultados obtidos se diferenciam, sugerindo a existência de uma personalização, flexibilização e construção negociada dos processos de RVCC desenvolvidos neste Centro.

2.1 O sujeito à descoberta de si mesmo

A interpretação dos dados obtidos através do lexico-thesaurus e da grelha de análise permite compreender em que medida o RVCC pode apoiar o investimento do sujeito no seu auto-conhecimento, a partir de temas como a aprendizagem, a identidade e a adultez. A produção de sentido do sujeito sobre si próprio obedece a princípios de construção discursiva e identitária:

1) O processo de RVCC conjuga construção com desconstrução, desocultação com ocultação. Todo o adulto transporta consigo uma riqueza de experiências que o processo de RVCC no seu conjunto não irá trazer cabalmente à evidência. É forçoso seleccionar certas experiências que são mais significativas e hierarquizar essas experiências de acordo com uma ordem de valores específica; um obscurecimento abate-se assim sobre certos acontecimentos e determinadas vivências, a que corresponde correlativamente uma explicitação do que é incluído na narração e reconstruído como percurso. O RVCC implica que se ganhem e percam significados, produzindo-se assim um sentido (por ocultação ou desocultação) reconfigurador da experiência vida de cada adulto.
2) O RVCC possibilita um tráfego semântico de duplo sentido: a (re) valorização do léxico que cada um individualmente transporta da sua vida para um novo contexto: o RVCC; e a ampliação desse léxico, por via do contacto com um processo de educação/ formação de novo tipo.
3) O adulto constrói-se identitariamente não apenas como alguém que aprende, mas também como aquele/a que educa. Ou seja, o processo de RVCC permite reequacionar a condição do adulto não apenas como aquele que aprende ao longo da vida nos mais diversos contextos (profissionais, familiares, sociais, lúdicos…) mas também como aquele que educa ao longo da vida em situações distintas (família, rede de relações mais alargada, colegas, associações, …) mobilizando para o efeito a sua experiência e competência.
4) O RVCC pode criar as condições para um aprofundamento do conhecimento do sujeito sobre o seu percurso de amadurecimento e de aprendizagem activando competências de auto-directividade e auto-gestão. Os resultados do estudo demonstram que os/as candidatos/as se debruçam com maior frequência, profundidade e consistência sobre as categorias relacionadas com o conhecimento de si (meta-aprendizagem e

reflexão) do que sobre aquelas dimensões cuja relação com o contexto é mais intensa (recursos, adaptabilidade e flexibilidade) o que nos indica que as preocupações relacionadas com a motivação e proactividade do sujeito, se sobrepõem à exploração da sua compreensão e relação com o ambiente sócio-económico, elementos igualmente decisivos para a construção de projectos pessoais e profissionais.

2.2 Uma tipologia das formas identitárias

Para a elaboração da proposta de uma tipologia das formas identitárias (ver quadro VII) distinguiram-se dois grandes eixos: o do percurso de vida considerado do ponto de vista da reconstrução identitária que a narrativa do sujeito sobre si mesmo viabiliza; e o do percurso de vida narrado a partir das categorias próprias do contexto educativo-formativo em que o sujeito participa, isto é, o RVCC.

RVCC e a valorização de espaços plurais de aprendizagem

Na sequência do que foi exposto, coloca-se a hipótese do RVCC (enquanto subsistema educativo, enquanto metodologia própria e enquanto dinâmica instalada nas diversas entidades promotoras) influenciar os contextos de aprendizagem formal, não formal e informal de EA em Portugal.

1. RVCC e a evolução do modelo escolar de educação formal

O RVCC pode influenciar as condições em que o sistema escolar tradicionalmente promove a educação de adultos, por três razões fundamentais:

- Trata-se de um processo aberto onde predominam a reflexão e elaboração escrita auto-organizada em detrimento de documentos cuja criação é organizada e gerida pela equipa de profissionais envolvidos;

- Os percursos são individualizados, o que se significa que há uma dissolução de conceitos típicos do modelo escolar, como a turma, a sala de aula, o horário, o programa, o exame. Personalizam-se percursos de aprendizagem, os documentos produzidos e as modalidades de acompanhamento;

- O adulto contribui para controlar a qualidade do processo educativo (e portanto a respectiva progressão) porque ela depende, em boa medida, do seu grau de autonomia, do seu nível de reflexividade e da riqueza das experiências de vida.

2. O RVCC e a (re)criação de espaços não formais de aprendizagem

Os quadros VIII e IX apresentam os resultados relativos às actividades de aprendizagem não formal e respectivas entidades promotoras reportadas nos dossiês de registo analisados.

Estes indicadores ilustram bem a tendência para que entidades não governamentais, cuja missão deverá ser, em princípio, prosseguirem objectivos próprios de desenvolvimento, assumam prioritariamente actividades cuja natureza as aproxima das estruturas formais, o que significa que elas deixam de ter, relativamente ao sistema público uma intervenção alternativa e passam a servir de instrumento complementar de reforço desse sistema e dessas políticas públicas. É neste sentido que se propõe que o RVCC se assuma igualmente como alavanca para que as entidades não governamentais possam criar e instalar nas respectivas comunidades, dispositivos de educação não formal que correspondam genuinamente à sua missão de actores da mudança social.

3. O RVCC e o sujeito aprendente-educador na aprendizagem informal

Como já foi dito, o adulto não é somente alguém que aprende ao longo da vida, é também aquele que educa ao longo da vida. Assim como o paradigma actual em Educação de Adultos impõe uma modificação do conceito de aprendente (mais activo, mais autónomo, mais imbricado com a vida) ele deve impor igualmente uma modificação do conceito de educador (adaptável a diversos contextos, figuras e mobilizações intersubjectivas).

O RVCC não pode deixar de se comprometer com esta dinâmica de mudança, estimulando o aparecimento de espaços propícios à aprendizagem cooperativa e auto-organizada. A redução do sujeito à dimensão de aprendente, mesmo conferindo-lhe uma dinâmica pro-activa e participativa é uma forma de manter esse sujeito refém de um sistema de educação e de formação que é afinal o instrumento de definição de quem tem competência para educar.

A figura do aprendente-educador traduz-se em contextos de aprendizagem como aqueles que são criados pelos círculos de estudos, os grupos de auto-ajuda, os espaços de livre-serviço assistido, mas também nas mais recentes dinâmicas trazidos pela Internet: blogs, fóruns, comunidades de prática e todo o tipo de redes sociais.

Estes modelos são decisivos para ajudar a refundar a EA e transformá-la num espaço em que cada um/a é conduzido/a à sua própria vida como lugar a partir do qual o ser (pessoal, colectivo e histórico) pode ser compreendido.

Bibliografia

ANOP (2002) *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Edição policopiada.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOUTINET, J.P. (2001) "Maturité(s) et Immaturité(s) adultes: du singulier générique au pluriel spécifique", in *Carriérologie*, 8, 1.

C.C.E. – COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.* Edição policopiada.

DEMAZIERE, D. e DUBAR, C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L'example des récits d'insertion.* Paris : Nathan.

DEMAZIERE, D. e DUBAR, C. (2000) "Parcours professionnels et formes identitaires: une théorisation", in *Colóquio de Lisboa da AIS*. Edição policopiada.

JOSSO, M-C. (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. e RAYBAUT, P. (1999) *Histórias de Vida: Teoria e Prática.* Oeiras: Celta Editora.

REDE SOCIAL SMF (2002) *Diagnóstico Social do Concelho de Santa Maria da Feira*. Edição policopiada.

TREMBLAY, N. (2003) *L'autoformation- Pour Apprendre Autrement*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.

Anexos

Quadro I. Etapas do trabalho de análise de conteúdo

1.ª pré-análise: leitura com anotações;
2.ª procedimento: clarificação do corpus através da elaboração de perfis pessoais;
3.ª procedimento: clarificação do corpus através do estabelecimento de um léxico-thesaurus;
4.ª fase do trabalho: organização do corpus através das grelhas de análise;
5.ª fase do trabalho: organização e tratamento categorial do texto;
6.ª fase do trabalho: somatório das histórias de vida, análise horizontal;
7.ª fase do trabalho: (facultativa) análise quantitativa;
8.ª fase do trabalho: montagem-síntese;
9.ª fase do trabalho: tipologia dos autores das histórias de vida;
10.ª fase do trabalho: controlo do inquérito;
11.ª fase do trabalho: interpretações e comentários.

in POIRIER e outros (1999) Histórias de Vida. Teoria e Prática, p. 148

Quadro II. Caracterização dos candidatos/as que integram o corpus

Número (N)	Idades	Escolaridade	Sexo	
			Feminino	Masculino
18	Mínimo: 18 Máximo: 45 Média: 34,94	Mínimo: 6º ano Máximo: 8º ano Obs.: 12 com 6º ano; 1 com 7º ano; 5 com 8º ano Média: 6,61 anos	12 66,6%	6 33,3%

Quadro III. Elementos do dossiê de registo

Produzidos pela equipa do Centro		Produzidos pelo adulto
Definidos pela entidade gestora	Definidos pela Centro da ANOP	Fotocópias do dossiê pessoal e actividades realizadas em formação complementar.
Termos, contracto, actas, etc..	Relatórios, dispositivos de planificação, horário das sessões, etc.	

Quadro IV. Documentos dos dossiês de registo por tipo específico

	Elaborados pela equipa do Centro	Elaborados pelo adulto	Totais
Totais em nº de folhas	543	2252	2795
Percentagens	19%	81%	100%

Quadro V. Documentos elaborados pelo adulto por tipo específico

Tipo específico	Sub-tipo específico	Nº de folhas	Percentagens
Documentos produzidos no processo de RVCC	Narrativos em formato criado ou adaptado pelo/a próprio/a adulto/a	576	26%
	Narrativos em base fornecida pelo Centro	154	7%
	Áreas de competências-chave (Actividades com referência explícita às áreas de competência – chave a validar)	204	9%
	Formação complementar	119	5%
	Não narrativos (por exemplo: capas, índice…; são documentos que estruturam o dossiê pessoal, organizam-no, conferindo-lhe uma ordem específica).	126	6%
Sub-Total		1179	53%
Documentos produzidos fora do processo de RVCC	Produzidos/ recolhidos em contextos de aprendizagem Informal	695	30%
	Produzidos/ recolhidos em contextos de aprendizagem Não formal	16	1%
	Produzidos/ recolhidos em contextos de aprendizagem Formal	362	16%
Sub-Total		1073	47%
Totais		2252	100%

Quadro VI. Caracterização global dos processos de RVCC

Número (N)	N.º de sessões do Balanço de Competências (BC) (a)	N.º de dias de duração do BC (b)	N.º médio de dias p/ ocorrência de uma sessão de BC (a/b)	N.º de dias de duração do processo de validação*	N.ºde dias de duração total do processo de RVCC
18	Mínimo: 7 Máximo: 40 Média: 18,25	Mínimo: 70 Máximo: 420 Média: 179,55	Mínimo: 3 Máximo: 25,14 Média: 10,77	Mínimo: 3 Máximo: 257 Média: 65,83	Mínimo: 129 Máximo: 434 Média: 245,38

** Incluindo Formação Complementar. Nove candidatos/as frequentaram Formação Complementar, nove não frequentaram Formação Complementar.*

Quadro VII. Tipologia das formas identitárias

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="4">RVCC</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">Ênfase na obtenção de uma certificação. O processo é encarado como uma necessidade.</td><td colspan="2">Valoriza-se o seu papel no projecto de vida, sendo encarado como uma oportunidade.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Experiência de vida</td><td>O sujeito percepciona-se como autor/ protagonista do seu percurso de vida.</td><td rowspan="2">Continuidade face ao percurso anterior.</td><td>Progressão</td><td rowspan="2">Des-continuidade face ao percurso anterior</td><td>Evolução</td></tr>
<tr><td>O sujeito concebe as circunstâncias, o contexto, o outro como os elementos preponderantes ao reconstruir o seu percurso de vida.</td><td>Regressão</td><td>Ruptura</td></tr>
</table>

Quadro VIII.

Caracterização das entidade promotoras de actividades de aprendizagem não formal

	Escolas, Centros de Formação e Outras Entidades de carácter Público	Empresas	Organizações sem fins lucrativos	Totais
Nº de entidades	12	6	16	34
Percentagens	35%	18%	47%	100%

Quadro IX. Caracterização das actividades de aprendizagem não formal

	Tecnologias da Informação e da Comunicação	Formação Profissional	Formação para o Desenvolvimento Pessoal e Social	Seminários e Encontros	Totais
Nº de acções	5	22	5	5	37
Percentagens	13,51	59,47	13,51	13,51	100 %

16.

[OT 8] Transnacionalização e Ensino Superior

Dia 23, 16h15 | Sala C607

Os capitais económico, cultural e social e o rendimento académico: um olhar sobre estudantes do ensino superior público no Alentejo

José Saragoça, Adelinda Araújo Candeias, Cristina Guerra, Heldemerina Pires

Universidade de Évora

& Alexandre Martins

Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

Este texto, que podemos enquadrar no âmbito dos estudos sobre "os estudantes e as suas condições de vida, de trabalho e de inserção profissional" enquanto categoria das várias linhas de investigação do ensino superior que vem sendo realizada em Portugal (Nóvoa, 2005: 15), é apenas parte dos resultados duma investigação mais alargada, realizada no âmbito do estudo "A Influência de Variáveis Pessoais e Contextuais no Rendimento Académico. A Situação do Ensino Superior Público no Alentejo", levado a efeito pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora[89].

O objectivo principal é proceder à apresentação e análise de dados relativos aos capitais económico, cultural e social, dado serem dimensões potencialmente preditoras do rendimento académico dos(as) estudantes. Assim, depois de apresentarmos um breve enquadramento que justifica as opções teóricas e metodológicas do estudo, procede-se à apresentação e análise dos dados por cada uma das dimensões atrás referidas (níveis económicos, cultural e social).

[89] Mais informações sobre o projecto "A Influência de Variáveis Pessoais e Contextuais no Rendimento Académico. A Situação do Ensino Superior Público no Alentejo" (projecto POCI/ALE/04.01.02/0007/0002/2006) podem ser obtidas em http://www.ciep.uevora.pt/poci/projecto/index.htm.

As principais conclusões mostram que, em termos de capital económico, existe um gap substancial entre os rendimentos das famílias dos alunos(as) inquiridos(as), de resto a principal estrutura de suporte aos estudos, o qual pode influenciar o nível de apoio familiar ao seu descendente que frequenta o ensino superior, pese embora os estudantes avaliarem de forma bastante positiva as condições sociais de existência, de alojamento e de estudo.

Concluímos, também, que grande parte destes alunos(as) são provenientes de famílias com baixos índices de escolaridade e baixos índices de prática e consumo de actividades e bens culturais, ou seja, apresentam-se com um capital cultural pouco potenciador do sucesso escolar.

Por outro lado, a fraca participação em colectivos e actividades de natureza religiosa, cultural, política, recreativa ou de solidariedade que se observou, parece ir de encontro certas hipóteses teóricas já clássicas no quadro da teoria sociológica, que afirmam a provável associação entre o desapossamento cultural e a baixa participação social, o que indicia um fraco capital social destes(as) estudantes.

1. Introdução

Entre as causas explicativas do (in)sucesso escolar, ou do rendimento académico encontram-se a origem social e familiar e as repercussões da diferenciada formação ocorrida nesses contextos nas atitudes e comportamentos escolares dos(as) estudantes. Não sendo, porém, as únicas nem as mais recentes teorias explicativas dos fenómenos atrás referidos, admitimos que os alunos não são indivíduos abstractos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas sim actores socialmente constituídos[90], pelo que a sua origem social, não sendo determinante, coloca-os em condições mais ou menos favoráveis face às exigências da escola. Assim, além do «capital económico», o «capital cultural», o «capital social» e o «capital simbólico» (Bourdieu, 1985) surgem recorrentemente na literatura como factores explicativos do rendimento académico (ou sucesso escolar).

Embora considerando a influência (não determinística) dos vários «capitais», para Bourdieu, os sucessos ou insucessos dos(as)a alunos(as) dependem mais do capital cultural da família do que propriamente do capital económico desta. Para o autor, o factor económico é subvalorizado relativamente ao factor cultural (que influi na maior facilidade ou dificuldade em apre(e)nder os conteúdos de aprendizagem, os códigos culturais e o domínio linguísticos capaz de potenciar a aprendizagem) no que respeita ao desempenho académico.

Estas teses de Bourdieu centradas no conceito de classe social têm sido criticadas por diversos autores. Entre outras críticas, diremos que, por um lado, a categoria «classe social» (ou mesmo admitindo a existência de fracções numa mesma classe) não é critério suficiente para diferenciar os grupos familiares no que respeita às práticas escolares dos descendentes. Por exemplo, Percheron (1981) conclui que certas atitudes em relação à educação dos filhos, tais como a valorização da submissão, do esforço ou da autonomia e o rigorismo ou liberalismo na educação, variam não tanto em função da classe ou fracção de classe, mas sim doutros factores mais ou menos independentes em relação à divisão em classes, designadamente, a trajectória ascendente ou descendente do grupo familiar (e não necessariamente da classe), o nível educacional, a natureza do meio (rural ou urbano) da família e as atitudes religiosas de cada agregado familiar (Nogueira e Nogueira, 2002: 2). Por outras palavras, o *habitus* familiar, que inclui as disposições relativas à escolarização dos filhos, não decorre necessariamente e directamente do *habitus* de classe.

Há, por outro lado, um problema relativo aos processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar, que não só não se forma, forçosamente, do mesmo modo o *habitus* de classe, como não é transmitido geracionalmente de modo automático. A propósito, Lahire (1995) defende que só através do

[90] Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entoação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.

estudo das dinâmicas internas de cada família e das relações de interdependência social e afectiva entre seus membros, se pode compreender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. Na mesma linha de pensamento, Singly (1996) observa que a transmissão da herança cultural está dependente do trabalho activo realizado quer pelos pais quer pelos próprios filhos (sujeitos também activos no seu processo socializador) e que pode, ou não, ser bem sucedido (Nogueira e Nogueira, 2002: 27). Rejeitando a imagem do herdeiro que passivamente assume uma herança cultural privilegiada por parte da família, Singly considerará que a apropriação da herança resulta de um processo emocionalmente complexo e cujos resultados são desconhecidos e podem mesmo orientar-se no sentido do afastamento do jovem em relação à "herança familiar".

Segundo estas perspectivas, quer o *habitus* familiar, quer o *habitus* individual (de um aluno ou uma aluna) não podem ser deduzidos directamente do que seria o seu *habitus* de classe (ainda que este possa exercer alguma influência naqueles). Assim é de relativizar o interesse explicativo absoluto das teses de P. Bourdieu, que têm, contudo, o mérito de nos fornecer uma parte da explicação do fenómeno em estudo.

Em função do exposto, considerou-se pertinente o estudo de dimensões relativas aos níveis económico, cultural e social, enquanto potenciais variáveis independentes do (in)sucesso escolar, ou seja, considerar o rendimento académico no quadro da *corrente sócio-institucional,* que considera, na explicação do sucesso e do insucesso, não só as capacidades intrínsecas dos alunos e a influência da escola enquanto agente activo num processo de diversidade e diferenciação pedagógica como também a importância do capital cultural, o capital económico e o capital social dos actores naqueles fenómenos.

Partimos do princípio que o capital económico respeita aos diferentes factores de produção, ao rendimento, ao património e aos bens materiais que permitem que indivíduos e grupos elaborem estratégias para manter ou melhorar sua posição social.

Quanto ao capital cultural, tal como definido por P. Bourdieu, é um instrumento de poder individual sob a forma de um conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo contexto familiar e pelo sistema escolar. Este conjunto de qualificações é um «capital» na medida em que pode acumular-se ao longo do tempo, logo, pode ser transmitido geracionalmente (sendo portanto condição da reprodução social) e por conferir algum poder ao seu detentor. São três as formas sob as quais este tipo de capital se apresenta: a forma incorporada (*habitus* cultural, que compreende, por exemplo, o apoio social e a capacidade da pessoa se exprimir em público), a forma objectivada (compreendendo, por exemplo os bens culturais – livros, discos, obras de arte, etc. - de que se dispõe) e a forma institucionalizada (relativa aos títulos escolares de que se dispõe e cujo valor é atribuído pelo mercado de trabalho).

Quanto ao capital social, podemos assumi-lo como o "agregado dos recursos efectivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo" (Bourdieu, 1985: 248). Desta forma, o capital social respeita ao conjunto de recursos relacionais, culturais e simbólicos a que os indivíduos podem recorrer para melhorar a sua situação económica e aumentar o seu poder social. Trata-se, portanto, de um bem «privado», capaz de ser mobilizado pelo indivíduo[91].

A distinção entre estes três tipos de capital tem consequências importantes que devem ser objecto da atenção do sociólogo da educação. De facto, pode acontecer que a posição dum indivíduo e os recursos que ele pode mobilizar não dependam apenas da sua posição económica. Por outro lado, o indivíduo

[91] Esta noção veio, posteriormente, a sofrer algumas mudanças essenciais. Por exemplo, Robert Putnam considera que "le capital social fait référence à des caractéristiques de l'organisation sociale telles que les réseaux, les normes et la confiance sociale, qui facilitent la coordination et la coopération en vue d'un bénéfice mutuel» (Putnam, 1995: 166), defendendo, assim, o carácter colectivo (e já não privado) da noção de capital social. Já para Coleman (1990), no que respeita à família, o capital social refere-se às relações que se estabelecem entre pais e filhos (e outros membros da família), que permitem aos descendentes terem acesso ao «capital humano» dos adultos que as cercam, e depende, fundamentalmente, da presença dos pais e da atenção que eles dão aos filhos. Este autor considera que caso a família não incorpore o capital social nas suas relações o «capital humano» dos pais torna-se irrelevante para a educação dos filhos.

situar-se-á no espaço social em função da combinação das três espécies de capital que possui. Acresce, ainda, que, por exemplo, numa eventual situação económica mais desfavorável o indivíduo detentor de «vários capitais» pode compensar essa situação desfavorável por um forte capital social, ou, ainda, um forte capital cultural (por exemplo um diploma de nível muito elevado) pode compensar a ausência de capital económico e de capital social). Finalmente, podemos admitir que o indivíduo fortemente dotado de capital cultural possa vir a valorizar no mercado de trabalho o seu diploma, o que lhe permitirá adquirir mais capital económico.

Estudar empiricamente o fenómeno do rendimento académico recorrendo a estes conceitos necessitamos de saber como «medir» os diferentes "capitais". De mais fácil "medição", o capital económico, afere-se, normalmente, através das estatísticas do rendimento e património declarado, enquanto o capital cultural mede-se essencialmente pelo diploma do indivíduo (se for o caso) e/ou da família e pela valorização dos bens culturais de que dispõe como propriedade pessoal, familiar ou relacional. Mais difícil de medir, o capital social reside na estrutura das relações dos indivíduos, ou seja, integra as relações com outros indivíduos (no interior e no exterior da família) e grupos, designadamente, diremos, em no que respeita à participação em movimentos associativos e cooperativos.

O questionário concebido para esta parte do estudo foi constituído por três secções, uma das quais (a terceira) contempla os itens relativos às três dimensões identificadas como as mais importantes para a compreensão da relação entre os níveis económico, cultural, social e o apoio familiar e o (in)sucesso académico no ensino superior (quadros II, III e IV).

Os itens relativos ao "capital económico" foram agregados em torno de três dimensões. Uma primeira, relativa ao nível económico da família (medida através do rendimento médio mensal do agregado familiar). A segunda, relativa ao nível económico do(a) estudante (considerando-se aqui os rendimentos auferidos para fazer face às despesas com os estudos e a posse de bens no alojamento). Finalmente, uma terceira dimensão aborda as condições de vida/estudo no local de residência do(a) aluno(a) (neste caso considerou-se, para os períodos lectivo e não lectivo, o local de residência e as condições do alojamento e do "bem-estar" material).

Quanto aos itens para determinar o "capital cultural", foram agregados em duas dimensões: a caracterização das origens sociais (englobando o nível de escolaridade/grau académico dos pais, mas também condição perante o trabalho dos pais, a profissão e respectiva categoria profissional destes) e os padrões de consumo (considerando-se aqui o gasto médio mensal com diversos tipos de bens/produtos/serviços, o nível de participação em manifestações culturais e a frequência de utilização/consumo de recursos educativos e culturais na sua família).

No caso do "capital social" conceberam-se itens em torno de duas dimensões: a participação social (sendo aqui considerado grau de participação em diversas actividades de natureza associativa ou cooperativa) e o apoio familiar (considerando os graus de diversos tipos de suporte familiar).

Uma primeira versão do questionário foi submetida a um painel de especialistas e ao "pré-teste", no âmbito do qual se procurou recolher opiniões, comentários e críticas sobre aspectos julgados fundamentais para determinar a qualidade do instrumento concebido e, concomitantemente, proceder a eventuais alterações capazes de conferirem maior consistência ao mesmo. Aspectos pontuais foram melhorados no instrumento final, tendo-se obtido um instrumento com validade e fiabilidade adequados (o estudo psicométrico dos itens que integram este questionário apresenta um valor de *alpha* de *cronbach* é de 0,94).

2. Apresentação e análise de resultados

Remetendo para posteriores análises complementares, mais detalhadas, todas as variáveis consideradas no nosso modelo, privilegiamos, neste texto, a análise descritiva dos aspectos considerados mais

pertinentes dos vários capitais – económico, cultural e social. Os dados e a respectiva análise aqui apresentados de seguida estão, pois, estruturados em torno destas três dimensões do questionário.

2.1. Caracterização dos inquiridos (amostra)

Foram inquiridos(as) 457 estudantes de três instituições de ensino superior presentes no Alentejo (Portugal) – Universidade de Évora (31,6% da amostra), Instituto Politécnico de Beja (30,7%) e Instituto Politécnico de Portalegre (37,7%). Estes(as) estudantes frequentam turmas de 3º ou mais anos de cursos diversos, de dois tipos[92]: cursos de "alto rendimento" académico (Ensino Básico, Enfermagem, Educação de Infância, Animação Sociocultural, Engenharia Alimentar e Assessoria de Administração), tendo sido inquirido um número de alunos(a) equivalente a 67,2 % da amostra, e cursos de "baixo rendimento"académico (Engenharia Informática, Bioquímica, Engenharia Civil, Gestão de Empresas, Engenharia Informática, Matemática, Administração de Publicidade e Marketing e Contabilidade), tendo participado, neste caso, um número de alunos(as) equivalente a 32,8% da amostra[93].

Embora de proveniência muito diversa, em ambos os tipos de cursos os(as) estudantes são maioritariamente oriundos(as) de concelhos dos distritos alentejanos onde estão situadas as instituições de ensino (Évora, Beja e Portalegre) e de Lisboa.

A análise da distribuição dos(as) inquiridos(as) por sexo mostra-nos que 23,9% dos participantes no estudo são do sexo masculino e 76,4% do sexo feminino.

Dos 286 estudantes alunos(as) dos cursos de "alto rendimento" que foram inquiridos 13,3% de estudantes do sexo masculino e 86,7% do sexo feminino, enquanto dos cursos de "baixo rendimento" 44,9% dos participantes são alunos e 55,1% são alunas.

Os(as) estudantes inquiridos têm entre 18 e 48 anos de idade, sendo a média de idades 23,24 anos (moda = 21, mediana= 22 e desvio padrão=4,13).

Uma análise por "classe etária" permite-nos saber que a maioria dos(as) alunos(as) (30,4%) tem 22 ou 23 anos, e que 14,8% tem menos de 20 anos, 25,1% tem entre 20 e 21, 15% possui entre 24 e 25 anos e 14,8% tem mais de 25 anos de idade.

Quase todos(as) os(a) inquiridos(as) são solteiros(as) (94,6%). Há, porém, 3,7% de estudantes casados(as), e 1,4% que vivem em "união de facto". Dos inquiridos, apenas uma estudante (0,2%) é divorciada.

A amostra é composta por estudantes quase exclusivamente por pessoas com o estatuto de "estudantes regular" (89,7%), havendo 8,7% de "trabalhadores-estudantes". Os restantes, com pouca expressão na amostra, repartem-se por "estudantes estrangeiros" (0,9%), "estudantes externos" (0,2%) ou "outro tipo de estudante" (0,5%).

A maior parte dos(as) estudantes inquiridos(as) (45,6%) têm uma nota média de curso que se situa no intervalo 12-13 valores. Entre os alunos de cursos de alto rendimento a maioria tem notas entre 14 e 15 valores, enquanto a maioria dos alunos de cursos de baixo rendimento tem médias um pouco mais baixas (69,5% fica-se por valores entre 12 e 13). Sem grandes surpresas, portanto, encontramos mais alunos com médias acima de 13 valores em cursos de "alto rendimento" do que em cursos de "baixo rendimento". Contudo, curiosamente, o único aluno que tem uma média de curso entre 18 e 20 valores frequenta um curso de "baixo rendimento".

---

[92] Definidos previamente, em função dos objectivos do estudo.

[93] O número de alunos(as) de cada curso que foram inquiridos(as) é muito variável, não só em função do número de alunos que compõem as turmas como do número de presentes nas aulas em que foram aplicados os instrumentos de recolha de dados.

2.2. Aspectos do capital económico dos estudantes e das suas famílias

Os dados obtidos mostram que o rendimento médio mensal do agregado familiar de quase metade dos(as) alunos(as) (49,5%) situa-se entre os 853 e os 1704 euros. Ainda que 18,8% das famílias aufira entre 1705 e 348 euros mensais, e alguns mesmo mais, existe, contudo, 26% de famílias cujos rendimentos médios mensais não vão além dos 852 euros (quadro I).

Além dos rendimentos médios mensais familiares, que podem contribuir para proporcionar adequadas condições de estudo aos seus descendentes, procurámos saber como é que económica e financeiramente os(as) estudantes são apoiados pelas suas famílias e por outras fontes para fazer face a essa sua condição.

Considerando a globalidade dos(as) alunos(as) inquiridos, verificamos que a maior parte dos rendimentos disponíveis para fazer face aos estudos resultam principalmente de verbas disponibilizadas pela família (em média 236,92 euros), em géneros (por exemplo em alimentação, com uma média de 127,18 euros) e em pagamentos directamente realizados pelas famílias (o alojamento do seu descendente, por exemplo, com uma média de 178,24 euros). Uma parte dos(as) estudantes (130) recebe ainda apoios do estado (por exemplo sob a forma de bolsas de estudo) ou outros apoios (por exemplo, apoios da empresa onde os pais trabalham) – referidas por 15 inquiridos. Note-se que 52 dos(as) inquiridos(as) contribuem com rendimentos provenientes de trabalho próprio para pagarem (parte das) despesas académicas (quadro II).

Uma análise mais pormenorizada, realizada em função do tipo de curso frequentado, mostra-nos que mais de metade dos(as) alunos(as) (36,1% e 28,5%, respectivamente até 100 e entre 101 e 20º euros de rendimento), independentemente do curso que frequentam ser de alto ou baixo rendimento académico, recebe até 200 euros médios mensais em dinheiro para fazer face às despesas com os estudos (quadro III).

Além de receberem mensalmente contributo em dinheiro por parte da família (263 estudantes), muitos (242) recebem apoio familiar em géneros (por exemplo, alimentação). Para 61,9% esses rendimentos não ultrapassam os 100 euros e para outros 28,1% situam-se entre 101 e 200 euros (28,1%). Assim apenas cerca de 10 por cento dos(as) estudantes que são apoiados familiarmente por esta via (géneros) recebem mais de 200 euros/mês.

A qualidade das condições de alojamento e as condições reunidas para o trabalho escolar, amiúde associadas ao nível socioeconómico dos alunos(as) de das suas famílias, e, por conseguinte, factores potencialmente associados ao rendimento académico foram, como atrás referimos, objecto de conhecimento neste estudo.

Segundo os resultados obtidos, verificamos que nos períodos em que decorrem as actividades lectivas quase um terço dos(as) alunos(as) inquiridos (31,4%) está alojado em casa dos pais ou de familiares. Em alternativa, os(as) estudantes residem num quarto alugado (23,1%) ou em casa/apartamento arrendado (23,1%). Os restantes habitam em casa/apartamento próprio (10,3) ou em residências universitárias (8,7%). Registe-se que apenas 2,6% dos inquiridos partilha um quarto alugado. Também aqui não parece haver diferença significativa na distribuição dos alunos pelos diversos tipos de locais de residência, consoante o tipo de curso considerado (quadro IV).

A maioria dos(as) alunos(as) inquiridos(as) (86,6% está alojada em quarto próprio, não se verificando diferenças assinaláveis pelo facto de pertencerem a cursos de alto (13,9%) ou de baixo (12,2%) rendimento (quadro V).

Globalmente, os(as) estudantes estão satisfeitos(as) com as condições do local em que estão alojados(as) em período lectivo (46,3% de "satisfeitos" e 39,7% "muito satisfeitos"). De facto, apenas 3,2% (equivalente a 7 dos 380 estudantes que responderam) mostram-se insatisfeitos com as condições do alojamento e 1,8% (5 estudantes) muito insatisfeitos.

Além da qualidade do alojamento, procurámos conhecer outras condições de estudo disponíveis no alojamento dos estudantes, pela influência que potencialmente podem ter no rendimento académico.

Sem surpresa, dados os índices de acesso e uso das TIC (particularmente do computador e da Internet) na população portuguesa com elevados níveis de escolaridade (Cardoso et al, 2005), verificamos que são poucos os(as) estudantes que não têm acesso a computador (apenas 8,1% não usa o PC no alojamento). Muito embora os valores superiores se registem entre os alunos de cursos com maior rendimento académico, não nos parece haver diferenças assinaláveis entre os alunos que frequentam cursos de baixo ou de alto rendimento (os valores dos que têm acesso ao computador são, respectivamente, 89,6% e 92,9%) (quadro VII).

Considerando o acesso à Internet como fundamental para a aprendizagem e para o exercício da cidadania (Castells, 1999) verifica-se que, em período lectivo, o acesso à "rede" por tempo ilimitado está vedado a cerca de dois terços (28,8%) dos alunos(as) inquiridos. Curiosamente, e ao contrário do expectável, constata-se que, neste caso, estão mais penalizados os(as) estudantes dos cursos de alto rendimento académico (30,6% dos alunos destes cursos não tem acesso, contra apenas 24,8% dos alunos de cursos de baixo rendimento que não tem ligação à Internet por tempo ilimitado).

Na generalidade, os(as) inquiridos têm acesso a local(ais) adequados ao estudo, pese embora 7,1% por cento considerar que não tem um local onde reúna as condições adequadas à preparação académica no período lectivo. Neste caso, sem surpresa, encontramos maior percentagem entre os alunos de cursos de baixo rendimento (10,4%), cujo valor é quase o dobro do que se observa entre os cursos de alto rendimento (5,6%).

Globalmente, os(as) estudantes revelam a sua satisfação relativamente às condições de acesso a bens materiais (como os anteriormente referidos) em período lectivo. Efectivamente, no total, apenas 5% dos(as) estudantes mostram graus de insatisfação, enquanto, por oposição, a maioria está "satisfeita" (48,8%) ou mesmo "muito satisfeita" (32,7,8%) com as condições de bem-estar material reunidas para o trabalho académico (quadro VIII).

Desta forma, pode concluir-se que a generalidade dos estudantes parece possuir um conjunto condições de alojamento e de estudo favoráveis ao cumprimento de tarefas académicas que podem potenciar o seu rendimento académico.

2.3. Aspectos do capital cultural dos estudantes e das suas famílias

Um dos indicadores "clássicos" do nível cultural dos indivíduos e, nomeadamente, das famílias dos estudantes do ensino superior é o nível de escolaridade dos pais. Neste campo, das habilitações académicas e um pouco à semelhança daquilo que acontece em muitas regiões do País, designadamente as mais afastadas dos grandes centros urbanos, o nível de qualificação da população dos pais dos estudantes é bastante baixo, com mais de 50% dos casos situando-se ao nível do 9º ano de escolaridade ou menos (quadro IX).

Outros indicadores, mais finos mas também mais indirectos, sobre o nível cultural dos estudantes, podem ser pensados a partir das suas práticas culturais e do acesso a bens de natureza cultural. Tendo presente esta dimensão de análise, tentou-se estruturar um conjunto de indicadores que permitissem dar conta da despesa mensal realizada pelos estudantes com diversos bens e/ou práticas culturais.

A este título, o que se verifica é uma relativa homogeneidade da distribuição da despesa pelos diferentes tipos de bens culturais, sendo que a grande maioria dos inquiridos refere despender €50 ou menos, mensalmente, nas diferentes tipologias, o que indicia uma certa consistência entre o nível de escolaridade dos pais, tendencialmente baixo, e as práticas de consumo cultural dos filhos (quadro X).

Outro indicador interessante, do ponto de vista das práticas e consumo de bens culturais, é a frequência de acesso/utilização a certos bens e práticas. A este título, podemos verificar que, de modo coerente

com os indicadores anteriores, a maioria das respostas se centra no pólo das baixas frequências, com as categorias "nunca" e "1 vez/mês" a assumirem preponderância.

Note-se, porém, a existência de uma maior frequência de acesso/utilização de livros técnicos/científicos e jornais/revistas técnicas ou científicas (o que poderá estar, eventualmente, associado a necessidades de ordem académica e também a uma maior disponibilidade destes bens, nomeadamente ao nível das bibliotecas escolares). Já os CD's e DVD's apresentam uma distribuição menos polarizada em torno do pólo de menor frequência da escala (situação que também poderá estar ligada a certas práticas culturais mais frequentes dos jovens, na actualidade) (quadro XI).

2.4. Aspectos do capital Social dos estudantes e das suas famílias

Relativamente ao capital social, abordaremos, neste texto, apenas aspectos relativos à participação dos estudantes em associações e colectivos.

Assim, naquilo que se reporta à participação dos estudantes em actividades sociais diversas, distribuídas por diferentes esferas da vida social, nomeadamente actividades associativas e de participação em colectivos diversos, podemos concluir que esta é, em geral, baixa. Com efeito, a maioria dos estudantes refere não participar em nenhuma actividade religiosa, política ou cultural, recreativa ou de solidariedade e, mesmo quando participa, esta participação tende a concentrar-se num pequeno número de horas (até 3) por mês. Assim, parece existir uma certa homologia entre a baixa escolaridade, baixa frequência de prática culturais e os aspectos de participação em colectivos relativamente especializados (quadro XII).

3. Considerações finais

Assumimos, à partida para este estudo, uma "limitação" do mesmo. Este não considera a análise pormenorizada das dinâmicas de cada contexto familiar concreto, ou seja o *habitus* familiar e o *habitus* individual dos(as) alunos(as) inquiridos(as), situados no quadro dum «paradigma da acção». Contudo, considerámos as teses de Bourdieu, as quais, apesar de insuficientes para uma análise aprofundada, forneceram-nos um interessante quadro mais macrossociológico de análise que deve, em futuros estudos desta equipa, ser complementado por análises mais detalhadas de processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar e por análises mais finas das diferenciações sociais, culturais e económicas entre alunos e suas famílias e os contextos de escolarização.

Os principais resultados acerca da dimensão "capital económico" mostram que os rendimentos médios mensais dos agregados familiares são díspares, o que poderá significar um *gap* substancial na possibilidade de apoio das famílias aos seus estudantes. De facto, conforme vimos relativamente às fontes de rendimento a que os(as) estudantes recorrem mensalmente para suportar as despesas inerentes à frequência do ensino superior, as famílias são o principal suporte financeiro dos estudantes do ensino superior, resultados que estão na linha dos obtidos para o todo nacional num estudo de Martins, Mauritti e Costa (2005: 32) [94].

Relativamente ao alojamento, apesar da maioria dos estudantes residirem no Alentejo, apenas cerca de um terço permanece nos contextos familiares de origem, o que pode diferir significativamente do panorama nacional, já que, em 2005, mais de metade dos estudantes do ensino superior residia em casa (com pais/familiares) durante o tempo lectivo (Martins, Mauritti e Costa, 2005: 32). De qualquer forma,

[94] O estudo intitulado "Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal" desenvolvido por Martins, Mauritti e Costa (2005) desenvolve, na segunda parte, um enfoque sobre as condições sociais de vida destes estudantes, tendo em conta, simultaneamente, os seus recursos, consumos e auto-avaliações. Aqui se relevam os "contextos que, de forma preponderante, enquadram as respectivas condições de existência, nomeadamente em esferas como a família, o estado e o trabalho; associando ainda uma perspectiva de práticas sociais e de padrões de rendimentos e de consumos" (Martins, Mauritti e Costa, 2005: 9).

constatámos que cerca de 90% dos(as) estudantes têm disponível um quarto individual (seja na residência da família seja em apartamento ou casa arrendada) e elevadíssima percentagem possui computador e acesso ilimitado à Internet, bem como um local de estudo consentâneo, na sua opinião, para realizar os estudos.

Além desta leitura de indicadores sobre as condições sociais de existência, procurámos conhecer as avaliações, em termos gerais, que os estudantes realizam sobre o seu bem-estar material e o seu alojamento. Sobre ambas as dimensões concluímos que, globalmente considerados, os(as) estudantes revelam-se satisfeitos(as) ou mesmo muito satisfeitos relativamente quer ao alojamento, quer às condições de acesso a bens materiais potenciadores do estudo.

Refira-se que, para a generalidade dos itens considerados, a distribuição dos resultados não parece ser significativamente diferente entre os dois tipos de curso considerados (de alto e de baixo rendimento), pelo que será expectável que, em análises inferenciais posteriores, não se encontrem diferenças significativas nos valores das diversas variáveis causadas pelo facto do(a) aluno(a) frequentar um curso de alto ou de baixo rendimento académico.

No que respeita ao "capital cultural", em função da breve análise anteriormente expendida, podemos dizer que os estudantes inquiridos nas instituições de ensino superior público no Alentejo provêm de núcleos familiares com baixos índices de escolaridade e, de forma consistente com aquilo que os estudos de sociologia regularmente observam, estes baixos índices de escolaridade tendem a traduzir-se em baixos índices de prática e consumo de actividades e bens culturais, o que determinará uma baixa posse de capital cultural por parte destes estudantes.

Por outro lado e de modo muito provavelmente associado a este baixo capital cultural, a mobilização destes estudantes para a respectiva participação em actividades diversas de natureza social, *lato sensu*, como as ligadas à participação em colectivos e actividades de natureza religiosa, cultural, política, recreativa ou de solidariedade, é, também ela, baixa.

Este dado confirma, de certa maneira, certas hipóteses teóricas já clássicas no quadro da teoria sociológica, que afirmam a provável associação entre o desapossamento cultural e a baixa participação social. Dito de outro modo, o baixo capital cultural tende a aparecer associado a uma baixa participação social, com as consequentes poucas oportunidades de construção de sociabilidades ligadas a diferentes domínios sociais, o que, finalmente, indicia um fraco "capital social" destes estudantes.

Um pouco mais surpreendente é a fraca participação destes estudantes em actividades de natureza recreativa, tradicionalmente ligadas a formas e expressões de cultura popular, as quais poderiam, teoricamente, suprir uma certa carência e até opor-se a expressões mais codificadas da "cultura culta" de que estes estudantes parecem estar, nos seus contextos de vivência não académica, relativamente desapossados.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre (1985), «The forms of capital», em, J. G. Richardson (Org.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Nova Iorque, Greenwood, pp. 241-58.

CARDOSO, Gustavo et al (2005), A Sociedade em Rede em Portugal, Lisboa, Campo das Letras

CASTELLS, Manuel (1999), A sociedade em rede, São Paulo, Paz e Terra.

COLEMAN, James Samuel (1990), Foundations of social theory, London, Harvard University Press.

LAHIRE, Bernard (1997), Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável, São Paulo, Ática.

MARTINS, Susana da Cruz, MAURITTI, Rosário e COSTA, António Firmino da (2005), Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal, Lisboa, CIES/ISCTE

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice (2002), "Pierre Bourdieu's sociology of education: limits and contributions", Educação & Sociedade, São Paulo, nº. 78, pp. 15-35.

NÓVOA, António (Coord.) (2005), Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa. Relatório Preliminar n.º 1. Factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa, Lisboa, Universidade de Lisboa.

PERCHERON, Annick. (1981). «Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales», em F. Mariet (Org.), L'enfant, la famille et l'école, Paris, ESF.

PUTNAM, R. (1995), "Bowling alone: America's declining Social Capital", The Journal of Democracy, nº 1, pp. 65-78

SINGLY, F. de (1996), "L'appropriation de l'héritage culturel", Lien social et politiques, Printemps, nº 35, pp. 153-165.

Anexos

Quadro I. Nível do rendimento médio mensal do agregado familiar (em percentagem)

Níveis de rendimento	**Percentagem**
Até 852 €	26,0
De 853 a 1704€	49,5
De 1705 a 3408 €	18,8
De 3409 a 4360€	3,6
+ de 4360 €	2,1
Total	**100**

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro II. Rendimentos auferidos mensalmente pelos(as) estudantes (em euros)

	N	Desvio Padrão	**Média**
Família (em dinheiro)	286	255,64	**236,92**
Família (em géneros. - ex.: alimentação.)	261	91,12	**127,18**
Família (em pagamentos directos feitos pelos pais - ex.: quarto)	205	104,04	**178,84**
Estado (ex.: bolsa de estudo)	130	207,55	**158,22**
Outras (ex.: bolsa de empresa onde pais trabalham)	15	130,78	**120,40**
Trabalho do(a) próprio(a)	52	222,16	**270,57**

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro III. Fontes de rendimento do aluno provenientes da família (em euros)

Fontes de Rendimento	**Tipo de curso**	**Até 100€**		**101 a 200 €**		**201 a 300 €**		**301 a 400 €**		**+ de 400 €**		**Total**	
		Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Em dinheiro (N=263)	Curso Alto Rendimento	65	34,9	52	28,0	28	15,1	15	8,1	26	14,0	**186**	**100**
	Curso Baixo Rendimento	30	39	23	29,9	13	16,9	3	3,9	8	10,4	**77**	**100**
	Total	**95**	**36,1**	**75**	**28,5**	**41**	**15,6**	**18**	**6,8**	**34**	**12,9**	**263**	**100**
Em géneros (N=242)	Curso Alto Rendimento	104	57,5	55	30,4	14	7,7	3	1,7	5	2,8	**181**	**100**
	Curso Baixo Rendimento	45	73,8	13	21,3	2	3,3	1	1,6	0	0,0	**61**	**100**
	Total	**149**	**61,6**	**68**	**28,1**	**16**	**6,6**	**4**	**1,7**	**5**	**2,1**	**242**	**100**

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro IV. Local de residência dos(as) alunos(as) predominante em período lectivo, por tipo de curso (em percentagem de estudantes)

	Em casa (com pais/ familiares)	Casa própria	Casa alugada	Quarto individual alugado	Quarto conjunto alugado	Residência para estudantes	Total
Curso Alto Rendimento	27,8	9,6	24,1	26,3	3,0	9,3	100
Curso Baixo Rendimento	39,5	11,8	21,0	18,5	1,7	7,6	100
N=389 **Total**	31,4	10,3	23,1	23,9	2,6	8,7	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro V. Estudantes com quarto próprio (individual), no período lectivo, por tipo de curso

Tipo de Curso	Sim		Não		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Curso Alto Rendimento	230	86,1	37	13,9	267	100
Curso Baixo Rendimento	101	87,8	14	12,2	115	100
N=382 Total	331	86,6	86,6	13,4	382	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro VI. Opinião dos(as) estudantes sobre as condições do seu alojamento em período lectivo (em percentagem de estudantes)

	Muito Insatisfateito	**Insatisfat.**	**Nem insatisfat. Nem satisfat.**	**Satisfat.**	**Muito satisfat.**	**Total**
Curso Alto Rendimento	1,9	2,3	11,3	45,3	39,2	100
Curso Baixo Rendimento	1,7	5,2	3,5	48,7	40,9	100
N= 380 **Total**	1,8	3,2	8,9	46,3	39,7	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro VII. Acesso a Computador, Internet e Local Adequado ao Estudo, por tipo de Curso (em percentagem)

Tipo de Acesso	Tipo de Curso	Sim		Não		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Acesso a Computador N=382	Curso Alto Rendimento	248	92,9	19	7,1	267	100
	Curso Baixo Rendimento	103	89,6	12	10,4	115	100
	Total	351	91,9	31	8,1	382	100
Acesso a Internet (sem limite de tempo) N=368	Curso Alto Rendimento	177	69,4	78	30,6	255	100
	Curso Baixo Rendimento	85	75,2	28	24,8	113	100
	Total	262	71,2	106	28,8	368	100
Acesso a Local com condições de estudo N=381	Curso Alto Rendimento	251	94,4	15	5,6	266	100
	Curso Baixo Rendimento	103	89,6	12	10,4	115	100
	Total	354	92,9	27	7,1	381	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro VIII. Condições de acesso a bens materiais em período lectivo

	Muito Insatisfat.	**Insatisfat.**	**Nem insatisfat. nem satisfat.**	**Satisfat.**	**Muito satisfat.**	**Total**
Curso Alto Rendimento	1,1	2,3	14,8	50,0	31,8	100
Curso Baixo Rendimento	0	8,7	10,4	46,1	34,8	100
N= 379 **Total**	0,8	4,2	13,5	48,8	32,7	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro IX. Nível académico dos pais (em percentagem)

	Pai	**Mãe**
Doutoramento	0,0	1,0
Mestrado	0,8	0,7
Licenciatura	7,4	8,1
Bacharelato	5,1	2,5
Secundário	18,1	20,1
9º ano (ou equivalente)	20,1	18,9
6º ano (ou equivalente)	11,7	16,4
4º ano (ou equivalente)	35,9	30,9
Sem escolaridade	1,0	1,5
Total (%) **N=401**	100	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro X. Algumas despesas mensais dos estudantes (em euros)

Montantes **Tipo de Despesa**	**0€**	**1 a 50€**	**51 a 75€**	**76 a 100€**	**101 a 150€**	**+ de 150€**	**Total (%) n=390**
Materiais/livros de estudo	3,1	57,7	20,4	9,8	4,4	4,6	100
Material informático/*internet*	15,3	60,6	16,3	4,8	0,8	2,3	100
Diversões nocturnas	27,9	59,0	7,9	1,3	1,5	2,3	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro XI. Frequência de acesso/utilização de bens culturais

(em percentagem)

	Nunca	**1 vez/ mês**	**2 ou 3 vezes/ mês**	**4 ou 5 vezes/ mês**	**+ de 5 vezes/mês**	**Total (%) N=408**
Livros de literatura clássica ou contemporânea	64,3	30,8	4,2	0,5	0,2	100
Livros de poesia	83,1	13,9	2,2	0,5	0,3	100
Livros técnicos/ /científicos	24,5	56,2	14,5	3,5	1,3	100
Jornais/revistas técnicos ou científicos	15,2	41,3	28	8	7,5	100
Discos (CD's, vinil…)	41	37,6	13,6	3,9	3,9	100
DVD's	37,5	38,5	12,8	4,9	6,3	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

Quadro XII. Participação dos estudantes em actividades e colectivos diversos

(em percentagem)

	Nenhuma	**Até 3 horas/ /semana**	**De 4 a 7 horas/ /semana**	**De 8 a 15 horas/ /semana**	**+ de 15 horas**	**Total (%) N=407**
Actividades religiosas	85	11,7	3,1	0,2	0,0	100
Actividades políticas	94,7	3,9	0,7	0,7	0,0	100
Actividades culturais	81,3	12,3	4,9	1,0	0,5	100
Actividades recreativas	82,6	13,2	3,5	0,2	0,5	100
Actividades de solidariedade	89,2	7,9	2,0	0,7	0,2	100

Fonte: dados do Questionário CIEP -2008

17.

[OT 8] Transnacionalização e Ensino Superior

Dia 23, 16h15 | Sala C607

Bolonha, um ano depois: estratégias e constrangimentos

João Carlos Pereira Mira Leitão

Instituto Politécnico da Guarda

Resumo

Este projecto teve o seu início em Março de 2007 tendo sido finalizado em Março de 2008, foi objectivo deste projecto proceder ao levantamento das estratégias de adesão ao Processo de Adequação a Bolonha das diversas instituições politécnicas, escolas e cursos da região centro.

Pretendia-se em concreto apurar as respostas às seguintes questões: (a) "A formação superior preconizada por Bolonha teve contributos, nas diversas Instituições por parte dos diversos agentes sociais – parceiros e futuros empregadores?"; (b) "Que mudanças sentiram os alunos neste primeiro ano de aplicação da 'adequação a Bolonha'?"; e (c) "Que oportunidades/ameaças enfrenta o ensino superior politécnico nesta mudança de paradigma?"

Utilizámos para concretização destes objectivos, a realização de inquéritos por entrevista e por questionário, no sentido de se proceder à recolha de informação dos diversos actores sociais: (a) inquirir alunos e professores das 5 instituições em estudo (Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), Instituto Politécnico da Guarda (IPG), Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT)), através de um questionário; (b) entrevistas aos presidentes dessas mesmas 5 instituições e aos respectivos Directores de Escolas e/ou Responsáveis pelo Processo de Bolonha na Escola.

A distribuição dos questionários, de professores e alunos, baseou-se num universo de cinco instituições politécnicas, vinte e quatro escolas, 1800 professores e 28000 alunos, tendo-se concretizado uma amostra de

cinco instituições politécnicas, vinte e quatro escolas, 384 professores e 994 alunos, utilizou-se para isso uma amostra não causal por quotas, tendo em conta o número de escolas, cursos e alunos que os frequentam.

Da análise das entrevistas e questionários conclui-se que os processos foram processos, muito centralizados nalguns casos excessivamente, os perfis formativos na sua generalidade foram bem conseguidos, verificou-se que na implementação dos processos de adequação as escolas de Saúde e em particular os cursos de Enfermagem estavam perigosamente atrasados, surgiu uma nova esperança para as relações escola-indústria e serviços.

1.Objectivos do Projecto

O processo de Bolonha veio criar um novo contexto e levou a assumir uma nova dinâmica para o Ensino Superior do Espaço Europeu, nomeadamente o português, nos seus dois subsistemas: o universitário e o politécnico. Com o presente estudo pretendemos contribuir para uma melhor compreensão das mudanças recentemente ocorridas, ou que estão ainda em curso, em cinco instituições do Ensino Superior Politécnico do centro de Portugal: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Leiria e Instituto Politécnico de Tomar.

Este projecto foi balizado pelo objectivo fundamental de referenciar, tão profundamente quanto possível, os diversos estádios de desenvolvimento do processo em cada uma das instituições referidas. Com semelhante propósito, propusemo-nos os seguintes objectivos:

Em particular, o nosso trabalho pretende objectivar os seguintes aspectos:

i) as metodologias desenvolvidas por cada instituição;

ii) o estado de desenvolvimento de cada processo;

iii) a adesão dos alunos aos novos planos de estudos;

iv) os constrangimentos e estratégias de implementação – acção;

v) as reacções dos diversos interlocutores ao novo paradigma (alunos, professores, mercado de trabalho);

vi) a implementação do processo de Bolonha e repercussões no acesso dos alunos às Instituições do Ensino Superior.

A investigação levada a cabo procurou conhecer, as diferentes opções declaradas pelos intervenientes neste grande processo: alunos, professores e dirigentes.

2. Metodologia

Relativamente à forma de recolher as informações determinantes para o sucesso deste trabalho tudo nos pareceu muito claro: por um lado, inquirir alunos e professores das 5 instituições em estudo (Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), Instituto Politécnico da Guarda (IPG), Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e Instituto Politécnico de Tomar (IPT)), através de um questionário; por outro lado, entrevistar os presidentes dessas mesmas 5 instituições e os respectivos Directores de Escolas e/ou Responsáveis pelo Processo de Bolonha na Escola.

2.1 Enquadramento e questões de investigação

Os fundamentos deste estudo assentam no conjunto de sinergias possíveis, criadas dentro das instituições em análise, levando mesmo a relações de complementaridade entre as diversas escolas. Por esta razão, identificámos um conjunto de vectores de diagnóstico e um conjunto de potencialidades, que permitiram fazer transparecer uma lógica na adesão ao processo de "adequação a Bolonha". Esta postura permitiu a este projecto ganhar mais envergadura e racionalidade, na medida em que o conjunto de informação recolhida ajudou a objectivar de forma mais concreta a problemática abordada. Estas considerações levaram-nos a perfilar algumas questões de investigação: "Será que a adequação imediata a Bolonha se traduziu em ganhos na entrada de novos alunos?"; "Será que a formação superior preconizada por Bolonha teve contributos, nas diversas Instituições por parte dos diversos agentes sociais – parceiros e futuros empregadores?"; "Que mudanças sentiram os alunos neste primeiro ano de aplicação da 'adequação a Bolonha'?"; "Que oportunidades/ameaças enfrenta o ensino superior politécnico nesta mudança de paradigma?".

2.2 População e amostragem

A procura das respostas às questões referidas impôs que se tivessem auscultado os alunos das Instituições, mas também os docentes/Presidentes de Órgãos/Directores de Escolas/Presidentes das Instituições. Com este propósito, entendemos ser necessário realizar uma amostragem aleatória dos alunos e docentes das escolas de todas as Instituições. Já em relação aos Presidentes de Órgãos/Directores de Escolas/Presidentes das Instituições considerámos todos os envolvidos.

Este trabalho incidiu, tanto quanto possível, sobre alunos de vários anos, já que teriam experiências diversas quanto à "adequação" dos cursos a Bolonha. Assim, o estudo aqui apresentado não só permitirá um retrato bastante fiel da realidade, como pode ser uma ferramenta de apoio para as instituições em causa levarem a cabo o melhor desenvolvimento do processo de Bolonha.

Quanto à amostragem, tomando em consideração o universo de cerca de 28000 alunos e 1800 professores (dados fornecidos pelas instituições em causa), obtivemos, para um intervalo de confiança de 95%, e um erro máximo de 3%, a estratificação constante no quadro I.

A amostra final não se adequou totalmente ao previsto, dada a dificuldade operacional da distribuição atempada dos questionários. Chegados a Julho de 2007 e com a distribuição a 50% (*vide* relatório intermédio), decidimos voltar a analisar a possibilidade de fazer a recolha de questionários *on-line*. Podemos dizer que a mesma, contrariando as nossas melhores expectativas, foi um sucesso ao nível dos alunos. O mesmo já não se pode dizer da adesão dos professores a esta modalidade. Na totalidade dos questionários (papel e *on-line*) conseguimos 994 alunos (98% da amostra) e 188 professores (49% da amostra). O resultado final pode considerar-se, ainda assim, bastante satisfatório.

2.3 Instrumentos de recolha de dados

Num primeiro momento, este trabalho passou pela concretização de entrevistas exploratórias aos alunos e docentes (envolvidos na "adequação a Bolonha" dos cursos) de uma escola, seleccionada aleatoriamente de entre as escolas dos cinco Institutos Politécnicos, com o intuito de proceder a um levantamento *in loco* das questões fundamentais sobre esta problemática. Com as entrevistas exploratórias, desenvolvemos os instrumentos de recolha dos dados: os questionários a aplicar aos estudantes e docentes; e o guião das entrevistas semi-estruturadas a realizar aos Directores das escolas/responsáveis do processo de Bolonha e aos Presidentes das Instituições.

Das vinte e nove entrevistas inicialmente previstas a Presidentes e a Directores e/ou responsáveis pelo Processo de Bolonha não foi possível realizar quatro (86% de concretização). Em três delas o problema ficou a dever-se à impossibilidade de agendar a entrevista em tempo útil. Refira-se que, apesar desta dificuldade, todas estas Escolas foram visitadas para se tentar obter uma entrevista e em todas elas obtivemos boa receptividade. Contudo, a conciliação de agendas não foi possível. Na outra situação, tal não foi possível porque foi-nos solicitado que se respondesse à entrevista por escrito, resposta que nunca chegámos a recepcionar (quadro II).

Quanto aos questionários, foram duas as abordagens (em suporte papel e *on-line* através de solicitação por *e-mail*). Nos Institutos Politécnicos de Castelo Branco, Guarda e Tomar os questionários foram realizados em suporte papel aos alunos e professores; no Instituto Politécnico de Leiria fez-se um misto: em duas escolas foi em suporte papel e nas outras foi feito por *e-mail*; no Instituto Politécnico de Coimbra foi tudo por *e-mail*. A abordagem quer em suporte papel quer por *e-mail* foi sempre em estreita colaboração com os responsáveis das Instituições.

3. Resultados

Neste capítulo apresentamos o resultado obtido com os instrumentos de investigação: as entrevistas a Presidentes dos Institutos Politécnicos/Directores de Escolas e os questionários aos alunos e professores.

3.1 Entrevistas

Neste item apresentamos as ideias principais registadas nas entrevistas feitas aos Presidentes das Instituições e aos Directores de Escola e/ou responsáveis pela implementação do Processo de Bolonha. Por uma questão de clareza e operacionalidade apresentamos apenas um quadro síntese, de leitura rápida, com as ideias mais fortes resultantes. Para uma análise mais completa consulte-se um resumo alargado da transcrição das entrevistas em anexo. Relativamente à síntese veja-se os quadros III e IV.

3.2 Análise dos resultados dos questionários aplicados aos alunos

a) Caracterização da amostra

- Os questionários foram realizados a *994 alunos* dos diversos Institutos Politécnicos que são parceiros na POLITÉCNICA (553 ao Instituto Politécnico de Leiria, 152 ao Instituto Politécnico de Castelo Branco, 116 ao Instituto Politécnico da Guarda, 90 ao Instituto Politécnico de Coimbra e 72 ao Inst. Politécnico de Tomar).
- A recolha dos questionários incidiu em maior número sobre os alunos dos 2º (299 alunos) e 3º (428 alunos) anos de frequência dos cursos.
- A maioria dos alunos respondentes é do período diurno (869 alunos, correspondente a 87% do total).
- Tal como se tem vindo a registar em inúmeros trabalhos de investigação sobre o Ensino Superior, verifica-se que as mulheres procuram cada vez mais qualificação superior: 543 respondentes são alunas e 381 são do género masculino. (Uma das explicações mais plausíveis para este facto, além de estarem em número superior na sociedade portuguesa, passa pela maior dificuldade das mulheres integrarem o mercado de trabalho, de modo que procuram através da obtenção de maior qualificação suplantar essa barreira.)

- Regista-se uma presença muito heterogénea relativamente ao distrito de residência dos alunos (estão representados vinte e um espaços de residência, correspondendo precisamente aos distritos de Portugal e a duas regiões autónomas, havendo também alunos oriundos do estrangeiro). Este facto sugere três aspectos possíveis: por um lado, uma apreciável capacidade económica do agregado familiar para suportar os custos da qualificação dos filhos; por outro lado, não será de menor importância o apoio crescente do Estado aos custos da permanência dos alunos longe da sua residência natural; finalmente, talvez tenhamos que considerar aqui o enorme esforço de melhoria que as instituições têm encetado, no sentido de proporcionarem aos alunos deslocados boas condições de acomodação. Ainda que, pelas necessidades sentidas em todas as instituições, estas pareçam ser insuficientes.

b) Caracterização socioeconómica

- Na análise das habilitações académicas dos pais aponta para a relevância dos Institutos Politécnicos, que se mais nenhuma razão houvesse, pelo menos podem ser considerados como um dos mais poderosos instrumentos de mobilidade social. Através do actual sistema de ensino superior, nomeadamente o politécnico, a esmagadora maioria dos pais proporciona perspectivas de qualificação aos seus filhos que eles próprios não tiveram. De facto, a comparação das habilitações de pais e filhos permite-nos vislumbrar um salto qualitativo sem precedentes na nossa sociedade. Se por hipótese, só metade dos alunos que encetaram o seu processo de qualificação no Ensino Superior Politécnico e que responderam a este estudo (497 alunos) o finalizassem, significaria que tinham suplantado as habilitações dos pais. Apenas 70 pais têm Habilitações Superiores e só 94 mães foram declaradas pelos seus filhos como tendo Habilitações Superiores, o que no somatório dos dois géneros perfaz um total de 164 indivíduos com Habilitações Superiores.
- Estes números parecem sugerir que devemos considerar o Ensino Superior e em concreto o Ensino Superior Politécnico, como um instrumento activo de potenciação de uma sociedade quer em termos de mobilidade social, quer em termos de potencial económico.

c) Percepção da informação recebida pelos alunos sobre o Processo de Bolonha

- A maioria dos inquiridos (509 alunos) respondeu estar informado sobre o Processo de Bolonha. No entanto, 242 indivíduos não responderam e 241 alunos consideraram não estar informados. Será importante que a estratégia dos Institutos passe por considerar esta questão como uma prioridade. Só assim se poderão preparar os alunos para as alterações profundas do processo de ensino e de aprendizagem, que estão em curso. Na verdade, a mudança requerida só será exequível com o esforço partilhado de professores e alunos.
- O canal privilegiado pelos alunos para obter informação sobre o Processo de Bolonha foi, como seria de esperar, a sua Instituição de Ensino (432 alunos). Em segundo lugar os alunos recorreram aos seus pares (230 alunos). Um terceiro canal foi a Internet, com 155 escolhas por parte dos alunos.
- A grande maioria dos alunos (722) considera estar informada sobre as implicações que o Processo de Bolonha terá no seu Curso. Somente 105 alunos consideram não saber. Do total, 166 não responderam a esta questão. Parece, pois, importante continuar a manter o fluxo de informação sobre as implicações do Processo de Bolonha em cada Curso, de forma a manter os alunos informados.

d) Implicações do Processo de Bolonha no quotidiano dos alunos

- Registaram-se 852 respondentes ao grupo de perguntas relativas às expectativas de mudança a obter com o Processo de Bolonha.
- Do total de respondentes, somente 74 alunos (2,7%) avaliaram positivamente a totalidade destes itens. De forma totalmente negativa, ou seja, respondendo aos sete itens negativamente, encontrámos 77 alunos (7,7%). Uma avaliação positiva à maior parte dos itens foi feita por 230 alunos (20,1%), enquanto uma avaliação negativa à maior parte dos índices foi feita por 390 alunos (39,2%).

e) Fidelidade à instituição – factores de selecção da instituição

- A maioria dos alunos 46,8% (465) manifestou a intenção de terminar o seu curso superior na instituição onde o começou. Isto revela um grau moderado de fidelidade à instituição, se tivermos em conta que 15,5% (154 alunos) afirmam que não e 36,9% (367) alunos não responderam a esta questão. Este facto sugere que as diversas instituições devem ponderar a implementação de estratégias de fidelização dos seus alunos.
- A intenção de vir a terminar o curso noutro estabelecimento, que não o de origem, é reafirmada por 143 alunos. Destes, 76 ponderam vir a terminar noutra instituição de ensino superior português e 67 perspectivam terminar o seu curso superior fora de Portugal.
- A maioria dos alunos (102) prefere continuar os seus estudos transitando para o subsistema universitário. Apenas 55 alunos, dos que afirmam querer mudar de instituição, manifestam a intenção de permanecer no ensino politécnico.
- Quando questionados sobre quais os factores que mais pesam na escolha de outra instituição de ensino para terminar o seu curso, que não a de origem, os alunos consideram ser o prestígio institucional o item mais importante. De facto, dos 906 respondentes, 88 alunos consideraram que na mudança da instituição de ensino, o que mais pesaria na sua escolha seria o prestígio institucional. O segundo item mais valorizado pelos alunos para a escolha de nova instituição de ensino para prosseguir os seus estudos é o nível científico do currículo do curso (82 alunos). As saídas profissionais do curso revelou-se ser o terceiro item em termos de peso nas escolhas dos alunos, tendo sido escolhido por 74 dos respondentes (gráfico 1).

f) Expectativas dos alunos face às formas de Avaliação a ser implementadas nos cursos adequados a Bolonha

- Quando questionámos os alunos sobre as suas preferências na forma como gostariam de ser avaliados com a integração do Processo de Bolonha, a maioria dos alunos (205) considerou que a Avaliação Contínua seria a melhor forma de avaliar. Seguindo-se-lhe a Avaliação por Frequência, que foi seleccionada por 140 alunos. Em contrapartida, apenas cinquenta e cinco alunos consideraram ser o Exame a melhor forma de serem avaliados, enquanto só vinte e um optaram pela Avaliação por Simulações.

g) Expectativas de mudança dos alunos face ao processo de ensino-aprendizagem

- No questionário referiam-se um conjunto de vinte e um itens relativos às mudanças que ocorreram ou que iriam ocorrer no processo de ensino-aprendizagem com o Processo de Bolonha:
    - Procurar novas oportunidades para explorar potencialidades pessoais;
    - Expressar a sua postura ou atitude nas várias situações;
    - Identificar os conhecimentos e competências adequadas;

- Identificar critérios claros para o desenvolvimento da actividade profissional futura;
- Participar de forma activa no processo de ensino-aprendizagem;
- A realização e desenvolvimento pessoal;
- Maior liberdade e autonomia no seu percurso enquanto estudante;
- Inovação e empreendedorismo;
- Maior variedade e mudança no processo de ensino-aprendizagem;
- Maior capacidade de enfrentar riscos e empreendimentos;
- Incentivará o espírito prático a eficácia e a criatividade;
- Maior aplicação ou descoberta do conhecimento técnico-científica;
- Procurar oportunidades para desenvolver mais o seu conhecimento;
- Maior exigência;
- Mais desafios;
- Maior flexibilidade e mudança pessoal;
- Maior controlo sobre os resultados de aprendizagem;
- Clarificar os objectivos do curso e das disciplinas;
- A utilização de meios informáticos;
- Adequar o currículo do curso à realidade laboral;
- Melhorar a articulação entre Ensino Superior e mundo do trabalho.

Em relação a estes 21 itens, apenas 25,8% dos alunos fizeram uma avaliação positiva de todos eles. Os restantes 64% avaliaram negativamente as mudanças que decorreram ou vão decorrer da integração do seu curso no processo de ensino aprendizagem. Esta distribuição das respostas indica uma expectativa negativa por parte dos alunos.

- Dos vinte e um itens apreciados pelos alunos, os que foram avaliados de forma mais positiva são, por ordem decrescente, os seguintes:

1. "Maior exigência no processo de ensino-aprendizagem" – foi escolhido por 609 alunos que consideram, que há um maior grau de exigência;
2. "Mais desafios ao processo de ensino-aprendizagem" – foi escolhido por 575 alunos, que consideram que o processo de ensino-aprendizagem é mais desafiante;
3. Por último, consideram que o curso visa cada vez mais o objectivo da "inovação e empreendedorismo" 539 alunos.

De forma negativa foram avaliados os seguintes quatro itens:

1. "Maior capacidade de enfrentar riscos e empreendimentos" - que foi escolhido por 493 alunos;
2. "Adaptar melhor o currículo do curso à realidade laboral" – foi seleccionado por 471 alunos;
3. "Maior controlo sobre os resultados de ensino-aprendizagem" – foi seleccionado por 469;
4. "Melhorar a articulação entre Ensino Superior e mundo do trabalho" – foi seleccionado por 469.

Estes resultados sugerem que, apesar de as instituições procurarem fomentar a capacidade de inovação e do empreendedorismo, ainda não corresponde às competências desejadas pelos alunos para enfrentar riscos e desafios.

h) Percepção dos alunos face à preparação do Instituto Politécnico, Escola e Curso para enfrentar o desafio do Processo de Bolonha

- De um modo geral os alunos avaliam positivamente a capacidade das três estruturas organizativas (politécnico, escola e curso) para enfrentar a Adequação a Bolonha. Apesar disto, e embora esta

capacidade seja reconhecida positivamente, ela vai diminuindo à medida que solicitamos uma análise mais fina das organizações. Obtiveram-se os seguintes resultados em relação à preparação dos institutos e suas escolas:

Instituto Politécnico – 530 alunos consideram-na Boa

Escola – 486 alunos consideram-na Boa

Curso – 470 alunos consideram-na Boa

- Quando questionados os alunos sobre se o *e-learning* seria uma alternativa viável para o seu curso, 606 consideraram que sim, ou seja, uma larga maioria vê este recurso como uma nova plataforma de aprendizagem.
- Sobre a temática dos primeiros contactos com as realidades profissionais, por via dos estágios a grande maioria dos alunos, está disponível para a realização desses estágios, quer seja, fora da área da sua residência, quer mesmo fora do País.

i) Análise das Expectativas profissionais

- A maioria dos alunos, como de resto seria de esperar, considera vir a desenvolver a sua actividade profissional na área do seu curso (899 alunos).
- Quanto à percepção dos benefícios e eventuais penalizações sobre o exercício da futura profissão com o Processo de Bolonha, os alunos parecem optimistas: 574 esperam benefícios, enquanto 326 entrevêem penalizações.
- A grande maioria dos alunos, quando questionada sobre a questão concreta de um concurso para emprego na sua área, com pessoas que terminaram o curso antes do Processo de Bolonha, considera que o seu curso será desvalorizado (538 alunos). Somente 75 alunos consideram que o curso será valorizado, enquanto 202 alunos não consideram que o "antes e depois" do Processo de Bolonha signifique alguma variação nas decisões do empregador. Esta expectativa, muito negativa, sobre o confronto do mercado de trabalho com a nova estruturação do seu curso, embora seja dependente de factores externos às instituições, deve ser acautelada. Em nossa opinião, para cada curso e seus empregadores mais típicos deve haver um esclarecimento a respeito do significado do Processo de Bolonha, no sentido de demonstrar a qualidade do perfil dos alunos formados. Na falta desta iniciativa, os cursos poderão vir a ser penalizados com a fraca aceitação dos formandos pelo mercado de trabalho. Na verdade, esta questão é tanto mais importante quanto mais se considerar a avaliação dos cursos em função da sua aceitação pelo mercado de trabalho.

3.3 Análise dos resultados dos questionários aplicados aos docentes

a) **Caracterização da amostra populacional**

- Foram realizados 188 questionários a docentes. Dos respondentes, 102 são do género masculino e 76 do género feminino.
- A grande maioria dos docentes declara ter uma experiência lectiva igual ao superior a dez anos, correspondendo esta apreciação a noventa e um docentes. Quarenta e oito manifestam uma experiência lectiva entre os seis e os nove anos, vinte e quatro declaram uma experiência lectiva entre um e três anos e catorze afirmam ter experiência lectiva entre quatro a cinco anos. Pode-se considerar que a maioria dos respondentes a este questionário detém experiência lectiva, pelo que as suas opiniões indiciam profundidade de conhecimento.

- A maior parte dos docentes inquiridos é da área de Científico Natural (oitenta e um docentes). O grupo de Humanidades é constituído por trinta e oito docentes, seguindo-se-lhe o grupo do Económico Social, com trinta e um docentes e, por último, o grupo de Artes, com vinte e quatro docentes.

b) **Dinâmica qualitativa do Processo de Bolonha**

- Quando questionados sobre se "curso que serve de referência para resposta a este questionário está adequado a Bolonha", 116 docentes responderam afirmativamente, o que é bem demonstrativo do bom andamento do processo nas diversas escolas pertencentes a diferentes politécnicos.
- A maioria dos professores (132 docentes), considera estar bem informado sobre as questões relacionadas com o Processo de Bolonha, tendo-se manifestado mal informados apenas 38 docentes.
- Apenas trinta e nove professores, consideram que a adequação do curso que lhe serve de referência a este questionário é positivo. A maioria (136 docentes) não se pronunciou. Esta distribuição das respostas sugere que os docentes estão expectantes quanto ao valor do processo.
- Contrariamente à apreciação feita pelos docentes em relação à adequação a Bolonha, a percepção dos docentes sobre a integração dos estudantes no mercado de trabalho com o Processo de Bolonha é muito positiva. Do total dos respondentes, 116 professores consideram que os alunos terão maior facilidade em integrar o mercado trabalho. Isto contradiz a apreciação feita pelos alunos, que estimaram vir a ser mais difícil a dita integração (ver análise dos dados dos alunos).

c) **Estágios**

- Dos docentes inquiridos, oitenta e sete referiram a introdução de estágios nos novos planos curriculares dos cursos que lhe servem de referência. Esta preocupação, central na nova organização dos cursos, proporciona uma componente de maior ligação com o mundo profissional, a par de uma maior base prática para os cursos.
- Na maioria dos cursos, os docentes referiram a introdução de um estágio. Em cinquenta cursos, onze professores declararam a introdução de dois estágios nos cursos, nove docentes afirmam terem sido integrados no plano curricular dos cursos mais de cinco estágios, sete manifestaram a introdução de três estágios, seis a introdução de quatro estágios e um a introdução de cinco estágios. De um modo geral, pode-se considerar que se verifica uma maior preocupação, como atrás já foi referido, de se introduzir uma componente prática mais forte nos cursos e de se concretizar uma aproximação maior por parte dos alunos ao mercado de trabalho.

d) Que variáveis foram tidas em conta pelos docentes para estimar a carga de trabalho da sua disciplina

- A 'Metodologia Proposta para o Ensino' foi considerada pelos professores como sendo a variável mais consensual entre os seus pares, tendo sido seleccionada por 140 docentes. 'O Número e a Natureza dos Trabalhos Obrigatórios' foi seleccionado por 129 professores, enquanto 109 professores tiveram em conta as 'Leituras Obrigatórias', Noventa e nove a 'Duração do Ensino' e, por fim, noventa e um consideraram os 'Momentos de Avaliação'. Na determinação da carga de trabalho da sua disciplina, os professores tiveram em conta critérios muito semelhantes. Parece haver um sentimento de consenso entre os diversos docentes na

determinação da carga de trabalho, salientando-se o facto de todos representarem instituições e cursos diferentes.

- A 'Assiduidade' e a 'Realização de Trabalhos' são as formas mais consensuais mencionadas pelos docentes para proceder ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos, tendo sido seleccionadas por 127 professores. As 'Tutorias' foram também seleccionadas por um número considerável de docentes, noventa e seis respectivamente, enquanto a 'Realização de Projectos' registou por parte dos professores setenta e nove selecções.

e) **Participação dos docentes em Actividades Científicas**

- Praticamente metade dos docentes não mencionou a participação em projectos, isto é, noventa e quatro dos 188 docentes, sendo que noventa e três afirmam ter participado em projectos de investigação.
- Regista-se uma divisão semelhante à anterior a respeito da apresentação de comunicações: noventa e quatro docentes afirmam ter apresentado comunicação e noventa e três referem que não.
- Quanto à elaboração de artigos científicos, encontrámos ainda a mesma distribuição, o que revela coerência dos dados: noventa e três não mencionam a sua elaboração e noventa e quatro referem-na.
- Dos 187 respondentes, 94 diz ter participado em congressos. O número de pessoas a realizar actividades de índole científica é de pelo menos metade da população inquirida. Isto sugere uma dinâmica muito positiva dos docentes, nesta outra faceta da vida académica. Contudo, talvez fosse desejável uma produção e participação acima do registado.

f) Formação Científica dos Docentes

- Avaliando-se a expectativa dos respondentes, pode-se considerar que futuramente as habilitações académicas dos recursos humanos irão mudar radicalmente pelo menos no que diz respeito ao grau académico do mestrado, pois 104 afirmam pretender realizá-lo. Quanto ao número de docentes que já obteve este grau, vemos que são apenas onze, o que é manifestamente insuficiente. Mesmo se vinte e dois estejam já em vias de o obter. Apesar de tudo, o quadro que se segue permite-nos perspectivar a questão da formação de uma forma mais animadora.
- Quarenta e cinco dos inquiridos afirma ter já realizado o doutoramento, sessenta e seis afirma estar a realizar, o que de algum modo permite considerar que se tivermos em conta os mestres e os já doutorados, teremos uma população de 66 indivíduos com uma habilitação superior ao grau de licenciado. A má notícia é que este número nem chega a metade da população inquirida.
- Apenas vinte docentes afirmam já ter realizado uma pós-graduação.

g) **Formação Pedagógica dos Docentes**

- Dada a importância que as Tecnologias de Informação têm em todas as circunstâncias, em particular no meio académico, o número de pessoas que já realizou cursos de formação é de cinquenta e três. Um quantitativo manifestamente insuficiente, mesmo tendo em conta os 18 docentes que estão a realizar um Curso em Tecnologias de Informação.
- A par da premência das tecnologias de informação, e entendendo-as como suporte para novas formas de direccionar, interagir e apresentar conteúdos o número de docentes que realizaram um curso na área da criação de recursos didácticos é ainda mais reduzido. Apenas quarenta e nove o

realizaram. Ora, considerando que hoje grande parte dos suportes didácticos passam pelas tecnologias de informação, poder-se-á considerar como muito urgente a formação nesta área.

- No respeitante à supervisão de estágio, vemos que apenas 38 docentes declararam ter feito um curso nesta área. Isto manifesta uma realidade muito pobre, se tivermos em conta o número de estágios que foram introduzidos com o Processo de Bolonha.
- O mesmo quadro se verifica a respeito da Planificação de Actividades Lectivas, sendo que aqui ainda menos docentes frequentaram um curso dedicado a este tema: apenas trinta e três. Isto indica a necessidade de se criarem planos de formação para os docentes, de modo a capacitá-los com as competências requeridas pelo Processo de Bolonha.
- Relativamente à questão sobre se a Instituição onde exerce já propôs acções de formação nalguma das seguintes áreas:
    - Formação em Tecnologias de Informação
    - Criação de Recursos Didácticos
    - Supervisão de Estágios
    - Planificação de Actividades Lectivas
    - Tutorias
    - Avaliação

Verifica-se que as instituições onde os docentes desenvolvem as suas actividades lectivas têm vindo a propor diversas acções de formação nas áreas referenciadas. Do total de respondentes, 116 docentes afirma que elas foram propostas. No entanto, quando se questiona sobre a adesão do corpo docente às acções de formação, ela é muito baixa.

4. Conclusão

Como é natural num processo de investigação, o nosso projecto partiu de um contexto alargado de modo a desenvolver uma estratégia que permitisse identificar os pontos mais relevantes sobre a problemática do Processo de Bolonha. Uma preocupação estrutural centrou-se na procura do equilíbrio entre os dados estatísticos e as linhas da sua interpretação. Deste modo, conseguiu-se perceber a diversidade de estratégias presentes no processo de adesão a Bolonha e os eventuais ganhos/perdas de quem aderiu logo e de quem resolver esperar para ver.

Como conclusões firmes, após análise dos resultados obtidos pelos instrumentos de investigação, podemos extrair as seguintes:

- A implementação correu bem;
- A maioria dos Politécnicos fez um trabalho centralizado;
- Como resultado do Processo de Bolonha temos Perfis formativos melhor organizados;
- A indefinição relativamente às escolas de saúde/enfermagem é preocupante;
- Houve demasiadas lógicas departamentais na adequação dos cursos;
- Há problemas de lotação em algumas escolas;
- Maior flexibilidade na mobilidade dos estudantes;
- Houve adesão entusiasta ao Processo de Bolonha;
- Aumento de contactos das instituições do ensino superior com empresas e antigos alunos;
- Indefinição sobre o que é a orientação tutorial e como aplicá-la;

- Dificuldade de adequação de perfis de cinco para três anos;

Como possíveis oportunidades:

- Há novas esperanças para as relações escola-mercado de trabalho;
- Bolonha pode trazer outros tipos de formações: cursos de pós-graduação, seminários,…;
- Maior atractividade do 1º ciclo dada a duração inferior;
- Reorganização da rede;
- Maior vigilância da empregabilidade dos ex-alunos;
- Possibilidade de escolhas mais personalizadas dos percursos formativos;
- Maior integração de tecnologias na sala de aula;
- Incremento do ensino à distância;
- Mais estágios profissionalizantes e maior ligação ao mercado de trabalho;
- Maior proximidade entre professores e alunos;

Como possíveis ameaças:

- O 1º ciclo não será suficiente para colocar um profissional no mercado de trabalho;
- Possibilidade de haver poucos 2ºs ciclos nos Politécnicos;
- Prevê-se uma diminuição do número de alunos de formação inicial no futuro;
- Há alguma resiliência de alunos e professores à mudança;
- O financiamento das instituições;
- Aumento da instabilidade dos docentes além quadro;

Em suma, se num primeiro momento os vários agentes (professores e alunos) parecem preferir o Processo de Bolonha, embora com mais trabalho, pois a análise do sucesso já efectuada nalgumas escolas mostra melhorias, a verdade é que talvez ainda não se tenham apercebido que devem dedicar mais tempo à escola, sendo que os alunos devem valorizar a assiduidade e o trabalho de grupo. Faltará, portanto, a criação de uma cultura específica do Processo de Bolonha, sendo preciso mais sensibilização. Talvez os que entrarem de raiz no Processo de Bolonha o façam com novo espírito e tenham mais facilidade em assumi-lo.

Anexos

Quadro I. Amostragem por Instituição/Escola

		Amostra	
		alunos	professores
IPT	Escola Superior de Gestão Tomar	36	7
	Escola Superior de Tecnologia de Abrantes	7	6
	Escola Superior de Tecnologia de Tomar	62	26
		105	39
IPCB	Escola Superior Agrária de Castelo Branco	34	9
	Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco	21	10
	Escola Superior de Educação de Castelo Branco	22	16
	Escola Superior de Gestão de Idanha	30	9
	Escola Superior de Tecnologia de Castelo Branco	38	9
	Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias	20	22
		165	75
IPC	Escola Superior Agrária de Coimbra	45	16
	Escola Superior de Educação de Coimbra	52	9
	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital	19	0
	Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra	33	33
	Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra	86	24
	Instituto Superior de Engenharia de Coimbra	93	37
		328	119
IPL	Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha	43	10
	Escola Superior de Tecnologia do Mar de Peniche	32	8
	Escola Superior de Educação de Leiria	32	11
	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Leiria	171	73
	Escola Superior de Saúde de Leiria	19	3
		297	105
IPG	Escola Superior Tecnologia e Gestão da Guarda	58	30
	Escola Superior Turismo e Telecomunicações de Seia	13	8
	Escola Superior Educação da Guarda	37	0
	Escola Superior Saúde da Guarda	14	8
		122	46

Quadro II. Mapa das Instituições/Escolas do âmbito do estudo

IPT	Escola Superior de Gestão
	Escola Superior de Tecnologia de Abrantes
	Escola Superior de Tecnologia
IPCB	Escola Superior Agrária
	Escola Superior de Artes Aplicadas
	Escola Superior de Educação
	Escola Superior de Gestão
	Escola Superior de Tecnologia
	Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias
IPC	Escola Superior Agrária
	Escola Superior de Educação
	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital
	Escola Superior de Tecnologia da Saúde
	Instituto Superior de Contabilidade e Administração
	Instituto Superior de Engenharia
IPL	Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha
	Escola Superior de Tecnologia do Mar de Peniche
	Escola Superior de Educação
	Escola Superior de Tecnologia e Gestão
	Escola Superior de Saúde
IPG	Escola Superior de Tecnologia e Gestão
	Escola Superior de Turismo e Telecomunicações de Seia
	Escola Superior de Educação da Guarda

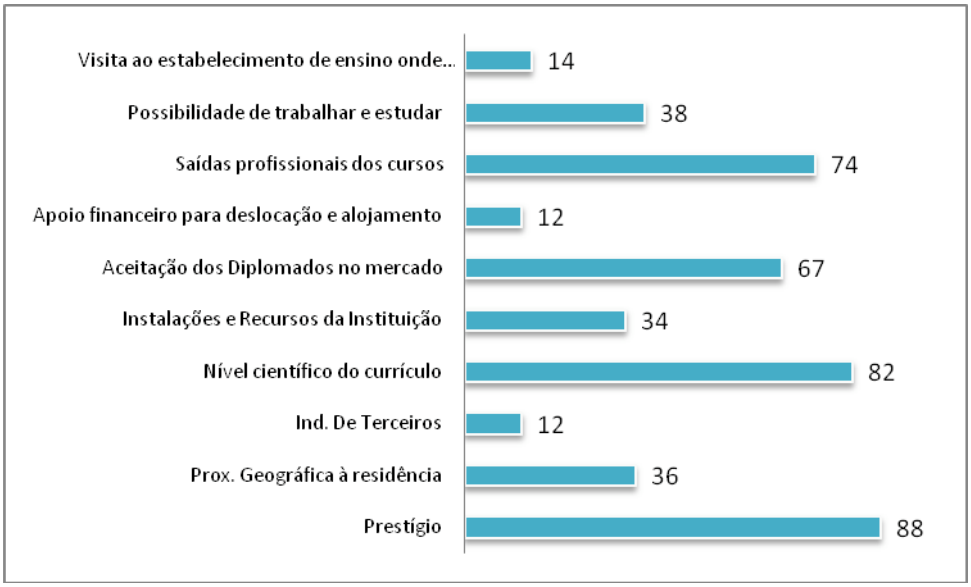
Quadro III.
Quadro-síntese dos resultados das entrevistas aos presidentes das instituições politécnicas

Pontos Fortes	Pontos Fracos
Implementação correu bem; A maioria dos Politécnicos fez uma abordagem inicial ao Processo centralizada; Perfis formativos mais bem estruturados; Aumento do número de alunos nos primeiros anos; Cursos e seminários para a promoção do processo;	Atraso e indefinição nas escolas de saúde/enfermagem; Lógicas departamentais na adequação; Planos de transição à medida tornaram-se meros planos de equivalências; 1º ciclo não será suficiente para colocar um profissional no mercado de trabalho;
Oportunidades	**Ameaças**
Mudança de paradigma traz novas abordagens; Nova esperança para as relações escola-indústria e serviços; Maior atractividade do 1º ciclo dada a duração inferior; Outros tipos de formações: cursos de pós-graduação, seminários,…; Maior vigilância da empregabilidade dos ex-alunos; Maior especialização das escolas; Reorganização da rede;	Resiliência de alunos e professores à mudança; Problemas de lotação em algumas escolas; Problemas de financiamento das instituições; Diminuição do número de alunos de formação inicial no futuro;

Quadro IV. Quadro-síntese das entrevistas aos directores das escolas

Pontos Fortes	Pontos Fracos
Adequação correu bem; Muita discussão com reuniões e seminários; Maior conhecimento da realidade dos professores e estudantes; Mobilidade dos estudantes; Mudança de paradigma; Adesão entusiasta ao Processo de Bolonha; Consulta generalizada dos documentos de trabalho já existentes; Contactos com empresas e antigos alunos;	Indefinição sobre o que é a orientação tutorial e como aplicá-la; Atraso e indefinição nas escolas de saúde/enfermagem; Lógicas departamentais na adequação; Adequação dos instrumentos de gestão à nova realidade; Adequação de perfis de 5 para 3 anos;
Oportunidades	**Ameaças**
Possibilidade de escolhas mais personalizadas dos percursos formativos; Maior integração de tecnologias na sala de aula; Ensino à distância; Mais estágios profissionalizantes e maior ligação ao mercado de trabalho; Maior proximidade aos alunos; Mobilidades (local, regional, nacional e internacional);	Problemas de lotação em algumas escolas; Inércias de professores à mudança; Possibilidade de haver poucos 2ºs ciclos; Aumento da instabilidade dos docentes além quadro;

Gráfico 1. Razões na escolha de outra instituição



18.

[OT 9] Desafios e oportunidades da sociologia da educação

Dia 24, 9h30 | Sala C609

Olhares da sociologia sobre a infância, as crianças e a sua educação na produção académica nacional (1995-2005): balanço crítico e contributos da Sociologia da Infância

Manuela Ferreira & Cristina Rocha

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados obtidos no âmbito da investigação levada a cabo acerca das crianças, da infância e da sua educação, na produção académica desenvolvida entre 1995-2005 nas Universidades Portuguesas (POCTI/CED/61355/2004).Estes reportam-se à área científica da sociologia e áreas afins. Procurar-se-á restituir e problematizar, para o período em análise, a configuração das temáticas formuladas pela investigação, as metodologias utilizadas, tomando ainda em consideração o mapeamento das instituições universitárias onde esta produção se localiza e a sua articulação com os campos disciplinares da sociologia onde o saber produzido se ancora.

1. Introdução: Sociologia da Educação e Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância (SI), constituída na dupla assunção da infância como categoria geracional construída social e historicamente e das crianças como actores socais, ao reconceptualizar a educação como inerente ao "ofício das crianças" tem defendido a necessidade de as desescolarizar e de

complexificar a análise dos processos de socialização para as evidenciar noutros terrenos socioeducativos, nas interacções com adultos e outras crianças e na produção de culturas de pares infantis.

Na contramão das Sociologias da Educação ou da Família, cuja tradição se pauta por conceber as crianças, ou no papel de aluno ou de filho, a releitura crítica da educação pela SI desenvolve-se a partir do campo da infância tomando a interpretação das suas condições actuais de vida e as crianças como "entradas" fulcrais na reflexividade contemporânea acerca da compreensão da realidade social (cf. Sarmento, 2005; 2006). Tal propósito traduz-se numa perspectiva distinta de análise que privilegia, no plano teórico, a análise da situação social das crianças como actores sociais no campo educativo e, no plano metodológico, a audição das suas vozes na significação dos contextos concretos de acção. A compreensão sociológica que a SI assim pretende construir, radicada na visibilidade e reconhecimento epistemológicos das crianças e seus mundos de vida, inscreve-se no duplo movimento de *deslocamento do olhar analítico* e de *explosão do objecto* que reconfigura a Sociologia da Educação contemporânea, colocando-se ambas as Sociologias lado a lado e instigando-se pelo investimento em estudos da infância interdisciplinares.

Desconstruir a produção pericial da Sociologia acerca da infância, crianças e educação para nela apreender quais i) os parâmetros-base da infância como categoria geracional construída historicamente; ii) os lugares, relações e conteúdos da acção das crianças como actores sociais nos seus mundos de vida, torna-se uma dupla possibilidade para (re)configurar o conhecimento elaborado sobre delas e fundamentar a imprescindibilidade de se escutar as suas vozes, compreender as suas perspectivas e entendê-las como actores sociais. Sob estes pressupostos discute-se a produção académica nacional acerca da infância, crianças e educação[95] inscrita no campo disciplinar da Sociologia entre 1995-2005, considerando o mapeamento i) da sua localização institucional, domínios de especialização e graus académicos obtidos; ii) das principais temáticas desenvolvidas e seus conteúdos. O balanço crítico das pesquisas realizadas pretende, sob o "olhar" da SI, avaliar as concepções de criança prevalecentes e realçar o seu contributo na revisão teórica sustentada empiricamente na análise das interacções das crianças, entendidas como actores sociais, na tematização de novos aspectos no campo educativo, na incursão em terrenos inexplorados, na conexão com outras ciências.

2. A infância, as crianças e a educação na produção académica em Portugal, 1995-2005: coordenadas teóricas e metodológicas

A análise da infância, crianças e educação que consta da produção académica nacional, decorre sob os pressupostos teóricos da sociologia da infância (Prout & James 1990) e seu duplo objecto de estudo: *as crianças como actores sociais* nos seus mundos de vida e a *infância* como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Assume, portanto, a diferença entre crianças e infância como distinção teórica e metodológica fundamental: se as *crianças* existem e fazem parte da estrutura demográfica de todas as sociedades humanas, sendo, por isso, uma realidade humana universal e intrínseca à sociedade, já a *infância* é uma construção social. Distinta da imaturidade biológica, a ideia de *infância* assenta na generalização dos aspectos mais uniformes e homogéneos - físicos, psicológicos, morais, afectivos… - que caracterizam esta fase de vida, fazendo prevalecer o seu entendimento como se se tratasse de um fenómeno unitário.

---

[95] Referimo-nos aos dados da *produção académica* recolhidos no âmbito do projecto "*A Infância e a sua educação nas políticas internacionais, europeias e nacionais, nas produções académicas e nos currículos de formação inicial de educadoras de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (1995-2005)*", financiado pela FCT (POCTI/CED/61355/2004), desenvolvido por uma equipa de investigadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e dos Departamentos de Educação das Universidades de Aveiro e do Minho. Outras informações acerca deste Projecto, incluindo o uso das bases de dados – Políticas, Produções Académicas e Programas de Formação Inicial - estão disponíveis em http://www.fpce.up.pt/ciie/BD/bd.htm

Concebida como grupo social diferenciado e definida como uma categoria social de tipo geracional, a *infância* deve a sua natureza sociológica ao facto de ser historicamente construída, culturalmente localizada e sujeita a permanentes redefinições que fazem variar o lugar e significado das crianças na sociedade. Exemplos disso são as inúmeras *concepções* e *designações* que lhes foram sendo atribuídas (Hendrick, 1990: 35-37; 1994) e prosseguem: a *criança audiência, consumidora, global* ou *cidadã* (cf. Pinto, 2000, Sarmento, 2004). Consequentemente, e não obstante *as crianças* na sua alteridade face aos adultos integrarem a categoria social *infância* esta é internamente plural pois *as crianças,* na sua diversidade bio-social e de condições e oportunidades, trajectos e experiências de vida, são desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais: classe social, género, etnia, idade.

Devemos a Ariés (s.d.) o contributo pioneiro para conhecer os factores, processos, actores, instituições e representações que construíram a categoria social infância (acentuação dos factores da homogeneidade) nas sociedades ocidentais na modernidade, traduzido na sua tese da passagem de uma *infância breve* a uma *infância longa,* assente num novo "sentimento de infância". Do ponto de vista sociológico, tal supõe uma concepção das crianças como seres distintos dos adultos; por isso mesmo sujeitas a distintos processos de socialização em contextos segregados. Exemplo disso é a institucionalização da infância moderna que conduziu ao duplo centramento institucional das crianças, na *família* e na *escola,* e serviu de base a toda uma produção sociológica cuja atenção recaiu sobre os processos de educação e de socialização.

O entendimento destes processos como sendo de produção de futuros seres adultos pelos adultos na família e na escola, os pais e os professores, a par da ideia de infância como uma fase transitiva no ciclo de vida, reflecte-se no *paradigma da socialização como condicionamento* que enfatiza o primado do social sobre o ser a socializar, subscrevendo o princípio Durkheimiano de que a sociedade é anterior e exterior aos indivíduos, constituindo um conjunto de *normas, papeis* e *valores* que aqueles devem *interiorizar* para se *integrarem n*o todo social. Nesta perspectiva, o papel da socialização é proceder à incorporação do social na criança, entendida como um receptáculo. Veja-se, a propósito, o conceito de educação em Durkheim (1994 [1938]).

A Sociologia da Infância, crítica dos *a priori* essencialistas de natureza bio-psicológica e do conceito de socialização (cf. Waksler, 1991; Sirota, 1994; Corsaro, 1997), reclama para as crianças um novo estatuto na Sociologia porque as entende como actores sociais competentes para i) formularem interpretações dos outros, de si próprias e da sociedade, ainda que podendo expressar-se de modos distintos; ii) usarem social e diferentemente, consoante as circunstâncias e os circunstantes, os papeis que a ordem social adulta lhes prescreveu ou espera delas e iii) protagonizarem outras agendas. Ao mesmo tempo, propõe um programa de pesquisa sociológica acerca da infância assente nos princípios da própria Sociologia, mas interroga-os porque valoriza o que é distintivo deste/neste grupo geracional; releva a autonomia conceptual das crianças; assume a autonomia analítica da acção social das crianças e considera a escuta da(s) sua(s) voz(es) condição metodológica e ética decisiva para as compreender nos seus próprios termos; em suma, propõe-se accionar a reflexividade científica, indagando o conhecimento social disponível e as estruturas normativas tornadas convencionais no mundo dos adultos.

Nesta perspectiva, o *paradigma da acção* concebe a socialização como *processos interactivos* em que as crianças, entendidas como seres e actores sociais, participam activamente na co-produção de si mesmas e de outros, adultos e crianças, nas/das experiências de ser criança e viver a infância em contextos e relações diversos. É neste sentido que, em alternativa ao conceito de socialização tradicional, Corsaro (1997) propõe o de "reprodução interpretativa". Inspirado na teoria da estruturação (Giddens, 1984), o conceito de "reprodução interpretativa" condensa a ideia de que as crianças estão envolvidas num processo de integração social dual com adultos e crianças: na sua interacção com os adultos as crianças são constrangidas e influenciadas pelos valores, conhecimentos, regras por eles veiculados mas, longe de se limitarem a incorporá-los em saberes, comportamentos e atitudes, sujeitam-nos a processos de apropriação selectiva e de (re)interpretação e ressignificação individual e colectiva que ocorrem nas interacções entre pares. São as acções, entendimentos e valores infantis aí gerados que, partilhados e reiterados, (re)configuram as formas sociais infantis, e também as adultas: "as crianças não recebem

apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam mudanças nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas" (cf. Sarmento, 2005).

Como se entende, cada uma destas abordagens tem consequências do ponto de vista dos conceitos e concepções de infância e crianças, da formulação de problemas e metodologias de pesquisa. Por conseguinte, a construção científica do objecto social infância enquanto objecto sociológico torna indispensável a desconstrução da produção pericial *sobre* a infância pela Sociologia.

A Produção académica nacional: fontes e metodologia

A opção metodológica pela pesquisa documental *on-line* com o objectivo de identificar e seleccionar as produções académicas relativas à infância, crianças e sua educação[96] considerou *todas* as instituições do Ensino Superior em Portugal, publicas e privadas, o arco temporal de 10 anos (1995-2005), o recorte de idades dos 0 aos 10 anos e/ou o 4º ano de escolaridade. Iniciou-se a pesquisa *on-line* do catálogo da *Biblioteca Nacional* (BN) disponível no site, usando as palavras de busca "infância, criança, educação" a que se associaram outras[97], seguindo-se os catálogos das *bibliotecas virtuais das universidades, institutos ou departamentos* com o intuito de tornar exaustiva a informação recolhida.

Numa segunda etapa, seleccionaram-se as produções académicas realizadas no campo da Sociologia e os seus descritores[98] foram submetidos à análise de conteúdo quantitativa e qualitativa para mapear e apreender i) a relevância e desenvolvimento da produção académica ao longo da década em estudo ii) as temáticas, os contextos e os actores privilegiados nas pesquisas e as concepções de criança subjacentes, iii) os contributos devolvidos nas pesquisas em Sociologia da Infância.

3. A Infância e as crianças nos olhares da Sociologia

Os resultados que seguidamente se apresentam têm por referência a área científica expressa e auto-designada como *Sociologia* e *Ciências Sociais*.

3.1 Cronologia, instituições, áreas e sub-áreas científicas, graus académicos: dados de enquadramento

No conjunto das 1274 produções académicas recenseadas acerca da infância, crianças e sua educação, realizadas em 20 Universidades públicas e privadas e suas 78 Faculdades, Departamentos ou Institutos, no período entre 1995-2005, a maioria insere-se na área científica geral das *Ciências Sociais* (93%)[99]. Porém, dentro dela, as áreas específicas da *Sociologia* e *Ciências Sociais*, no seu conjunto, só representam

---

[96] Apesar das vantagens da pesquisa documental *on-line* – acesso rápido a uma grande quantidade de informação - ela não é isenta de problemas e limitações que, por economia de espaço, não cabe aqui apresentar.

[97] Cerca de 40 novas palavras, entre outras: aluno, ama, bebé, berço, berçário, recém-nascido, precoce, pré-natal, educação, socialização, educação familiar, educação parental, escola, ensino básico, intervenção precoce, jardim-de-infância, brincar, brinquedo, 1º CEB, 1º ciclo, filhos, irmãos, paternidade, pai, jogo/s didáctico/s, infantil/is, menor/es, pediátrico, pediatria, lúdico, brincadeira, creche, infantário, pré-escolar, primária, família, pais, parental, mães, maternidade, 0-10 anos de idade, recreio, ATL, ludoteca.

[98] Informações descritivas: i) nome do/a autor/a; ii) ano de apresentação; iii) Universidade e Faculdade; iv) grau académico; v) nome do orientador/a; vi) área científica; vii) título; viii) palavras-chave; ix) número de páginas; x) bibliografia e suas páginas; xi) existência de ilustrações; xii) cota. Informações substantivas: i) objectivos; ii) metodologias, de parte significativa das produções académicas recenseadas. Todas as informações foram organizadas numa base de dados criada através do Programa ACESS.

[99] As outras áreas científicas gerais são: *Ciências da Saúde* (7%), *Humanidades* (4%), *Ciências Naturais* (3%), *Ciências Tecnológicas* (1%) e *Ciências Físicas* (0,1%).

4% (40 e 13 referências, respectivamente), o que é manifestamente pouco significativo face ao "peso" de áreas como as *Ciências da Educação* 58% e as *Ciências Psicológicas* 27% (735 e 314 referências, respectivamente). O universo das 53 produções académicas que se auto-designam expressamente como *Sociologia e Ciências Sociais* concentra-se em algumas das Faculdades, Institutos ou Departamentos de 9 Universidades, destacando-se o ISCTE (15 referências, 33%), Universidade do Minho (11 referências, 21%), Universidade Nova de Lisboa (13%) e ICS e Universidade de Évora (ambas com 6 referências, 11%).

Não obstante a parca expressão da *Sociologia* e *Ciências Sociais* na área científica das *Ciências Sociais* na década em análise, observa-se a partir de 2000 um interesse crescente pelo estudo da infância, crianças e educação: mais de metade dessa produção académica é realizada entre 2000-2005 (66%, 35 referências: 23 Sociologia, 13 *Ciências Sociais*), sendo espectável que estes valores se tenham reforçado posteriormente em resultado do interesse de sociólogos da família e da educação pela Sociologia da Infância[100].

Quanto ao grau académico, prevalece a obtenção do grau de Mestrado (89%, 47)[101] face ao de Doutoramento (11%, 6)[102], sublinhando-se, num e noutro caso, a especialização em *Sociologia da Infância recentemente instituída na Universidade do Minho* (7 mestrados e 2 doutoramentos em 2004 e 2005).

3.2 Principais temáticas: dados de conteúdo

A análise qualitativa dos conteúdos presentes e subjacentes aos títulos, palavras-chave e objectivos, visou apreender as temáticas em torno das quais foi construída a investigação em *Sociologia* na década em análise*,* emergindo sete grandes *temáticas,* com valor desigual (ver quadro I).

- **A família e a socialização das crianças**

A temática mais significativa é a que focaliza a família, os seus actores e as dinâmicas intra-familiares em torno da socialização das crianças e da sua educação, e entre famílias e instituições educativas, escolares e pré-escolares (20 referências); lugares estruturais de vida das crianças nas sociedades ocidentais (quadro II).

A família conjugal, biológica ou *adoptante*, como espaço natural, social e cultural de vida dos adultos e das crianças, sobretudo quando há crianças, exige aos adultos um *desempenho plural de papéis e uma conciliação entre esferas da vida social*, facilitada ou dificultada segundo a existência ou não de *laços*, e de *solidariedades de parentesco*. Mas a família é também um espaço educativo/socialização inter-geracional próprio que a investigação interroga, desvendando a natureza educativa que decorre da relação entre pais e filhos, através da formulação de problemas vários desta interacção. Uns são inerentes aos adultos (entrar na *parentalidade, conciliação de papeis, conjugais e profissionais*), outros são inerentes às crianças como membros da

---

100 Veja-se, entre outras, os casos de Ana Nunes de Almeida ou Teresa Seabra

101 Das 47 dissertações de Mestrado, 21 não especificam a área de especialização (12 Sociologia e 9 Ciências Sociais) e as restantes 26 estão desigualmente dispersas por 13 especializações expressas: *Sociologia da Infância* (UM-IEC, 7), *Sociologia da Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação*, *Sociologia: Educação e Sociedade* e *Demografia: Sociologia da População* (ISCTE, 3 e 2 respectivamente), *Sociologia da Saúde* (UM-ICS e UNL-FCSH, 1 respectivamente), *Sociologia da Família e da População, Sociologia da Família* e *Sociologia: Poder e Sistemas Políticos* (Universidade de Évora, 1 respectivamente), *Antropologia Social: Sociologia da Cultura* (UNL-FCSH, 1 referência), *Sociologia e Economia: Extensão e Desenvolvimento Rural* (UTAD, 1 referência), *Ciências Sociais: Portugal contemporâneo: sociedades e culturas* (ICS, 1 referência), *Ciências Sociais: Território, Identidades e Património* (ISCTE, 1 referência) e *Ciências Sociais: Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos* (UNL-FCSH, 1 referência). Porém, a menor visibilidade ou representatividade de umas áreas de especializações em relação a outras, poderá dever-se às inúmeras designações similares, redefinição das mesmas ao longo do tempo (cf. o caso da Universidade de Évora), ou mesmo à sua ausência (quando só aparece designada a área cientifica específica, Sociologia e Ciências Sociais).

102 Das 6 teses de Doutoramento, 2 não especificam a área de especialização e as restantes 4 referem especializações em *Sociologia da Infância* (UM-IEC, 2) e em *Sociologia da Educação* (UL-FC e UM-IEP, 1 respectivamente).

família, ora detendo um estatuto como dependentes ora como participantes com *poder de influenciar algumas decisões familiares*.

O lugar das crianças-filhos/as na família, tornadas um bem precioso porque raro, reafirma o seu valor social e reitera, na sua importância como objecto privilegiado de afecto e de investimento económico e cultural em cuidados com o seu bem-estar e na promoção da sua educação, aquela que é uma das teses inaugurais da modernização da família e da sentimentalização da infância ocidental (Ariès, s/d). Neste sentido, segundo os olhares da Sociologia, a *família,* na pessoa dos pais, *precede e constrói simbólicamente as representações das instituições educativas que às crianças se dirigem* uma vez que a frequência das instituições educativas é também interrogada a partir da sua influência. Há assim, a propósito da escolaridade das crianças, uma transferência do olhar da escola para as famílias, sendo a estas reconhecida uma substância educativa própria mas heterogénea (de natureza cultural, social-económica, étnica) que a investigação procura desvendar.

- **As crianças como actores sociais**

Os processos de crescente familialização e institucionalização e individualização que caracterizam e constroem a infância contemporânea ocidental (Qvortrup, 1994), os últimos considerando que as crianças agora são também vistas como indivíduos cuja autonomia e reflexividade deve ser respeitada e incentivada, têm-se reflectido numa Sociologia que tem vindo a "dar voz" às crianças. Nesta perspectiva apuraram-se 15 teses que se debruçam sobre esse protagonismo e incluem essas "vozes" como objecto para compreender i) a construção social da identidade pessoal e social das crianças na sua alteridade face aos adultos e nas relações com outras crianças; ii) os processos de reprodução interpretativa e as culturas de pares infantis (Corsaro, 1997), visíveis nos usos sociais que fazem da cultura material e simbólica para a infância – brinquedos, tecnologias, programas de televisão, literatura infantil… -; ou de espaços, tempos e interacções entre pares fora das instituições e longe do controlo adulto; ou nos valores e concepções das crianças; iii) os modos como exercem a sua autonomia relativa e poder de influência junto dos adultos ou sendo-lhes reconhecida parceria em algumas tomadas de decisão (quadro III).

- **Reflexividade socioprofissional e infância**

A construção da ideia de infância, sendo uma ideia moderna, é indissociável dos processos sociais que legitimaram a sua institucionalização, devendo-se, entre outros factores, à formação de um conjunto de saberes periciais que originaram novas disciplinas constitutivas da reflexividade social sobre as crianças de que todos somos já herdeiros, e com uma influência poderosa sobre a família, o estado e as instituições. Como tal, a relação adulta com a infância não é uma relação natural nem independente da administração simbólica da infância (Sarmento, 2004: 13), sendo esta ancorada no social e na sua historicidade. O olhar que na década em análise lhes dedica a *Sociologia* permite detectar uma atenção selectiva que reitera a primazia do campo da educação face a outros, como a medicina e a justiça (quadro IV).

Dado que o conhecimento que hoje temos acerca das crianças também não teria sido possível sem a institucionalização da escola pública e a sua extensão social como escola de massas, acresce que, por arrastamento, a institucionalização dos professores como grupo sócio-profissional é aqui interrogada sobretudo acerca dos seus quadros mentais e construção do trabalho professoral.

- **As desigualdades de oportunidades em educação**

Intervém ainda na construção social da ideia de infância moderna e na sua institucionalização como categoria social a ênfase em factores que tendem a homogeneizá-la num conjunto de traços estruturais onde sobressai a frequência da escola (quadro V).

A atenção às desigualdades das crianças, ou grupos de crianças, na instituição escolar, ao evidenciar que os processos de estratificação social também têm uma dimensão geracional (Sarmento, 2005) contribui igualmente para ampliar o "campo de visão" a outros espaços não escolares e para esclarecer até que ponto algumas das *desigualdades sociais que afectam a infância contemporânea* (cf. quadro 1), exprimindo o incumprimento das promessas da modernidade, são/continuam a ser historicamente crónicas. Neste sentido, a desconstrução da concepção monolítica de infância enquanto categoria social internamente plural e desigual, na sua diacronia ou sincronia, inclui, além dos contextos escolares, a família, *a rua* e o *trabalho rural*. Desvela-se assim que, por vezes, pela sua vulnerabilidade bio-psicológica e dependência estrutural a família natural das crianças é um contexto que as torna vítimas; ou que a ruptura total ou parcial dos laços que unem a vida das crianças aos adultos da sua família de origem pode dar lugar à *colocação em instituições colectivas* e à vida autónoma em grupos de idade em *situação de rua* e, finalmente, que a concepção e condição de criança-trabalhadora continuam perenes não obstante o historial e arsenal de medidas políticas legais, nacionais e internacionais destinadas a protegê-las da exploração do trabalho infantil (Hendrick, 1990), dada a valorização social das funções instrumentais-produtivas das crianças-filhos pela imprescindibilidade da sua contribuição económica para a sobrevivência do agregado familiar.

4. A Infância e as crianças nos olhares da sociologia: Considerações finais

A análise da produção académica realizada na área da *Sociologia* e das *Ciências Sociais* pode ainda, numa apreciação final, ser realizada, considerados os espaços sociais e os actores privilegiados nas pesquisas realizadas.

Considerados *os actores*, a análise das temáticas sociológicas formuladas acerca da infância, das crianças e da sua educação permite observar que aquelas incidem i) na *categoria social infância*, relevando factores de homogeneidade que presidem à sua institucionalização familiar e escolar (quadros II e IV); ii) nas *crianças como actores sociais*, relevando concepções e acções sociais como traços denotativos de culturas de pares infantis (quadro III); iii) em *factores de diversidade e desigualdade* – etnia, classe social, condição bio-social e estatuto social - que, sustentando a asserção plural crianças, contribuem para pluralizar a categoria infância, desafiando à sua desocultação (quadro IV).

Todavia, neste olhar que salvaguarda as condições da heterogeneidade, quando é considerada a sua relação com os *espaços sociais*, saem amplamente reforçadas as condições de homogeneidade da *categoria social infância*, dado que é reflectida uma atenção "refém" da bipolaridade institucional família-escola, entenda-se, escola do 1º CEB (19 e 16 referências, respectivamente), e de uma tradição sociológica que, cometendo as crianças às instituições *para* crianças, continua a ocupar-se delas, sobretudo no desempenho do ofício filhos e alunos (Chamboredon e Prévot, 1982; Sirota, 1993). Esta regularidade é internamente diversificada a partir de 2000, dada a eleição pelas investigações de outros espaços sociais de institucionalização da educação das crianças - o Jardim de Infância (6 referências) e a creche (1 referência) -, indiciando uma deslocação do olhar para as idades menores da infância – as idades pré-escolares, 0-6 anos – que descobre novas facetas dos processos de institucionalização e normalização dos desempenhos sociais da infância, na sua intensificação e na sua cada vez maior precocidade. Esta regularidade torna-se ainda mais sustentada, se relembrarmos que o olhar dirigido à heterogeneidade e desigualdade das crianças e infância (cf. quadro 4) se realiza exclusivamente a partir do *espaço escolar, pré-escolar incluído,* e, sendo formulado numa perspectiva de integração escolar, reflecte um olhar incisivo sobre a diferença, selectivamente ordenada por critérios de visibilidade, tantas vezes cumulativa: étnica, física e/ou mental e sócio-cultural. Mais rara e pontualmente o olhar sociológico dirige-se a outros espaços institucionais não escolares e não familiares, de protecção e assistência, de saúde, de trabalho, judiciais, de ocupação de tempos livres, ou espaços públicos informais e abertos como a rua ou determinadas áreas da aldeia (3, 2 e 1 referências, respectivamente).

Não obstante a ênfase do olhar sociológico na família e na escola como sendo *os* espaços estruturais de vida das crianças, é a partir dos espaços institucionais educativos ou para-educativos (escola, JI, creche, ATL - 24 referências) que se abre a porta das famílias, devolvendo a investigação uma imagem desfocada destas, no sentido em que o contexto familiar e as famílias são interrogados a partir de problemáticas formuladas acerca da escola e/ou escolarização. Ou seja, os contextos formais de educação da infância parecem ser mais apreendidos e representados por via da família do que constituírem um objecto de estudo em si.

Do ponto de vista da sociologia da infância, estas considerações deixam, por isso mesmo, antever a prevalência de perspectivas de análise sociológica onde sobrevêm i) concepções selectivas e limitadas acerca da infância e das criança e seus mundos de vida, ii) "desfocagens" tendentes a privilegiar os discursos produzidos sobre a realidade e não o estudo das relações *in situ*; iii) as instituições e o desempenho de papéis sociais pelos quais se realizam os processos de socialização verticais, em detrimento das acções e relações sociais dos actores nas instituições e aos usos que nelas fazem daqueles papéis, bem como aos processos de socialização horizontal em que se constrói a "ordem social das crianças" pelas crianças (Ferreira, 2004).

Ora, quando atendemos *aos actores* sobre os quais recaíram os olhares da Sociologia nas produções académicas acerca da infância e crianças deparamos com a discrepância entre o "espaço" dedicado aos adultos e às crianças (43 referências, 81%, face a 18 referências, 42%). Os adultos, também eles enquadrados nos espaços sociais da família e do emprego na esfera pública são aqui representados no desempenho dos seus papéis familiares (20 referências, 38%), como pais (40%) e em papéis profissionais diversos como sejam o campo da educação, da saúde e da justiça (23 referências, 53%), com preponderância para os professores (23%). Construindo-se como pesquisas *sobre* as crianças, conferem aos adultos, pais e professores, e aos espaços sociais de exercício da sua acção educativa, o maior protagonismo, reforçando a ênfase nos processos de socialização verticais, reproduzindo-se na relação social de investigação as relações tradicionais entre adultos-crianças e descurando epistemologicamente as crianças como seres sociais capazes de acções influentes – protagonismo infantil - na escola e na família, com adultos e outras crianças.

No entanto, não deixam as investigações de devolver as crianças e os seus quadros de vida em torno da *desigualdade social*, com destaque para as dimensões estruturais da etnia, *crianças africanas, ciganas*; da *diferença mental*, *crianças deficientes, crianças NEE*; enfatizando outros *papéis familiares* como *criança neta, bebé, filha adoptiva*; condições de *natureza biossocial* até agora inusitadas, como a doença crónica - *a criança doente oncológica* – ou remetendo para o período de gestação *criança pré-natal* e momento do nascimento, *recém-nascido prematuro*, denotativas da valorização social que as crianças adquiriam; outras relevando condições paradoxais da infância contemporânea (Qvortrup, 1994) – a *criança cidadã*, *consumidora* ou *tecnológica vs*. a *criança trabalhadora*, *em situação de rua* ou *vítima de negligência*; outras ainda que expressam conteúdos da concepção da criança como *actor social competente* e das culturas infantis – *concepções, jogos e brincadeiras, e imaginários das crianças*. então afirmar que estas são algumas das produções académicas, cujas pesquisas se esforçaram por compreender as crianças nos seus quotidianos e por seu próprio direito ("*in their own right*"), e que, muitas delas, foram realizadas na especialização em *Sociologia da Infância.*

Por fim, e para terminar mais duas breves notas: a primeira para relembrar que os critérios que presidiram à selecção das produções académicas como sendo "expressamente na área científica da Sociologia ou Ciências Sociais", *não* esgota o campo da produção académica de inspiração sociológica acerca das crianças e infância, pois áreas científicas emergentes, construídas a partir de cruzamentos e/ou fusões disciplinares ou objectos, têm apropriado a perspectiva sociológica produzindo investigações que só a leitura e análise dos objectivos e metodologias permite identificar. Nesta sequência, a segunda nota acresce e relembra ainda que, coincidindo o ano de 2005 com o *terminus* da análise e com o período em que maior valor se regista em produções académicas, se admite ter aumentado o interesse assinalado e seja, hoje em dia, mais significativo.

Bibliografia

Ariés, Philipe (s.d.), *A criança e a vida familiar no antigo regime*, Lisboa, Relógio de Água

Corsaro, William (1997), *The sociology of Childhood*, London: Pine Forge.

Durkheim, Emile (1994[1938]), *Sociedade, Educação e Moral*, Lisboa: Rés Ed.

Giddens, A. (1984), *A Constituição da sociedade*, S. Paulo: Martins Fontes.

Hendrick, H. (1990) Constructions and Reconstructions of British Childhood: an interpretative survey, 1800 to the present*, in* JAMES, A. & PROUT, A. (org), *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood*, London: The Falmer Press: 35-96.

Hendrick, H. (1994), *Child welfare, England 1872-1989*, London, Routledge

Hendrick, H. (2000), The child as a social actor in historical sources: problems of identification and interpretation, in CHRISTIANSEN, P & JAMES, A. (edts), *Research with children, perspectives and practices*, pp: 36-62

Perrenoud, PH. (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora.

Pinto, M. (2000), *A televisão no quotidiano das crianças*, Porto, Ed. Afrontamento.

Prout, A & James, A. (1990), A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems, in James, A. & Prout, A. (edts), *Constructing and reconstructing childhood, contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Falmer Press, pp: 7-33.

Qvortrup, J. *et al.* (1994) (eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury.

Sarmento, M. (2005), Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância, in *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Modernidade, Incerteza e Risco*, pp: 39-48

Sarmento, M. (2006), *Sociologia da infância: Correntes e Confluências. Instituto de Estudos da Criança.* Mimeo.Universidade do Minho

Sirota, R. (1994), L'enfant dans la sociologie de l'éducation: un fântome ressuscité?, *Revue de L'institut de Sociologie*, Enfances et Sciences Sociales, 1-2, Université Libre de Bruxelles, 147-166.

Waksler, Francis (1991) (ed.), *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings*, London: The Falmer Press, 1994

Anexos

Quadro I. Principais temáticas e sua expressão quantitativa - Síntese

• Família, relações de parentesco, representações, práticas e culturas familiares	**20** ref[a]
• Crianças e adultos e acção social das crianças: representações, práticas e culturas infantis	**15** ref[a]
• Saberes e práticas profissionais sobre as crianças e a infância	**13** ref[a]
• Condições de desigualdade das crianças/grupo perante a escola	**8** ref[a]
• Desigualdades sociais e infância contemporânea	**6** ref[a]
• Sociedade, Infância e Educação	**5** ref[a]

Quadro II. Família, relações de parentesco, representações, práticas e culturas familiares

SUB-TEMAS	CONTEÚDOS
Exercício dos papeis familiares adultos	• Relação triangular de papeis na vida adulta: conjugais, parentais, profissionais; Conciliação família/trabalho em famílias monoparentais • Solidariedades primárias; Redes de entreajuda familiar • Fecundidade das famílias
Socialização familiar	• Relações intra-familiares: consumo da TV • Consumo infantil • Hábitos das crianças e da família • Trabalho infantil e Socialização familiar para o trabalho
Relação família-escola (instituições educativas)	• Relação parental com a escolaridade: representações, envolvimento, expectativas • Estratégias educativas e modalidades de relação com a creche • Representações parentais da escolarização (1º CEB e JI) • Minorias étnicas e educação escolar: integração escolar de crianças ciganas; Representações parentais sobre a escolaridade (JI) • Relações de parentesco inter-geracionais. Vida escolar e vida familiar (avós-netos)
Parentalidade por adopção	• Adopção internacional • Implicações psico-sociais em crianças portuguesas adoptadas por famílias estrangeiras • Parentalidade por adopção: motivação, percursos, decisão
Atitude parental	• Atitudes das mães e dos profissionais de saúde face à vida e à morte
Família e habitat	• A apropriação do alojamento segundo as mutações demográficas e familiares (tipos e ciclo de vida)

Quadro III.

Crianças e adultos e acção social das crianças: representações, práticas e culturas infantis

SUB-TEMAS	CONTEÚDOS
Identidade pessoal e social das crianças	• Identidade das crianças e espaços domésticos • O protagonismo da criança • A experiência da criança cigana no JI
Cultura para infância e culturas das crianças	• Cultura para a infância: brinquedos e inovação tecnológica, TIC, literatura infantil • Interacções e usos sociais da Internet • Rotinas de ocupação do tempo não escolar em meio rural: entre a casa e a escola • Imaginários, crianças e sociedade; histórias e imaginários das crianças em meio rural e urbano • Consumo infantil em meio rural e urbano
Representações	• Sexualidade humana: representações de adultos e de crianças • Integração escolar de crianças africanas: representações parentais e infantis • Tempos livres: representações das actividades lúdicas em adultos e crianças
Interacção familiar	• O consumo da TV • O consumo infantil: influência das crianças nas decisões familiares
Impactos na adultez da experiência infantil	• Percepção do stress na adultez e acontecimentos de vida na infância • Memórias de infância

Quadro IV. Saberes e práticas profissionais sobre as crianças e a infância - Síntese

SUB-TEMAS	CONTEÚDOS
Saber e prática Educativa	• Representações e Concepções – da profissão, da inserção sócio-profissional de professores do 1º e 2º ciclos e educadores de infância, da Integração escolar de alunos NEE, dos métodos de ensino/aprendizagem em Geografia e História, • Organização do trabalho professoral/escolar - Poder, status e construção social das práticas de apoio educativo; Prática pedagógica em grupos heterogéneos, Mediação entre as normas (orientações institucionais e regras de funcionamento da escola) e os interesses das populações multiculturais
Saber e prática Médica	• Conhecimento profissional: o discurso médico pré-natal • A cidadania da criança doente • Representações de médicos pediatras acerca das crianças, da profissão e da acção • Atitudes das mães e dos profissionais de saúde face à vida e à morte dos recém-nascidos prematuros; Relações entre profissionais e pais face à doença oncológica na criança
Saber e prática jurídica	• Direitos das crianças internacionais e acção local nacional no âmbito da protecção judicial de menores

Quadro V. Condições de desigualdade das crianças/grupo perante a escola

SUB-TEMAS	CONTEÚDOS
Integração escolar e etnia	• A experiência da criança cigana no JI • Integração escolar de crianças ciganas: representações parentais sobre a escolaridade • Integração escolar de crianças africanas: representações parentais e infantis • Mediação entre as normas (orientações institucionais e regras de funcionamento da escola) e os interesses das populações multiculturais
Integração escolar e NEE	• Educação Especial e aprendizagem • Integração escolar de alunos com NEE: representações dos professores
Integração escolar e pobreza	• A pobreza e o insucesso e abandono escolares • Trabalho infantil rural e (in)sucesso e abandono escolares

19.

[OT 9] Desafios e oportunidades da sociologia da educação

Dia 24, 9h30 | Sala C609

Um "quase-vazio" a preencher? A Educação "não escolar" como objecto de investigação sociológica em Portugal

Alexandra Aníbal

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Resumo

A presente comunicação resume um estudo realizado no âmbito do seminário "Investigação Sociológica em Portugal" do programa de doutoramento em sociologia do ISCTE. Pretende contribuir para o estudo da investigação sociológica na área da Educação, nomeadamente na sua vertente não-escolar, a das "formas de educação e aprendizagem (...) diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional" (Afonso, 2005).

Utilizando o aparelho teórico-metodológico da sociologia da ciência, adoptou-se uma abordagem comparativa da produção científica em Portugal na área da Educação realizada em três campos disciplinares específicos: sociologia da educação, ciências de educação e história da educação. A selecção dos três campos científicos decorre do facto de neles existir uma tradição de investigação na área da educação, a par de uma prática de interdisciplinaridade que se prende com a génese das ciências sociais em Portugal (Pinto, 2004).

Considerando que as revistas científicas constituem um objecto de estudo privilegiado na investigação sobre a produção científica de um determinado campo disciplinar, sendo identificadores claros da maturidade na estruturação dos campos científicos, entendidos como sistemas historicamente construídos de disposições e dominações. Elegeram-se como objecto de análise revistas associadas aos referidos campos e analisou-se a produção do conhecimento sobre educação/educação não escolar em cada um deles, Assim, em termos metodológicos, analisaram-se, de forma rigorosa e sistemática, os artigos de revistas publicadas nos três campos científicos, entre 1997 e 2007, identificando, através da leitura dos respectivos resumos o tema principal de cada artigo. A análise dados recolhidos permitiu identificar algumas tendências actuais da investigação substantiva em educação nos três campos científicos seleccionados.

1. Introdução

Esta comunicação pretende contribuir para o estudo da investigação sociológica na área da Educação, nomeadamente na sua vertente não-escolar. Para tal, recorrer-se-à ao conceito de *educação não escolar* apresentado por Afonso (2005), como "outras formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao paradigma escolar, podendo ocorrer tanto na escola como fora da escola", desde que se esteja perante formas de educação e aprendizagem que sejam diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional".

Utilizando o aparelho teórico-metodológico da *sociologia da ciência*, adoptou-se uma abordagem comparativa da produção científica em Portugal na área da Educação realizada em três campos disciplinares específicos: *sociologia da educação*, *ciências de* educação e *história da educação*. Pretendeu-se comparar a investigação sociológica em *educação/educação não escolar* com a investigação destes objectos de estudo realizada pelos campos das *ciências da educação* e da *história*.

A selecção dos três campos científicos decorre do facto de neles existir uma tradição de investigação na área da educação, a par de uma prática de interdisciplinaridade que se prende com a génese das ciências sociais em Portugal (Pinto, 2004).

Considerando que as revistas científicas constituem um objecto de estudo privilegiado na investigação sobre a produção científica de um determinado campo disciplinar, sendo identificadores claros da *maturidade* na estruturação dos campos científicos, elegeram-se como objecto de análise revistas associadas aos referidos campos.

2. Enquadramento teórico-metodológico

O trabalho de investigação empírica agora apresentado tomou por objecto três ciências sociais, tentando evidenciar alguns aspectos significativos dos respectivos percursos de institucionalização, protagonistas e da investigação por elas produzida na área da educação[103]. Foi conduzido a partir do quadro teórico-metodológico da *sociologia do conhecimento*, sobretudo dos estudos sociológicos sobre a ciência de Bourdieu. Em "Ciência da Ciência e Reflexividade "(2001), este sociólogo toma por objecto de análise a ciência, o campo científico e o conhecimento científico. Nesta obra, analisa as especificidades do « habitus científico », as propriedades singulares do conhecimento científico, e propõe uma *sociologia das ciências sociais*, mais precisamente uma *sociologia da sociologia*. Bourdieu afirma, revisitando Bachelard, que a construção de factos e verdades científicas se enquadra numa lógica epistemológica e social, que a ciência é uma construção dependente das condições sociais que a tornam possível. A *sociologia da sociologia* revela, através da objectivação, as relações que o sociólogo/cientista social estabelece com o seu *habitus*, sistema de disposições de tal forma nele enraizadas social e historicamente que lhe surgem como respostas e procedimentos naturais.

No caso presente pretendeu-se analisar a produção do conhecimento sobre *educação/educação não escolar* em cada um dos campos científicos (sociologia, *ciências da educação* e *história*), entendidos como sistemas historicamente construídos de disposições e dominações.

---

103 Silva e Pinto (1986, p.16) relembram o processo histórico, intelectual e socio-institucional durante o qual, nos últimos 200 anos, se foi construindo a "forma particular de conhecimento de que se reclamam as disciplinas sociais", essa "maneira peculiar de pôr problemas e propor soluções testáveis a que se chama, em sentido lato, método científico" e que é uma criação particular da civilização contemporânea. As ciências sociais, tais como as outras ciências, "configuram-se como instituição social: porque sistema de produção especializada de conhecimentos que se auto-alimenta e reproduz, através de práticas reguladas de investigação, ensino e prestação de serviços, e de canais de comunicação mais ou menos intensa com múltiplas instâncias de poder, visões do mundo, ideologias. Cada uma possui a sua própria história, no decurso da qual acumulou um património específico de paradigmas, teorias, técnicas e métodos, obras de referência e manuais de ensino, circuitos de difusão de resultados, esquemas de formação, competências, costumes e inércias profissionais."

Assim, em termos metodológicos, analisaram-se os artigos de revistas publicadas nos três campos científicos, entre 1997 e 2007, identificando, através da leitura dos respectivos resumos, o tema principal de cada artigo. Explicitam-se, em seguida, os critérios utilizados na identificação/selecção das revistas/artigos:

- *As balizas temporais da investigação foram definidas com base no pressuposto de que, tendo sido 1996 o ano europeu da educação de adultos, e tendo-se, a partir de então, sucedido as iniciativas europeias e nacionais relativas à Aprendizagem ao Longo da Vida (Life Long Learning), a produção científica posterior poderia reflectir essa realidade "em movimento";*
- *A selecção das revistas científicas que constituiram o objecto de estudo teve como critérios: a sua ligação estreita a universidades/centros de investigação de universidades e a sua distribuição geográfica, mais ou menos heterogénea, a nível nacional;*
- *Apenas se consideraram os artigos, resumos de teses sobre a forma de artigo, ensaios, reflexões (e não as recenções, debates, apresentações/introduções de dossiers temáticos, notícias);*
- *A identificação dos temas centrais dos artigos foi efectuada através da leitura dos respectivos resumos ou, em caso de dúvida, de uma leitura dos próprios artigos. Esta identificação nem sempre se revelou uma tarefa fácil, tendo sido tomadas, caso a caso, as opções que nos pareceram mais realistas e correctas; numa primeira fase foram seleccionados todos os artigos cujo tema central considerámos ser a educação ou a literacia; numa segunda fase os artigos sobre educação foram agrupados em linhas de investigação, de acordo com os sub-temas abordados e o enfoque teórico-metodológico adoptado pelo(s) autor(es).*[104]

Foi possível, assim, detectar o peso relativo das investigações/ensaios sobre *Educação* em cada uma das revistas e, considerando-as como reflexos da produção científica do campo a que pertencem, o peso relativo da investigação nesta área em cada um dos campos científicos. O mesmo foi feito relativamente à *educação não escolar* e à *literacia.*

3. O campo científico da Sociologia da Educação em Portugal: evolução, interdisciplinaridade, relação com campos científicos "concorrentes"

3.1. Evolução do campo da Sociologia da Educação em Portugal

A primeira análise que tomou como objecto de estudo a investigação sociológica sobre educação em Portugal foi a de Stoer (1992). Pinto (2004), na sua análise da evolução da investigação no campo da sociologia, refere-se também à evolução da sociologia da educação.

Recorrendo aos trabalhos daqueles autores, podem, em traços gerais, identificar-se diferentes fases, na estruturação deste campo científico:

104 Procurou-se cruzar, na identificação das linhas de investigação, os pilares epistemológicos e substantivos predominantes. A categorização final a que se chegou é certamente passível de crítica e poderiam eventualmente ter-se adoptado critérios de outro tipo que levariam a um conjunto distinto de categorias.

- *O início do século XX, e nomeadamente a I República, viu surgir uma fase embrionária da sociologia da educação cujo desenvolvimento foi cedo coartado com o advento do Estado Novo;*
- *O Estado Novo impôs a estagnação à generalidade das ciências sociais (consideradas perigosas), que se reflectiu na ausência geral de actividade de investigação sociológica, incluindo na área da educação;*
- *O renascimento discreto da sociologia acontece nos anos 60, com a renovação dos estudos sobre a sociedade portuguesa conduzidos por A.Jorge Dias e Vitorino Magalhães Godinho e com a criação do Gabinete de Investigações Sociais (GIS), dirigido por Adérito Sedas Nunes, no Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras (ISCEF), em 1962. Foi na área da sociologia da educação que se realizou, em Portugal, (a par dos estudos sobre a estrutura social portuguesa) um dos primeiros estudos sociológicos de grande envergadura: a análise do sistema de ensino universitário nacional. Este trabalho constitui-se como uma reflexão sobre o papel da universidade no processo de modernização da sociedade portuguesa (Stoer, 1992);*
- *Nos anos 70 a investigação na área da educação situava-se sobretudo na fronteira entre a história e a sociologia;*
- *Os anos 80 são os anos de afirmação da sociologia da educação em portugal, com uma crescente pluralidade de objectos de pesquisa e de reflexão, influencionados teoricamente pelas perspectivas neo-marxistas, weberianas, durkheimianas e interaccionistas;*
- *Desde então, verifica-se a procura constante, neste campo disciplinar, a par com outros campos de investigação sociológica, de "sinergias disciplinares", de "interfaces" (Afonso, 2005) entre a sociologia da educação e outras disciplinas. Tendo constituído, conforme atrás referido, uma das primeiras áreas de interesse da primeira geração de sociólogos na fase dita de "novo fôlego" da sociologia no nosso país (Pinto, 2004)[105], a sociologia da educação portuguesa tem em si marcas que são comuns a outras áreas da sociologia. A sua permeabilidade à interdisciplinaridade é também somente compreensível no quadro mais vasto da interdisciplinaridade quase "genética" da sociologia portuguesa;* [106]

Actualmente, como refere Afonso (2005), a *sociologia da educação* tem vindo a privilegiar, em termos de pesquisa e de reflexão teórico-conceptual, os seguintes objectos de investigação: 1. Políticas educativas; 2. Educação multicultural/intercultural, tendo como contributos relacionáveis: etnicidade e género, desigualdades de género e educação; 3. "Incomensurabilidade da diferença", justiça educativa; 4. Professores (e pais) e suas práticas educativas; 5. Educação não escolar; 6. Organizações locais, como as universidades e as suas relações com a comuinidade; 7. Ensino secundário; 8. Ensino Superior; 9. Políticas e práticas de formação; 10. Educação da infância; 11. Estudantes de diferentes níveis de ensino (práticas associativas e formas de mobilização, práticas culturais e realcionais dentro e fora do contexto escolar, culturas, identidades juvenis, dinâmicas de escolaridade e projectos relativos ao trabalho, "alunização da juventude", violências do e no contexto escolar); 12. Género; 13. Internacionalização,

105 O "novo fôlego" de acordo com José Madureira Pinto, surge, em Portugal, a partir dos anos 60, com a progressiva abertura da economia ao exterior, o surto migratório e a proletarização de extensas camadas da população portuguesa. Começa-se a formular "a procura de conhecimentos de tipo sociológico, curiosamente "em sectores próximos do poder".

106 De acordo com o autor, na refundação da sociologia portuguesa, a partir da revolução de 1974, fez-se um grande investimento em matéria de reflexão metodológica e epistemológica, sendo outro "traço importante deste período (...) a grande abertura à interdisciplinaridade. Ao contrário de outros países europeus nos quais as ciências sociais foram trilhando os seus caminhos através de "uma consistente divisão do trabalho" e de uma "correspondente estruturação institucional", factos que lhes dificultaram posteriormente a passagem à interdisciplinaridade, pela dificuldade em "transpor barreiras disciplinares e fechamentos disciplinares estritos", Portugal conheceu uma trajectória diferente. E, segundo JMP, talvez resida aí uma das razões mais fortes para que este impulso inaugural se tenha revelado particularmente favorável ao pluralismo disciplinar na abordagem dos fenómenos sociais". Mas o risco desta abertura pluri e transdisciplinar foi o da " inconsistência ou mesmo da dissolução disciplinar, com todas as suas virtuais consequências em termos de restrição à cumulatividade e à capacidade de auto-regulação do conhecimento produzido".

contexto europeu e mundial, papel das instâncias supranacionais na configuração das políticas educativas; 14. Questões mais abrangentes e recorrentes do sistema educativo; 15. Reactualização de quadros teórico-conceptuais específicos e autores centrais na configuração do campo da sociologia da educação.

3.2. Sociologia da Educação, Ciências da Educação e História da Educação

Abrantes (2004) foi quem mais aprofundadamente estudou a relação entre a Sociologia da Educação e as Ciências da Educação, identificando paralelismos e distinções na emergência destes campos científicos.[107]

Ambas as ciências tiveram um curto período de desenvolvimento nos finais do século XIX e inícios do século XX e ambos foram cerceados nesse desenvolvimento a partir do bloqueio feito pelo Estado Novo à generalidade das ciências sociais. Pinto (2005, p.12-14) refere, na evolução da investigação sociológica em Portugal uma fase de "interregno", a partir da "ruptura decisiva com o golpe militar de 1926" que se prolonga por quase cinco décadas, durante as quais o aparelho ideológico-repressivo do regime encara toda a reflexão de tipo sociológico como "potencialmente contrária à segurança do Estado, devendo, por isso, ser vigiada, censurada e reprimida". Relativamente às *ciências da educação*, Correia e Stoer (1995), citados por Abrantes (2004, p.118) relembram o legado de debilidade deixado pelo Estado Novo à investigação em educação, em contraste com o "começo prometedor, designadamente a nível das ideias, através da experiência da I República".

"Algumas brechas e aberturas do regime" (Abrantes, 2004, p.19) foram aproveitadas, nos anos 60, por parte de ambas as disciplinas no sentido do seu estabelecimento em Portugal. São figuras centrais, nesta fase, Adérito Sedas Nunes, na sociologia, e Rui Grácio, nas *ciências da educação*. "O desenvolvimento de ambos os campos, no pós 25 de Abril, regista também sincronias evidentes", asistindo-se, entre 1974 e 1985, à respectiva institucionalização; entre 1985 e 1995, à expansão, consolidação e organização internas (aparecimento de associações, congressos e revistas); de 1995 em diante, ao surgimento de novos desafios, como o alargamento ao espaço extra-universitário (...) ou a afirmação no panorama internacional (Abrantes, 2004, p.119).[108]

O mesmo autor conclui que se encontra em curso "um processo crescente de diferenciação entre sociologia e *ciências da educação*, depois de um passado com muitos pontos de contacto e paralelismos" (Abrantes, 2004, p. 130). É uma diferenciação mais ao nível "dos protagonistas e das suas pertenças institucionais do que a nível temático e metodológico". Identifica também algumas divergências em termos epistemológicos, "embora estas pareçam corresponder a oposições que subsistem no seio das ciências sociais, mais do que propriamente a posicionamentos específicos em relação ao fenómeno educativo" (Abrantes, 2004, p.120).

---

107 O autor baseou a sua pesquisa na análise das actas dos principais congressos organizados pelas principais associações dos respectivos campos - Associação Portuguesa de Sociologia (APS) e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), entre 1985 e 2000. Analisou, em pormenor, as sessões inaudurais e "todas as comunicações que envolvem uma abordagem de alguma forma sociológica dos fenómenos educativos". Combinou a análise com a "leitura de alguns textos-sínteses que procuram caracterizar a história, situação actual e desafios para o futuro de ambos os campos disciplinares em Portugal".

108 Para o autor, são especificidades das *ciências da educação* "uma preocupação inicial em definir a educação enquanto processo singular e capaz de gerar saberes específicos; uma relação problemática com as instituições universitárias (...), as potencialidades e limites de possuir um corpo de investigadores maioritariamente formados no estrangeiro; os fracos apoios estatais à investigação em educação; a necessidade de expandir o objecto de estudo à *educação não escolar*". Por outro lado, são traços característicos da sociologia " a enorme preocupação com a construção de uma auto-reflexividade teórico-metodológica sólida e multi-referencial; a tensão entre expansão profissional e controle científico; os esforços para evitar a fragmentação do campo; a apologia da interdisciplinaridade; e, mais recentemente, os esforços e dificuldades de internacionalização e de mediatização" (Abrantes, 2005, p.120).

No trabalho agora apresentado pretendeu-se também analisar o peso da pesquisa sobre educação/educação não escolar no âmbito do campo científico da *História*. À semelhança do que acontece com a *sociologia da educação*, a *história da educação* é matéria amplamente estudada nas instituições tradicionalmente ligadas ao campo científico das *ciências da educação*, embora o mesmo não pareça verificar-se nas instituições tradicionalmente ligadas à investigação histórica.

4. Educação não escolar: A Sociologia da Educação e os novos contextos e processos educativos não-escolares

4.1. Conceito de Educação não escolar

Conforme refere Afonso (2005), a *sociologia da educação*, enquanto disciplina académica e campo de investigação, tem sido, em boa medida e em diferentes países, uma *sociologia da escola e dos processos educativos formais*.

Partilhamos a opinião deste autor de que "a *sociologia da educação* deve ser sensível, cada vez mais, à emergência e centralidade social de novos contextos e processos educativos (informais e não-formais), de modo a dar conta de outras formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao paradigma escolar". O conceito de *educação não escolar* que utilizaremos é definido e bem ilustrado por Afonso (2005) quando esclarece que "o não-escolar tanto pode ocorrer na escola como fora da escola, basta que estejamos perante formas de educação e aprendizagem que sejam diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional. Dito de outra maneira, mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar."

Ainda, segundo Afonso, "a *sociologia da educação não escolar* tem vindo a ganhar novos impulsos através da análise crítica, mais ampla, das evoluções da educação escolar, em alguns casos implicando intencionalmente a reactualização do objecto (tradicional) da *sociologia da educação* e/ou aprofundando os recentes factores de crise da escola e a revalorização social dos contextos e processos de aprendizagem informal e não-formal". É hoje inevitável, de acordo com o autor, "considerar os sentidos e significados da formação e aprendizagem ao longo da vida tendo, entre outros aspectos, que considerar as suas relações e consequências no contexto das chamadas sociedades da aprendizagem e da informação. Apesar das políticas oficiais de educação de adultos que, entre nós, continuam a atravessar velhos e novos dilemas, reconhecem-se alguns contributos que nos propõem outras formas de pensar as questões da educação e do desenvolvimento local e, em alguns casos, que enunciam, quer o papel de mediação do local, quer as conexões do local com questões mais amplas de ordem cultural, económica e política."

4.2. A Educação de Adultos em Portugal: conformidades e rupturas com o modelo escolar

A *Educação de Adultos* pouco escolarizados é um dos campos privilegiados das práticas de *educação não escolar*. E assim foi ao longo de partes significativas da sua história em Portugal. As experiências de Educação Popular na I República enquadram-se no paradigma não escolar. As práticas de combate ao analfabetismo durante o Estado Novo promoveram, pelo contrário, a conformidade ao modelo escolar. Imediatamente após o 25 de Abril, com a emergência do paradigma da *educação permanente*, assiste-se à realização de experiências diversificadas de educação de adultos numa perspectiva não formal e informal que vão sendo enquadradas institucionalmente, mantendo o seu carácter não escolar, partindo do

respeito pela especificidade das aprendizagens dos adultos e da sua centralidade enquanto sujeitos das práticas educativas.

O reverso desta abordagem não-escolar é o ensino recorrente de adultos que vigora em Portugal a partir do final dos anos 80, claramente colado ao paradigma escolar. A influência da agenda europeia de promoção da *Aprendizagem ao Longo da Vida* e os baixíssimos níveis de escolaridade da população portuguesa, por comparação aos dos nossos parceiros europeus, levam o país a uma viragem na forma de encarar a *educação de adultos* que retoma, actualmente, de uma forma mais organizada e inovadora a *educação permanente* dos anos 70.

4.3. Literacia

Considerou-se, no presente trabalho, o campo científico da investigação em *literacia*[109] como parte integrante da investigação em *sociologia da educação*, na sua faceta não escolar, uma vez que a a*prendizagem ao longo da vida*, a *educação não escolar* e a *literacia* são facetas de um mesmo fenómeno cuja investigação pode ser abarcada pelo campo científico da *sociologia da educação*. A *literacia*, entendida como "as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana" (Benavente, 1996), resulta da eficácia, em determinados tempos e espaços historicamente produzidos, das práticas educativas formais, não formais e informais que neles acontecem ou aconteceram. Só se encararmos *a sociologia da educação* como a *sociologia da escola* é que a *literacia* não é, evidentemente, apenas um resultado de práticas educativas. Mas se, como é aqui o caso, se defender o alargamento do conceito de *educação* e do campo científico da *sociologia da educação*, como o faz Afonso (2005), a *literacia* passa a poder ser encarada como um dos objectos de investigação deste campo de investigação sociológica.

5. Em Educação, quem investiga o quê? As revistas e a sua produção científica sobre questões educativas

Relativamente aos três campos disciplinares em análise, foram seleccionadas, de acordo com os critérios anteriormente enumerados, algumas revistas científicas representativas da produção científica das respectivas áreas.[110] Agregámos ao campo da *sociologia*, as revistas **Crítica de Ciências Sociais** e a **Análise Social**, que, não sendo estritamente revistas de *sociologia*, têm a sua génese e o seu percurso em instituições em que a *sociologia* é a disciplina de referência. Em relação às *ciências da educação*, optou-se por agregar nesta área as revistas cujo denominador comum são os estudos sobre *educação*, mesmo que não se auto-denominem revistas de *ciências da educação* (quadro I).

Como era expectável, são as revistas da área das ciências da educação que mais produzem artigos científicos cujo tema principal é a educação (cerca de 70% do total de artigos publicados nessas revistas). Na área da sociologia, a produção científica que toma a educação por objecto de estudo é muito diminuta (cerca de 7% do total de artigos publicados), mas é-o mais ainda na área das ciências históricas

109 Entendendo-se como literacia "as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana", realizou-se, em 1994, o primeiro estudo nacional de avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta (Benavente, 1996). Investigações extensivas transnacionais concluídas em 2000 (Measuring Adult Literacy, 2000) que integravam Portugal no grupo de países constitutivos do painel, chegaram a resultados análogos aos desse primeiro estudo quanto aos niveis de literacia dos portugueses: o nosso país revela "um perfil de competências de literacia preocupante, mas não surpreendente, tendo em conta os atrasos históricos no processo de escolarização do país (..)": Ambos os trabalhos confirmam uma concentração acentuada da população portuguesa nos níveis mais baixos de literacia. Os níveis baixos de literacia da população portuguesa estão em sintonia com o seu respectivo nível de habilitações.

110 No período de tempo escolhido (1997-2007) surgiram, sobretudo na área das Ciências da Educação, novas revistas mas também a Revista **Fórum Sociológico**.

(2% do total de artigos científicos produzidos pelas duas revistas por nós seleccionadas) (quadros II e III).

Considerando o total de artigos publicados nas 10 revistas, nos últimos 10 anos, cujo objecto central é a *educação*, podemos concluir que:

- *O tema à volta do qual se congregam mais investigações (51 artigos) é o da Escola (Gestão escolar, Gestão do trabalho pedagógico), seguido dos temas relativos à profissão docente, professores, formação, histórias de vida, culturas e práticas profissionais (40 artigos);*
- *Significativos, também, são os artigos de história da educação (34) publicados sobretudo pelo campo das ciências da educação: 9 dos 23 artigos publicados pela* ***Sísifo*** *são abordagens históricas dos fenómenos educativos.*
- *Uma análise por campos disciplinares da produção sobre educação, permite realçar os seguites aspectos:*
- *No campo da sociologia prevalecem os artigos sobre Ensino Superior e sobre Políticas Educativas Nacionais (9 artigos cada);*
- *Na campo das ciências da educação a maior incidência verifica-se nas temáticas relativas à Escola - gestão escolar, gestão do trabalho pedagógico (48 artigos), e à Profissão docente - professores, formação, histórias de vida, culturas e práticas profissionais (39 artigos);*
- *No campo das ciências históricas, os artigos de educação referem-se a apenas duas temáticas: história da educação (6 artigos) e literacia (2 artigos).*

Relativamente à ***educação não escolar***, esta só é verdadeiramente encarada como objecto de estudo pelas *ciências da educação*, mas de forma muito incipiente (5 % do total de artigos publicados pelas revistas deste campo científico)[111]. A *sociologia* não se tem debruçado sobre este objecto de estudo (dos 850 artigos contabilizados, nas quatro revistas desta área, entre 1997 e 2007, nenhum tinha como objecto a *educação*

[111] Identificaram-se os seguintes artigos:

- na **Revista Educação, Sociedade e Culturas,** 1) A empresa como escola: os saberes curriculares numa casa do vinho do Porto, Henrique Araújo; 2) O papel mediador da cultura na aprendizagem da matemática na perspectiva de Vygotsky, Guida de Abreu; 3) Culturas orais e lingua escrita: três retratos três por quatro, João Wanderley Geraldi; 4) Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenções e pesquisa, Abílio Amiguinho; 5) Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial, Cármen Cavaco; 6) Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes, Bernard Charlot; 7) A avaliação da UPP: pistas para a biografia institucional de um associativismo militante, Natália Pacheco et al; 8) Ensaio(s) de autoformação por uma escrita colectiva, Sara Canelhas e Paulo Nogueira.
- Na revista **Sísifo**, 1) Reconhecimento e validação das aprendizagens Experienciais - Uma problemática educativa, Ana Luísa Oliveira Pires; 2) Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Complexidade e novas actividades profissionais, Cármen Cavaco; 3) A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI - o "novo" que reitera antiga destituição de direitos, Sonia Maria Rummert; 4) Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal, António José Almeida; 5) Sem-abrigo: métodos de produção de narrativas biográficas, Susana Pereira da Silva.
- Na **Revista Lusófona de Educação**, 1) As Universidades Populares. Contexto e desenvolvimento de programas de formação de pessoas adultas, Agustin Requejo Osorio.
- Na **Revista Portuguesa de Educação**, 1) Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva, Manuel António F. Silva; 2) Educação profissional numa sociedade sem empregos, Celso João Ferretti e João dos Reis Silva Júnior; 3) A training's proposal to educators work in jail from social education's point of view , Emilio Lucio-Villegas Ramos; 4) Towards a theory of formative assessment, Domingos Fernandes; 5) Group work and development of oral competences, Luzia da Conceição Alves Bastos.

não escolar, apesar de todo o contexto nacional e europeu de promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida. O mesmo se passa ao nível da *História*, não tendo as revistas **Clio** e **Ler História** publicado, nos últimos dez anos, nenhum artigo sobre o tema.

A *literacia*, embora de uma forma muito discreta é objecto de 2 artigos nas revistas da área da *sociologia* (na Revista **Sociologia, Problemas e Práticas**[112]), de 2 artigos na área das *ciências históricas* (na Revista **Ler História**[113]) e de 6 artigos nas revistas de *ciências da educação*[114].

6. Conclusões

Uma análise ainda um pouco genérica dos dados recolhidos permite a identificação de algumas tendências actuais da investigação substantiva em educação nos três campos científicos seleccionados:

- *Parece estar a assistir-se a um esvaziamento da sociologia da educação, provocado pelo rápido desenvolvimento das ciências da educação. A produção de artigos cientificos sobre os fenómenos educativos nos contextos mais institucionais da sociologia tem um peso muito diminuto. E essa produção restringe-se ao papel histórico da sociologia da educação encarada como uma sociologia da escola. Não se tomaram ainda por objecto de análise os espaços não escolares de educação, o que nos permite vislumbrar um imenso vazio que poderá e deverá ser preenchido;*
- *As ciências da educação, que conquistaram um lugar de relevo no estudo dos fenómenos educativos em Portugal e têm o seu campo científico claramente estruturado (faculdades, licenciaturas, mestrados, doutoramentos, associações, congressos) dedicam-se sobretudo (e ainda) à análise dos processos educativos no interior das escolas e às questões relacionadas com o "ser professor". Nelas se encontra um espaço de produção e difusão de estudos enquadrados pela sociologia crítica/emancipatória. E é aqui, e não nas instituições mais tradicionalmente ligadas à história, que se investiga em história da educação*[115]*;*
- *É também no espaço das ciências da educação que assistimos, então, à emergência da área de investigação em educação não escolar, centrada sobretudo na educação de adultos e nas abordagens biográficas e de reconhecimento de competências. É bastante claro que, pelo menos por enquanto, apenas este campo científico evidencia interesse pelo universo potencialmente revelador e inovador das "formas de educação e aprendizagem (...) diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional" (Afonso,2005).*

---

112 Na revista **Sociologia, Problemas e Práticas**: 1) *Literexclusão na vida quotidiana*, Maria do Carmo Gomes; 2) *Percursos de Literacia*, Maria do Carmo Gomes.

113 Na revista **Ler História**: 1) *O "chamado problema do analfabetismo": as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX),* Rui Ramos; 2) *Problemas da/de literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea*, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila.

114 Nas reviistas de Ciências da Educação:

- na revista **Educação, Sociedade e Culturas,** 1) Literacia, media e cognição, Filipe Reis; 2) Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o estudo nacional de literacia, Filipe Reis.
- na **Revista Portuguesa de Educação**, 1) Standards of literacy attainment in Britain, Greg Brooks; 2) Portugal no ISA 2000: condições de participação, resultados e perspectivas, Glória Ramalho; 3) Reflections on the performance of Ireland and Portugal in the OECD/PISA 2002 assesment of reading Literacy, Gerry Shiel; 4) What can we learn from international literacy surveys? A critical look at the evidence from Britain, Greg Brooks; 5) Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal, Maria da Graça Castro Ponto.

115 Neste âmbito, importa referir a importância dos trabalhos de história da educação da autoria de António Nóvoa e realizados no âmbito do mestrado de história da educação por ele criado na FPCE da UL.

Produto dos atrasos endémicos do sistema educativo nacional, os déficites habilitacionais dos portugueses estão a ser actualmente "combatidos" através da rede de Centros Novas Oportunidades, actualmente com grande implantação no território nacional, que desenvolvem processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (adquiridas através das experiências de vida) e encaminham os candidatos para cursos de educação e formação de adultos e formações modulares (no âmbito do recentemente criado Catálogo Nacional de Qualificações).[116]

Este imenso espaço de "novas oportunidades" para adultos pouco escolarizados pode constituir-se como um interessante "laboratório" de oportunidades para a investigação sociológica. A abordagem biográfica, utilizada sobretudo nos Processos RVCC mas também nos Cursos EFA, permitindo a caracterização dos percursos de vida dos indivíduos, pode revelar um potencial muito rico de dados sobre a sociedade portuguesa e a sua estratificação social. Pode revelar, sobretudo, muito sobre a(s) forma(s) como os portugueses pouco escolarizados lidaram, ao longo das últimas décadas, com os processos educativos formais, não formais e informais ou, dito de outra forma, com a escola e com os outros espaços de vida que lhes permitiram adquirir e desenvolver competências. Competências que, na época em que eram crianças, não puderam ser adquiridas por via escolar, num país ainda sobretudo rural, em grande parte imerso na sociedade tradicional, onde a escola, finda a 4ª classe, não chegava e, na sua ausência, também não era desenvolvido o *escol cultural* (Nunes, 1964).

Bibliografia

Abrantes, Pedro (2004). "Sociologia e Ciências da Educação: a distância entre nós". *Sociologia, Problemas e Práticas,* nº 45. Lisboa. Celta Editora.

Afonso, Almerindo (2005). **"**A Sociologia da Educação em Portugal: elementos para a configuração do estado da arte".Teodoro, A. e Torres, C. (orgs.). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto. Afrontamento.

ANEFA (2001), *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal* – Exame Temático, Relatório Final. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Segurança Social e do Trabalho

Benavente, Ana (coord.); Rosa, Alexandre; COSTA, A. Firmino e Ávila, Patrícia (1996). *A Literacia em Portugal — resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.

Bourdieu, Pierre (2001. *Science de la Science et Reflexivité*. Paris. Raison d'Agir.

Ferreira, R.A. (2006). "Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento". *Revista Lusófona de Educação*, p. 105-120. Lisboa. Edições Uiniversitárias Lusófonas.

Kuhn, Thomas (1962). *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo. Editora Perspectiva.

Merton, Robert (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago. University of Chicago Press

Nunes, A.Sedas (1964). "Portugal, Sociedade Dualista em Evolução", Análise Social, vol.2, nº7/8, p. 407-462.

Pinto, J.Madureira (2004). "Formação, tendências recentes e perspectivas de desenvolvimento da Sociologia em Portugal". Sociologia, Problemas e Práticas, nº 46, p. 11-31. Lisboa. Celta Editora.

[116] Existem actualmente (Janeiro 2009) 459 Centros Novas Oportunidades, integrados em estabelecimentos dos ensinos básico e secundário; Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), autarquias, empresas, associações e entidades formadoras acreditadas.

Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira (1986). "Uma visão global sobre as ciências sociais", p.9 -27. Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira (orgs.) Metodologia das Ciências Sociais. Porto. Afrontamento.

Anexos

Quadro I. Revistas científicas seleccionadas para a análise

Campo científico	**Revistas**	Instituição	Nºs analisados
Sociologia /Ciências Sociais	Fórum Sociológico 1992	Unidade de Investigação da FCSH-UNL Fórum Sociológico – Centro de Estudos	nº 1/2 (1999) a nº 15/16 (2006)
	Revista Crítica de Ciências Sociais	CES - Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra	nº 47 (Fev. 1997) a nº 77 (Junho 2007)
	Sociologia, Problemas e Práticas Celta,1986	CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE.	nº 23 (Março 2007) ao nº 53 (Jan-Abril 2007)
	Análise Social 1963	ICS - Instituto de Investigação Social da Universidade de Lisboa	nº 140 (1997) a nº 185 (2007)
Ciências da Educação	Educação, Sociedade e Culturas	CIIE - Centro Investigação e Intervenção Educativas ivinculado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto	nº 7 (1997) a nº 24 (2007)
	Revista Lusófona de Educação	Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	nº 1 (2003) a nº 8 (2006)
	Revista Portuguesa de Educação	Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho	Vol 10, nº 2, (1997) a Vol. 20 (2007)
	Sísifo 2005	Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	nº 1 (2005) a nº 3 (2007)
História	Clio 1979	Centro de História da Universidade de Lisboa	Nova Série: volume ãII (1997) a volume XV/XVI (2006)
	Ler História 1983	ICS - Instituto de Investigação Social da Universidade de Lisboa	Nº 32 (1997) a nº 50 (2006)

Quadro II. Temas dos artigos nas revistas do campo sociológico

Campo científico da Sociologia	Nº de Revistas	Nº de Artigos	Nº de artigos sobre Educação	% de artigos sobre Educação (relativamente ao total de Artigos)	Nº de artigos sobre Educação não escolar	% de artigos sobre Educação não escolar (relativamente ao total de artigos)	Nº de artigos sobre Literacia	% de artigos sobre Literacia (relativamente ao total de artigos)
Fórum Sociológico	16	127	10	7,9%	0	0,0%	0	0,0%
Revista Crítica de Ciências Sociais	31	228	14	6,1%	0	0,0%	0	0,0%
Sociologia, Problemas e Práticas	31	222	17	7,7%	0	0,0%	2	0,9%
Análise Social	46	273	21	7,7%	1	0,4%	0	0,0%
Total	**124**	**850**	**62**	**7,3%**	**2**	**0,2%**	**2**	**0,2%**

Quadro III. Temas dos artigos nas revistas do campo das Ciências da Educação

Campo científico das Ciências da Educação	Nº de Revistas	Nº de Artigos	Nº de artigos sobre Educação	% de artigos sobre Educação (relativamente ao total de artigos)	Nº de artigos sobre Educação não escolar	% de artigos sobre Educação não escolar (relativamente ao total de artigos)	Nº de artigos sobre Literacia	% de artigos sobre Literacia (relativamente ao total de artigos)
Educação, Sociedade e Culturas	18	114	94	82,4%	8	7,0%	2	1,8%
Revista Lusófona de Educação	8	58	52	89,7%	1	1,7%	0	0,0%
Revista Portuguesa de Educação	19	186	121	65,1%	5	2,7%	4	2,2%
Sísifo	3	23	23	100,0%	5	21,7%	0	0,0%
Total	**48**	**381**	**290**	**76,1%**	**19**	**5,0%**	**6**	**1,6%**

Quadro IV. Temas dos artigos nas revistas do campo das História

Campo científico da História	Nº de Revistas	Nº de Artigos	Nº de artigos sobre Educação	% de artigos sobre Educação (relativamente ao total de artigos)	Nº de artigos sobre Educação não escolar	% de artigos sobre Educação não escolar (relativamente ao total de artigos)	Nº de artigos sobre Literacia	% de artigos sobre Literacia (relativamente ao total de artigos)
Clio	15	145	2	1,4%	0	0,0%	0	0,0%
Ler História	18	169	6	3,6%	0	0,0%	2	1,2%
Total	**33**	**314**	**8**	**2,5%**	**0**	**0,0%**	**2**	**0,6%**

Quadro V. Temas dos artigos nas revistas do campo das História

Linhas Temáticas	Sociologia e Ciências Sociais					Ciências da Educação					História			**Total**
	Fórum Sociológico	Revista Crítica de Ciências Sociais	Sociologia, Problemas e Práticas	Análise Social	**Total**	Educação, Sociedade e Cultura	Revista Lusófona de Educação	Revista Portuguesa de Educação	Sísifo	**Total**	Clio	Ler História	**Total**	
Políticas Educativas Nacionais	0	2	4	3	**9**	5	3	7	0	**15**	0	0	**0**	**24**
Educação e Reprodução Social/Classes sociais	2	0	0	6	**8**	7	0	3	0	**10**	0	0	**0**	**18**
Interculturalidade/multiculturalidade	0	0	0	1	**1**	10	1	9	0	**20**	0	0	**0**	**21**
Professores (formação, histórias de vida, culturas e práticas profissionais)	0	0	0	1	**1**	8	8	23	0	**39**	0	0	**0**	**40**
Educação não escolar	0	0	0	1	**1**	8	1	5	5	**19**	0	0	**0**	**20**
Literacia	0	0	2	0	**2**	2	0	4	0	**6**	0	2	**2**	**10**
História da Educação	2	1	0	4	**7**	4	5	3	9	**21**	2	4	**6**	**34**
Globalização/Internacionalização/ Europeização das políticas educativas	0	3	2	0	**5**	2	1	4	1	**8**	0	0	**0**	**13**
Educação e Território	1	0	0	0	**1**	5	2	1	0	**8**	0	0	**0**	**9**
Educação Ambiental	0	0	0	0	**0**	5	1	0	0	**6**	0	0	**0**	**6**
Ensino Superior	2	3	2	2	**9**	1	3	10	0	**14**	0	0	**0**	**23**
Escola (gestão escolar, gestão do trabalho pedagógico)	0	0	1	2	**3**	8	6	32	2	**48**	0	0	**0**	**51**
Educação crítica/emancipatória	0	1	1	0	**2**	13	11	1	0	**25**	0	0	**0**	**27**
Educação inclusiva	2	0	0	0	**2**	1	7	0	0	**8**	0	0	**0**	**10**
Tecnologias Educativas	0	0	0	0	**0**	1	1	3	6	**11**	0	0	**0**	**11**
Investigação sobre produção científica em educação	0	1	1	0	**2**	6	1	2	0	**9**	0	0	**0**	**11**
Outros	1	3	4	1	**9**	8	1	14	0	**23**	0	0	**0**	**32**
Total	**10**	**14**	**17**	**21**	**62**	**94**	**52**	**121**	**23**	**290**	**2**	**6**	**8**	**360**

Gráfico 1. Linhas temáticas dos artigos sobre educação

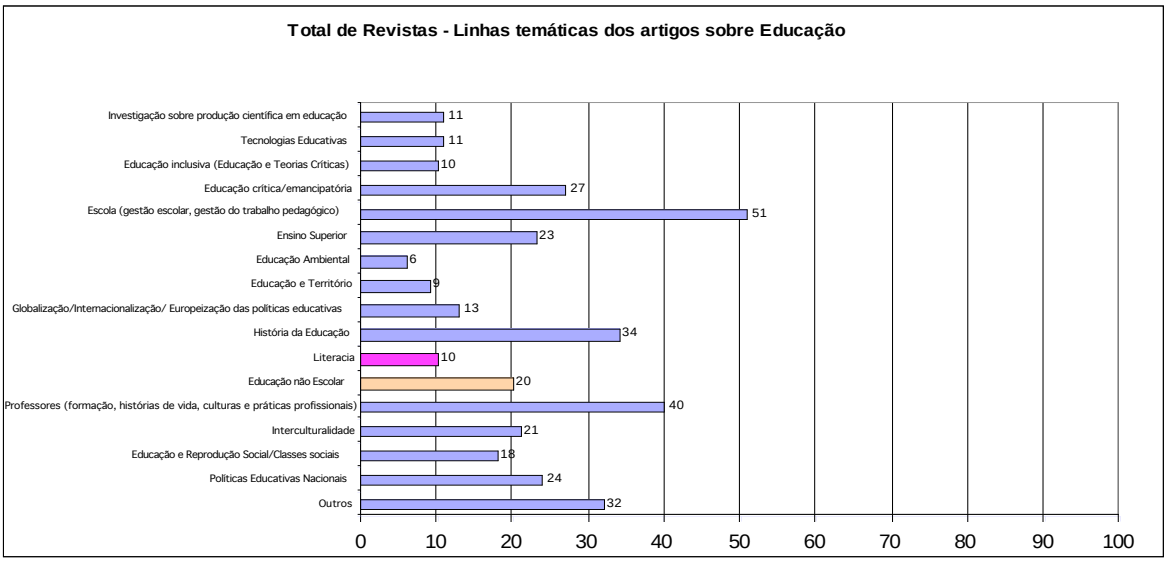


Gráfico 2. Linhas temáticas dos artigos sobre educação nas revistas de Sociologia

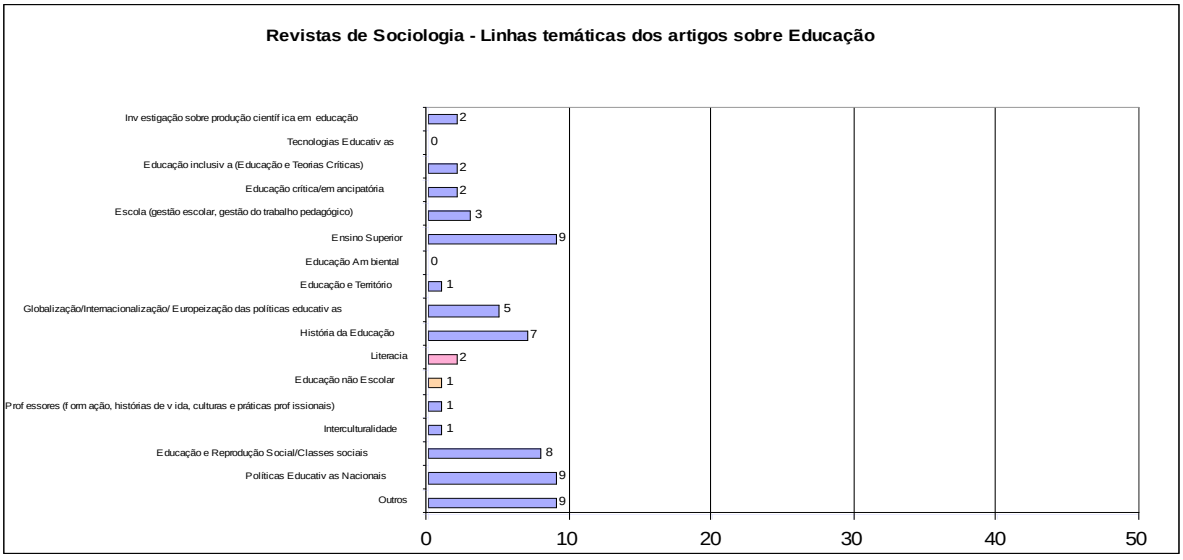


Gráfico 3. Linhas temáticas dos artigos sobre educação nas revistas de Ciências da Educação

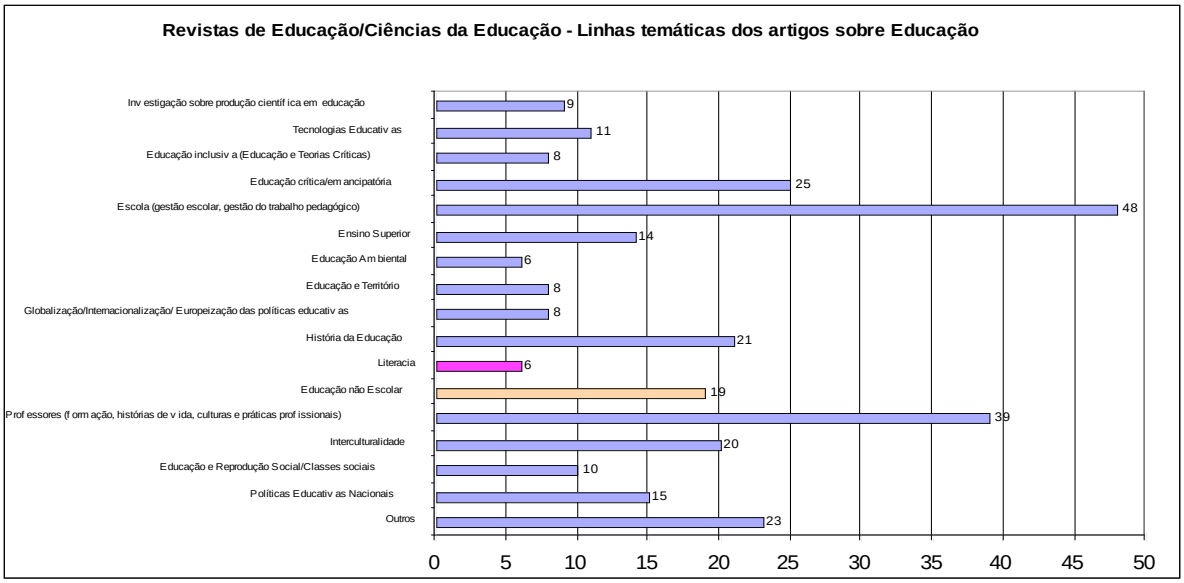


Gráfico 4. Linhas temáticas dos artigos sobre educação nas revistas de Ciências da Educação

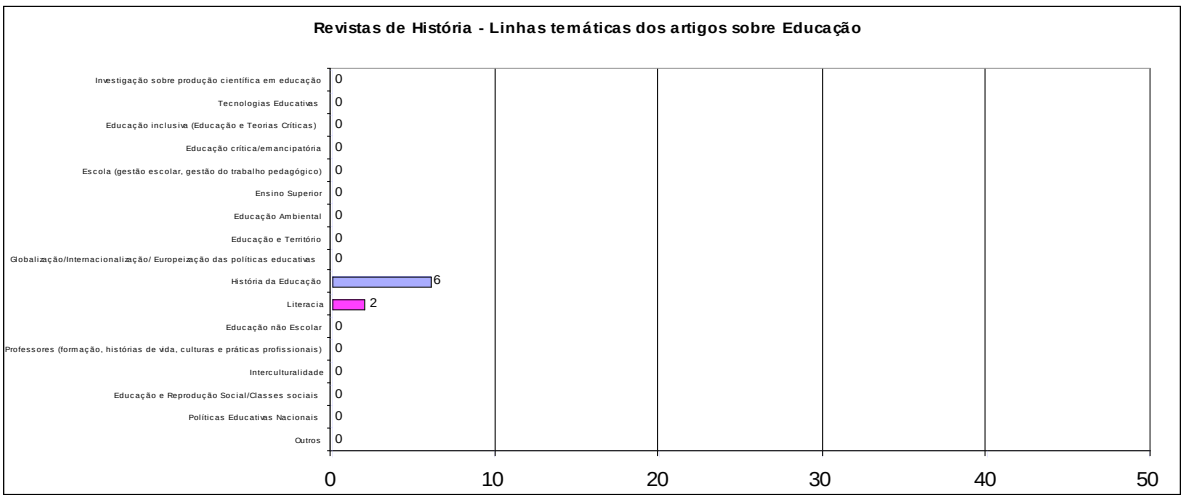


Gráfico 5. Artigos sobre Educação Não Escolar, segundo a Revista

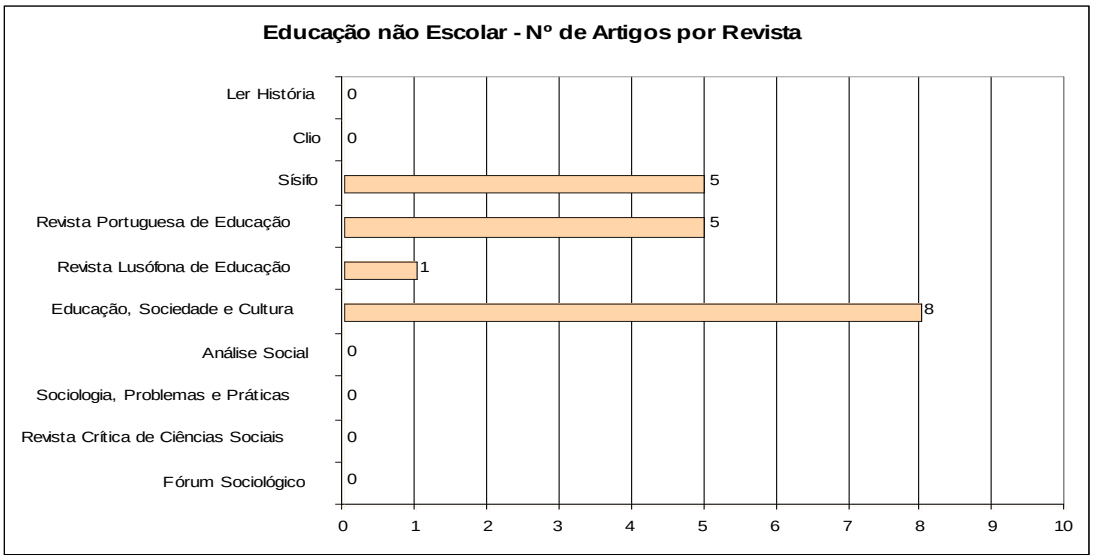
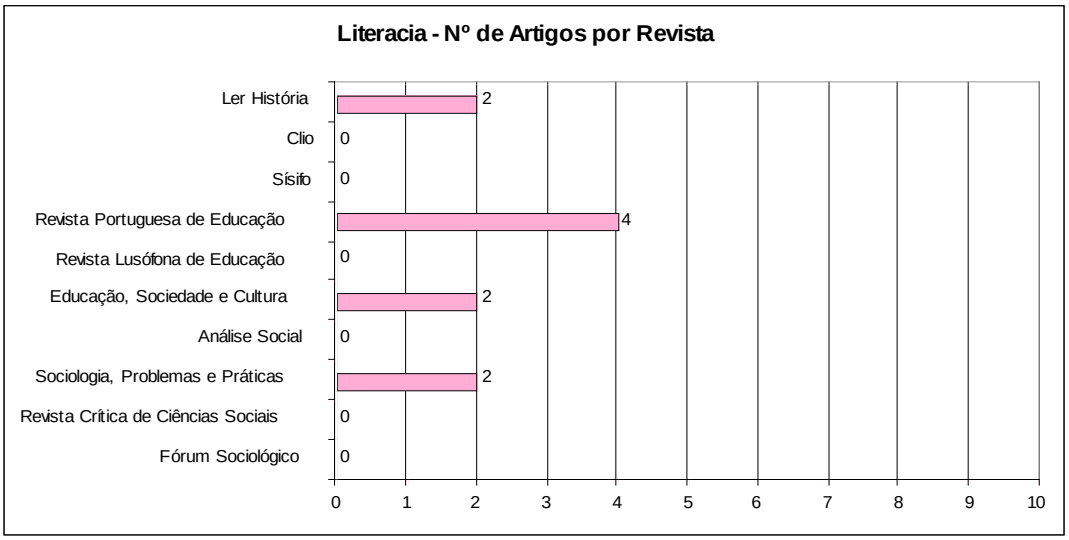



Gráfico 6. Artigos sobre Educação Literacia, segundo a Revista