

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. II – *Posters*

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 – Comunicações

<i>Introdução</i>	4
<i>Programa do encontro</i>	6
1. <i>A escolarização nos Açores: entre a massificação escolar e os limites da edificação da escola de massas</i> Ana Cristina Palos (Universidade dos Açores)	10
2. <i>Desempenho escolar: do ensino básico à entrada no ensino secundário</i> Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (OTEEs-GEPE-ME)	22
3. <i>Uma Europa em vários andamentos: padrões de escolarização e sistemas educativos</i> Susana da Cruz Martins (CIES-ISCTE)	47
4. <i>Jovens, percursos e transições entre a escola regular e o mundo do trabalho</i> Maria Sidalina Almeida (Instituto Superior de Serviço Social do Porto)	63
5. <i>Estreitando a entrada: medos e interditos na escola</i> Alexandra Leandro (ISCTE / Universidade Aberta)	73
6. <i>A escola e a turma como contextos de produção das experiências escolares dos alunos</i> Ana Diogo (Universidade dos Açores)	79
7. <i>Processos de reconfiguração da relação pedagógica</i> Nuno Miguel da Silva Melo Ferreira (ISCTE / FCT)	93
8. <i>O (in)sucesso educativo nas instituições de ensino privado: práticas e representações sociais</i> Maria Luísa Quaresma (Faculdade de Letras, Universidade do Porto)	102
9. <i>Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola</i> Tânia de Freitas Resende (Universidade Federal de Minas Gerais)	113
10. <i>Estilos de liderança e escola democrática</i> José Palhares & Leonor Lima Torres (IEP, Universidade do Minho)	123
11. <i>Uma autonomia relativa alargada? Reflexões sobre um projecto emergente</i> E. Macedo, E. Temudo, J. Almeida, L. Cortesão, M. Oliveira & R. Nunes (IPFP/CIE-FPCE-UP)	143
12. <i>Marketing escolar: comunicação pedagógica ou veículo publicitário?</i> Isabel Maria Bernardo Pereira Farinha (Escola Superior de Marketing e Publicidade/FCT)	147
13. <i>Escola, democracia e participação dos alunos do 3º ciclo</i> Caridade Pereira, Manuela Cardoso, Fernanda Rocha & Ana Pedro (Universidade de Aveiro)	156
14. <i>A reforma da carreira docente e da gestão escolar: uma análise da conflituosidade sindical e profissional</i> Alan D. Stoleroff & Irina Pereira (CIES/ISCTE)	164
15. <i>Sistema nacional de RVCC: valorizar espaços plurais de aprendizagem</i> Miguel Marques Ribeiro (Associação Nacional de Oficinas de Projecto)	188
16. <i>Os capitais económico, cultural e social e o rendimento académico</i> J. Saragoça, A. Martins, A. A. Candeias, C. Guerra, H. Pires (Un. Évora/I.P. Portalegre)	201

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 bebés 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)

20.

[POSTER]

Formação de nível superior na área das TIC: evolução da oferta e procura

Alexandra Duarte

CIES-ISCTE

Resumo

Tem sido referido pelo sistema político, bem como por várias vertentes da sociedade, que existe uma escassez de trabalhadores altamente qualificados em TIC e que essa situação pode ser uma condicionante para a competitividade dos países crescentemente informatizados e globalizados.

Uma das justificações apontadas para este facto é que o sistema de ensino superior não tem acompanhado a evolução da oferta de emprego qualificado nesta área. Isto é, que tem existido um desajustamento entre oferta e procura de emprego na área das TIC, que em parte é resultante de uma desarticulação entre a oferta formativa TIC e as necessidades de trabalhadores altamente qualificados por parte das empresas.

A questão que se poderá colocar é: existirá efectivamente um não acompanhamento por parte da oferta formativa TIC, que possa justificar esta hipotética escassez de recursos humanos TIC no mercado de trabalho? Ou será antes que a área das TIC é uma área de formação superior pouco atractiva para os estudantes do ensino secundário que estão em situação de ingressar no ensino superior? Os dados estatísticos parecem ir mais de encontro à segunda hipótese, ou seja, parece revelar-se mais este “desinteresse” da população discente, do que propriamente a existência de uma oferta formativa insuficiente. Através dos dados estatísticos descritivos do OCES consegue-se caracterizar a oferta formativa TIC nos últimos anos em Portugal, assim como apreender o nível de atractividade destes cursos para a população discente.

Introdução e contextualização

O presente paper resulta de uma tese de mestrado apresentada e defendida no passado mês de Outubro e cujo título é: “A dinâmica do mercado de trabalho: o caso dos trabalhadores em Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Neste paper apenas apresentamos um vector de análise da tese, uma vez que esta incidia sobre as questões da temática do mercado de trabalho, mais propriamente sobre a oferta e procura de emprego em ocupações TIC e a sua relação com o sistema de ensino. De facto, o que se pretende com esta exposição é a apresentação de alguns dados empíricos que nos pareceram interessantes e que remetem para a oferta de formação superior na área das TIC e a respectiva procura por parte dos alunos que ingressam no ensino superior.

A pertinência de estudar e apresentar esta realidade remete para uma questão que tem sido mediatizada pelas várias vertentes da sociedade, nomeadamente pelo sistema político, de que existe uma escassez de recursos humanos qualificados na área das TIC.

Assim uma das hipóteses que se traçou na dissertação foi que o sistema de ensino, em termos de oferta formativa poderia não estar a responder ao crescimento do sector das TIC em Portugal e à crescente necessidade por parte das empresas de recursos humanos altamente qualificados na área.

Para tentar responder a esta questão traçou-se a evolução da oferta formativa de nível superior na área das TIC¹, nomeadamente ao nível do número de cursos e vagas. Por outro lado tentou-se apreender igualmente se esta área apresenta uma elevada atractividade para a população discente, uma vez que não raras vezes este tipo de formação e a subsequente ocupação é apontada como sendo de fácil empregabilidade e bem remunerada (Glott e Paul, 2003).

Estratégia Metodológica

Para responder ao ponto que apresentamos neste paper, ou seja, como é que o sistema de ensino superior está a responder à tendência de crescimento do emprego na área das TIC e se de facto o sistema de ensino não tem respondido de forma positiva ao crescimento deste sector em Portugal, recolheram-se dados estatísticos do Inquérito Estatístico aos Alunos Diplomados e Matriculados no Ensino Superior e os dados administrativos da Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES), entidade actualmente designada de Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI).

A partir dos dados já produzidos e trabalhados pela entidade anterior foi possível perceber, por um lado a evolução da oferta formativa na área das TIC no ensino superior e por outro apreender a capacidade de atracção que estes cursos têm para os jovens estudantes que se matriculam no ensino superior.

De realçar que para além da utilização dos dados já trabalhados e compilados pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior, também se produziram alguns rácios a partir dos dados já existentes, na tentativa de responder aos objectivos propostos.

Oferta de formação superior na área das TIC

Tendo por base uma análise preliminar dos dados do emprego em ocupações TIC e tendo concluído que o tipo de emprego que apresenta uma evolução mais favorável entre o período de 1991 e 2001 é aquele que muitos autores designaram como característico da Sociedade Pós-Industrial (Bell, 1973), Sociedade da Informação (Webster, 2002) ou Sociedade do Conhecimento (Drucker, 1968; Lindley, 2000) e que

¹ Ver anexo com listagem de cursos superiores considerados TIC.

requer na maioria das vezes um curso de nível superior, passou-se então a uma análise do sistema de ensino superior TIC.

Começamos por uma análise estatística da oferta formativa TIC, ou seja, avançando com a evolução do número de cursos na área das TIC e posteriormente apresentar o número de vagas abertas anualmente para esses mesmos cursos.

Os dados estatísticos do GPEARI evidenciam a existência de um aumento de cursos relacionados com as Tecnologias de Informação e Comunicação nos últimos anos. Entre 1997/98 e 2005/06 este crescimento foi de 48,7% passando de 119 para 177 cursos (Gráfico 1).

Parece então haver uma preocupação por parte do Estado (através do Ministério da Ciências e Ensino Superior) em diversificar o ensino superior TIC e diplomar recursos humanos qualificados nessas áreas, consideradas prioritárias para a competitividade do país e cujo número de trabalhadores cresceu entre 1991 e 2001². Apesar de tal, as vagas nos cursos TIC não têm sofrido um aumento elevado nos últimos anos, havendo aliás várias alterações ao longo dos vários anos lectivos (Gráfico 2) e registando-se inclusivamente um decréscimo de 2,2% entre 1997/98 e 2005/06. Na realidade visualizamos alguns decréscimos ao longo do tempo, sendo possível identificar o maior deles que aconteceu no ano lectivo de 1999/2000 para 2000/2001.

Isto poderá acontecer devido ao facto do ensino não público ter vindo a sofrer uma redução do número de vagas nestes cursos durante os últimos anos, apresentando uma diminuição de 42,1% entre 1997/98 e 2005/06 (Quadro I), mas possivelmente também se deverá ao facto de ter havido ao longo dos anos uma diversificação de cursos nesta área, que corresponde a um crescimento de cursos sem correspondência em termos do número de vagas. Ou seja, pode estar a verificar-se um desmembramento de alguns cursos, dando origem a um maior número de cursos, com designações diversas, mas não correspondendo a um aumento efectivo de vagas.

Não obstante, o ensino público tem assumido uma evolução favorável no que diz respeito ao número de vagas nesta área (apresentando uma taxa de variação de 43,8%), tendo constituído nos últimos anos a base principal de diplomados destes cursos, apresentando uma taxa de variação de 89,1% (Quadro I e II).

Procura de cursos superiores TIC pela população discente

O aumento de cursos TIC não parece ter uma correspondência com a procura por parte dos estudantes, pois o número de matriculados tem vindo a sofrer várias oscilações, crescendo entre o ano lectivo de 2000/2001 até ao de 2002/2003, tendo decrescido dessa data até ao último ano lectivo em análise (Quadro III). As oscilações referidas parecem estar a acontecer tanto no ensino público, como no ensino privado. Ainda que seja no ensino privado que a taxa de variação entre o ano lectivo de 1997/1998 e 2005/2006 seja negativa (-52,8%).

Se por um lado é visível que o número de matrículas anuais não tem apresentado um crescimento linear, apresentando até um decréscimo elevado no ensino de natureza privada constatamos também a existência de um número considerável de vagas em cursos TIC que têm ficado por preencher nos últimos anos (Quadro IV). Em 2005/2006, último ano em análise, 30% das vagas abertas em concurso para estes cursos ficaram por preencher.

² A análise do emprego não foi contemplada neste paper, mas os dados estatísticos do emprego TIC (Censos 1991 e 2001) permitem perceber qual o perfil-tipo de trabalhadores TIC que cresceu em Portugal e de facto é possível perceber que são os mais qualificados que apresentam uma evolução mais favorável”.

Apesar desta realidade não corresponder apenas aos cursos TIC, pois na maioria dos anos lectivos em análise e na generalidade dos cursos, o número de inscrições não corresponde ao número de vagas existente, verifica-se que o preenchimento das vagas no caso dos cursos TIC fica aquém do registado para a totalidade dos cursos (Quadro V). Isto parece indicar que estes cursos não têm uma procura muito elevada por parte dos estudantes do ensino Secundário.

Um dos pontos interessantes a aprofundar são as razões explicativas para este facto, quando sabemos que os jovens parecem interessar-se cada vez mais pelas questões da Informática e pelos computadores e que estas áreas do conhecimento têm sido apontadas como áreas profissionais com perspectivas de futuro, com uma boa empregabilidade e apresentando salários acima dos outros sectores económicos.

Uma das hipóteses explicativas para a reduzida atractividade por este tipo de formação pode ser, entre outras, a velha questão das dificuldades a Matemática que os estudantes portugueses apresentam, tanto no ensino básico, como no Secundário.

De facto, se analisarmos as provas de acesso ao ensino superior percebemos que a grande generalidade destes cursos têm como prova específica de entrada no ensino superior a disciplina de Matemática (Gordinho, 2008; Oliveira et al., 2008). O que nos permite antecipar, que não basta um aluno ser bom a Informática e ter gosto por computadores para seguir por exemplo um curso na área da Engenharia de Informática. Esse aluno terá que ter bons conhecimentos de Matemática e ter uma boa nota no exame dessa disciplina, o que pode invalidar e impossibilitar logo à partida a entrada no sistema de ensino nos cursos TIC.

Notas conclusivas

O que foi possível constatar é que de facto o ensino superior parece ter assumido uma tendência para um aumento de cursos TIC nos últimos anos, mesmo que este aumento seja resultante de alguns desmembramentos de cursos, e não tanto da integração de novos cursos. Talvez por essa razão o número de vagas não tenha sido alvo de tal evolução, apresentando em alguns anos decréscimos consideráveis.

Parece também poder concluir-se, que a população discente não parece sentir-se muito atraída por este tipo de formação, ficando todos os anos um número elevado de vagas por completar, nomeadamente se comparado com o número de vagas que não se preenchem na generalidade dos cursos.

De facto, esta conclusão parece assumir alguma importância e parece revelar-se interessante perceber as razões que podem estar por detrás desta situação.

Fica por isso por aprofundar os factores explicativos para esta procura reduzida por parte dos discentes. Coloca-se como hipótese as dificuldades em Matemática, mas é óbvio que tal conclusão necessitaria de um aprofundamento maior, que poderá ser feito num estudo à posteriori.

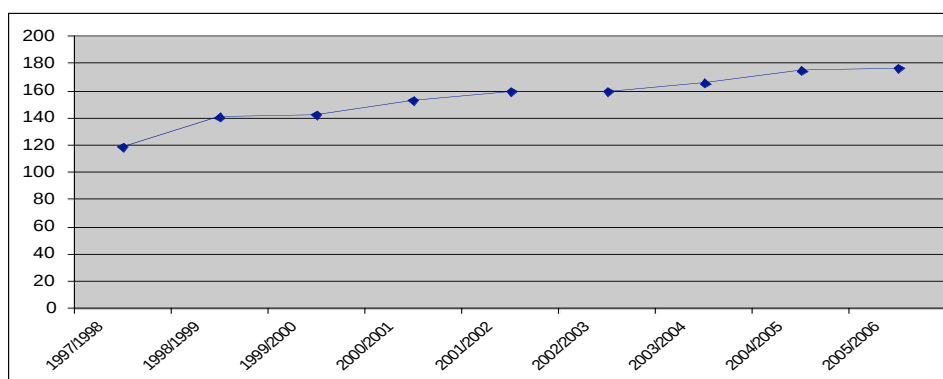
De qualquer modo, o número de cursos TIC parece ser uma realidade em crescimento em Portugal e de facto não se pode dizer que o sistema de ensino não acompanhou o crescimento do sector em Portugal e das respectivas necessidades de recursos humanos qualificados. Pelo contrário, pode antes referir-se que o número de cursos e sobretudo o número de vagas não parecem ser insuficientes, uma vez que parte dessas vagas ficam anualmente por preencher.

Bibliografia

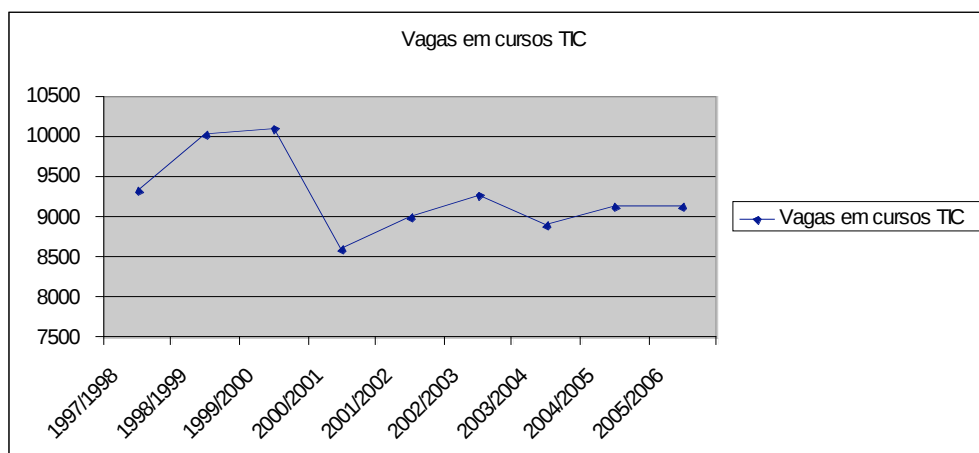
- Bell, D. (1973), *The coming of post-industrial society*. A venture in social forecasting, Harmondsworth: Penguin, Peregrine Books.
- Glott, R.; Paul, G. (2003), “Unlimited ICT jobs for a limited number of young people” in *Sage*, <http://you.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/2/141>.
- Gordinho, B. (2008b), *Saberes, Acreditação e Acto Profissional nos Engenheiros Electrotécnicos e Informáticos: Fechamento Profissional ou Abertura de Mercado*, Tese de Mestrado em Sociologia, ISCTE, Lisboa
- Lindley, R. (2000) “Economias baseadas no conhecimento: o debate europeu sobre emprego num novo contexto”, in *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento: emprego, reformas económicas e coesão social*, Oeiras, Celta.
- OCES (2007), *Oferta e Procura de Formação em Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino Superior: 1997/98 - 2005/06*, Lisboa, Observatório da Ciência e do Ensino Superior – Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores.
- Oliveira, L. (coord.) (2008), *Os Profissionais TIC: Educação, Tecnologia e Desenvolvimento Informacional*, CIES, projecto financiado pela FCT (POCI /SOC/60923/2004).
- Webster, F. (2002), *Theories of the Information Society*, London and New York, Routledge Publication, Second Edition.

Anexos

Gráfico 1. Evolução do número de cursos TIC



Fonte: Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores – OCES

Gráfico 2. Número de vagas em cursos TIC

Fonte: Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores – OCES

Quadro I. Número de vagas fixadas em cursos TIC por tipo de ensino

Anos	Público	Não público	Total
1997/1998	4330	4995	9325
1998/1999	4744	5270	10014
1999/2000	5205	4900	10105
2000/2001	5540	3055	8595
2001/2002	5789	3200	8989
2002/2003	6305	2975	9280
2003/2004	6142	2749	8891
2004/2005	6185	2947	9132
2005/2006	6227	2893	9120
Taxa de variação (%)	43,8	-42,1	-2,2

Fonte: Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores – OCES

Quadro II. Número de diplomados em TIC por tipo de ensino

Anos	Público	Não público	Total
1997/1998	1778	765	2543
1998/1999	1706	821	2527
1999/2000	1807	969	2776
2000/2001	1927	744	2671
2001/2002	2427	847	3274
2002/2003	2699	675	3374
2003/2004	3112	744	3856
2004/2005	3362	726	4088
Taxa de variação (%)	89,1	-5,1	60,8

Fonte: Inquérito Estatístico aos Alunos Diplomados e Matriculados no Ensino Superior – OCES

Quadro III. Número de matrículas TIC pela 1ª vez por tipo de ensino

Anos	Público	Não público	Total
1997/1998	5150	1428	6578
1998/1999	5151	1342	6493
1999/2000	5165	1159	6324
2000/2001	6122	1475	7597
2001/2002	6335	1464	7799
2002/2003	6667	1347	8014
2003/2004	6478	1116	7594
2004/2005	6379	888	7267
2005/2006	5708	674	6382
Taxa de variação (%)	10,8	-52,8	-3,0

Fonte: Inquérito Estatístico aos Alunos Diplomados e Matriculados no Ensino Superior – OCES

Quadro IV.

Rácio do número de matrículas em cursos TIC no total das vagas abertas para esses cursos

Anos	Número de vagas em cursos TIC	Número de matriculados pela 1ª vez em cursos TIC	Rácio matrículas / vagas (%)
1997/1998	9325	6578	70,5
1998/1999	10014	6493	64,8
1999/2000	10105	6324	62,6
2000/2001	8595	7597	88,4
2001/2002	8989	7799	86,8
2002/2003	9280	8014	86,4
2003/2004	8891	7594	85,4
2004/2005	9132	7267	80,0
2005/2006	9120	6382	70,0
Taxa de variação (%)	-2,2	-3,0	

Fonte: Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores – OCES

Quadro V.

Rácio do número de matrículas em cursos TIC no total das vagas abertas para esses cursos

Anos	Número de vagas (totalidade cursos)	Número de vagas em cursos TIC	Número de matriculados pela 1ª vez (totalidade dos cursos)	Número de matriculados pela 1ª vez em cursos TIC	Rácio matrículas / vagas (%) (totalidade dos cursos)	Rácio matrículas TIC/ vagas TIC (%)
1997/1998	85639	9325	74919	6578	87,5	70,5
1998/1999	89248	10014	72263	6493	81,0	64,8
1999/2000	91555	10105	76521	6324	83,6	62,6
2000/2001	84130	8595	84445	7597	100,4	88,4
2001/2002	85270	8989	82495	7799	96,7	86,8
2002/2003	85430	9280	82889	8014	97,0	86,4
2003/2004	80430	8891	76012	7594	94,5	85,4
2004/2005	81268	9132	72017	7267	88,6	80,0
2005/2006	83931	9120	66829	6382	79,6	70,0
Taxa de variação (%)	-2,0	-2,2	-10,8	-3,0		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores e Inquérito Estatístico aos Alunos Diplomados e Matriculados no Ensino Superior – OCES

21.

[POSTER]

A constituição de turmas no 5º ano: estudo de um caso

Ângela Martins

FCSH, Universidade Nova de Lisboa

Resumo

No final da minha licenciatura, sob a orientação do Professor Doutor Sérgio Grácio, realizei um estudo de caso de uma escola pública de 2º e 3º ciclo, no concelho do Seixal, com o objectivo de conhecer o processo de constituição de turmas de 5º ano (ano lectivo de 2006/2007), assim como as eventuais consequências desse processo. Tratou-se dum estudo de tipo “etnometodológico”, tentando compreender um dos processos ocorridos no seio da escola, a constituição de turmas, processo que contribui, entre outros factores, para o “output” gerado pela escola pública.

Verificou-se, entre outros aspectos, uma centralização do processo de constituição de turmas na figura do Presidente do Conselho Executivo, assim como a mobilização de critérios de constituição de turmas com efeitos selectivos, estes por vezes “ignorados”, seja pelo próprio responsável pelo processo, seja por outros professores da escola.

Por outro lado, esta investigação exemplifica um dos papéis que o Sociólogo poderá ter no seio de uma escola: um papel de investigação, é certo, mas orientado para a obtenção de uma melhoria do sistema de ensino e, em última análise, para a melhoria da sociedade em que está inserido. Trata-se-á de acrescentar no seio deste campo, tão importante e fundamental, que é a Educação, mais um “olhar” analítico e crítico, embora o mais imparcial e neutral possível.

Por último, os resultados deste trabalho poderão contribuir para a discussão à volta do processo de avaliação de desempenho dos professores, profissionais com diferenças entre si e posicionados face a um público igualmente diversificado.

1. Introdução

O presente documento pretende constituir a síntese de uma investigação³, realizada no ano lectivo de 2006/2007, dedicada à questão da constituição de turmas do 5º ano de escolaridade, a qual compreendeu o estudo de caso de uma escola pública de 2º/3º ciclo, situada no Distrito de Setúbal.

O principal objectivo deste trabalho prendeu-se, assim, com a descoberta de quais critérios utilizados no processo de constituição das turmas de 5º ano, no âmbito da escola seleccionada. Apesar deste processo se impor a praticamente todos os estabelecimentos de ensino, procurámos verificar o procedimento adoptado, por um único estabelecimento de ensino público, para responder à necessidade organizacional que é a constituição de grupos de alunos (turmas).

2. Enquadramento teórico

As desigualdades sociais e a escola

Luiza Cortesão e Stephen Stoer resumem-nos o que consideram ser uma estimulante análise de Boaventura Sousa Santos sobre a desigualdade e a exclusão:

[...] Apesar de a desigualdade e a exclusão estarem indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista, essa mesma sociedade e o Estado não podem permitir a si próprios tolerá-las de forma explícita, e sobretudo não podem deixar transparecer que, eventualmente, têm até alguma possibilidade de tirar partido delas. [...] as teorias da reprodução evidenciam, à sociedade, o modo como o funcionamento da escola pode ser funcional à manutenção de uma estrutura e a um funcionamento da sociedade que se tornam essenciais à própria natureza do Estado capitalista. (Cortesão e Stoer 1999: 13-14)

As situações de desigualdade e de exclusão parecem então ser características intrínsecas da nossa sociedade, embora não aceitáveis para a maioria dos indivíduos, pelo menos publicamente. Pierre Bourdieu explica-nos como a escola poderá, assim, ter um papel relevante na reprodução das desigualdades sociais:

[...] A apropriação da cultura proposta (e consequentemente o sucesso da aprendizagem, que é sancionado pelo diploma académico) depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação [...] Uma instância oficialmente encarregada de transmitir os instrumentos de apropriação da cultura dominante que se esquece de fornecer metodicamente os instrumentos necessários ao êxito da sua empresa de transmissão está condenada a tornar-se o monopólio das classes sociais capazes de fazerem a transmissão pelos seus próprios meios, [...] as classes dominantes confirmam assim o seu monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por extensão, o monopólio dessa cultura. (Bourdieu, 1982: 332-333)

Importa, contudo, ter presente o estabelecido no Artigo 74.º, da Constituição da República Portuguesa (2001:77): “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

³ Investigação levada a cabo no âmbito da cadeira de “Seminário de Investigação”, da Licenciatura em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, tendo contado com a orientação do Professor Doutor Sérgio Grácio e cuja conclusão conduziu à atribuição do grau de Licenciada.

Raymond Boudon diz-nos que a sobrevivência do adolescente no sistema escolar – o proveniente de famílias mais modestas - dependerá do seu aproveitamento escolar e dos recursos económicos da família, sendo que as decisões desta, quer se trate do prolongamento dos estudos ou da ida para um ou outro ramo de ensino nos diferentes momentos da trajectória escolar do adolescente, dependem tanto mais estritamente do aproveitamento escolar quanto mais baixa for a posição social (Sérgio Grácio, 1986: 117).

As famílias mais modestas podem apresentar um “ethos pedagógico” substancial, isto é, uma atitude e um conjunto de condutas adultas de valorização da escola e do investimento escolar com repercussões no efectivo investimento da descendência (Grácio, 2002, apud Faria, 2006: 127). Contudo, independentemente disso, parecem apresentar uma maior vulnerabilidade ou susceptibilidade relativamente aos resultados escolares alcançados pelos seus adolescentes no seio de um sistema escolar que se apresenta muitas vezes distante da realidade familiar em questão.

O contributo da Etnometodologia

Segundo Alain Coulon (1993: 117-118), a etnometodologia da Educação tenta descrever as práticas pelas quais os actores do sistema educativo (re)produzem, no dia-a-dia, fenómenos como a selecção, a exclusão e a desigualdade, procurando assim mostrar o processo *en train de se faire*.

A fabricação das desigualdades escolares é, por exemplo, evidente no caso do processo de encaminhamento de alunos para programas de educação especial, processo estudado por Hugh Mehan et al (cf. Coulon, 1993: 143-144), onde foi estabelecida, por lei, uma quota de 12% de alunos a serem encaminhados e que, tendo-se verificado uma tendência geral de alcance dessa quota, tal facto indiciava que pudessem existir mais alunos a necessitar efectivamente desse apoio e que não estariam a recebê-lo, tal como poderiam ter sido encaminhados alunos que efectivamente não necessitariam desse apoio.

“Tracking”, diferenciação, polarização e (sub)culturas na escola

Segundo Coulon (1993:158), o “tracking” trata-se de um sistema de estratificação interno, típico na escola americana, que consiste em agrupar os alunos segundo diferentes grupos de nível nas diferentes matérias, que são elas mesmas diferentes segundo o seu nível de dificuldade, constituindo assim um duplo agrupamento baseado, por um lado, na capacidade intelectual e académica e tendo em conta, por outro lado, as aspirações profissionais pessoais.

Na sua obra intitulada *The happiest days? How pupils cope with school* (1990), Peter Woods apresenta-nos alguns dos estudos que se debruçaram sobre os processos internos da/na escola. Nomeadamente, o estudo de Hargreaves (1967), onde o autor identificou (sub) culturas pro-escola e anti-escola entre os alunos da “Lumley Secondary School for Boys”, como consequência do processo de “tracking” (cf. Woods, 1990: 30). Colin Lacey (1970), por seu turno, identificou o que designou ser a “diferenciação” e a “polarização” no seio da escola “Hightown Grammar” (cf. Woods, 1990: 31-32). Stephen Ball, na década de 80, como que reproduziu o estudo de Lacey, mas na escola “Beachside Comprehensive”, falando-nos também da questão da “rotulagem” dos alunos (cf. Woods, 1990: 32-33).

Estes e outros estudos chamam-nos a atenção para o facto do insucesso escolar, do abandono escolar ou da indisciplina, problemas vulgarmente apontados pelos professores, poderem ter a sua origem em processos internos da escola, como o da formação e organização de turmas. Apesar das críticas que possam ser apontadas a estes estudos, eles provam o papel subtil mas importante do processo de formação e organização de turmas na “fabricação” dos desempenhos escolares. Além disso, ilustram algumas das consequências que poderão advir da adopção do “tracking” nas escolas.

Alain Coulon (1993: 140), tendo em conta as conclusões de um estudo de Aaron Cicourel e Hugh Mehan, associa mesmo os “grupos de nível” à classe social de pertença dos alunos.

Uma panóplia de critérios ao dispor das escolas

Na sua obra intitulada *O Arco Íris na Sala de Aula* (1999), Luiza Cortesão explica-nos que é frequente as turmas serem organizadas nas escolas em função dos seguintes critérios:

- A. das prioridades expressas pelos encarregados de educação que primeiro apresentam os seus pedidos na escola;*
- B. da idade dos alunos (juntando os que têm aproximadamente a mesma idade);*
- C. da zona de origem atendendo portanto a relações de vizinhança ou de amizade;*
- D. dos grupos que vêm de outras escolas e que têm ligações fortes que não querem quebrar;*
- E. do tipo de percurso académico anterior (êxitos, repetências, etc...);*
- F. dos grupos sociais e étnicos;*
- G. das opções que fazem relativamente à frequência de algumas disciplinas;*
- H. ... (Cortesão, 1999:7)*

A autora explica que “o que acontece com mais facilidade é optar-se por certos critérios de organização, sem que se tenha consciência dos efeitos uniformizadores e selectivos que eles poderão ter” (Cortesão, 1999: 8).

Turmas heterogéneas ou turmas homogéneas: qual a melhor opção?

Alguns estudos indicam que a heterogeneidade das turmas é mais favorável, em termos de progressão dos alunos, sobretudo para os alunos mais fracos, comparativamente a turmas homogéneas, como as “turmas de nível”. Um desses estudos foi o estudo de Duru-Bellat e Mingat (1997), segundo o qual:

A constituição de turmas heterogéneas é sem dúvida a melhor maneira de elevar o nível médio do conjunto dos alunos, em benefício dos mais fracos e sem penalização notável dos mais brilhantes. (Duru-Bellat e Mingat, 1997:191 cit. In Dupriez e Draelants, 2003:10).

A escolha do 5º ano de escolaridade

A passagem do 4º para o 5º ano de escolaridade apresenta uma série de particularidades ou especificidades bastante interessantes e importantes em termos do percurso escolar do aluno.

Na passagem do 4º para o 5º ano de escolaridade dá-se uma mudança de ciclo (do 1º ciclo para o 2º ciclo) e, geralmente, uma mudança de escola. Além disso, as avaliações dos alunos passam a ser maioritariamente expressas de forma quantitativa, assim como o número de disciplinas e de professores se multiplica no novo ano de ensino, ocorrendo até há relativamente pouco tempo uma passagem da monodocência para a polidocência, tal já não se verificando actualmente devido à existência de Actividades de Enriquecimento Curricular (as AEC's) no 1º ciclo.

Nas escolas com 2º/3º ciclo podemos assim encontrar uma maior diversidade de alunos, já que estas escolas abarcam, habitualmente, um maior número de alunos, assim como recebem alunos pertencentes a um raio geográfico mais alargado, comparativamente às escolas de 1º ciclo.

Segundo a Eurydice⁴, no 1º ciclo o “grupo ou turma que iniciou a escolaridade em determinado ano deve manter-se ao longo de todo o ciclo, independentemente do seu nível de aproveitamento”. Assim sendo,

⁴ Eurydice - Direcção-Geral de Educação e Cultura. (s/d). “O Sistema Educativo em Portugal 2005-2006”, disponível em http://www.oeci.es/quipu/portugal/educ_portugal_eurydice.pdf

será somente no 5º ano de escolaridade que as turmas, permanecendo inalteradas durante todo o 1º ciclo, terão a possibilidade de sofrer alterações, seja porque a sua dimensão poderá estender-se aos 28 elementos (quando não existem alunos com N.E.E.), seja porque as retenções do 4º ano possibilitam a entrada de novos elementos nas turmas.

Enquadramento jurídico da constituição de turmas

É importante ter consciência de que o processo de constituição de turmas não ocorre num vazio legal. Cada estabelecimento de ensino público está sujeito a condições, limitações e restrições, por parte do Ministério da Educação, no que toca, por exemplo, à dimensão e ao tipo de turmas a serem formadas.

Segundo o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo **Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio**, a autonomia das escolas passa, numa primeira fase, não só como também pela “adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços” (artigo 49º, ponto 1, alínea c), ao passo que “a 2.ª fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.ª fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia” (artigo 49º, ponto 2).

O mesmo regime estabelece que “competem à direcção executiva, em especial: [...] e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários” e “g) Designar os directores de turma” (artigo 17º, ponto 2).

Tendo em conta as alterações introduzidas pela **Lei n.º 24/99, de 22 de Abril** no decreto-lei anteriormente referido, compete ao conselho pedagógico “n) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários” (artigo 26º).

Segundo o **Despacho conjunto n.º 373/2002**:

5.1 - Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projecto educativo da escola, competindo ao órgão de direcção executiva aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho. [...]

5.9 - Não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, com excepção de projectos devidamente fundamentados pelo órgão de direcção executiva dos estabelecimentos de ensino, ouvido o conselho pedagógico, e dos casos previstos nos mecanismos de transição dos planos de estudo do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, para os planos de estudo da Portaria n.º 710/2001, de 11 de Julho.

Tendo em conta as alterações introduzidas pelo **Despacho n.º 13 765/2004** no despacho anterior:

5.3 - As turmas dos 5.º ao 12.º anos de escolaridade, são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos.

5.4 - As turmas com alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado de qualquer nível de ensino, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

Cada escola deverá então estabelecer, no seu projecto educativo, critérios de natureza pedagógica para a constituição de turmas, tendo em conta “objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia”. Contudo, estes enunciados comportam alguma ambiguidade, devido à sua vasta possibilidade interpretativa, i.e., nem sempre será fácil encontrar um consenso quanto à “natureza pedagógica” e aos “objectivos de qualidade, democraticidade ou eficácia” de alguns critérios susceptíveis de serem utilizados nas escolas. Além disso, os próprios “objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e

eficácia” poderão ser contrários/contraditórios entre si e, por isso, inexequíveis do ponto de vista do conjunto.

O Ministério da Educação estabelece um intervalo para a dimensão das turmas do 2º ciclo, permitindo um número mínimo de 24 alunos por turma e um número máximo de 28 alunos. Além disso, delimita um total 20 alunos para as turmas que incluam alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, sendo que desses 20 alunos apenas 2 poderão estar nestas condições.

Relativamente aos alunos em situação de retenção, o Ministério da Educação estabelece que não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção. No entanto, não é fixado um número exacto, por turma, de alunos nestas condições. Assim sendo, nada impedirá uma escola de formar, por exemplo, uma turma com 28 alunos, dos quais 27 se apresentem em situação de retenção. Uma turma nestas condições está conforme as normas estabelecidas pelo M.E., já que nem todos os alunos se apresentam em situação de retenção, embora a maioria sim.

Cabe à direcção executiva “superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários”, assim como “designar os directores de turma”, o que confere um grande poder de decisão dentro da escola. Além disso, a direcção executiva, assegurada por um conselho executivo (constituído por um presidente e dois vice-presidentes) ou por um director (este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos), constitui o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, ou seja, gere todas as vertentes.

3. Considerações metodológicas

Como métodos de recolha de dados foram realizadas seis entrevistas semi-directivas ou semi-dirigidas, tendo uma delas sido exploratória.

A entrevista exploratória foi realizada à directora de uma escola de 1º ciclo do Distrito de Setúbal e incidiu sobre: o tipo de informações que são passadas à escola de 2º ciclo a respeito dos alunos/turmas; o tipo de recomendações que são feitas à escola de 2º ciclo; o(s) critério(s) utilizado(s), pela escola de 2º ciclo, na constituição de turmas e a própria posição da professora relativamente ao(s) critério(s) utilizado(s).

As restantes cinco entrevistas não exploratórias foram realizadas a professoras de diferentes áreas disciplinares (Educação Musical, Educação Física, História, Educação Visual e Tecnológica e Inglês). Uma das entrevistadas foi a Presidente do Conselho Executivo da escola de 2º/3º ciclo seleccionada, também professora de Educação Musical, e responsável pelo processo de constituição de turmas. As restantes professoras eram Directoras de Turmas de 5º ano, sendo que uma delas acumulava o cargo de Directora de Turma (DT) com o cargo de Coordenadora dos Directores de Turma (CDT) de 5º ano. De entre os onze docentes que eram Directores de Turmas de 5º ano, no ano lectivo de 2006/2007, existia apenas um professor do género masculino, o que poderá constitui um indício da feminização desta profissão.

O guião de entrevista foi construído a partir de quatro dimensões, nomeadamente: 1) a caracterização geral do professor, 2) o processo de constituição de turma, 3) a caracterização dos alunos/turmas por parte dos professores e, por fim, 4) o posicionamento do professor face à possibilidade de agrupamento dos alunos de acordo com os desempenhos escolares.

Como forma de verificar se as informações fornecidas pelos professores entrevistados, relativamente aos alunos/turmas e ao processo de constituição de turmas, corresponderiam ou não à realidade, foi definido um conjunto de dados sobre os alunos que possibilitariam tal verificação. A técnica escolhida para a recolha desses dados foi o inquérito por questionário, aplicado aos próprios alunos de 5º ano, um universo de 272 alunos, sendo que a taxa de não resposta se situou nos 22,4%, valor que incluiu aliás todos os alunos de uma das turmas de 5º ano.

Foi ainda realizada uma recolha e análise de documentos preexistentes, já que a Presidente do Conselho Executivo (PCE) da escola forneceu as listas das turmas de 5º ano, o horário de cada uma das turmas, assim como algumas folhas contendo os critérios seguidos na constituição de turmas de 5º ano. As listas das turmas continham os nomes, os números e as idades dos alunos, na altura em que as mesmas foram elaboradas, tal como davam conta dos alunos com N.E.E. e dos alunos em situação de retenção. O horário de cada turma continha ainda o nome do respectivo director de turma e dos vários professores afectos à turma. Recorremos também à página electrónica da escola para extrair algumas informações relevantes para a apresentação e caracterização da escola no âmbito deste trabalho.

4. Conclusões

Através da análise das entrevistas foi-nos possível verificar a presença de uma “crítica informada”⁵ por parte das professoras que mobilizaram e apresentaram, nos seus discursos, conclusões oriundas das ciências sociais e humanas. Algumas das professoras entrevistadas revelaram-se conscientes dos “efeitos uniformizadores e selectivos” de certos critérios de constituição de turmas.

Foi-nos ainda possível identificar as fases do processo de constituição de turmas, como mostramos no quadro I.

Relativamente à atribuição de horários e de turmas, segundo a Presidente do Conselho Executivo, às turmas provenientes de escolas de 1º ciclo mais distantes são atribuídos horários de manhã, isto é, estes alunos ficam nas turmas da manhã, que são habitualmente as primeiras turmas (A, B, C...), porque dependem mais tempo com os transportes, chegando muito mais tarde a casa (se tiverem que sair da escola, por exemplo, às dezoito horas e trinta minutos). Quanto às restantes turmas, cujos alunos provêm de zonas mais próximas da escola, foi-nos dito que são colocadas nos horários da tarde.

Relativamente à possibilidade de constituição de turmas de acordo com o desempenho escolar dos alunos, apenas duas professoras defendem posições contratantes, uma efectivamente a favor deste procedimento, enquanto outra professora, a que detém aliás a responsabilidade pelo processo de constituição de turmas, não reconhecendo vantagens nesse procedimento. As restantes professoras reconhecem desvantagens em tal procedimento mas consideram-no uma vantagem se significar a existência de turmas com Currículos Alternativos. As posições não são por isso consensuais, apesar da maioria se mostrar favorável à existência de turmas com Currículos Alternativos (CA).

Nesta escola, verificou-se que o processo de constituição de turmas está centralizado na figura da Presidente do Conselho Executivo, sendo que a própria responsável admite o seu receio em delegar tal tarefa a terceiros, evocando a preocupação com o cumprimento das normas legais existentes para tal processo.

Quando confrontadas com a sua satisfação relativamente aos resultados do processo baseado na continuidade das turmas anteriores, as professoras revelaram que não há uma completa satisfação relativamente ao próprio processo e aos seus resultados. Sendo que tal insatisfação se prende, sobretudo, com as diferenças existentes entre as turmas.

De acordo com as professoras, a escola não adopta a prática de constituição de turmas de acordo com os desempenhos escolares (“turmas de níveis” ou “tracking”). Contudo, duas professoras admitem a existência de diferenças entre as turmas do turno da manhã e as turmas do turno da tarde.

Além disso, durante o ano lectivo em questão, o Conselho Pedagógico da escola terá levado a discussão nos grupos disciplinares a possibilidade de se vir a adoptar esta prática na escola, embora os grupos de

⁵ Segundo Derouet (2004:132), “[...] a partir do momento em que nós fazemos inquéritos no mundo do ensino, os actores sociais têm para nós um discurso impregnado dos resultados das ciências humanas [...]. A crítica comum recuperou, neste momento, a crítica informada [...]”

Inglês e de História não tivessem aprovado tal possibilidade, segundo nos relataram duas das professoras.

Pontos de convergência

Fazemos em seguida um apanhado dos pontos de convergência resultantes do confronto daquilo que foi dito pelas professoras nas entrevistas com as informações obtidas através de outras fontes, nomeadamente recorrendo à análise das respostas dadas pelos alunos nos inquéritos por questionário, que permitiram obter estatisticamente os resíduos ajustados estandardizados relativamente a uma série de variáveis e categorias cruzadas, assim como analisando a documentação que nos foi fornecida.

Identificámos, assim, o facto de existirem turmas muito diferentes entre si ao nível do 5º ano de escolaridade, o que, ao nível das notas dos alunos no 2º período, poderá ser exemplificado através da significativa associação positiva entre a categoria “Excelente”, da variável “Notas obtidas a Matemática no 2º período”, e a categoria “Turma A”, da variável “Turma”, assim como com a significativa associação positiva entre a categoria “Não satisfaz” relativamente às categorias “Turma H” (3,9), “Turma I” (2,1) e “Turma M” (2,6).

Além disso, existe, como foi referenciado pela P.C.E., uma turma onde se acentua a concentração/reunião de alunos com relações de parentesco relativamente a Professores da escola, a qual tem um horário predominantemente de manhã. Verifica-se, assim, como que uma situação de privilégio destes alunos relativamente aos restantes, no que toca ao horário, em virtude do seu parentesco com professores da escola, algo que é encarado pela P.C.E. como funcional já que se tenta “conciliar o horário dos miúdos com os pais”.

Um outro ponto de convergência diz respeito à utilização do critério da continuidade das turmas no 5º ano, algo que pode ser verificado através das associações positivas existentes entre a maioria das turmas de 5º ano com uma categoria específica da variável “Escola de 1º ciclo”, respectivamente. Tais valores vão ao encontro das explicações dadas pela P.C.E., de que o critério para a constituição de turmas de 5º ano passa por dar continuidade às formações anteriormente feitas nas Escolas de 1º Ciclo (Critério da Continuidade).

Por outro lado, a associação entre a categoria “Não Satisfaz”, da variável “Notas obtidas a matemática no 2º período”, e a categoria “Turno da Tarde”, da variável “Turmas” (4,0), poderá em parte explicar as generalizações das professoras de que as turmas da tarde apresentavam genericamente um comportamento menos disciplinado e um desempenho mais fraco, comparativamente às turmas da manhã.

Pontos de divergência

Existem ainda pontos de divergência entre o que foi dito pelas professoras e o que se apurou através do recurso a outras fontes de informação. Podemos, desde logo, apontar a questão da distribuição dos alunos em situação de retenção pelas “novas” turmas de 5º ano. Tal distribuição contraria o que foi afirmado tanto pela P.C.E.: “os retidos não devem ficar concentrados numa turma mas devem ser distribuídos por todas as turmas de forma a que caiba um ou dois em cada turma e não haja uma grande concentração deles”, como o que foi dito por outra Professora: “Como todas as turmas estão fechadas, e há só uma ou duas de enchimento, o que é que acontece? Aquelas turmas vão ficando cada vez mais sobrecarregadas e recebem muitas das vezes depois os elementos que se tenta tirar por uma questão estratégica de melhorar as turmas”.

Verificámos, assim, duas situações antagónicas. Por um lado, a “Turma C”, supostamente “turma de enchimento”, que apesar de não apresentar limitações quanto à sua dimensão, não recebeu alunos repetentes nem alunos com “Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)”. Por outro lado, a “Turma

D” que, apesar das limitações quanto à sua dimensão, recebeu seis alunos repetentes, dois dos quais com “N.E.E.”. Tal situação poderá também concorrer para diferenças em termos de níveis médios das turmas.

Um outro aspecto divergente diz respeito ao facto de nem sempre os alunos provenientes de escolas básicas mais afastadas terem a possibilidade de frequentar turmas com horários da manhã, contrariando a explicação da P.C.E., de que “geralmente colocamos os de mais longe de manhã, e os de mais perto à tarde.” Tal facto poderá ser constatado através da associação positiva significativa entre uma escola básica situada na mesma freguesia da escola de 2º/3º ciclo e o “Turno da Manhã” (5,3), assim como pela associação positiva significativa entre duas escolas básicas pertencentes a uma freguesia já diferente relativamente à categoria “Turno da Tarde” (com 6,6 e 8,0 respectivamente). Isto, num universo de 5 Escolas Básicas, das quais 3 pertencem a uma freguesia diferente, enquanto duas pertencem à mesma freguesia da escola de 2º/3º ciclo, existindo ainda alunos que provêm de colégios variados. Já a maioria dos alunos oriundos de escolas básicas da mesma freguesia encontram-se, assim, numa situação mais favorável do que a maioria dos restantes alunos provenientes de escolas básicas mais afastadas.

Considerações finais

O principal critério tido em conta na constituição de turma de turmas de 5º ano é o da continuidade das constituições anteriores, o que faz com que as turmas adquiram um carácter predominantemente territorial, com efeitos uniformizadores e selectivos, já que a classe social está associada ao local de residência.

Contudo, e paralelamente a esta prática, foi possível apurar a adopção de um critério para um tipo particular de alunos, mais precisamente, para os alunos que frequentaram colégios (pertencentes ou não à área de influência da escola) ou que, mesmo tendo frequentado escolas básicas fora da área de influência da nova escola, podem frequentar esta escola, por serem filhos de professores que aí trabalham. Estes alunos são então agrupados conjuntamente em turmas específicas, ditas de “enchimento”, que ficam com um horário maioritariamente distribuído pelo turno da manhã e que, por isso, são das primeiras turmas do 5º ano, numa hierarquia de A a M.

Tal procedimento, apesar de justificável do ponto de vista da rotina burocrática ou organizacional da escola, ou seja, do ponto de vista formal, tem na realidade, informalmente, um claro efeito de selectividade entre os alunos, efeito do qual as professoras mostraram estar conscientes.

O facto do processo de constituição de turmas se encontrar centralizado na figura da P.C.E., parece originar uma falta de abertura neste mesmo processo, assim como parece não tomar suficientemente em conta os pareceres dos restantes professores da escola, o que acaba por não os mobilizar relativamente a esta questão. Tal situação, faz com que não haja uma intervenção, do ponto de vista do conjunto da escola, no sentido de esbater as diferenças existentes entre as turmas. A constituição de turmas, uma poderosa ferramenta no âmbito da fabricação de desempenhos escolares, parece assim estar relegada para segundo plano.

Por último, o facto de existirem professores que defendem a opção dos Currículos Alternativos, como uma forma de combater o insucesso e abandono escolares durante a escolaridade obrigatória, leva-nos a pensar na falta de legitimidade da escola perante certos grupos sociais, assim como para a possibilidade de perpetuação e reforço das desigualdades já existentes entre os alunos. A opção por Currículos Alternativos é, de certa forma, também mais fácil para os próprios professores, já que estarão a nivelar os alunos por baixo, exigindo menos, passando inclusivamente essa prática a ser oficial e institucionalmente reconhecida. Contudo, parece já existir essa possibilidade de nivelamento no âmbito do actual sistema, apesar de poder assumir um carácter tácito.

A mobilização, por parte das professoras, de um discurso minado de pressupostos sociológicos, apresenta-se como mais um desafio para a Sociologia, reforçando a necessidade de complementaridade

metodológica. Por outro lado, reforça a importância que o Sociólogo poderá ter no âmbito da educação, não se restringindo apenas à docência, mas como profissional capaz de identificar potenciais situações e actuações não respeitadoras do princípio de igualdade (de oportunidades por exemplo) no âmbito da gestão de instituições escolares e educativas.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre (1982). "Reprodução Cultural e Reprodução Social". In GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala & STOER, Stephen. *Sociologia da Educação- I*. Lisboa. Livros Horizonte. pp. 332-333.
- CORTESÃO, Luiza (1999). *O Arco Íris na Sala de Aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Escolar, Editora: Instituto de Inovação Educacional. disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge08/index.htm>
- COULON, Alain (1993), *Ethnométhodologie et éducation*. Paris. PUF.
- DEROUE, Jean-Louis (2004). "A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica" In "Sociologia, Problemas e Práticas. Lisboa". Nº 45, p. 131-143, disponível no Repositório Institucional do ISCTE em <https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/363/1/45.07.pdf>
- DUPRIEZ, V. e DRAELANTS, H. "Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique", In "Cahier de recherche du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation". Nº 24. Outubro 2003. disponível em <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/024cahier.pdf>
- EURYDICE - Direcção-Geral de Educação e Cultura (s/d). "O Sistema Educativo em Portugal 2005-2006". disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/educ_portugal_eurydice.pdf
- FARIA, Susana (2006). "O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9º ano". In "Interacções". nº 2. 2006. pp. 113-140. disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B5%281%29.pdf>
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como tecnologia social. as Reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa. Livros Horizonte.
- STOER, S. R., e CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- WOODS, Peter (1990). *The happiest days? How pupils cope with school*. London: The Falmer Press.

22.

[POSTER]

O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar

Ângela Scalabrin Coutinho

Universidade do Minho

Resumo

Esta comunicação tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a produção no campo da sociologia e da educação sobre os bebês e as suas relações sociais no contexto da creche, bem como as possibilidades de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento no estudo de problemáticas interdisciplinares como são as relacionadas às crianças e às suas infâncias. Para tanto, toma como referência uma pesquisa de doutoramento em andamento que tem como objetivo investigar as relações socioeducativas dos bebês, no sentido de buscar indicações para a formação das professoras de educação infantil. Algumas perguntas que orientam o estudo são: A capacidade atribuída às crianças requer que se aprofunde o conhecimento de seus modos de organização a partir da análise das relações entre os bebês, dada a forma como estruturam suas interações e modos de comunicação, assim, em que medida as significações autônomas que produzem, já anunciadas por outros estudos, se consolidam em sistemas simbólicos padronizados? Em que medida os bebês reinterpretem a cultura societal nas suas ações sociais? Que relações se estabelecem no interior das interações entre os pares? Pensar de modo específico a ação social dos bebês a partir do diálogo da educação com a sociologia parece-nos uma possibilidade de buscar indicativos para os cursos de formação de professoras, que muitas vezes excluem dos seus currículos as especificidades dos processos educativos com as crianças bem pequenas, temática também bastante ausente na produção teórica das áreas.

1. Introdução

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo com orientação etnográfica, desenvolvido no contexto de uma creche em Braga - Portugal, cujo objetivo é investigar as relações socioeducativas dos bebês, buscando indicações para a formação dos/as professores/as de educação infantil.

A base teórico-metodológica selecionada encontra-se na interface entre a Educação e a Sociologia, numa perspectiva que situa a criança como ator social e a infância como construção histórica e cultural.

Dentre as várias questões que o estudo suscita, delimita-se como foco de discussão desta apresentação as possibilidades de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento no estudo de problemáticas interdisciplinares relacionadas às crianças e às suas infâncias e a produção de conhecimento sobre a educação das crianças bem pequenas nos campos da Educação e da Sociologia.

2. As relações sociais dos bebês em creche: uma problemática sociológica

O estudo de questões em torno das crianças e das suas infâncias nos contextos educativos suscita problemáticas interdisciplinares, isso porque a complexidade da investigação sobre as realidades sociais que envolvem esses atores sociais exige um olhar multifacetado, capaz de englobar as suas dimensões biopsicossociais.

Essa afirmação não propõe um ecletismo teórico-metodológico em que diferentes áreas são convocadas para analisar cada parte, mas uma escolha intencional de áreas que dialogam entre si e que contribuem de modo articulado para uma aproximação com as crianças.

De acordo com Eloisa Rocha (1999), nos estudos no campo da educação infantil no Brasil, nos últimos anos, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, é possível observar uma mudança nos aportes teóricos e metodológicos, até então de interfaces quase que exclusivas com a psicologia, para uma abordagem mais sociológica, edificada na interação com a antropologia e sociologia.

Ao tratar dos modos como as crianças vivem as suas vidas na pré-escola e como a infância é conceitualizada nesse domínio, tendo como base o contexto sueco, Gunilla Halldén (2005) toma como quadro de referência “os novos estudos sociais da infância”. De acordo com a autora, o movimento iniciado pela sociologia da infância que assume a perspectiva das crianças e defende a necessidade de se estudá-las no seu próprio direito e não como indivíduos no caminho para a vida adulta permitiu que pesquisadores de outras áreas desenvolvessem seus estudos baseados nessa abordagem, que tem como base os princípios formulados por Prout e James (1990, p. 8):

A infância é entendida como uma construção social. A infância é uma variável de análise social. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.

Halldén (2005, p. 2-3) afirma que essas seis teses “estabeleceram uma plataforma paradigmática” e defende esse quadro por ele ser útil quando se aproxima da pré-escola como uma arena para as crianças.

A idéia de uma abordagem a partir dos “novos estudos sociais da infância” parece-nos interessante por possibilitar que o caráter inter/trans-disciplinar do estudo das crianças e das suas infâncias seja legitimado e principalmente que se estabeleça pontos de cruzamento entre as diferentes áreas, que são postas em relação justamente pelos seus pontos de confluência e pelo seu objeto de estudo, entendido aqui como sujeito ativo na investigação: as crianças.

Dentro desse quadro em constituição de delimitação de um campo mais amplo de estudos da criança e da infância insere-se esta investigação, centrada no contexto educativo da creche, mas com aporte teórico-metodológico da sociologia da infância. Esse diálogo tem sido fundamental para o desenvolvimento deste estudo, sobretudo pela defesa central feita pela sociologia da infância da criança como ator social, o que exige um olhar de valorização dos bebês enquanto seres humanos competentes, que têm uma dependência relativa do adulto, mas que também produzem cultura e relacionam-se de forma autônoma com seus pares.

Outrossim, ao realizar tal abordagem interdisciplinar encontra-se o não-lugar ocupado pelos bebês nos estudos sociológicos e, em certa medida, nas investigações no campo da educação, já que grande parte dos estudos sobre os bebês inserem-se em quadros de análise da pediatria e psicologia.

De acordo com o sociólogo francês Gérard Neyrand (2005), a concepção de bebê como sujeito ativo e dotado de capacidades afetivas e intelectuais é bastante recente; ele indica que a construção de um corpus teórico nesse sentido ocorreu no período do pós-segunda guerra mundial e cita como marco dessa produção de conhecimento acerca das competências das crianças pequenas a noção de criança-sujeito de Françoise Dolto, nos anos de 1970.

A incipiente produção de estudos sobre os bebês no campo da sociologia e da educação pode ser compreendida se tomarmos em conta o quão recente é a abordagem sociológica das crianças pequenas, tendo em vista que a sociologia da infância se consolida como campo de conhecimento a partir dos anos de 1990, o que também ocorre na área da educação infantil, já que a constituição de uma pedagogia da infância data desse mesmo período.

Desse modo, assumir que o estudo das relações sociais dos bebês em creche é uma problemática sociológica, que se encontra na interface de dois campos de conhecimento, a educação – com a pedagogia da infância – e a sociologia – com a sociologia da infância, permite que se avance nas análises e interpretações, mas, ao mesmo, tempo coloca desafios, como o de desenvolver um estudo em áreas que buscam se consolidar no interior de seus campos de conhecimento. Pode-se afirmar que a produção de conhecimento em ambas as áreas já permite a identificação de princípios orientadores dos estudos, bem como de um corpus teórico que os fundamenta, no entanto a proposta de um estudo interdisciplinar com base em áreas tão recentes exige uma postura investigativa cuidadosa, em que as idéias base dessa perspectiva devem ser a todo o momento recuperadas, seja pelo pouco tempo de existência desse paradigma, seja pelas interpretações que ele pode sugerir.

3. A presença/ausência dos bebês na produção de conhecimento da educação e da sociologia

A defesa da criança enquanto ator social e da consideração do seu ponto de vista nas questões que lhe dizem respeito traz para os programas de formação dos/as professores/as e centros de investigação a tarefa de revelar a criança que se encontra no aluno, já que a tradição dos discursos pedagógicos é tratar do aluno e invisibilizar a criança.

A invisibilidade da criança fica ainda mais marcada quando trata-se dos bebês, ou seja, quanto menor a criança mais ausente ela está nas investigações, nos programas de formação de professores/as, nas políticas educacionais.

Mediante um levantamento realizado em torno da produção sobre os bebês, tendo como tema afim a sua educação em creche, pode-se verificar o quanto a produção sobre as crianças de 0 a 3 anos é ainda pouco significativa no campo da sociologia e um pouco mais presente na educação. Para tal levantamento foram selecionadas teses, dissertações e livros sobre os bebês em contextos coletivos de educação em quatro países: Brasil, Portugal, França e Itália e o acesso aos títulos ocorreu mediante acesso aos catálogos eletrônicos das bibliotecas de universidades e aos sites dos centros de investigação.

As razões que justificam tal recorte são: França e Itália pela produção reconhecida sobre a educação dos bebês, na França pode-se citar o “Centre de recherche de l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire” – CRESAS – que investiga a educação da infância e tem uma produção reconhecida sobre os bebês. Na Itália as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de educação de infância, sobretudo, no norte do país e os centros de documentação com vasto acervo como o Istituto degli Innocenti em Firenze, justificam a sua escolha.

O Brasil tem uma relevante produção no âmbito da educação infantil é o país onde desenvolvi grande parte da minha formação de pesquisadora e onde tenho trabalhado com a formação das professoras de educação infantil. Já Portugal é o país que acolhe o estudo que venho desenvolvendo, terreno do estudo empírico que está a ser desenvolvido mediante uma etnografia em uma creche.

De um total de 326 obras levantadas até o momento, no campo da sociologia há apenas uma obra francesa de autoria do sociólogo Gerard Neyrand. Ferreira (2004, p. 13) ao situar o lugar da criança na Sociologia aponta o desinteresse da área em relação às crianças pequenas:

Ora, o desigual conhecimento e reconhecimento das diferentes idades de vida como realidades humanas e sociais relevantes é sintomático de uma concepção prevalecente no seio da Sociologia acerca dos que contam, ou não, como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse a que têm sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são as suas idades.

Já no campo da educação o número aumenta para 162 títulos no total, no entanto a maioria das obras que tratam da educação tem como área de conhecimento identificada a psicologia e/ou psicanálise.

Tal análise revela, em certa medida, a perspectiva adotada quando os bebês são incluídos nos programas de formação de professores/as, geralmente dá-se ênfase a uma abordagem psicológica e os conteúdos em torno da sua educação recaem sobre as etapas do desenvolvimento.

Por outro lado, este mesmo bebê que é apresentado como um indivíduo social, que se desenvolve na interação com os demais indivíduos, objetos e meio parece ser um sujeito genérico, pois ele pode estar em diferentes culturas, pertencer a diferentes etnias, classes sociais, ser menina ou ser menino que suas características mantêm-se comuns.

É justamente essa homogeneidade que está a ser questionada, homogeneidade que a própria Psicologia já questionou, mas que parece arraigada aos discursos pedagógicos, que é fato não têm ocupado-se muito dos bebês.

O movimento de afirmação da *agency* (agência) das crianças permite que se rompa com o discurso adultocêntrico e se valorize a voz e a ação das crianças, mediante uma perspectiva sociológica. Ainda que se defenda e assuma esses princípios como orientadores de um novo paradigma - a Sociologia da Infância, chamo a atenção para o que afirma Prout (2004), segundo o autor a Sociologia da Infância estabeleceu-se com base e não para além das dicotomias da Sociologia moderna, das quais ele destaca três: as crianças enquanto atores *versus* a infância enquanto estrutura social; a infância enquanto construção social *versus* fenômeno natural e a infância enquanto ser *versus* ser em formação.

No que tange a primeira dicotomia, o autor afirma que ambas as perspectivas têm características louváveis, seja pela possibilidade de ter-se uma leitura em larga escala da infância, embora bastante generalizante das suas características, numa visão de infância enquanto estrutura social, seja pelo o que tem sido um dos marcos dos estudos da Sociologia da Infância revelar as crianças e as suas ações sociais constitutivas de infâncias plurais e não de uma infância única.

A ação [agency] das crianças enquanto actores é frequentemente analisada de forma breve, tida como característica humana essencial e virtualmente não mediada que não requer muitas explicações. A verdadeira

novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é. (Prout, 2004, p. 8)

Na dicotomia seguinte, natural e social, Prout chama a atenção para o fato dessa divisão clássica ter sido tomada pela sociologia com o conceito de socialização – tornar-se social, as crianças pertencem a natureza até serem integradas na realidade social. Mas o autor chama a atenção para o discurso da Sociologia da Infância, que abandona o reducionismo biológico e assume o reducionismo sociológico, o que para o autor é uma atitude exagerada, em uma visível tentativa de Prout em superar as dicotomias tão marcadas.

No caso dos estudos com bebês essa divisão entre biológico e social tem uma forte presença, seres humanos de pouca idade a tendência a atribuir às competências dos bebês apenas dimensões biológicas é recorrente. Gérard Neyrand afirma que com a emergência das ciências humanas na virada do século XX houve uma mudança significativa nessa relação entre o biológico e o social. Ele indica que um dos expoentes dessa mudança foi Freud que rompe com a idéia de bebê como “tubo digestivo” e da criança como anjo assexuado que toda uma tradição mistificou (2005, p. 13).

No entanto, mesmo que as ciências tenham progressivamente evidenciado que para além do biológico há uma dimensão social, cultural a ser considerada, no campo das práticas educativas voltadas aos bebês ainda observa-se uma predominância dos saberes médico-higienistas, isso deve-se em certa medida pela imagem de dependência e necessidade de protecção em relação aos adultos inerente aos bebês, bem como pela considerável produção teórica nessa perspectiva e inexpressiva produção no campo sociológico.

Por fim a idéia de ser e devir, uma dicotomia bastante conhecida, Prout cita um texto de Nick Lee (2001) em que sugere que a Sociologia da Infância tem que reconhecer ambas as condições. Para Prout “as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes”. (Prout, 2004, p. 9)

A complexidade que envolve a relação existente entre essas e outras dicotomias leva, segundo Prout, a propor a inclusão do “terceiro excluído”, o que poderá exigir, segundo o autor, que se preste maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo da realidade social, suas redes e mediações, mobilidade e relações intergeracionais.

A observação das ações sociais dos bebês possibilita a demarcação de um conjunto de conhecimentos que necessitam ser incluídos nos currículos dos cursos de formação de professores/as, como a heterogeneidade que constitui esse grupo geracional, a capacidade autônoma de interação dos bebês e as aprendizagens que ocorrem entre os pares – “reprodução - interpretativa”. (Corsaro, 2003)

4. A título de considerações finais

A abordagem interdisciplinar que caracteriza este estudo tem revelado que o diálogo da educação com a sociologia pode ser profícuo, sobretudo quando se tomam como ponto de partida alguns pressupostos da sociologia da infância, tais como a escuta das *vozes* infantis, a legitimidade do estudo das culturas infantis (Sarmiento, 2004), a consideração, no estudo das crianças e da infância, de categorias sociais como o gênero, a etnia, a classe social. (Pinto; Sarmiento, 1997)

No entanto, apresenta-se o desafio da ampliação dos estudos das crianças e das suas infâncias numa perspectiva sociológica, sobretudo os desenvolvidos em contextos institucionais de educação, tendo em vista que as áreas que têm predominado nesses estudos tendem a tratar a infância como categoria genérica. Prout (2004, p. 7) chama a atenção para o fato da ação das crianças ser correntemente analisada de forma breve, isto porque é vista como característica humana essencial e virtualmente não mediada, que não requer muitas explicações.

No âmbito dos estudos específicos sobre os bebês, as principais questões que se apresentam em torno de um estudo sociológico é a capacidade – do investigador – de apreender aquilo que comunicam e produzem na interação entre pares, o que propulsiona um necessário debate no que tange a pesquisas com (e não sobre) crianças e a consideração desses conhecimentos nos programas de formação inicial de professores.

Bibliografia

- Christensen, P, & James, A. (2005). Introdução. Pesquisando as crianças e a infâncias: Culturas de comunicação. In: P. Christensen, & A. James (orgs.), *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas* (pp. XII-XX). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Corsaro, W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Molino.
- Ferreira, M. (2003). Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: T. H. Caria, *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 151-166). Porto: Edições Afrontamento.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Halldén, G. *The metaphors of childhood in a preschool context*. Paper apresentado na AARE conference, Sydney, 27 Nov – 1 Dec 2005. Retirado em 14/04/2008, de: <http://www.aare.edu.au/05pap/hal05001.pdf>
- Neyrand, G. (2005). Une historie de l'enfance et de l'enfant du XVIIIe siècle à nos jours. In: M. Palacios (orgs.), *Enfants, sexe innocent? Soupçons et tabous* (pp. 8-20). Paris: Autrement, 2005, p. 8-20.
- Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M. Pinto, & M. J. Sarmiento (orgs.), *As crianças – contextos e identidades* (pp. 7-30). Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, 1997.
- Prout, A; & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems'. In: A. James, & A. Prout (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Prout, A. (2004). *Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal, (digitalizado).
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, CED, NUP.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas escruzilhadas da Segunda modernidade. In: M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara (orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto, Portugal: Edições ASA.

23.

[POSTER]

Escolhas Escolares: Um Retrato à entrada do ensino secundário

Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes & Teresa Duarte

Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário
GEPE / Ministério da Educação

Resumo

O que leva os alunos a prosseguir estudos no ensino secundário? Que razões presidem à escolha do estabelecimento e do curso neste nível de ensino? Que fluxos de mobilidade inter-escola e inter-curso podem ocorrer no ensino secundário? Será que estas escolhas escolares, inerentes à transição para o pós-básico, são “moldadas” por condicionantes sociais ultrapassando-se, assim, uma perspectiva individual e de livre-arbítrio?

A presente comunicação pretende contribuir para a reflexão sobre estas questões, a partir da análise dos dados resultantes do questionário de âmbito nacional “Estudantes à Entrada do Nível Secundário de Ensino”, aplicado em 2008 pelo Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) em 588 estabelecimentos de ensino (público e privado) e a 46188 alunos do 10º ano ou equivalente.

Em Setembro de 2006, perante a necessidade de um maior conhecimento sobre os percursos escolares dos alunos do ensino secundário, assim como, dos seus processos de transição para o mercado de trabalho, foi constituído 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)⁶.

⁶ 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

No quadro das actividades do OTES/GEPE foi aplicado o *questionário on-line* “Estudantes à entrada do nível secundário de ensino” aos estudantes do 10º ano ou equivalente do ano lectivo 2007/2008.

A concepção deste questionário e a análise dos dados que daí advieram, tiveram 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* (YITS, 2006), *Educational 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).

No processo de inquirição desenvolvido entre Abril e Junho de 2008, estiveram envolvidas as Direcções Regionais de Educação (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).

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 das escolas com oferta de ensino secundário em Portugal. Assim, apesar do elevado número de respondentes, da multiplicidade de contextos territoriais e sociais cobertos e da riqueza da informação obtida, a selecção das escolas e inquiridos não seguiu um método probabilístico.

No questionário “Estudantes à entrada do nível secundário de ensino” foram abordadas diferentes temáticas que foram analisadas em profundidade no estudo “Estudantes à Entrada do Secundário” (Duarte et al., 2008). O presente texto debruça-se sobre uma dessas temáticas, mais precisamente, as escolhas escolares dos estudantes inquiridos, no que diz respeito às motivações subjacentes ao prosseguimento de estudos no ensino secundário, à escolha do estabelecimento de ensino e à escolha do curso frequentado. Anterior à “imersão” propriamente dita nas escolhas escolares, o texto inicia-se com a caracterização geral dos estudantes inquiridos, ao que se segue a análise das escolhas escolares dos alunos.

1. Caracterização dos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário

Dos alunos inquiridos, 53,9% são do sexo feminino (Gráfico 1), dado consonante com os dados globais do ano lectivo de 2006/07 para o 10º ano ou equivalente em Portugal Continental nas modalidades consideradas nesta inquirição. Este fenómeno (a sobrerepresentação feminina) é característico da

escolarização de jovens desde meados da década de 70, pois as raparigas tornam a sua presença mais duradoura no sistema de ensino à medida que se progride neste sistema (Almeida e Vieira, 2006).

Relativamente à idade dos alunos inquiridos (Gráfico 2), 62,5% tem uma idade igual ou inferior a 15 anos, estando assim dentro da faixa etária esperada para a frequência do 10º ano de escolaridade ou equivalente. Perto de um quinto (18,7%) dos estudantes tem 18 ou mais anos, tendo ultrapassado a idade esperada de conclusão deste nível de ensino.

Quanto aos recursos escolares das famílias dos alunos, analisados a partir do nível de escolaridade dominante no agregado⁷, é de constatar (Gráfico 3) que uma parte significativa das famílias dos alunos inquiridos tem 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%). Deste modo, é possível observar que cerca de um terço dos estudantes inquiridos (36,2%) possuem, desde já, um nível de qualificação mais elevado que os seus familiares, e que perto de um quarto dos mesmos está bastante próximo de o realizar (23,9%).

Em termos dos recursos socioeconómicos das famílias, questão operacionalizada através da origem socioprofissional⁸ dos alunos (Gráfico 4), verifica-se que, no seu conjunto, os alunos provêm, em maior proporção, de grupos socioeconómicos com mais recursos, caso dos “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” (41,4%) e dos “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” (16,5%). Consequentemente, as origens socioprofissionais menos favorecidas – “Empregados Executantes” (22%) e dos “Operários” (11,1%) – têm menor expressão à entrada do ensino secundário.

Quanto à modalidade de ensino e formação frequentada (Gráfico 5), 59% dos alunos encontram-se matriculados em cursos científico-humanísticos. Nas ofertas profissionalmente qualificantes encontram-se os restantes 41% dos estudantes – 35% em cursos profissionais, 5,3% em cursos tecnológicos, 0,4% em cursos do ensino artístico especializado e 0,3% em cursos de educação e formação.

No sentido de aferir da existência de perfis de desempenho escolar diferenciados, foi efectuada uma análise de clusters (*Two Step Cluster*)⁹ referente a parte das informações recolhidas relativamente ao desempenho escolar dos alunos: 1) média das classificações às disciplinas de matemática, língua portuguesa, línguas estrangeira e ciências físico-químicas no final do 9º ano ou equivalente; 2) número de classificações negativas no final do 9º ano ou equivalente; 3) número de retenções; e 4) número de interrupções ao longo do ensino básico. Esta análise permitiu delimitar 3 perfis diferenciados de desempenho escolar (Gráfico 6).

⁷ 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).

⁸ 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 pelo 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).

⁹ Para mais informação sobre este tipo de análise ver, por exemplo, Maroco (2007) e Hair e Black (2000).

O perfil “trajectos de desempenho escolar elevado” é o mais frequente (44,3%) e caracteriza-se pela inexistência de retenções e interrupções ao longo do trajecto escolar passado, assim como, por uma média final, às disciplinas em análise, de nível 4 ou 5 e pela ausência de classificações negativas no final do 9º ano ou equivalente.

Perto de um terço dos inquiridos (31,4%) integra o perfil “trajectos de desempenho escolar mediano” que, tal como o perfil anterior, se caracteriza pela ausência de interrupções do trajecto no ensino básico. No entanto, existe uma ligeira vulnerabilidade à retenção (somente casos de 1 ano), às classificações negativas no final do ensino básico (1 ou 2) e a médias finais, às disciplinas em análise, mais baixas (nível 3).

Por fim, o perfil “trajectos não lineares de desempenho escolar mediano”, que abrange 24,3% dos inquiridos, distingue-se do anterior por existirem situações de interrupção dos estudos e de duas ou mais retenções ao longo do trajecto escolar (Duarte, et al., 2008).

2. Escolhas escolares: Um retrato à entrada do ensino secundário

O 10º ano ou equivalente representa, no sistema de ensino português, o momento em que muitas das opções de formação realizadas no final do 9º ano de escolaridade se efectivam, e é para muitos alunos o momento em que começam, de forma mais concreta, a pensar e definir o seu futuro profissional.

Estas opções – desde logo, pelo prosseguimento de estudos no ensino secundário e, seguidamente, por um curso/modalidade e uma escola – são encaradas, numa primeira análise, como interesses, necessidades e preferências individuais que se baseiam num processo de cálculo, no qual se pesam vantagens, custos e riscos (Boudon, 1979). No entanto, os projectos individuais dos alunos não constituem fenómenos puramente internos e subjectivos, mas elaborados dentro de um determinado contexto social e cultural. Neste sentido, considera-se que as opções são também condicionadas pelo contexto social dos alunos, o que conduz a que tomem opções que tendem a reproduzir a posição ocupada pelas famílias na estrutura social (Bourdieu e Passeron, 1970). Portanto, dever-se-ão entender as escolhas como resultado de um processo individual de selecção dentro de um conjunto de caminhos socialmente possíveis.

O que leva os alunos a prosseguir estudos no ensino secundário? Que razões presidem à escolha do estabelecimento e do curso neste nível de ensino? Será que estas escolhas escolares, inerentes à transição para o pós-básico, são “moldadas” por condicionantes sociais ultrapassando-se, assim, uma perspectiva individual e de livre-arbítrio? Seguidamente, procura-se responder a estas e outras questões.

2.1 *Prosseguimento de estudos no ensino secundário*

Em termos gerais, existem duas motivações principais para o prosseguimento de estudos no ensino secundário – as melhores possibilidades de trabalho associadas ao ensino secundário e o desejo de futuro ingresso no ensino superior.

Para melhor compreender as razões que mais influenciaram o prosseguimento de estudos no ensino secundário, observou-se a existência ou inexistência de relação entre estas razões e um conjunto de variáveis (nível de escolaridade da família/responsáveis, origem socioprofissional dos alunos, desempenho escolar) tomando como pressuposto que o contexto social e as representações sobre o contexto escolar influenciam as decisões tomadas.

Tendo em conta que a família é uma referência social determinante num contexto onde “(...) de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 1992:84), analisa-se de seguida a relação entre a escolaridade da família e a origem socioprofissional dos alunos e as escolhas escolares (gráfico 7).

À medida que o nível de escolaridade da família aumenta, os alunos tendem a referir que a principal razão para o prosseguimento de estudos no ensino secundário se baseia na ambição de estudar no ensino superior. Inversamente, os alunos que mais referem que a principal razão para estudar no ensino secundário se baseia nas melhores possibilidades que este nível de ensino proporciona em termos de trabalho, provêm de famílias/responsáveis com níveis de escolaridade mais baixos.

Uma tendência semelhante é notória no que se refere à origem socioprofissional dos alunos: os que provêm de grupos socioeconómicos mais favorecidos - caso, sobretudo, dos “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” – mencionam mais frequentemente que a principal razão para seguir para o ensino secundário deve-se à ambição de estudar no ensino superior; os estudantes que são oriundos de grupos socioeconómicos com menores recursos – caso dos “Empregados Executantes” e dos “Operários” – tendem a referir com mais frequência as melhores possibilidades em termos de trabalho oferecidas pelo ensino secundário.

Esta análise permite corroborar conclusões de estudos anteriores (Abrantes, 2003; Almeida e Vieira, 2006) que defendem o papel fundamental que têm os recursos escolares e a condição social de origem dos estudantes nas suas opções de formação futuras e consequente planeamento das suas trajetórias escolares (Almeida, 2005). A este último nível, os resultados encontrados podem reforçar a ideia da importância da posição social de partida no desenho das trajetórias escolares dos alunos.

Quando se analisa a razão apontada para o prosseguimento de estudos em função do tipo de certificação¹⁰ frequentado (Gráfico 8), verifica-se que são os alunos dos cursos científico-humanísticos que mais referem que o prosseguimento de estudos no ensino secundário se deve ao desejo de ir para o ensino superior (48,8%), enquanto que os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes mencionam, sobretudo, que o ingresso no ensino secundário se deve às melhores possibilidades de trabalho que este nível de ensino permite (66,4%).

Contudo, quando se realiza uma análise por modalidade de ensino e formação, constata-se que os alunos do ensino artístico especializado apresentam um padrão de respostas muito semelhante aos estudantes dos cursos científico-humanísticos, na medida em que 47,1% revela que a principal razão para prosseguimento de estudos para o ensino secundário é a ambição de seguir para o ensino superior.

Estes resultados são coerentes e consistentes com os objectivos da oferta existente no ensino secundário. Basta referir que, por um lado, existem cursos que são vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior – caso dos cursos científico-humanísticos – e, por outro, existem cursos que estão orientados na dupla perspectiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos – caso do ensino artístico especializado (Artes Visuais e Audiovisuais), dos cursos tecnológicos, dos cursos profissionais e dos cursos de educação e formação.

Se estes aspectos parecem estruturar a “opção” dos estudantes prosseguirem estudos no ensino secundário, outras variáveis, como o desempenho escolar, poderão igualmente assumir esse papel (Gráfico 9).

O prosseguimento de estudos no ensino superior é o motivo mais apontado pelos estudantes com trajectos escolares de desempenho escolar elevado (53,1%), algo que não se verifica nos estudantes com trajectos de desempenho mediano (25,6%) e com trajectos não lineares de desempenho mediano (18,5%), cuja razão mais assinalada para a entrada no ensino secundário se prende com as possibilidades de emprego que a conclusão deste nível de ensino oferece (62,3% e 63,6%, respectivamente).

Quanto mais elevado é o desempenho escolar, mais os alunos tendem a referir como razão a ida para o ensino superior e quanto mais baixas são as mesmas classificações mais tendem a ancorar a sua opção

¹⁰ 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) e (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).

nas melhores possibilidades de emprego. Estes resultados são coincidentes com o referido por Grácio (1997) quando o autor menciona que, quanto mais elevado o aproveitamento escolar, maior é a probabilidade de se dar continuidade ao investimento escolar.

2.2 A escolha da escola

Os alunos do 10º ano de escolaridade ou equivalente escolhem a escola, sobretudo, em função da proximidade em relação à sua residência (38,5%) e do curso que pretendem frequentar (37,9%)¹¹.

Para além destes dois motivos, o facto dos amigos também estarem nessa escola (25,1%) e dos próprios alunos já terem estado nessa escola (19,2%) contribuiu para a opção pela frequência da escola actual. Estes resultados vêm corroborar conclusões de outros estudos que referem a importância da sociabilidade nas escolhas escolares, nomeadamente neste ciclo de estudos (Mateus, 2002; Abrantes, 2003). A escola pode ser, inclusivamente, mais valorizada pela sociabilidade que promove e a convivialidade que permite do que pelos saberes que transmite ou as competências que desenvolve (Dubet e Martucelli, 1996).

Da análise dos dados, é possível constatar que o nível de escolaridade dominante na família dos alunos, assim como a sua origem socioprofissional condicionam a escolha da escola (Gráfico 10). São os alunos que provêm de famílias com níveis mais baixos de habilitações (com escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo do ensino básico) e de grupos socioeconómicos com menores recursos (“Empregados Executantes” e “Operários”) que escolhem predominantemente a escola porque esta tem o curso que querem seguir e porque esta se localiza mais perto da sua residência. Por outro lado, os alunos cuja família tem níveis mais elevados de escolaridade (com o ensino superior) e que provêm de grupos socioeconómicos providos de recursos (“Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” e “Profissionais Técnicos e de Enquadramento”) referem também outros critérios para justificar a sua escolha, onde se inclui o facto dos amigos estarem nessa escola, o prestígio da mesma e a qualidade dos seus professores, isto é, valorizando também a dimensão da sociabilidade e a qualidade do ensino na escola.

Estes resultados estão consonantes com dados apresentados em investigações realizadas sobre a escolha do estabelecimento escolar (Ballion, 1986; Bowe, Gewirtz e Ball, 1994; Nogueira, 1998, 2005), que demonstram que as famílias com níveis mais elevados de escolaridade e com uma origem socioprofissional elevada tendem mais a desenvolver cálculos na procura da “boa escola”, enquanto que as famílias com menores recursos educativos e sociais seleccionam a escola, sobretudo, em função de critérios materiais de escolha (como a proximidade física, as facilidades de transporte, a segurança, entre outros)¹².

Na verdade, a escolha do estabelecimento de ensino constitui, cada vez mais, uma estratégia de mobilização parental para viabilizar o sucesso educativo dos filhos. Num contexto de competição acrescida pelos títulos escolares, a escolha da escola pode constituir uma “vantagem competitiva” e um processo decisivo para aceder a posições sociais de prestígio. Como refere Abrantes, “a própria escolha dos estabelecimentos de ensino é, cada vez mais, objecto de lutas e pressões sociais, correspondendo a

¹¹ O Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 13 765/2004, de 13 de Julho de 2004, liberalizou a matrícula no ensino secundário, permitindo ao aluno, ou respectivo encarregado de educação, “indicar, por ordem de preferência, cinco estabelecimentos que o aluno pretende frequentar”, devendo a mesma subordinar-se “à existência do curso, opções ou especificações pretendidas”. Nos casos em que a procura supera a oferta, o local de residência ou de actividade dos pais continuam a constituir os critérios fundamentais para a obtenção de um lugar na escola desejada (cf. Pontos 3.1 e 3.2 do Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril).

¹² Diogo (2006) salienta que não existe uma orientação única nem uma ausência de estratégia e racionalidade na escolha da escola por parte das classes (ditas) populares. Por exemplo, para algumas famílias, a opção pela escola mais próxima da residência é mais vantajosa pela integração social dos filhos e pela possibilidade de suporte de redes locais, tirando, portanto, partido desta opção e sendo esta a opção “ideal”.

estratégias de distinção social que se reinventam e se reforçam num tempo de universalização escolar” (2005:43).

De modo a verificar a existência de diferenças na escolha do estabelecimento de ensino por tipo de certificação das modalidades frequentadas pelos alunos, verificaram-se os seguintes resultados (Gráfico 11): os estudantes dos cursos científico-humanísticos valorizam mais o facto da escola ficar perto de casa (47,5%), dos amigos também estudarem na mesma escola (32,5%) e de ser a mesma escola que já frequentavam (24,5%) como motivos mais importantes para a escolha do estabelecimento de ensino; por outro lado, os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes fazem depender a escolha, sobretudo, em função do curso que pretendem frequentar (65,5%).

Para os estudantes com trajectos de desempenho escolar elevado, a familiaridade com a escola parece ser um factor importante no momento de escolha do estabelecimento de ensino (Gráfico 12) – 30,7% refere ter escolhido a escola actual por estarem lá os seus amigos e 23,9% por ser a escola onde já andavam.

Para a compreensão dos resultados acima obtidos é necessário articular esta informação com o tipo de certificação dos cursos dos estudantes. Os cursos científico-humanísticos são a oferta formativa mais presente nas escolas e estes são também os cursos com maior proporção de estudantes com trajectos de desempenho escolar elevado. Para os estudantes que procuram vias profissionalmente qualificantes, a oferta é menor tendo provavelmente que se deslocar para mais longe do que um aluno que procure um curso científico-humanístico, logo, não é a distância o factor mais importante mas, como se observou, a oferta formativa do estabelecimento.

2.3 A escolha do curso

Os estudantes do 10º ano ou equivalente inquiridos escolheram o seu curso em função quer da integração no mercado de trabalho e do exercício da profissão desejada (“É um curso que dá boas oportunidades de emprego” – 43,4% e “Permite-me desempenhar a profissão que eu quero” – 29,2%), quer do prosseguimento de estudos e do gosto pelo estudo (“Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior” – 30,3% e “É o que eu gosto de estudar” – 19,2%). Uma percentagem relevante de alunos (16,1%) refere ainda que a qualidade do curso constituiu uma das principais razões para a sua selecção.

Tendo por pressuposto que os processos que envolvem cada escolha são produto de constrangimentos sociais, e que os mecanismos que presidem às escolhas são, em parte, determinados socialmente, considerou-se importante analisar a relação entre as razões para a escolha do curso e a escolaridade da família e a origem socioprofissional dos alunos (Gráfico 13).

Os resultados indicam que os estudantes cujas famílias têm níveis de escolaridade mais elevados e que são provenientes de grupos socioeconómicos mais providos de recursos tendem a responder, mais do que os restantes, que as principais razões para a escolha do curso/modalidade residem na possibilidade de prosseguir estudos e no gosto pelo estudo (“Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior” e “É o que eu gosto de estudar”). Estes resultados acabam por confirmar alguns resultados surgidos na literatura (Alves, 1998; Abrantes, 2005) que demonstram que quanto mais elevada for a escolaridade dos pais, maior probabilidade existirá de permanência dos jovens na escola.

No que se refere à integração profissional, os estudantes cuja família/responsáveis possuem uma escolaridade mais elevada salientam mais que uma das razões para a escolha do curso/modalidade se relaciona com a possibilidade de desempenhar a profissão desejada. Contudo, opostamente, são os estudantes cujas famílias possuem menor escolaridade que mais salientam que uma das razões se prende com as boas oportunidades de emprego proporcionadas pelo curso.

Uma análise por tipo de certificação (Gráfico 14) revela que a possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior (42,9%), aliada ao gosto por estudar (21,5%), surgem como hipóteses de resposta claramente diferenciadoras dos motivos para a escolha do curso/modalidade por parte dos

alunos dos cursos científico-humanísticos, em comparação com os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes. Contrariamente, os alunos dos cursos profissionalmente qualificantes apelam mais a opções relativas à integração no mercado de trabalho (47,9%), à qualidade do curso (22,8%) e ao seu carácter prático (13,6%).

Porém, esta análise ficaria muito superficial se não se analisasse o que sucede nas diferentes modalidades de ensino e formação dos cursos profissionalmente qualificantes.

Retomando a mesma análise, desta vez, recorrendo para tal à modalidade de ensino e formação dos alunos, constatou-se que os estudantes do ensino artístico especializado são os que mais mencionam que a razão para a escolha do curso se baseou na possibilidade de desempenhar a profissão desejada (40,7%) e no gosto pela área em estudo (40,1%). De igual forma, e apesar da opção “Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior”, ser uma resposta predominantemente invocada pelos alunos dos cursos científico-humanísticos, os estudantes do ensino artístico especializado (32,6%) são os que mais salientam esta razão de entre os estudantes dos cursos profissionalmente qualificantes. Em contrapartida, são os que menos referem que a escolha do curso se baseou nas boas perspectivas de emprego (16,3%), no carácter prático do curso (11%), no seu prestígio (2,9%), no facto dos amigos também terem escolhido esse curso (2,9%), e pelos testes psicotécnicos terem indicado como a melhor opção (1,7%).

Os alunos dos cursos de educação e formação são os que apresentam razões mais dissemelhantes dos alunos do ensino artístico especializado: são os que mais apontam razões como o carácter prático (18,7%) e o prestígio do curso (14,9%), e são os que menos invocam razões como a possibilidade de desempenhar a profissão desejada (15,7%), o gosto pela área de estudo (14,2%) e a prossecução de estudos no ensino superior (3,7%).

Por fim, refira-se as razões mencionadas pelos alunos dos cursos profissionais e dos cursos tecnológicos. Os alunos dos cursos profissionais são os que mais referem que a razão para a escolha do curso se baseou nas boas oportunidades de emprego (50,8%) e na qualidade do próprio curso (24,1%), enquanto que os alunos dos cursos tecnológicos são os que menos salientam (de entre os alunos que frequentam cursos profissionalmente qualificantes) que a escolha residiu na qualidade do curso (14,7%).

A par dos constrangimentos sociais, procurou-se, ainda, averiguar da existência de relação entre as razões para a escolha do curso/modalidade e o desempenho escolar (Gráfico 15).

Em qualquer um dos perfis de desempenho escolar os motivos mais assinalados para a escolha do curso são as oportunidades de emprego associadas ao curso, a adequabilidade do curso escolhido aos interesses profissionais e o prosseguimento de estudos no ensino superior. No entanto, um análise mais fina revela que os estudantes dentro do perfil de desempenho elevado são aqueles que mais mencionam que a escolha do curso se deveu à expectativa de prossecução de estudos no ensino superior (45,6% face a 23,4% dos alunos com trajectos de desempenho escolar mediano e 15,8% dos alunos com trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano), assim como são aqueles que mais referem ter escolhido o curso porque este correspondia ao que gostavam de estudar (22,9% face a 17,9% dos alunos com trajectos de desempenho escolar mediano e 15,3% dos alunos com trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano).

Os alunos que têm trajectos de menor excelência, para além da importância que atribuem aos factores acima enunciados (factores de ordem profissional e relativos ao prosseguimento de estudos no ensino superior), são os que mais referem que seleccionaram o curso por este ter qualidade – 16,8% dos estudantes de perfil mediano de desempenho e 22% daqueles em trajectos não lineares de desempenho mediano –, pelo seu prestígio – 9,2% e 12,3%, respectivamente – e por não existir outro curso de que gostassem.

3. Notas Finais

No final deste texto em que se analisam as opções escolares dos alunos do 10º ano ou equivalente no que se refere ao prosseguimento de estudos no ensino secundário, à selecção da escola e à escolha do curso, corroboram-se algumas conclusões de estudos anteriores que afirmam o papel estruturante dos recursos escolares e da condição social das famílias dos estudantes na opção de prosseguimento de estudos e no desenho das trajectórias escolares. Neste sentido, qualquer que seja a escolha escolar em análise verifica-se uma dicotomização entre os estudantes cujas famílias/responsáveis têm níveis de escolaridade mais elevados e que provêm de grupos socioeconómicos mais providos de recursos e os alunos cujas famílias/responsáveis têm níveis de escolaridade mais baixos e que provêm de grupos socioeconómicos com menores recursos.

Para além desta dicotomização, também se constata que existe relação entre as escolhas escolares e o desempenho escolar, observando-se uma diferenciação entre os alunos que nunca tiveram nenhuma retenção e que têm classificações mais elevadas (perfis de trajectos de desempenho escolar elevado) e os alunos que já sofreram retenções e que possuem classificações mais baixas (perfis de trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano).

Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta.
- Abrantes, Pedro (2005), “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico”, em Revista *Interações*, nº 1, Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, pp. 25-53.
- 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 Pais, José Machado (coord.), *Jovens portugueses de hoje*, Oeiras, Celta Editora, OPJP, pp. 53-133.
- Ballion, René (1986), “Les familles et le choix du collège”, em *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15, nº 3, pp. 183-202.
- Barroso, João, e Sofia Viseu (2003), “A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura”, em *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 84, pp. 897-921.
- Baudelot, Christian, e Roger Establet (1998), *Allez les filles!*, Paris, Seuil.
- Boudon, Raymond (1979), *La logique du social: introduction à l’analyse sociologique*, Paris, Hachette.

- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- Bowe, R., Sharon Gewirtz, e Stephen J. Ball (1994), "Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice' ", em *British Journal of Education*, 15 (1), pp. 63-78.
- Cabral, Manuel Villaverde, e José Machado Pais (coord.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta.
- Costa, António Firmino (1992), *O que é a Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- 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: trajetórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, nº 105/106, pp. 193- 221.
- Diogo, Ana Matias (2006), "Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório", em Revista *Interações*, nº 2, Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, pp. 87-112.
- Dubet, François, e Danilo Martuccelli (1996), *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Duarte, Maria Isabel (coord.), Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes, e Teresa Duarte (2008), *Estudantes à Entrada do Secundário*, OTES/GEPE – Ministério da Educação.
- Fernandes, António Teixeira (org.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e Práticas Culturais*, Porto, Edições Afrontamento.
- GEPE, (2008), *Estatísticas da Educação 2006/07*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, EDUCA.
- 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 A. Figueiredo (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), "Identities and orientations of students: classes, convergences, specificities", em *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28, pp. 189-209.
- 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.
- 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.
- Mauritti, Rosário (2000), *Estudantes Universitários: Trajetórias 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.

- Nogueira, Maria Alice (1998), “A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural”, em *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, pp. 42-56.
- Nogueira, Maria Alice (2005), “A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social /interrogações sociológicas”, em *Análise Social*, vol. XL, nº 176, Lisboa, ICS, pp. 563-578.
- 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.
- Sá, Virgínio, e Fátima Antunes (2007), “Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação”, em *Revista Portuguesa de Educação*, 20, nº1, pp. 129-161.
- 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.
- Silva, Cristina (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- Tomás, Isabel Maria (2006), *A relação das famílias com a Escola: Um olhar sobre a escolha da escola secundária. Um estudo de caso*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

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>
- 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. Principal razão para o prosseguimento de estudos no ensino secundário, por nível de escolaridade dominante na família (%)

	<i>O ensino secundário dá melhores possibilidades em termos de trabalho</i>	<i>A minha família quis que eu continuasse a estudar</i>	<i>Gosto de aprender</i>	<i>Quero ir para o ensino superior</i>	<i>Não consegui emprego</i>	<i>Nenhum motivo em especial</i>	<i>Outras razões</i>	<i>Total</i>
Igual ou inferior ao 1º CEB	64,5	4,7	3,7	20,4	0,5	4,8	1,4	100
Entre o 2º e o 3º CEB	58,1	3,8	2,6	29,8	0,2	4,0	1,4	100
Ensino secundário	48,0	2,7	2,7	42,5	0,1	2,9	1,1	100
Ensino superior	36,9	2,0	3,2	54,7	0,2	2,4	0,7	100

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro II. Principal razão para o prosseguimento de estudos no ensino secundário, por origem socioprofissional dos alunos (%)

	<i>O ensino secundário dá melhores possibilidades em termos de trabalho</i>	<i>A minha família quis que eu continuasse a estudar</i>	<i>Gosto de aprender</i>	<i>Quero ir para o ensino superior</i>	<i>Não consegui emprego</i>	<i>Nenhum motivo em especial</i>	<i>Outras razões</i>	<i>Total</i>
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	48,3	2,8	2,5	42,0	0,2	3,0	1,2	100
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	41,1	1,9	2,8	50,6	0,1	2,8	0,6	100
Trabalhadores Independentes	56,5	3,9	2,1	32,3	0,1	3,8	1,4	100
Empregados Executantes	57,6	2,9	2,6	32,0	0,2	3,5	1,1	100
Operários	63,3	2,8	3,2	25,5	0,4	3,7	1,1	100

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro III. Principais razões para a escolha da escola, segundo o nível de escolaridade dominante na família (%)

	<i>Igual ou inferior ao 1º CEB</i>	<i>Entre o 2º e o 3º CEB</i>	<i>Ensino secundário</i>	<i>Ensino superior</i>
Era a escola onde eu já estava	18,0	19,4	19,0	22,3
Os meus pais trabalham neste concelho	3,6	5,0	6,4	6,7
É a escola que fica mais perto da minha casa	40,4	39,8	39,9	37,1
Era nesta escola que havia o curso que eu queria	44,2	41,4	35,1	25,1
Os meus amigos estão nesta escola	22,0	24,7	26,5	30,3
Esta escola fica longe da minha casa e assim estou mais à vontade	2,1	2,0	1,9	1,8
Esta escola tem prestígio	7,9	9,2	11,6	15,7
Esta escola tem boas instalações e equipamentos	11,8	11,4	11,7	12,0
Não existe escola secundária no concelho onde vivo	2,6	2,8	2,4	1,8
Os professores desta escola são muito bons	6,1	5,3	6,7	10,4
Esta escola promove actividades extracurriculares que me agradam	3,6	3,2	2,8	2,3
Outras Razões	9,8	9,6	10,9	11,1

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltiplas.

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro IV.

Principais razões para a escolha da escola, segundo a origem socioprofissional dos alunos (%)

	<i>Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais</i>	<i>Profissionais Técnicos e de Enquadramento</i>	<i>Trabalhadores Independentes</i>	<i>Empregados Executantes</i>	<i>Operários</i>
Era a escola onde eu já estava	20,2	21,9	19,5	18,5	19,3
Os meus pais trabalham neste concelho	6,6	7,1	5,6	5,6	3,9
É a escola que fica mais perto da minha casa	36,6	39,0	40,3	40,9	40,8
Era nesta escola que havia o curso que eu queria	33,1	29,3	40,5	42,2	43,6
Os meus amigos estão nesta escola	27,2	29,7	25,3	23,6	23,2
Esta escola fica longe da minha casa e assim estou mais à vontade	2,1	1,2	2,0	2,1	1,9
Esta escola tem prestígio	13,2	13,3	8,9	9,7	8,8
Esta escola tem boas instalações e equipamentos	12,3	13,0	11,0	11,5	13,2
Não existe escola secundária no concelho onde vivo	2,2	1,9	3,8	2,7	2,7
Os professores desta escola são muito bons	8,1	8,3	5,4	5,5	4,7
Esta escola promove actividades extracurriculares que me agradam	2,8	2,7	2,8	3,3	3,3
Outras Razões	10,6	10,3	8,9	8,7	9,1

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro V. Principais razões para a escolha da escola, segundo o tipo de certificação e a modalidade de ensino (%)

	<i>Total</i>	<i>CPQ</i>	<i>CCH</i>	<i>CPQ</i>			
				<i>CT</i>	<i>EAE</i>	<i>CP</i>	<i>CEF</i>
Era a escola onde eu já estava	19,2	11,6	24,5	15,0	2,3	11,2	7,5
Os meus pais trabalham neste concelho	5,3	2,9	6,9	4,1	-	2,8	3,0
É a escola que fica mais perto da minha casa	38,5	25,6	47,5	28,5	2,3	25,3	39,6
Era nesta escola que havia o curso que eu queria	37,9	65,5	18,8	65,6	81,4	65,3	62,7
Os meus amigos estão nesta escola	25,1	14,5	32,5	17,6	1,2	14,2	19,4
Esta escola fica longe da minha casa e assim estou mais à vontade	2,0	2,9	1,5	1,7	2,9	3,1	3,0
Esta escola tem prestígio	10,7	10,2	11,0	7,9	40,7	10,3	5,2
Esta escola tem boas instalações e equipamentos	11,5	12,6	10,8	12,9	11,6	12,6	12,7
Não existe escola secundária no concelho onde vivo	2,5	1,8	3,0	2,2	0,6	1,7	5,2
Os professores desta escola são muito bons	6,7	5,8	7,3	4,1	12,8	6,0	6,0
Esta escola promove actividades extracurriculares que me agradam	3,1	4,5	2,1	3,3	4,1	4,7	1,5
Outras Razões	11,1	12,1	10,5	7,6	14,5	12,8	4,5

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro VI.

Principais razões para a escolha da escola, segundo o desempenho escolar dos alunos (%)

	<i>Trajectos de desempenho escolar elevado</i>	<i>Trajectos de desempenho escolar mediano</i>	<i>Trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano</i>
Era a escola onde eu já estava	23,9	17,7	14,6
Os meus pais trabalham neste concelho	6,5	4,9	3,7
É a escola que fica mais perto da minha casa	43,2	39,6	32,2
Era nesta escola que havia o curso que eu queria	24,7	42,0	54,3
Os meus amigos estão nesta escola	30,7	24,9	18,4
Esta escola fica longe da minha casa e assim estou mais à vontade	1,2	2,4	2,9
Esta escola tem prestígio	13,1	8,5	9,7
Esta escola tem boas instalações e equipamentos	12,6	11,2	10,8
Não existe escola secundária no concelho onde vivo	2,7	2,6	2,0
Os professores desta escola são muito bons	7,7	5,6	6,0
Esta escola promove actividades extracurriculares que me agradam	2,3	3,2	4,1
Outras Razões	9,3	10,4	11,9

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro VII. Principais razões para a escolha do curso/modalidade, segundo o nível de escolaridade dominante na família (%)

	<i>Igual ou inferior ao 1º CEB</i>	<i>Entre o 2º e o 3º CEB</i>	<i>Ensino secundário</i>	<i>Ensino superior</i>
É um curso com muito prestígio	10,1	9,6	8,5	7,5
É um curso com qualidade	18,6	17,2	15,3	12,2
Tenho pessoas próximas que seguiram o mesmo curso	8,4	7,5	6,6	5,5
Porque não tinha de mudar de escola	2,9	2,2	1,5	1,0
É um curso que dá boas oportunidades de emprego	47,5	44,6	42,9	40,0
É um curso muito prático	9,7	8,3	6,9	4,4
É um curso essencialmente teórico	0,7	0,6	0,6	0,6
É o que eu gosto de estudar	16,0	17,3	20,5	25,2
Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior	20,5	27,0	35,0	44,4
Permite-me desempenhar a profissão que eu quero	26,4	28,8	30,3	32,1
Os testes psicotécnicos indicaram que era o melhor para mim	3,5	4,2	4,8	5,3
Porque era o curso que a minha família gostava que eu seguisse	1,1	1,4	1,6	2,0
Não havia outro curso que eu gostasse	11,5	10,1	8,1	5,1
Outras Razões	6,6	6,3	4,9	3,8

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro VIII.Principais razões para a escolha do curso/modalidade, segundo a origem socioprofissional dos alunos (%)

	<i>Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais</i>	<i>Profissionais Técnicos e de Enquadramento</i>	<i>Trabalhadores Independentes</i>	<i>Empregados Executantes</i>	<i>Operários</i>
É um curso com muito prestígio	9,6	6,3	8,5	8,8	10,1
É um curso com qualidade	15,8	12,1	16,7	16,5	16,4
Tenho pessoas próximas que seguiram o mesmo curso	7,1	5,1	7,2	7,0	7,1
Porque não tinha de mudar de escola	1,5	1,1	2,1	2,1	2,0
É um curso que dá boas oportunidades de emprego	42,0	43,5	47,6	44,6	46,9
É um curso muito prático	7,0	4,8	7,8	7,9	8,6
É um curso essencialmente teórico	0,6	0,6	0,7	0,6	0,7
É o que eu gosto de estudar	20,5	23,3	18,3	17,6	17,6
Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior	35,3	42,8	27,0	28,7	26,2
Permite-me desempenhar a profissão que eu quero	29,2	33,4	29,6	31,1	29,3
Os testes psicotécnicos indicaram que era o melhor para mim	4,5	5,1	3,7	4,7	4,1
Porque era o curso que a minha família gostava que eu seguisse	1,7	1,6	1,3	1,3	0,8
Não havia outro curso que eu gostasse	7,6	5,9	9,9	9,9	9,1
Outras Razões	5,0	3,8	6,0	4,9	5,5

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Quadro IX. Principais razões para a escolha do curso/modalidade, segundo o tipo de certificação e a modalidade de ensino (%)

	Total	CCH	CPQ	CPQ			
				CT	EAE	CP	CEF
É um curso que dá boas oportunidades de emprego	43,4	40,4	47,9	30,5	16,3	50,8	47,0
Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior	30,3	42,9	12,2	22,4	32,6	10,5	3,7
Permite-me desempenhar a profissão que eu quero	29,2	31,4	26,1	36,1	40,7	24,5	15,7
É o que eu gosto de estudar	19,2	21,5	16,0	23,3	40,1	14,6	14,2
É um curso com qualidade	16,1	11,5	22,8	14,7	16,3	24,1	21,6
Não havia outro curso que eu gostasse	9,1	7,5	11,5	10,9	11,0	11,6	18,7
É um curso com muito prestígio	9,2	7,4	11,8	4,6	2,9	13,0	14,9
É um curso muito prático	7,6	3,4	13,6	16,8	11,0	13,1	18,7
Tenho pessoas próximas que seguiram o mesmo curso	7,1	6,5	7,9	8,4	2,9	7,8	11,9
Outras razões	6,1	4,9	7,7	6,4	6,4	7,9	11,2
Os testes psicotécnicos indicaram que era o melhor para mim	4,4	5,6	2,7	4,9	1,7	2,4	3,0
Porque não tinha de mudar de escola	1,9	1,6	2,3	2,5	0,6	2,3	1,5
Porque era o curso que a minha família gostava que eu seguisse	1,5	1,8	1,2	0,9	0,6	1,2	0,7
É um curso essencialmente teórico	0,6	0,7	0,4	0,6	0,6	0,3	1,5

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

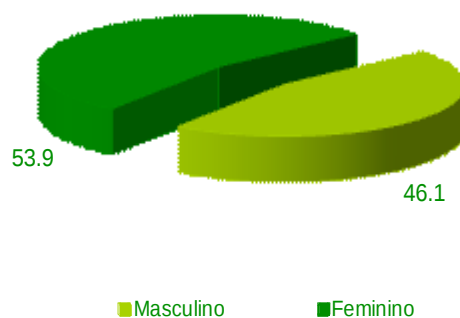
Quadro X.**Principais razões para a escolha do curso, segundo o desempenho escolar dos alunos (%)**

	<i>Trajectos de desempenho escolar elevado</i>	<i>Trajectos de desempenho escolar mediano</i>	<i>Trajectos não lineares e de desempenho escolar mediano</i>
É um curso com muito prestígio	6,9	9,2	12,3
É um curso com qualidade	11,4	16,8	22,0
Tenho pessoas próximas que seguiram o mesmo curso	5,4	8,6	8,2
Porque não tinha de mudar de escola	1,2	2,1	2,7
É um curso que dá boas oportunidades de emprego	45,1	40,7	45,2
É um curso muito prático	3,6	9,7	11,3
É um curso essencialmente teórico	0,4	0,8	0,7
É o que eu gosto de estudar	22,9	17,9	15,3
Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior	45,6	23,4	15,8
Permite-me desempenhar a profissão que eu quero	31,7	30,0	26,0
Os testes psicotécnicos indicaram que era o melhor para mim	5,2	5,0	3,0
Porque era o curso que a minha família gostava que eu seguisse	1,6	1,5	1,4
Não havia outro curso que eu gostasse	5,3	11,2	12,4
Outras Razões	3,4	6,9	7,6

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

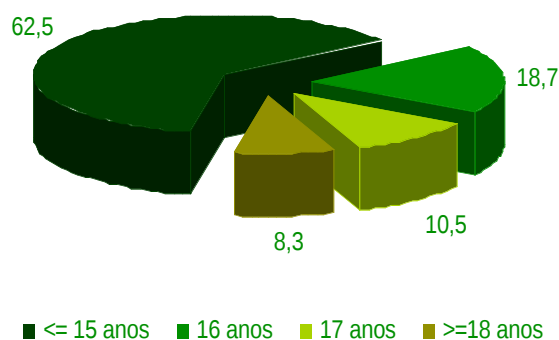
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Gráfico 1. Sexo dos alunos (%)



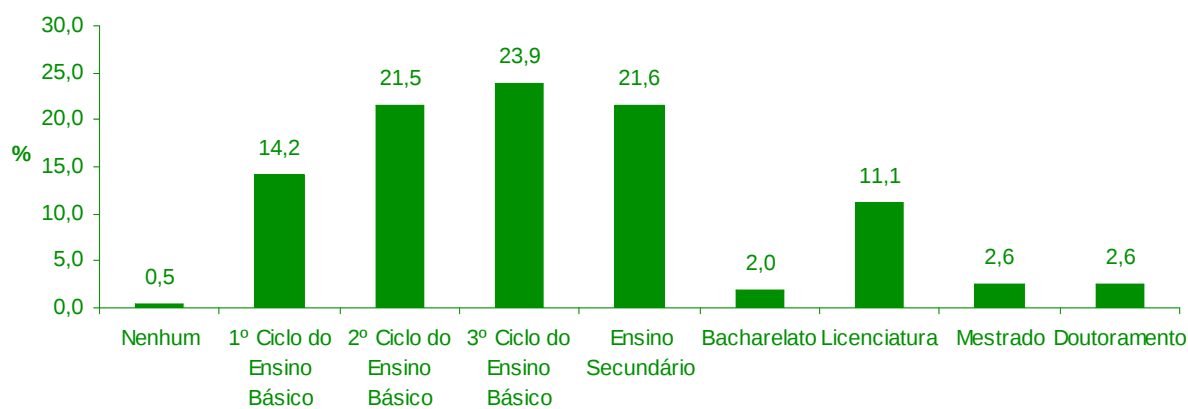
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Gráfico 2. Idade dos alunos (%)



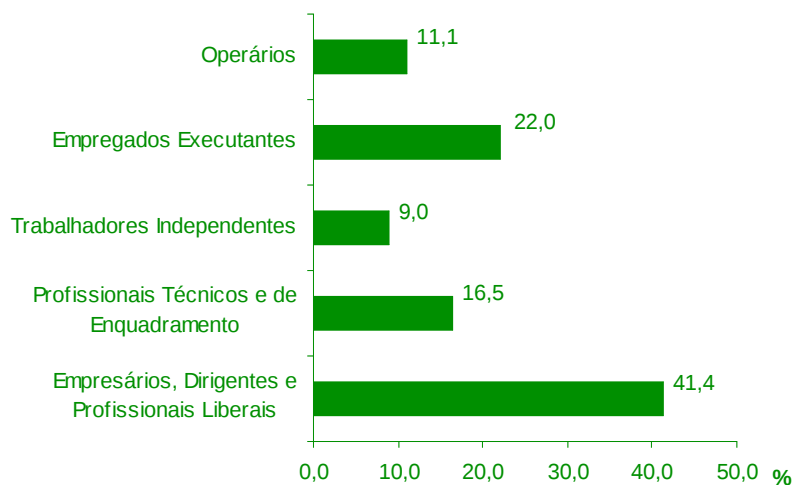
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Gráfico 3. Nível de escolaridade dominante na família (%)



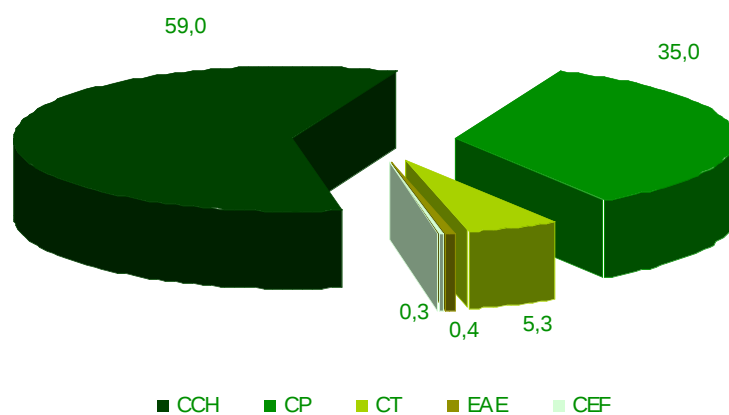
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Gráfico 4. Origem socioprofissional dos alunos (%)



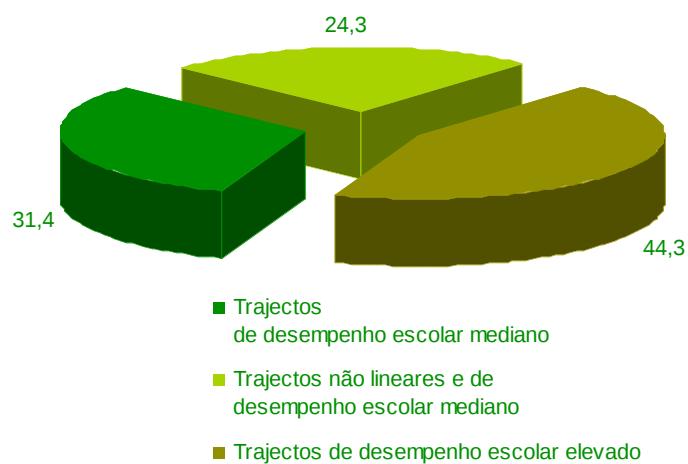
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Gráfico 5. Modalidade de ensino e formação frequentada pelos alunos (%)



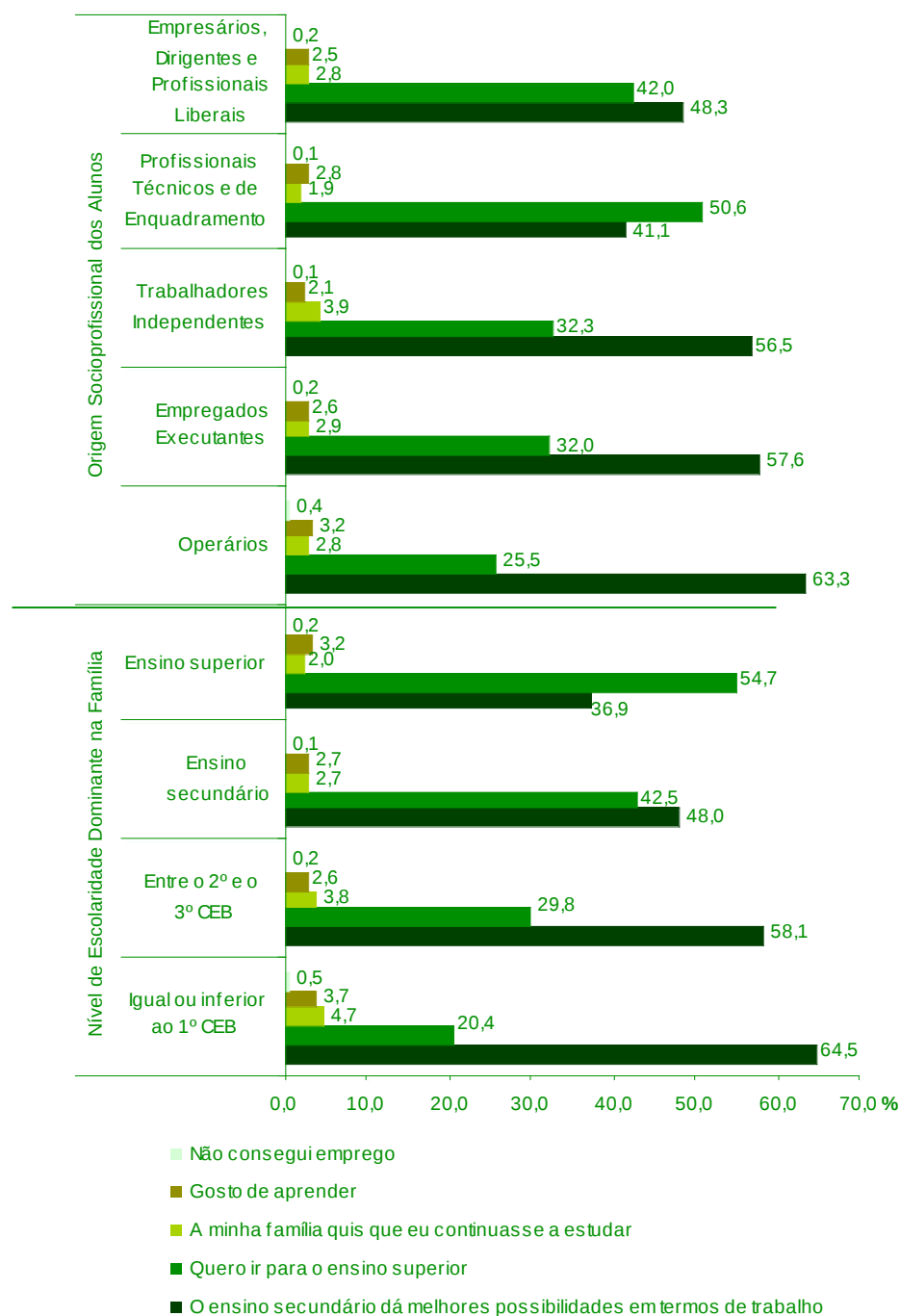
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Gráfico 6. Perfis de desempenho escolar (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

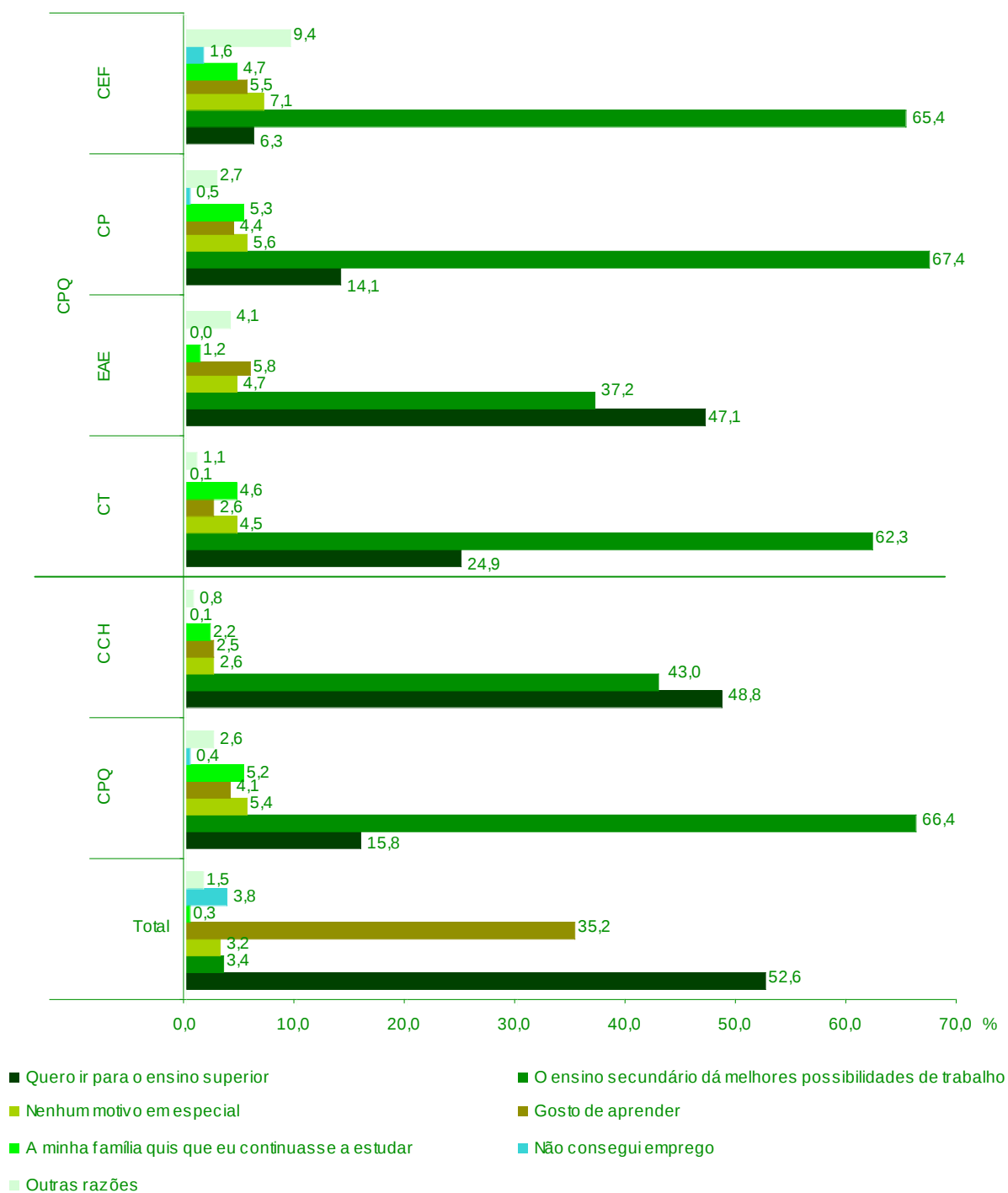
Gráfico 7. Principal razão¹³ para o prosseguimento de estudos no ensino secundário, por nível de escolaridade dominante na família e origem socioprofissional dos alunos (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

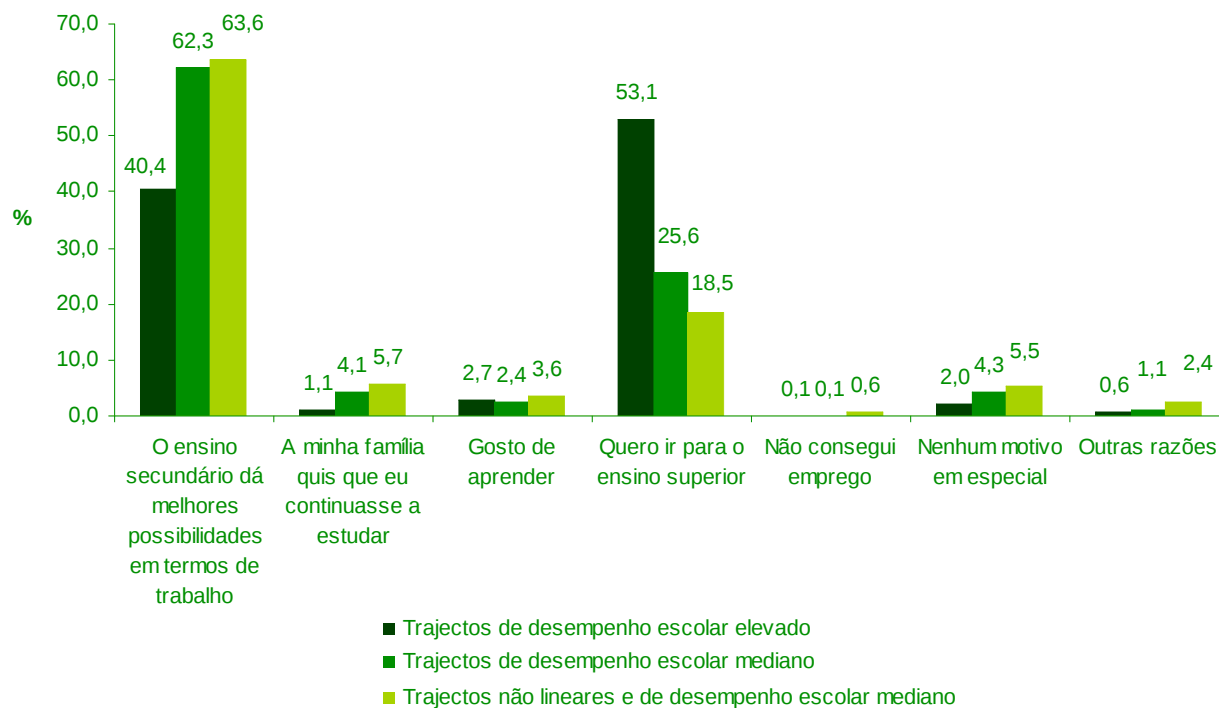
¹³ Para ter acesso a todas as razões enunciadas pelos alunos, consultar os quadros 1 e 2 em anexo.

Gráfico 8. Principal razão para o prosseguimento de estudos no ensino secundário, segundo o tipo de certificação e a modalidade de ensino (%)



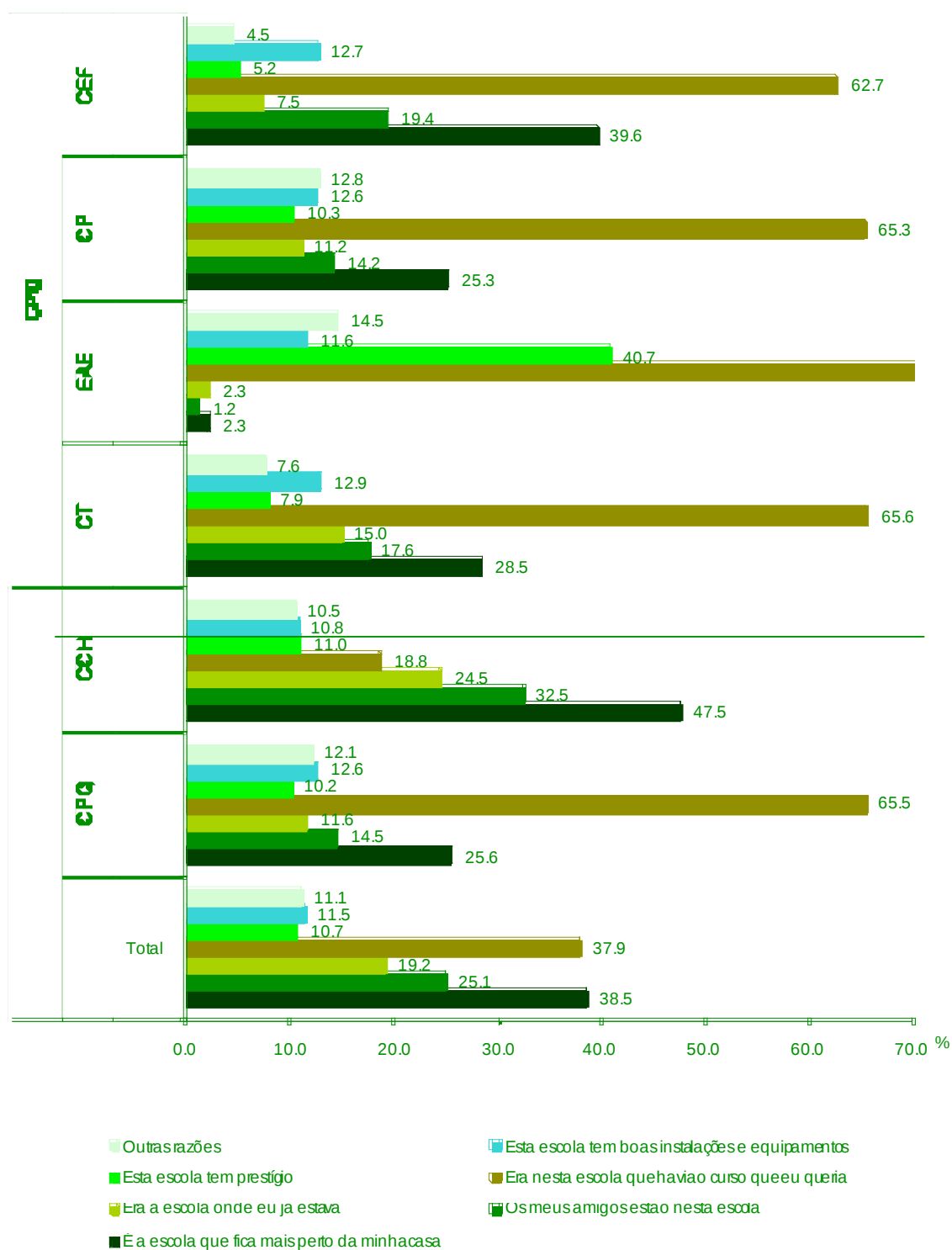
Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

Gráfico 9. Principal razão para o prosseguimento de estudos no ensino secundário, segundo o desempenho escolar dos alunos (%)



Fonte: *Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.*

Gráfico 11. Principais razões para a escolha da escola¹⁴, segundo o tipo de certificação e a modalidade de ensino (%)

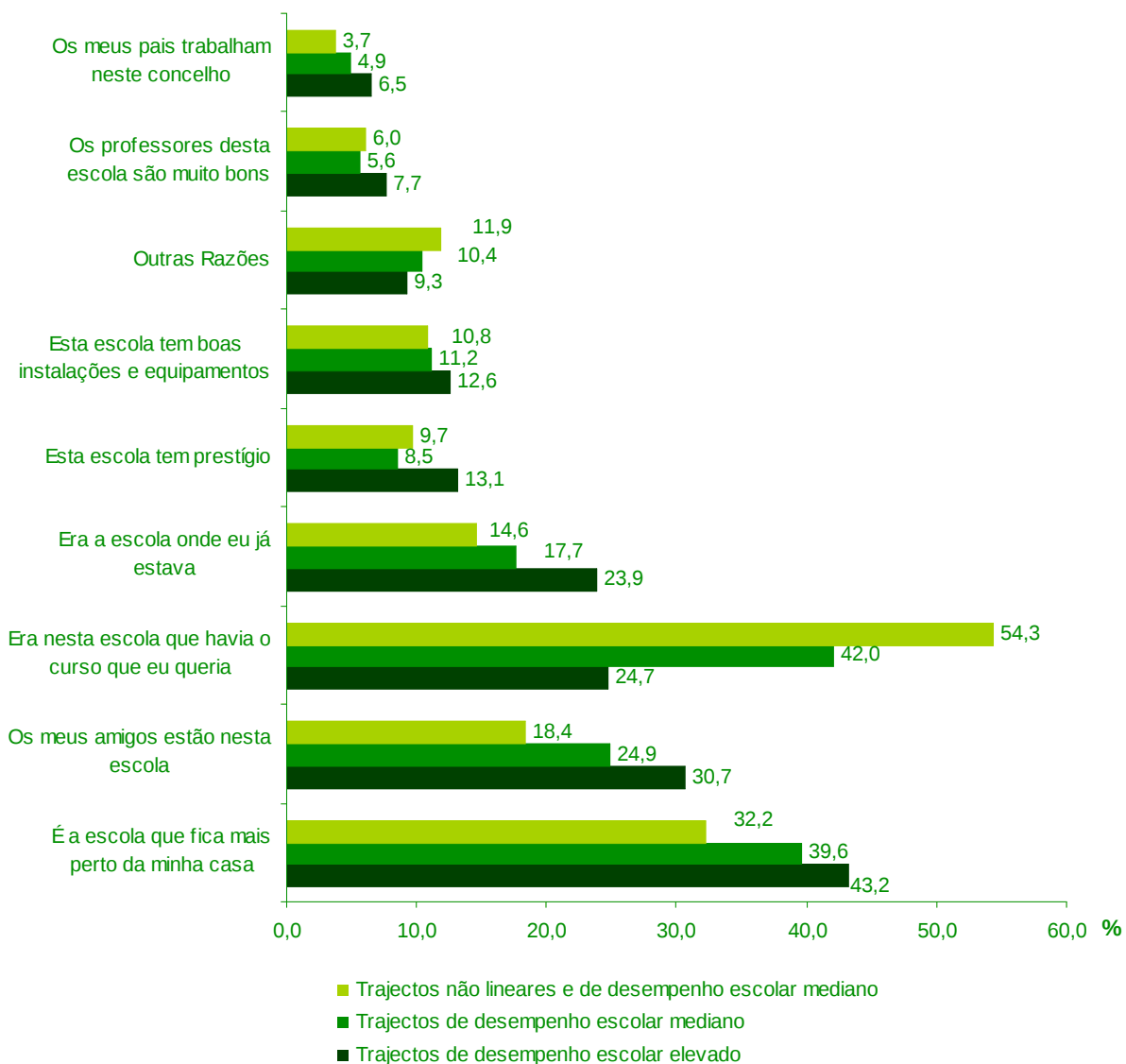


Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

¹⁴ Para ter acesso a todas as razões enunciadas pelos alunos, consultar o quadro 5 em anexo.

Gráfico 12.

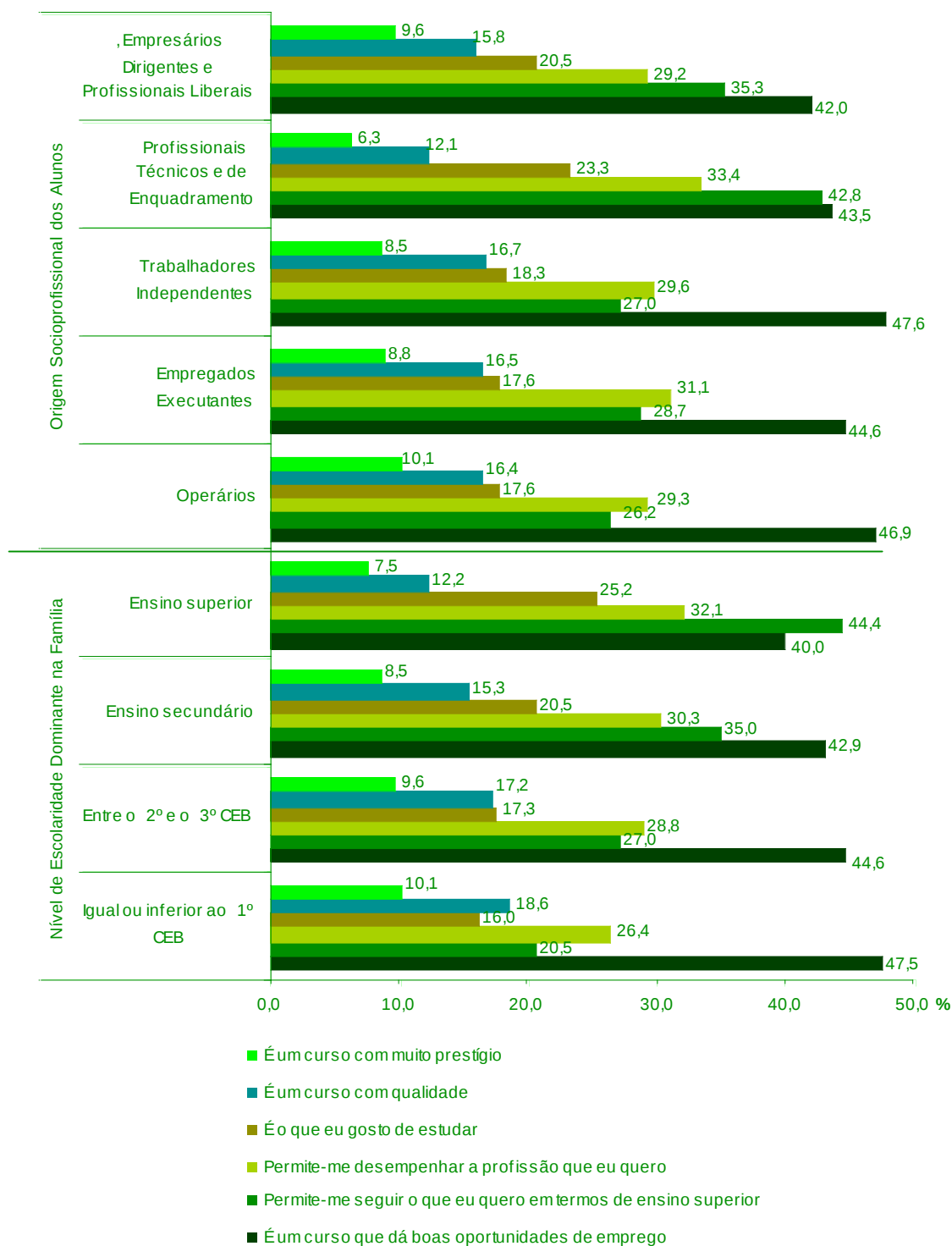
Principais razões para a escolha da escola¹⁵, segundo o desempenho escolar dos alunos (%)



Fonte: *Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.*

¹⁵ Para ter acesso a todas as razões enunciadas pelos alunos, consultar o quadro 6 em anexo.

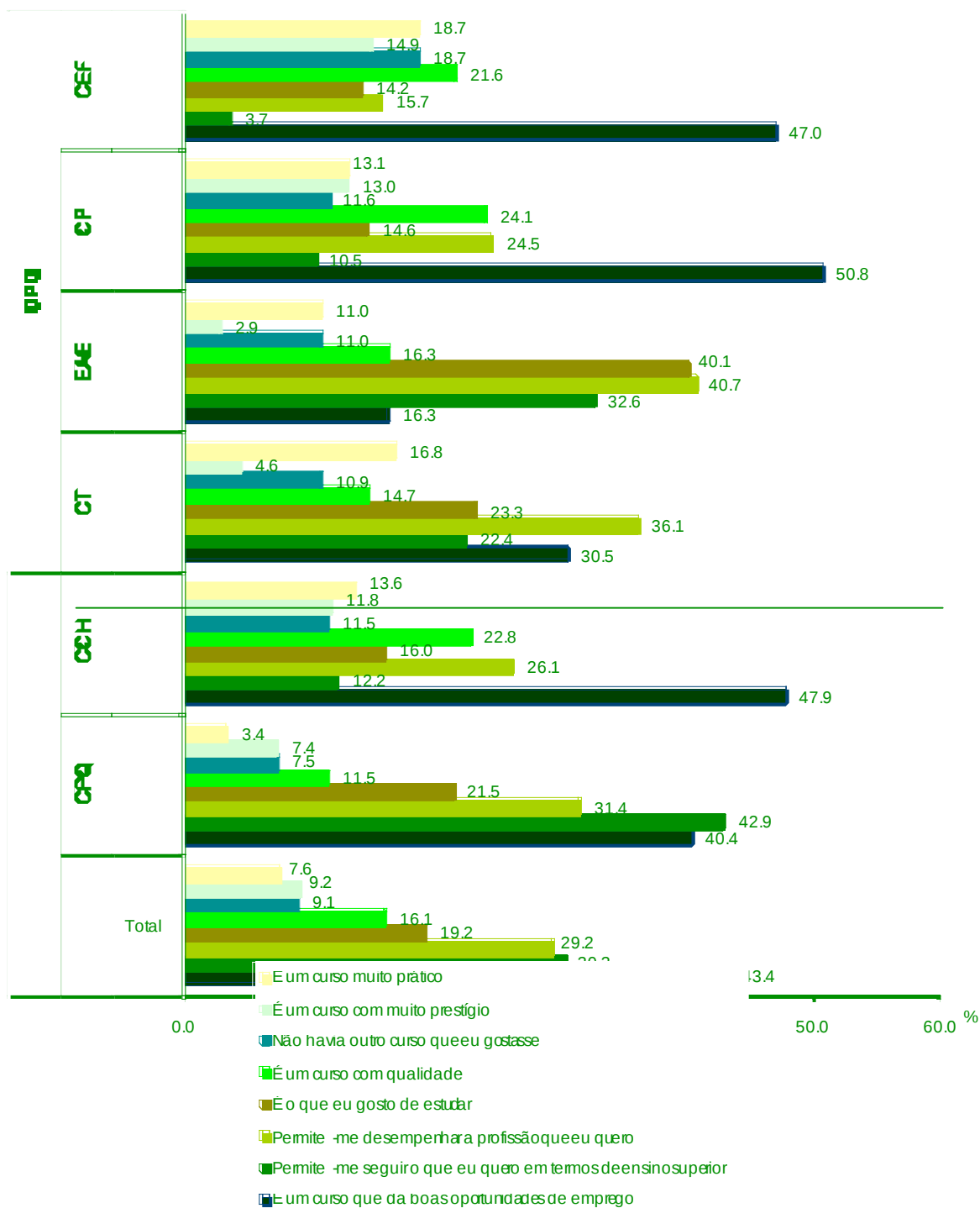
Gráfico 13. Principais razões para a escolha do curso¹⁶, segundo a origem socioprofissional dos alunos e o nível de escolaridade dominante na família (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

¹⁶ Para ter acesso a todas as razões enunciadas pelos alunos, consultar os quadros 7 e 8 em anexo.

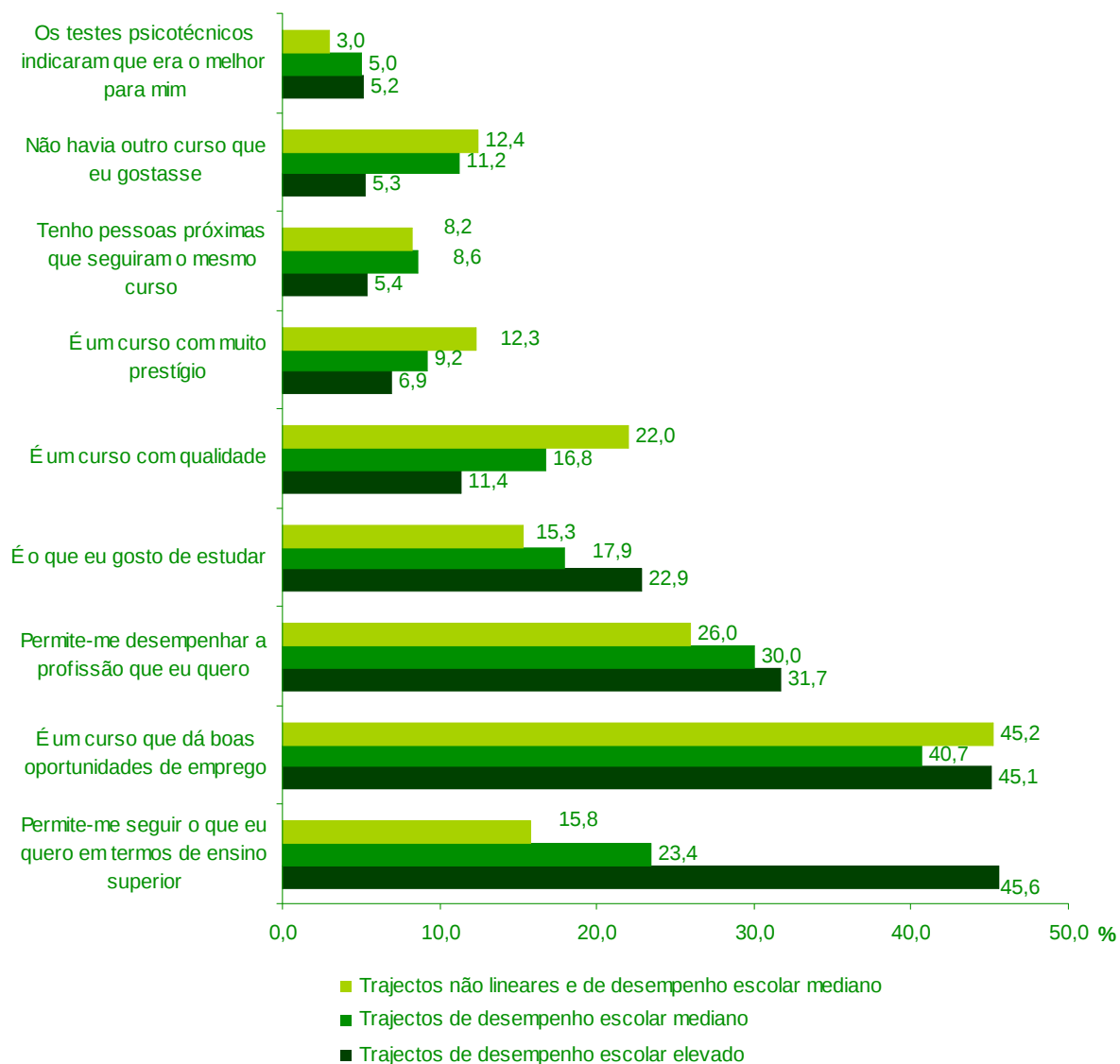
Gráfico 14. Principais razões para a escolha do curso¹⁷, segundo o tipo de certificação e a modalidade de ensino (%)



Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.

¹⁷ Para ter acesso a todas as razões enunciadas pelos alunos, consultar o quadro 9 em anexo.

Gráfico 15.

Principais razões para a escolha do curso¹⁸, segundo o desempenho escolar dos alunos (%)*Fonte: Questionário OTES/GEPE – 2007/2008.*

¹⁸ Para ter acesso a todas as razões enunciadas pelos alunos, consultar o quadro X em anexo.

24.

[POSTER]

A Gravidez e Educação de jovens: que relações sociológicas estabelecer entre contextos, juventude, sociedade e conhecimento educacional?

Sofia Santos, Joana Silva, Norberto Ribeiro, Ana Cláudia Freitas & Laura Fonseca

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

O poster que apresentamos neste encontro, sobre o tema “Contextos Educativos na Sociedade contemporânea”, onde se pretende fomentar a reflexão e a acção acerca dos avanços mais recentes do conhecimento sociológico sobre as realidades educativas, é fruto do trabalho de pesquisa qualitativa que se tem vindo a realizar no projecto “*Sexualidades, Juventudes e Gravidez Adolescente a Noroeste de Portugal*”, do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, especificamente no *Núcleo Cidadania, Género e Infância no Campo Educativo*. Este é um projecto ainda em curso que é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

A pertinência de um projecto desta natureza no enquadramento da realidade nacional, focalizado no campo e nos contextos educacionais (formais e não formais), advém fundamentalmente do facto de Portugal ter um elevado índice de gravidez na adolescência, o que nos interroga quanto às implicações nas vidas presentes e futuras das/os jovens. Por isso, compreender os significados e impactos das altas taxas de gravidez adolescente através de dados estatísticos, dos discursos dos profissionais, a par das palavras e termos dos/as jovens é assunto que nos estimula cientificamente e educacionalmente. Desta forma, um dos enfoques principais da pesquisa concentra-se em (re)construir narrativas biográficas de jovens grávidas e mães e pais adolescentes, a fim de compreender o modo como vivenciam essas experiências,

numa perspectiva de inclusão social, de saúde e bem-estar sexual dos sujeitos. Outras preocupações emergem ainda, como seja, perceber as práticas sexuais, íntimas e relacionais que antecedem e precedem os processos de gravidez e parentalidade adolescente.

É neste contexto que há a preocupação de produzir conhecimento sociológico e educacional em torno do modo como a cidadania sexual é experienciada nos contextos educativos formais e não-formais. Por ultimo, este projecto tem ainda como linha de acção, proceder ao levantamento e análise dos trabalhos académicos realizados nos últimos anos nesta temática, nomeadamente a chamada “produção cinzenta” não publicada.

O “fazer” metodológico e as preocupações educacionais da juventude

O interesse e aprofundamento da complexidade do tema rapidamente geraram a necessidade de uma análise mais ampla possível, o que exige o cruzamento de várias metodologias qualitativas. A presente investigação empírica alarga-se a várias metodologias com os/as jovens, como seja os Grupos de Discussão Focalizada e as entrevistas percebendo daí as relações de poder de género entre pares, as suas descobertas, dúvidas, experiências, bem como, as suas perspectivas, uma vez que como nos diz Anthony Giddens «(...) a sexualidade funciona como um elemento maleável do *self*, um ponto de ligação essencial entre o corpo, auto-identidade e normais sociais.» (1996: 11).

Tendo em conta que neste projecto o mais importante, independentemente da modalidade de metodologia qualitativa utilizada, é escutar os/as jovens nos seus próprios termos, realizaram-se até ao momento 95 entrevistas a jovens entre os 12 e os 18 anos, 21 grupos de discussão focalizada e 14 narrativas biográficas a grávidas e mães/pais jovens.

Por fim, neste poster a par dos fragmentos biográficos dos/as jovens são também confrontados alguns dados quantitativos relativos ao número de nados-vivos de mães adolescentes em Portugal, entre 13 e 19 anos, no ano de 2007, nos dois distritos em estudo.

Algumas reflexões face ao fenómeno da gravidez em pessoas muito jovens

Para este poster seleccionamos algumas narrativas biográficas de jovens mães ou pais começando, assim, o trabalho de interpretação e ilustração de experiências sobre gravidez, sexualidades e maternidade/paternidade jovem. Focamos apenas duas dimensões que consideramos pertinentes no momento: **poderes e corpos que pesam** – onde os jovens rapazes ou raparigas evidenciam como passam a viver a relação sexual e o namoro após a gravidez e simultaneamente como passam a ser **vistos pelos outros/as e se vêem a si próprias/os como mãe/pai**. Tudo isto ao mesmo tempo que os projectos educacionais (ou de carreira) para si são afastados, negados, adiados, silenciados ou tomados em consideração institucionalmente.

Poderes e corpos que pesam: deixa de ser homem/mulher para ser pai/mãe

As raparigas adolescentes na escola (ou noutras instituições não formais) referem como a condição e o “peso” da gravidez as coloca na margem e no interior da norma de mãe em detrimento da sua condição de pessoa e de jovem, transitando de imediato para a vida adulta, independente da idade ou da preparação educativa. Por isso, frequentemente, as adolescentes deixam de ser jovens e passam a ser vistas pela sociedade apenas como mães, pressionadas, recriminadas e punidas pelas instituições por serem sexualmente activas, pelos seus excessos e irresponsabilidades de não terem sido prevenidas. Neste contexto Valerie Walkerdine (2001) lembra como é necessário e urgente enformar o “espaço da

gravidez e da maternidade na produção e na manutenção do social e do sujeito” mais do que na moralização ou punição, através da promoção, nas escolas e contextos educativos, de espaços de reflexão na comunidade escolar de apoio às jovens mães.

As normas relativamente à sexualidade para o “sujeito” feminino mostram-se extremamente paradoxais apelando a uma sensualidade dirigida para proporcionar prazer masculino, no sentido de “deixar o sexo acontecer”, confiar no amor e fazer os homens felizes” (Holland et al., 1988: 6) e, simultaneamente, culpar e “des-sexualizar” a jovem quando engravida.

A gravidez reflecte a perda da inocência requerida pela feminilidade convencional, ao mesmo tempo que o namoro e a relação conjugal promovem a transição do estatuto de mulher desejada pelo homem para o estatuto de mãe do/a seu/sua filho/a. É este o sentido que vemos nas palavras do Mário (19 anos), quando se refere ao corpo da sua mulher depois da gravidez

Tem muitas varizes, uma pele muito cansada e visivelmente marcada. A nível de corpo alargou e nunca recuperou como era...

Em contrapartida, para a rapariga a relação sexual mantém-se no sentido de agradar e servir o homem

Quando ele me procurava eu tava sempre enjoada, estava sempre com dores, nem tinha cabeça p'ra pensar nisso sequer. [...] Comecei a ter (relações) mais por ele, não foi por mim [...] ele pressionava-me. [...] p'ra mim não é uma coisa que me faça falta... P'ra ele já é... uma coisa... é mais importante do que qualquer coisa... P'ra mim não... fazer ou não fazer... é indiferente. (Susana, 16 anos)

Como se vê como mãe e como pai?

À pergunta “como se vê como mãe e como pai?”, as respostas dos/das biografados/as têm sido no sentido de assumir responsabilidade e empenho em realizar bem esta tarefa e ser interveniente activo/a na educação dos progenitores. Durante o trabalho até agora podemos afirmar que não encontramos uma diferença discursiva grande entre pais e mães, embora reconhecendo alguma diferença entre géneros dos/as progenitores/as apenas nos primeiros tempos, já que determinados cuidados são exclusivos da figura feminina, como afirma o Rui

Eu faço de tudo menos dar o peito que é da mãe. (...) A primeira sopa e a primeira Cerelac, quis sempre ser eu a dar. (Rui, 17 anos 2008)

Tal como temos verificado nas narrativas recolhidas até ao momento, os jovens pais fazem também questão de ser participativos, naquilo que Giddens define como uma democratização da vida pessoal, estando cada vez mais a assunção de uma responsabilidade partilhada na educação dos/das filhos/as independentemente do casamento ou da união do casal. No caso das jovens mães a representação de maternidade aparece de forma clara, como realça a Susana que considera a vinculação afectiva o mais importante da parentalidade mais do que a consanguinidade.

Acho que ser mãe é dar carinho, amor, estar a criar... P'ra mim, a minha mãe foi a minha avó, foi quem me criou... A minha mãe não estava presente... Eu acho que ser mãe é isso. (Susana, 16 anos, 2008)

Embora neste caso haja uma ligação de sangue, não é condição *sine qua non* para ser considerado mãe e até mesmo pai, como nos diz Isabel Menezes a «família inclui um conjunto de pessoas que partilham um mesmo espaço, independentemente dos eventuais laços de sangue que os unem» (Menezes, 1990:53). A

família não se limita ao ADN, mas é sobretudo aquela instituição que se constrói baseada nos laços de amizade, cumplicidade e afectividade.

As jovens raparigas que partilharam connosco os seus percursos, namoradas, grávidas e agora mães, exprimem esta *passagem* de papéis, construindo feminilidades e masculinidades no interior de relações genderizadas. Também todas elas verbalizam que a gravidez não foi intencional e esperada mas algo que “aconteceu”. Sentem que estavam informadas dos métodos contraceptivos, mas as pressões e poderes implícitos nos “momentos de calor” foram mais fortes. Para a maioria destas raparigas, a gravidez ocorre quando já se encontravam numa situação de abandono escolar, e todas colocavam a hipótese de deixar os estudos se porventura ainda estivessem a frequentar a escola. Nesta perspectiva, poderíamos concordar com a ideia de Valerie Walkerdine (2001) de que para estas jovens a gravidez, ainda que não totalmente propositada, esta seria uma resposta emocional complexa ao medo de fracasso, uma outra forma de se tornar mulher, não a mulher de carreira, mas a mulher com um corpo fecundo. Isto constituiria uma defesa contra os medos que a vida adulta como mulher representa fazendo assim da maternidade uma escolha realista e racional de trabalho. O bebé permitiria a assunção de uma postura reconhecida pelos outros como mulher e mãe.

Porém, não podemos generalizar, nem todas as jovens vêem nos/as filhos/as o seu único projecto de vida. Na verdade várias das desta pesquisa, habitantes de territórios sociais marcados pela exclusão, apesar da gravidez optaram por manter a sua carreira, dando continuidade aos percursos escolares e de profissão, contando para isso com o apoio das suas famílias e companheiros.

Para terminar

Para terminar deixam-se algumas reflexões que têm vindo a ser construídas a par da recolha e análise dos dados. Depara-se que as jovens revelam a importância da forma como a fecundidade é regulada e vivida, assim como os modos como a maternidade e parentalidade na adolescência são analisados e sentidos. A regulação da sexualidade feminina tem impactos directos na regulação moral e social das adolescentes, assim como na construção das feminilidades e masculinidades. Mostram como “vigiar” e “punir” emerge frequentemente nos contextos institucionais sob a “capa” da protecção e controle, que são geridos e moldados consoante o nível hierárquico e estrutural dos grupos sociais e culturais, classe, género, idade, etnia etc. dos jovens em presença.

As palavras dos/as jovens parecem evidenciar como o desempenho académico e a perspectiva (ou não) de carreira educacional e profissional surgem, frequentemente, como forma eficaz de regulação da sexualidade e, sobretudo, da fertilidade: Esta vai sendo adiada face à perspectiva de realização pessoal presente ou futura (Walkerdine et al, 2001).

Mais ainda, a gravidez jovem das classes trabalhadoras excluídas, como referem vários estudos similares, tem-se tornado visível e motivo de preocupação, não só pelos projectos educacionais interrompidos, mas sobretudo pelo facto destes grupos serem vistos como sendo alvo de protecção e dependência do Estado (Phoenix 1992, Fonseca 2001). Neste estudo, tal como outros estudos, a gravidez adolescente na escola ocorre nos grupos sociais com menores recursos, aparecendo articulada com resultados e percursos escolares de insucesso ou de pouco estímulo. Mas, na verdade, esta situação nem sempre reflecte gravidez indesejada, antes gravidez inesperada e “acontecida”, na sequência de sexualidades desprevenidas, articuladas a relações de género estereotipadas tradicionais e problemáticas. Ao mesmo tempo, que inesperada, a maternidade também não emerge como causa de grande preocupação, pois as jovens e as suas famílias rapidamente aceitam, adaptam e tomam este como um percurso de vida para as raparigas.

Na verdade, “a construção social negativa da maternidade adolescente, em que a “correlação” e a “causa” se confundem” (Walkerdine, 2001), levando ao preconceito e à discriminação das/os jovens, parece tender a ter um efeito de resistência e abandono educacional, levando a uma afirmação do

projecto de parentalidade como modo de ultrapassar essa negatividade e mostrar que se tem um projecto com sentido.

Referências Bibliográficas

- FONSECA, Laura Pereira (2001) *Culturas Juvenis, Percursos Femininos, Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, Anthony (1996) *Transformações da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- KEHILY, Mary (2001) “Issues of gender and sexuality in schools”, in Becky Francis e Christine Skelton (orgs.) *Investigating Gender*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 116-125.
- MENEZES, Isabel (1990) «Desenvolvimento no Contexto Familiar» in Campos, Bártolo (1990) *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa: Universidade Aberta
- PHOENIX, Ann (1992) “Narrow Definitions of Culture: The case of Early Motherhood in L. McDowell e R. Pringle (ed.) *DEFINING WOMEN Social Institutions and Gender Division*. Cambridge: Polity Press and Open University.
- WALKERDINE, V., Lucey, H. e Melody, J. (2001) *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. London: Palgrave.

25.

[POSTER]

Dinâmicas e Tensões nos processos de colaboração entre professores: um caso na Área do Português

Susana Mira Leal

Universidade dos Açores

Resumo

A revisão do currículo da escolaridade secundária desenvolvida em Portugal entre 1999 e 2006 comportou uma significativa transformação na Área do Português. Os novos planos de estudos e as orientações programáticas para a então criada disciplina de Português, acesamente discutidos na esfera pública, deram início, entre os professores da Área do Português, a um processo dinâmico de (re)interpretação colectiva dos novos princípios e orientações para a área e das respectivas possibilidades de recontextualização pedagógica, que procurámos compreender num estudo desenvolvido, entre 2003 e 2006, na Região Autónoma dos Açores.

A investigação em referência incluiu um estudo de caso, compreendendo a entrevista e a observação das práticas interaccionais desenvolvidas entre os professores do Departamento de Línguas de uma escola básica/secundária da ilha de S. Miguel, com responsabilidades directas na leccionação da nova disciplina de Português, durante as reuniões de trabalho desenvolvidas informalmente, por iniciativa dos próprios professores, no final do ano lectivo de 2002/2003, ao longo do ano lectivo seguinte (2003/2004) e no início do subsequente (2004/2005).

O estudo permitiu apreender o processo de construção colectiva da Área do Português no contexto de transformação curricular em análise, desvelando as dinâmicas e tensões que perpassaram as práticas de colaboração e negociação colectiva desenvolvidas entre os professores implicados no processo de 'leitura' e recontextualização pedagógica do discurso oficial relativo à nova disciplina de Português.

Introdução

A educação nas línguas de escolarização tem, sobretudo a partir do último quartel do século XX, em face do esforço de democratização do ensino, da massificação escolar, das transformações sociais, económicas, científicas, tecnológicas e culturais, que atravessam hoje as sociedades ocidentais, sido palco de transformações sucessivas em diversos países europeus, como também no Canadá, no Brasil ou na Austrália.

Este movimento de transformação da área tem expressão particular em Portugal com a Revisão Curricular do Ensino Secundário, iniciada em 1999, com implicações quer ao nível dos planos de estudos, com a instituição de uma disciplina de Português comum a todos os percursos formativos, quer ao nível dos objectivos, conteúdos e metodologias da aula de Português.

Configurando uma ruptura relativamente ao paradigma de 'herança cultural' que vinha caracterizando o quadro curricular da área, essas transformações não foram acolhidas sem manifestações públicas ora de apreço, ora de desagrado, estas porventura mais ruidosas do que aquelas (muitos lembrarão ainda a acesa polémica instituída nas páginas de jornais nacionais como o *Expresso*, o *Público* ou o *Diário de Notícias*, nos telejornais de estações televisivas nacionais ou em blogues e fóruns na net, que terá tido em Vasco Graça Moura e Carlos Ceia dois dos protagonistas e terá mesmo chegado ao Palácio de Belém pelas mãos de conhecidas figuras nacionais como Augustina Bessa Luís, Carlos Reis, Eduardo Prado Coelho e Óscar Lopes).

Constituindo-se o discurso regulador oficial como dominante num sistema educativo centralizado como o português, definindo os critérios que conformam o carácter, os hábitos, as condutas, as atitudes dos professores, está sujeito, ainda assim, a um processo de (re)interpretação e recontextualização ao nível das práticas pedagógicas, processo que tem na Escola o seu espaço privilegiado e nos professores os principais agentes.

Buscando a compreensão do processo de apropriação pelos professores das transformações introduzidas no currículo do Português na escolaridade secundária, empreendemos, entre os anos lectivos de 2002/2003 e 2005/2006, na Região Autónoma dos Açores, um estudo empírico (Leal, 2008) que compreendeu, para além de inquéritos por questionário a professores e alunos, entrevistas a professores e análise documental, um estudo de caso desenvolvido com um grupo de professores de Português de uma Escola Básica Secundária da ilha de S. Miguel, que passaremos a designar por Escola D.

Nesse contexto, destacamos particularmente a observação directa das dinâmicas interaccionais ocorridas, entre Julho de 2003 e Setembro de 2005, durante sessões periódicas de trabalho colaborativo entre professores de Português da referida escola em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Sejam formalmente constituídos e convocados ou espontâneos e informais, caso que Little (1990) considera a forma de colaboração verdadeiramente genuína e consequente, os espaços de trabalho, reflexão e tomada de decisão conjunta dos professores na escola, de partilha de tarefas e responsabilidades educacionais e pedagógicas, constituem para os professores, em particular, mas também para toda a comunidade escolar e para a sociedade em geral, um potencial de desenvolvimento, aperfeiçoamento e inovação com impacto na qualidade e produtividade do processo educativo.

Assentes em concepções colectivas de democracia e autonomia, dependentes de um conjunto de factores, que vão desde o apoio institucional às iniciativas individuais ou conjuntas dos professores, passando pelas condições físicas e materiais das escolas (a disponibilidade de espaços de trabalho e reunião, de recursos e materiais, a compatibilização dos horários dos professores...), a existência de relações interpessoais positivas, a instituição de relações de confiança e liderança e a gestação de um sentimento de união e pertença aos grupos, o trabalho colaborativo vive da conformidade de objectivos

dos professores e das dinâmicas de trabalho que são capazes de criar, mas convive inevitavelmente com dificuldades e constrangimentos de cuja capacidade interna de gestão e superação depende a estabilidade e a produtividade dos próprios grupos.

Importará pois, antes de nos alongarmos na análise das dinâmicas e tensões que atravessaram o processo observado, como anunciado no intitulado deste texto, caracterizar em traços largos o contexto do nosso estudo.

O grupo, melhor dizendo, os grupos de professores cuja interacção observámos integravam, no total, 9 professoras e 1 professor, com larga experiência de ensino na área, incluindo ao nível secundário (tinham na maioria entre 8 e 18 anos de serviço, muitos dos quais decorridos na própria Escola D, a cujo Quadro de Nomeação Definitiva pertenciam), incorporando três alunas-estagiárias (E) de Português supervisionadas na escola por um dos membros do grupo (D1) e co-responsáveis pela leccionação da recém criada disciplina de Português.

Encontravam-se estes professores periodicamente, por iniciativa própria e acordo mútuo, em função das disponibilidades de todos, numa sala reservada ao departamento que integravam, sem outra ordem de trabalhos que a que se ia impondo em face dos hábitos e práticas prévias, das necessidades dos próprios e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (excepção feita à primeira reunião observada, formalmente convocada pela Coordenadora de Departamento com o objectivo de proceder à apreciação e selecção do manual escolar).

Envolviam-se então esses professores em dinâmicas de planificação, partilha, discussão e tomada de decisão conjunta relativamente a questões de natureza pedagógico-didáctica no âmbito da disciplina de Português, cuja novidade se terá constituído factor mobilizador dos próprios encontros, ainda que a prática não fosse nova na escola.

No global, foram observadas 15 sessões de trabalho, com uma duração média de 2 horas e 50', distribuídas conforme o registado no cronograma apresentado no Quadro I.

As dinâmicas

Reporta o observado logo na primeira reunião, única observada no ano lectivo de 2002/2003, votada à apreciação e selecção dos manuais escolares para as disciplinas de Língua Portuguesa (8.º ano) e Português (10.º ano), que, como regista Batista (2004), na sequência de um estudo sobre o processo e os critérios de selecção de manuais escolares de Português e Matemática, esse é um processo colectivo eminentemente circunscrito aos professores que se prevê venham a trabalhar no imediato com o(s) manual(ais) a seleccionar (um facto que sugere não apenas a falta de continuidade e de comunicação entre o trabalho desenvolvido pelos docentes nos diferentes níveis de escolaridade, mesmo dentro de uma determinada área disciplinar, como também o alheamento desse processo do(s) próprios responsável(eis) pelos departamentos curriculares).

Com efeito, tendo embora a reunião sido convocada pela Coordenadora do Departamento e extensiva a todos os elementos daquele, a tarefa de apreciação e selecção do manual escolar para o 10.º ano da disciplina de Português foi de imediato e consensualmente atribuída aos professores que, presumivelmente, viriam a leccionar a referida disciplina no ano lectivo subsequente. O alargado número de manuais que chegara à escola para apreciação (11, no total) conduziu, no entanto, à integração no grupo de outros 5 professores, recrutados de entre os que no departamento tinham experiência de leccionação da área na escolaridade secundária.

Ainda assim, e embora tivesse sido atribuída aos 7 a responsabilidade pela selecção do manual a adoptar, o processo foi desde cedo reconhecendo mais a uns do que a outros poderes nessa matéria. Questões de ordem funcional determinaram, logo no início, a subdivisão do grupo (que identificaremos como A) em dois (A1 e A2). O primeiro constituído pelos professores que, como já referimos, seriam os potenciais

responsáveis pela disciplina no ano lectivo seguinte (que designaremos doravante por D1 e D2), aos quais se juntou D5 por questões que, não sendo verbalmente explicitadas, presumimos terem a ver com a necessidade de equilibrar o número de elementos dos dois grupos e com a proximidade pessoal de D5 com D1 e D2 (dado que foi emergindo ao longo da investigação).

A aglutinação de D5 não se terá traduzido, todavia, na sua efectiva integração no grupo em face de um visível e assumido desconhecimento daquela docente relativamente ao enquadramento curricular da nova disciplina. O diálogo observado construiu-se essencialmente a duas vozes, as de D1 e D2, e, em sequência, terá sido da lavra destas professoras, não formalmente, mas informal e efectivamente, a decisão sobre o manual a adoptar.

Estando embora em análise 11 manuais, cedo se tornou perceptível que a escolha recairia sobre um dos 5 cujo escrutínio o Grupo A1 se reservara, rapidamente reduzidos a 2, em virtude da experiência prévia de trabalho das professoras com manuais das respectivas editoras, do seu conhecimento pessoal dos autores de um e da análise prévia pormenorizada do outro por D1.

Esse trabalho prévio de D1, a confiança que as colegas nela depositavam (fruto da familiaridade com o seu trabalho e, quiçá, também do facto de entre as presentes ser a única com formação pós-graduada na área), o seu acréscimo de conhecimento do programa da nova disciplina relativamente às colegas e a sua entusiástica adesão aos novos princípios e orientações programáticas, terão, de resto, concorrido para a sua liderança do processo analítico.

Os Grupos A1 e A2 trabalharam fundamentalmente de forma autónoma, registando-se apenas trocas interaccionais pontuais entre eles (ver Fig. 1), trocas essas que desvelaram ora o desconhecimento global dos membros do Grupo A2 relativamente às transformações introduzidas no currículo da área, facto que, aparentemente, dificultou o seu trabalho de apreciação dos manuais, analisados de forma bastante mais ligeira por este grupo do que pelo A1 (no tempo previsto para a reunião, o Grupo A2 apreciou os cinco manuais ao seu cuidado, tempo que o Grupo A1 dedicou essencialmente à apreciação dos dois manuais da sua eleição). Do mesmo modo, enquanto no Grupo A2 se invocavam, como critérios de análise, essencialmente as experiências prévias de ensino e aprendizagem e as concepções dos seus elementos relativamente à área, no Grupo A1 assumia particular importância a adequação dos manuais aos renovados princípios e orientações para a área.

Indeciso entre os dois manuais eleitos e na impossibilidade de dos dois fazer um, conjugando o que, em seu parecer, cada comportava de mais positivo, decidiu-se o Grupo A1, sem qualquer auscultação ao Grupo A2, pela adopção não do manual que a interacção do Grupo destacava, mas daquele cuja autoria era do seu conhecimento pessoal, anunciando, contudo, uma consulta assídua do outro, no pressuposto de que «O manual é para fazer selecção, não para dar tudo» (D2). Sugere, de resto, este comentário de D2 a autonomia que estes professores se reconheciam no processo de selecção e adopção de manuais, anunciando-o mais como um requisito administrativo do que como uma efectiva opção pedagógica, na mesma linha, de resto, do que parecia suceder com o preenchimento dos documentos de apreciação e adopção de manuais, disponibilizados pela Direcção Regional de Educação, cujos critérios apenas parcialmente terão servido o processo de apreciação e cujo registo não terá sido fiel às apreciações tecidas pelas docentes ao longo do processo, servindo menos o controlo da qualidade e adequação daqueles recursos pedagógicos, como seria seu objectivo, e mais a justificação das próprias escolhas e decisões das professoras.

Trouxe o ano lectivo de 2003/2004, o ano da entrada em vigor da disciplina de Português (ainda em vigência dos planos de estudos consignados no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), a constituição de um outro grupo, que designaremos por Grupo B (ver Fig. 2). Integravam este grupo os professores que naquele ano eram responsáveis na Escola D pela leccionação da nova disciplina: D1 e D2, cuja participação já se fizera anunciada, e outros dois professores, que passaremos a designar por D3 e D6. Pertenciam ainda ao grupo 3 alunas-estagiárias de Português (E), sob a supervisão pedagógica de D1, que, em conformidade com o Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade dos Açores, partilhavam a responsabilidade na leccionação da disciplina em apreço.

O grupo propunha-se, por iniciativa e vontade própria, reunir semanalmente para seleccionar conteúdos, definir critérios e procedimentos, aferir estratégias, trocar e construir materiais pedagógicos, partilhar experiências e tudo o mais que se fizesse oportuno e relevante no âmbito da disciplina de Português, cuja leccionação partilhavam.

As reuniões tiveram início logo na primeira semana do ano lectivo, sendo agendadas uma após outra, dependendo o seu horário e duração da disponibilidade dos diversos intervenientes, nem sempre contando por isso com a presença de todos e registando por vezes a entrada tardia ou a saída antecipada de algum dos docentes, seguida ou precedida de breves justificações.

Com excepção de uma reunião votada especificamente à “apresentação do manual escolar adoptado”, da iniciativa de D2, com a participação de um autor do manual, seu conhecido, e da Coordenadora do Departamento (convidados pelo grupo), com vista à clarificação da lógica organizacional do manual e respectivas potencialidades pedagógico-didácticas, o objectivo central das reuniões era, com efeito, a planificação do processo de ensino-aprendizagem, emergindo como objectos discursivos privilegiados as orientações programáticas e o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, cujo tratamento ao longo do tempo aparece registado no Quadro II.

Num momento inicial, seleccionando apenas os conteúdos programáticos e potenciais estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, os docentes definiam a planificação anual, depois operacionalizada aula a aula através da definição das actividades de ensino-aprendizagem específicas e da selecção/construção dos recursos/materiais didácticos a utilizar (ora analisando as propostas apresentadas pelo manual escolar adoptado ou outros entretanto consultados, ora considerando as sugestões individuais dos elementos do grupo).

Como o releva o Quadro II e o sugerem entrevistas realizadas aos professores que integraram ao longo do período de estudo os 3 grupos responsáveis pela leccionação da disciplina (Grupos B, C e D), a problemática da avaliação apresentou-se marcante no discurso dos professores (também por isso no Quadro II aquela aparece destacada do restante processo de ensino e aprendizagem), revelando a centralidade das alterações operadas a este nível no processo de recontextualização pedagógica. Foi em torno da avaliação que se centraram as primeiras reuniões de cada grupo e àquela tenderam a voltar sistematicamente os professores.

A primeira preocupação manifesta nesta matéria era a de definir os parâmetros de avaliação e, daí em diante, definir estratégias e actividades avaliativas e seleccionar ou construir instrumentos de avaliação. No desenvolvimento do processo, as concepções prévias dos docentes, as dificuldades experimentadas na operacionalização das decisões e a interposição de factores externos aos grupos, como orientações emanadas do Conselho Pedagógico ou do Departamento Curricular, acabam, no entanto, por trazer continuamente à colação a problemática da avaliação e determinam inflexões relativamente às decisões iniciais:

D2 – Não concordo nada com a decisão do grupo [grupo disciplinar] de atribuir apenas 5% à leitura recreativa. Não só dá muito trabalho aos alunos, como permite avaliar muita coisa. Não sei como é que se pode fomentar a leitura se ela só conta em 5% na avaliação. (5 de Novembro de 2003)

D3 – [...] a avaliação como nós fizemos salvou muita gente. Revolta-me um bocado esta história das atitudes e valores. Nós tínhamos feito uma ficha que não os contemplava, mas fomos obrigados [pelo Conselho Pedagógico] a dar aqui 10%. As nossas colegas de grupo, num grande esforço e muito zelo, pegaram nas alíneas em baixo (de a) a e)) e desdobraram em 5 circunstâncias a avaliar - havia 50 circunstâncias a avaliar em cada aluno. Não é praticável. É surrealista. Não é possível. A parte da oralidade está sobrecotada (20%), portanto os alunos facilmente obtinham 2 valores, o mesmo acontecendo com as atitudes e valores, porque os meus alunos não têm problemas a este nível. (14 de Janeiro de 2004)

Votado à preparação do processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em grupo incidiu também

largamente, como mostra o Quadro II, na definição e programação de actividades, na selecção e análise de recursos e materiais de apoio e na selecção de conteúdos e textos, vindo a propósito não apenas a recapitulação ocasional das orientações programáticas, como também a emissão de opiniões pessoais relativamente àquelas, variáveis em função do maior ou menor grau de empatia individual relativamente à orientação linguístico-comunicacional do programa de Português:

D2 – Isto assim é muito melhor, porque eles não têm que estudar as cantigas de amigo, agora estudam o que a gente está a dar. (8 de Outubro de 2003),

D4 – Este programa está sujeito a uma certa moda que será revista necessariamente. Quando vi o programa do 10.º ano percebi claramente que havia um enfoque na língua. (8 de Setembro de 2004).

Particularmente atenta ao processo de transformação curricular da área, manifestamente favorável às transformações introduzidas e empenhada na sua transposição didáctica, D1 assumiu, como vimos, a liderança do processo de selecção do manual escolar adoptado para a disciplina e acabou por assumir também a liderança do trabalho colaborativo desenvolvido no seio dos grupos que integrou, particularmente no caso dos Grupos B e C (responsável então pela leccionação da disciplina no 11.º, ano, este grupo era constituído por D1, D2 e D3). Essa liderança, verbalmente assumida por D2 (D2 para D1 – *Querida, és a nossa porta-voz oficial. Tens um raciocínio muito claro.*), parecia:

i) encetada, uma vez mais, pela confiança dos pares nos seus conhecimentos e competências profissionais, visível quer no elogio das suas práticas quer na solicitação frequente da sua opinião relativamente às práticas de colegas:

D2 para D3 – A ficha de apoio de funcionamento da língua feita pela D1 está muito bem feita. (D3 reitera) (1 de Outubro de 2003),

D3 – D1 fez uma coisa interessante que era responder à carta do Eça. D1 deu aos alunos uma ficha com os aspectos formais muito claros. Estava muito engraçado! (14 de Janeiro de 2004)

ii) facilitada pelo seu aparente pragmatismo e objectividade, perceptíveis em sucessivas tentativas de ‘pôr ordem na casa’, de organizar o trabalho e de o recentrar no considerado prioritário e no programaticamente determinado:

D2 – [...] Quem me dera dar poemas, dar novelas, dar romances...!

D1 – Não vamos dar novelas, porque senão nunca mais acabamos. Vamos dar os contos. Temos que dar dois contos: um português, outro de expressão portuguesa. (8 de Outubro de 2003)

D1 – Temos que integrar o resumo e a síntese a propósito do texto narrativo. (8 de Outubro de 2003)

iii) potenciada pela sua participação activa e continuada (voluntariava-se para processar informaticamente documentos concebidos em conjunto, adiantava-se em concluí-los ou completá-los, apresentava propostas de actividades e materiais didácticos, fazia frequentemente o ponto da situação relativamente ao desenvolvimento programático...);

iv) e aprofundada pela sua capacidade para apaziguar dúvidas e receios dos colegas:

D3 – Não sei se fomos pelo melhor caminho. Talvez devêssemos ter trabalhado com o manual, mais como os autores queriam, para não perdemos...

D1 – Se o programa prevê uma abordagem do mais simples para o mais complexo... passámos de uma linguagem objectiva (contratual formal) para o texto com alguma subjectividade, textos de 1.ª pessoa;

passámos de textos claramente objectivos (notícia) e também a ver como, no jornal, a par da objectividade, temos textos com alguma carga subjectiva (crónica/reportagem) [...]. (8 de Outubro de 2003)

Não se encontraria apartado também de tal papel o entusiasmo e empenhamento pessoal de D1 no prosseguimento dos princípios e orientações programáticas de que se mostrava subscritora.

Tendo embora esse facto constituído factor de regulação do trabalho desenvolvido, particularmente no seio do Grupo B, ter-se-á também constituído, a partir de certa altura, factor de tensão, em face das opiniões, concepções e práticas dos colegas de trabalho.

As tensões

Como tornam visível os Quadros I e II, o processo de observação do Grupo B cessa em Fevereiro de 2004. O facto não resultou de qualquer decisão investigativa, senão da própria desagregação do grupo. A informalidade das reuniões de trabalho e factores contextuais diversos terão potenciado uma participação irregular dos diversos elementos: logo em Outubro, as alunas-estagiárias, aparentemente mais espectadoras do que participantes no processo (a sua voz apenas se fez ouvir uma vez e por iniciativa das próprias, não por solicitação dos presentes), começaram a ser dispensadas por D1, para se dedicarem a outras actividades; problemas de saúde condicionaram em alguns momentos a participação de D3 e D6; outras ocupações pedagógicas e directivas na escola determinaram a ausência ocasional de D2. A presença mais assídua foi efectivamente a de D1, ausente apenas uma vez.

O processo terá determinado o progressivo espaçamento das reuniões. Da regularidade semanal observada em Setembro e Outubro passou-se à realização de apenas uma reunião no mês de Novembro e de nenhuma em Dezembro, em virtude da interrupção lectiva, da intensificação dos afazeres dos docentes e das reuniões de avaliação de final de período.

No regresso à actividade lectiva, os meses de Janeiro e Fevereiro contaram apenas com uma reunião cada, um facto não alheio ao progressivo esmorecimento e redução do grupo, primeiro com a desistência de duas das alunas-estagiárias logo no início do período, depois com a ausência definitiva de D6 na sequência do agravamento dos seus problemas de saúde, depois com a continuada dispensa da aluna-estagiária remanescente, e, finalmente, com o ‘afastamento’ progressivo de D2 e D3, justificado com as afinidades pessoais e experiências prévias de trabalho das duas docentes como com a facilidade de trabalho num horário menos penalizador da vida pessoal individual e dos respectivos afazeres profissionais:

D3 – Oiça, não foi nada planeado. Aos poucos, gradualmente, começou-se... Nós trabalhávamos já de há muito tempo juntas. Quando tivemos aquela preocupação do programa novo trabalhámos em conjunto. Depois, gradualmente as coisas foram-se reorganizando de outra maneira. Não foi nada pensado, nem declarado... Aconteceu. Tem a ver com as afinidades e com o horário de trabalho.

A observação terá, todavia, proporcionado dados que permitem outras leituras do processo. Logo a partir de Outubro de 2003, detectámos sinais recorrentes de insatisfação e saturação por parte dos docentes, particularmente de D2, D3 e D6, no que respeitava quer aos conteúdos em estudo, quer à avaliação (precisamente duas das áreas de maior tensão no contexto das novas orientações para a área):

D3 – Nós não estamos a investir muito no contrato?

D6 – Já enjoa!

D2 – Já estou farta! (1 de Outubro de 2003)

D3 – Precisamos estabelecer pesos diferentes para tipologias diferentes em função das diferenças dos alunos, para não inflacionar. As tipologias mais fáceis devem valer menos do que as outras. Para além disso, temos que definir quantos textos os alunos têm de produzir para suportar a sua avaliação [...]. (1 de Outubro de 2003)

D2 – Quem me dera dar literatura. Quem me dera chegar ao 11º Ano. Eu acordo às 4 da manhã pensando nisso. Eu não posso! (8 de Outubro de 2003)

D6 – Eu gostava mais de dar literatura. (14 de Janeiro de 2004)

D3 – Um dos aspectos que eu acho que adulteraram bastante as notas foi a oralidade. (14 de Janeiro de 2004)

Estes sinais, não determinando o apartamento imediato dos docentes relativamente ao texto programático, mostravam crescente a dúvida acerca da relevância e adequação do caminho percorrido:

D3 – Não sei se fomos pelo melhor caminho. Talvez devêssemos ter trabalhado com o manual, mais como os autores queriam, para não perdermos tempo... (8 de Outubro de 2003)

D2 – Isso para o ano há-de correr melhor. Não é que esteja a correr mal, mas acho que temos estado muito tempo com outras coisas. (8 de Outubro de 2003)

De igual modo, mostravam decrescente confiança nas intenções e potencialidades educacionais da nova disciplina, num processo em que o desgaste, o cansaço e a frustração tenderam a adensar-se:

D6 – Vou ter que abrandar com o programa porque eles não estão a acompanhar. Os alunos queixaram-se que a linguagem é muito difícil. (15 de Outubro de 2003)

D2 – Não temos tempo de parar, reflectir, fazer oficina de escrita neste período. Não temos tempo de dar a poesia. (14 de Janeiro de 2004)

D1 – Eu tenho-me sentido angustiada, porque eu queria ter feito muita coisa que não consigo fazer. Uma oficina de escrita necessita de pelo menos três aulas. Dão-nos dois blocos para trabalhar este programa. Esta gente não sabe o que é trabalhar língua. (4 de Fevereiro de 2004)

O facto terá demandado esforços suplementares no prosseguimento do trabalho diário e um processo de quase auto e hetero convencimento dos méritos do trabalho desenvolvido:

D2 – [...] uma pessoa tem que se capacitar que o trabalho com a língua leva tempo. (8 de Outubro de 2003)

D2 – Nós não estamos habituadas a fazer as coisas de forma também intensa no sentido de percorrer todas as etapas de construção e aperfeiçoamento do texto com os alunos e isso é que nos dá a sensação de infantilidade. O que é que a gente fazia nesta altura do ano? Poesia trovadoresca, cantigas de amigo e amor. Pespegavas com essas cantigas e dizias que a poesia trovadoresca se caracteriza por dupla faceta de chacota e... Agora não tem nada a ver. Mas eu acho que estamos a fazer isso bem feito. (8 de Outubro de 2003)

D3 – As pessoas fazem tanto alarido à volta disto. Mas, nós até nem temos fugido, temos abordado textos literários: as cartas de Fernando Pessoa, etc. Penso que o que muda é a abordagem. (14 de Janeiro de 2004).

Quando entrevistada, D1 descreveu assim as dificuldades experimentadas no processo e os constrangimentos que se tinham levantado ao trabalho colaborativo:

D1 – Não foi fácil esse trabalho, porque, apesar de as condições que eu já referi estarem criadas, apesar de tudo somos pessoas com diferentes visões do ensino e, de facto, havia pessoas que tinham alguma dificuldade em aceitar que se gastasse algum tempo com o trabalho ao nível da compreensão e da expressão oral, na justa

medida em que acham que o exame nacional, sendo um exame escrito, devíamos apostar tanto quanto possível na leitura e na escrita. Para além disso, havia alguma dificuldade na operacionalização de determinadas coisas. [...] Estas questões foram questões com que nos debatemos, que levantaram alguma celeuma e, depois, não chegámos a consensos e depois, cada um, tendo em conta a sua sensibilidade e aqueles que eram os seus valores pessoais, acabou por encontrar caminhos diferentes. Mas também, penso que não é obrigatório que façamos exactamente todos a mesma coisa e da mesma maneira.

No contexto, e apesar de desgastada, terá permanecido D1 a docente mais determinada na prossecução do espírito programático e ter-se-á revelado D2 progressivamente mais crítica em relação àquele, em face da sua global discordância relativamente às orientações programáticas que a entrevista tornou visível.

A descontinuação do trabalho conjunto destas docentes no ano lectivo de 2003/2004 não terá tido, aparentemente, implicações no início do subsequente, que as agregou novamente à volta da mesma mesa, desta feita para planificar o 11.º ano. Na medida do que a observação desenvolvida nos primeiros dias de Setembro permitiu reconstituir, D1 voltou a assumir o protagonismo no seio do novo grupo, que designamos por Grupo C (ver Fig. 3): i) liderou a 'leitura' do programa; ii) alertou para a «necessidade de desdramatizar os momentos de avaliação sumativa»; iii) avançou ajustamentos a introduzir no domínio da avaliação:

D1 – A ficha do ano passado tem essencialmente duas coisas a alterar. Como eu tinha Leitura Recreativa nos três períodos, eu tive muita dificuldade, por imperativos de tempo. A solução foi a que eu encontrei, que foi integrar na avaliação da expressão oral.

D2 – Nós fizemos na oralidade e na escrita. Mas a solução da Graça é boa, porque se estiver integrado na oralidade pode ou não ocorrer em todos os períodos. (8 de Setembro de 2004)

iv) e incentivou mesmo as colegas a contrariarem as orientações do Conselho Pedagógico nesta matéria:

D1 – As atitudes têm que ser integradas na avaliação das diferentes competências.

D3 – Mas eles não nos deixam fazer isso.

D1 – Mas eu acho que...

D3 – Estes 10% são uma aberração, mas não vale a pena ir contra o sistema.

D1 – A nota do período é essencialmente respeitante aos momentos de avaliação sumativa. Nas grelhas de avaliação contemplamos os AVC's. (9 de Setembro de 2004)

D1 – Precisamos de valorizar o funcionamento da língua.

D3 – E vamos ficar com 10%.

D1 – Esse funcionamento da língua ficava com 20% e desapareciam as Atitudes e Valores.

D3 – Mas não conseguimos nada. Eles não vão aceitar isso. Temos que manter o funcionamento da língua. (9 de Setembro de 2004).

O facto não terá sido alheio à sua designação pela Direcção Regional de Educação como formadora no contexto do programa de Português e à sua consequente participação em formação sobre aquele, dinamizada a nível nacional por alguns dos seus autores (factos que lhe terão supostamente emprestado autoridade na matéria).

No Grupo D, que esta docente integrou com D5, a quem nos referimos já, e outras duas docentes (D4 e D7), o caso terá sido, todavia, diferente. Ainda que o contexto se afigurasse, à partida, favorável à liderança de D1, em face da sua experiência prévia na disciplina, da frequência de formação sobre o programa daquela, do seu estatuto de formadora no contexto e da inexperience dos restantes elementos do grupo na leccionação da disciplina, tornou-se notória neste grupo, desde o primeiro momento, a 'disputa' da liderança por D4 (ver Fig. 4).

Na primeira reunião observada, foi D4, com opinião manifestamente desfavorável ao programa de Português, quem procurou ‘assumir o comando’, intentando fazer valer os seus pontos de vista, particularmente junto de D5 e D7 (D7, jovem, recentemente chegada à escola, nunca se fez ouvir durante as reuniões observadas; D5, experiente, docente do Quadro de Nomeação Definitiva da escola, colega de há longa data de D1 e D4, mas, porventura, mais discreta na expressão das opiniões pessoais ou menos conhecedora das orientações programáticas, ainda que aparentemente favorável àquelas (como pudemos averiguar a partir da entrevista), num processo estratégico que, partindo da interpelação de D1 relativamente às práticas desenvolvidas no ano anterior, intentava, aparentemente, relevar as dificuldades experimentadas e fazer passar os pontos de vista pessoais:

D1 – Tendo em conta a informação que eu trago da formação, temos que caminhar para 25% em cada um dos domínios.

D4 – Exacto... tendo em conta a nossa realidade. Em função das necessidades de cada turma e do nosso tempo, pode não ser possível avaliar de forma equitativa os diferentes domínios.

D1 – Temos que fazer um esforço para recolher evidências de aprendizagem nos diferentes domínios. Temos que planificar de forma a que isso aconteça.

D4 – Eu sei disso, mas temos que ter em atenção o contexto e pode não ser possível desenvolver de forma equitativa os diferentes domínios.

D1 – Todos os alunos têm que ser avaliados individualmente em cada um dos conteúdos (tipologias textuais)?

D4 – Acho que à partida não podemos determinar 25% para cada domínio tendo em conta o número de alunos por turma. (8 de Setembro de 2004)

D4 – Sentiste alguma dificuldade na aplicação das percentagens?

D1 – O que aconteceu o ano passado foi que tive uma tentação imensa de alargar determinados conteúdos, como a poesia camonianiana. Tentação que também se evidenciou no trabalho de planificação feito na formação no Continente. Mas a filosofia deste programa não é esta. É a de trabalhar sobre a língua, não a de enfatizar os conteúdos literários, e contextualizar...

D4 – Em relação ao 10.º ano eu compreendo perfeitamente que assim seja, porque se pretende desenvolver nos alunos a compreensão, a expressão oral e escrita. Em relação aos 11.º anos eu acho que já não pode ser assim.

D1 – A filosofia subjacente a todos os anos é a mesma. (8 de Setembro de 2004)

Os pontos de vista divergentes de D1 e D4 relativamente à conceptualização da disciplina terão favorecido a polarização da interacção no Grupo D entre estas duas docentes e o esgrimir de argumentos e perspectivas pessoais. No contexto, entrevistamos nas primeiras intervenções de D1 um discurso mais radical, recorrendo com frequência à repetição e à formulação «temos que», e invocando subtilmente o seu estatuto de formadora e as orientações colhidas junto das autoras do programa como elementos de legitimação dos argumentos e pontos de vista enunciados.

Aparentemente indiferente, sobretudo na primeira reunião, D4 foi construindo o discurso da resistência e da contra argumentação, recorrendo à interrogação e à adversativa, na construção de caminhos para a sua afirmação no grupo e para o exercício da sua autonomia pessoal:

D4 – Estamos a programar isso, mas depois haverá muitos aspectos a eliminar. (8 de Setembro de 2004)

D4 – Este ano não vamos por aí. Não vamos perder muito tempo com isso. Na primeira aula vamos falar do programa e falar genericamente sobre avaliação. (9 de Setembro de 2004)

D4 – Não vamos fazer disso uma tarefa rígida e uniforme para todos nós. (9 de Setembro de 2004)

Tal comportamento explicar-se-á em larga medida pelo desacordo relativamente às orientações programáticas:

D4 – Eu não posso escamotear os conteúdos literários. Estes programas representam um compromisso mais ou menos hesitante e desnorteado entre a componente língua e literatura. [...]. Há muita secura na abordagem proposta pelo programa e a partir de certa altura parece uma brincadeira. (8 de Setembro de 2004)

Mas eventualmente também por características de personalidade da docente, pelo facto de ter formação pós-graduada em Cultura e Literatura Portuguesas e pelas relações de proximidade com um docente de outra escola desfavorável às transformações introduzidas na área (dados que a investigação nos foi proporcionando).

Na segunda reunião, contudo, à medida que o trabalho prosseguiu das questões respeitantes à avaliação para a selecção de conteúdos, materiais e estratégias, a experiência de D1 ter-lhe-á valido algum protagonismo, regulado embora pela presença atenta e intervenção assertiva e inquiridora de D4. Presumimos, no entanto, por dados colhidos junto de D1, que o processo de trabalho do grupo não terá sido pacífico e que os pontos de vista de D4 relativamente à avaliação terão eventualmente vingado:

ED1 – [...] Em relação ao 10.º ano, foi extremamente complicado chegarmos a consenso e, a partir de determinada altura eu pura e simplesmente disse “Vocês estão em maioria, o que decidirem eu acato”. [...] nós temos aqui um elemento resistente à mudança, embora seja um elemento que tem, por assim dizer, um certo... É assim, nós temos no grupo pessoas que se assumem como muito competentes e cuja autoridade os outros reconhecem e não se atrevem a questionar o que daquelas bocas vai saindo. E, portanto, quando temos duas pessoas que se colocam em situação de total dependência e que encontram ali um apoio, um arrimo, ficam por ali. E se aquele caminho é o mais fácil, pois vamos por ali e havemos de ir mudando com o tempo.

Conclusão

O quadro de transformação curricular da área do Português emergente da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006 constituiu-se mola impulsora de um esforço de trabalho colaborativo entre os professores de Português que acompanhámos no contexto do estudo de caso a que aqui nos referimos, contrariando o panorama de disseminada resistência da classe docente ao entabulamento de práticas interaccionais e colaborativas de que nos têm vindo a dar conta alguns estudos na área desenvolvidos na própria Região Autónoma dos Açores (Fialho, 2003; Lima, 1997, 2000 e 2002; Rodrigues, 2003).

Visando a entreaajuda na interpretação das orientações programáticas da recém criada disciplina de Português e a co-responsabilização dos professores na respectiva recontextualização pedagógica, o processo de trabalho colaborativo observado no caso em estudo foi marcado por um conjunto de dinâmicas de aferição e tomada de decisão pedagógica colectiva, de partilha, análise e reflexão conjunta e de expressão de sentimentos, opiniões e dúvidas.

Conquanto intenso e produtivo, esse processo foi sendo, contudo, atravessado por tensões várias, acusando um progressivo esmorecimento à medida que aumentava o conhecimento do programa e o trabalho pedagógico com aquele se ia intensificando, distanciando-se das concepções e práticas prévias dos professores, que se foram adensando as contrariedades experimentadas no processo de recontextualização pedagógica e as dificuldades de harmonização de pontos de vista e de conjugação de disponibilidades dos professores.

Sustenta o facto a afirmação de Hargreaves (1993) que a resistência e eficácia do trabalho colaborativo se jogam na capacidade de harmonizar o individual com o colectivo, o pensamento, a iniciativa e a criatividade de cada um com a necessária concertação e aferição que o trabalho em equipa pressupõe e demanda. Do mesmo modo, o observado subscreve os pressupostos de Doyle & Ponder (1977-78) e

Ducros & Finkelstein (1990) de que os movimentos de mudança curricular se debatem com a avaliação que os professores fazem do potencial das inovações propostas para a resolução dos problemas e para a satisfação das necessidades identificadas, dos seus custos para o próprio professor e da sua exequibilidade.

Referências bibliográficas

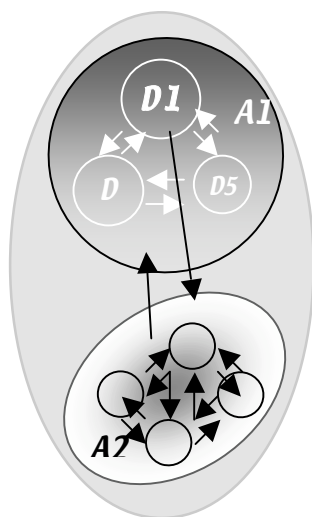
- Batista, A. A. G. (2004). O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In A. A. G. Batista & M. G. C. Val, *Livros de alfabetização e de português: os professores e as suas escolhas* (pp. 29-71). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Doyle, W. & Ponder, G. A. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Fialho, A. (2003). *Sentidos para uma formação dialogada: o trabalho colaborativo na formação inicial de professores do primeiro ciclo do ensino básico* (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: individuals, colleagues and contexts* (pp. 51-76). New York: Teachers College Press.
- Leal, S. M. (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Lima, J. A. (1997). *Colleagues and friends: Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese secondary schools* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lima, J. A. (2000). Isolamento profissional e colegialidade no ensino. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 3, 13-39.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-535.
- Rodrigues, G. (2003). EBI: um arquipélago sem comunicações inter-ilhas? Contributo(s) para o estudo das culturas docentes em duas escolas básicas integradas da ilha de São Miguel (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Anexos

Quadro I. Cronograma das observações

<i>Anos Lectivos</i>	<i>Meses</i>	<i>Dias</i>			
2002/2003	Junho	27			
	Setembro	10	17	24	
2003/2004	Outubro	1	8	15	29
	Novembro	5			
	Dezembro				
	Janeiro	14			
	Fevereiro	4			
	Março				
	Abril				
	Maio				
	Junho				
	Setembro	8 ¹⁹	9		

Fig. 1. Dinâmicas interaccionais observadas no Grupo A.



¹⁹ Nos dias 8 e 9 de Setembro de 2004 foram observadas 4 reuniões, duas de cada um dos Grupos C e D.

Fig. 2. Dinâmicas interaccionais observadas no Grupo B.

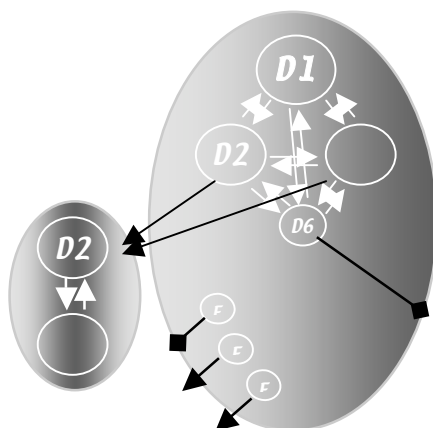


Fig. 3. Dinâmicas interaccionais observadas no Grupo C

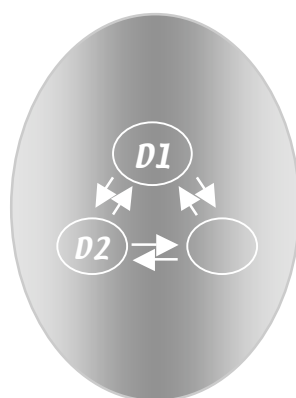
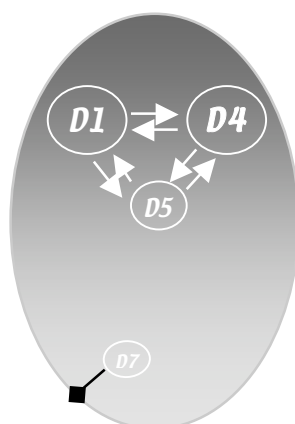


Fig. 4. Dinâmicas interaccionais observadas no Grupo D.



Quadro II. Objectos das trocas interaccionais

[illegible]

26.

[POSTER]

Inserção profissional e formação qualificante: estudo de caso no Centro de Formação para a Indústria Electrónica

Miguel Baião dos Santos

Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)

Resumo

A inserção profissional após a formação é fruto de vários factores, sejam eles de natureza intrínseca aos indivíduos sejam devidos a dimensões exógenas. Os dispositivos para atingir a inserção, revelam-se cruciais neste enquadramento, porquanto se encontram num eixo entre o facto de alguém estar ou não empregado. No presente estudo sinalizaram-se quais os dispositivos que são utilizados pelos ex-formandos do Centro de Formação para a Indústria Electrónica (CINEL) após a conclusão de formação qualificante, identificando-se alguns matizes, designadamente no que diz respeito a variáveis de carácter sócio-económico e inerentes à própria formação. Conclui-se que a idade, a nacionalidade, o nível de qualificação e de escolaridade dos pais e as características da formação profissional, têm relação com o dispositivo pelo qual os ex-formandos atingem a inserção profissional.

Enquadramento

A forma como as pessoas procuram emprego e integram o mercado de trabalho é, nas palavras de Granovetter (1995), um problema prosaico. Muitos estudos têm sido desenvolvidos na economia sob o título de “mobilidade laboral” ou na sociologia designados por “mobilidade social”, porém, tem sido

prestada pouca atenção ao “como” é que os indivíduos tomam conhecimento de um emprego e “de que forma” o conquistam (Granovetter, 1995).

Num momento em que o desemprego comporta aumentos, mais expressivos nalguns níveis de qualificação do que noutros, a inserção profissional assume-se como uma questão premente, não apenas em termos conceptuais e teóricos, mas também na definição de formatos e modelos que facultem aos investigadores e aos utilizadores dos resultados dessa investigação, soluções e compromissos (ou plataformas) de aplicabilidade que induzam a integração real dos indivíduos no mercado de trabalho. É, por conseguinte, um tema de crucial interesse para as empresas e para os empregadores.

Os trabalhos e investigações produzidos em Portugal têm origem em várias entidades. Caracterizam-se por uma ecleticidade de critérios e metodologias, que correntemente ao invés de gerar respostas, se limitam a identificar e a descrever posições e trajetórias.

Face ao exposto, foi desenvolvido um estudo no CINEL, que serviu de base a uma tese de mestrado em Sociologia Económica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), da Universidade Técnica de Lisboa. Considerando que existem distintos condicionantes que influenciam a inserção profissional, que esta se processa através de dispositivos vários e que face à especificidade do mercado de trabalho do sector, é expectável que também existam características singulares no que concerne à inserção profissional, estabeleceu-se como objectivo principal dessa dissertação a tentativa de estruturação de uma ou mais respostas à questão de partida: *Quais os dispositivos que conduzem à inserção profissional de ex-formandos, após o termo de uma formação qualificante?* Adicionalmente pretendemos aferir se *concorrem todos de igual forma ou se existem matizes particulares*.

Neste quadro conceptual considerámos que a **inserção profissional** é o processo efectivo pelo qual os indivíduos integram uma posição no sistema de emprego. Entendeu-se por **formação qualificante** como a formação (de nível III ou IV) que visa a aquisição das capacidades indispensáveis para permitir ao indivíduo o exercício de uma profissão. Por fim definiu-se **ex-formando** como o indivíduo que frequentou, com aproveitamento, uma acção de formação qualificante.

Para o desenvolvimento do estudo foi proposto um modelo analítico (Cfr. Fig.1). Por um lado considerámos a existência de condicionantes (com variáveis exógenas e variáveis endógenas) e, por outro, delimitámos os dispositivos.

As Hipóteses

Tendo presente a questão inicial, os temas teóricos, mas fundamentalmente a análise de entrevistas exploratórias, e apesar de a bibliografia consultada indicar uma outra hierarquização, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

H1 a empresa onde os ex-formandos efectuaram a formação em contexto de trabalho é o principal dispositivo utilizado para a obtenção de emprego;

H2 a resposta a anúncios das empresas é o segundo dispositivo utilizado pelos ex-formandos para a obtenção de emprego;

H3 a obtenção de emprego, através de diligências do centro de formação, é o terceiro dispositivo mais utilizado pelos ex-formandos, para obterem emprego;

H4 a inscrição numa empresa constitui-se como o quarto dispositivo mais utilizado pelos ex-formandos para encontrarem emprego;

H5 conseguir um emprego, através de conhecimentos pessoais dos ex-formandos, constitui-se como o quinto dispositivo mais utilizado para conseguir um emprego;

H6 a criação do próprio emprego pelos ex-formandos, é o sexto dispositivo, em termos de importância, para a sua inserção profissional;

H7 os outros meios são os dispositivos menos utilizados pelos ex-formandos, para a sua inserção profissional.

Em termos sinópticos poderemos representar as hipóteses, em função do número de empregos obtidos (n), pela seguinte relação:

$$n H1 > n H2 > n H3 > n H4 > n H5 > n H6 > n H7$$

Desta forma, definiu-se o seguinte sub modelo conceptual aplicado ao CINEL, onde graficamente se explicitam as hipóteses (Cfr. Figura 2.).

O público-alvo deste estudo é o universo dos ex-formandos, com morada ou contacto conhecidos, que concluíram, com aproveitamento, acções de formação profissional qualificante (nas modalidades de Aprendizagem, Qualificação Inicial e Cursos de Especialização Tecnológica) no CINEL, nos anos de 2005, 2006 e 2007. Constituindo-se o CINEL como uma unidade social, relativamente restrita, optou-se por um estudo intensivo. Ao existir um número razoável de variáveis tal condicionou a opção metodológica. Assim, resolveu-se recorrer à complementaridade de métodos: um método quantitativo (o inquérito por questionário, Cfr. Quadro I) é complementado por métodos qualitativos (aplicação de entrevistas exploratórias e o estudo das práticas do CINEL).

Foram enviados 181 questionários tendo sido recepcionadas 132 respostas, o que corresponde a uma excelente taxa de resposta de 72,93 %. Para a análise dos resultados recorreu-se ao pacote estatístico: Statistical Package for Social Sciences (SPSS V.15.0).

A **situação face ao emprego antes da formação** revelou que eram estudantes do ensino geral 71,2 % dos respondentes, na situação de desempregado e empregado registaram-se igualmente 11,4 % e os ex-formandos que transitaram de um curso de formação profissional para o CINEL, foram apenas 6,1%. Dos ex-formandos em situação de emprego, 43,8 % eram profissionais semi-qualificados, registando o nível de profissionais qualificados igual percentagem. Apenas 6,3 % eram profissionais não qualificados e igual percentagem de quadros superiores. É particularmente interessante a situação face ao emprego imediatamente após o termo da formação (Cfr. Quadro II) Ficaram na situação de empregados 77,3%. Ingressaram na carreira militar 1,5% e prosseguiram estudos universitários 6,8 %, registando-se 14,4 % de desempregados. Em resumo 85,6 % dos ex-formandos ficaram activos após a formação, o que revela um excelente desempenho do CINEL na inserção profissional.

Apurou-se que dos 132 respondentes, 121 têm efectivamente uma categoria profissional, existindo 11 não respostas. Destas não respostas, como já foi anteriormente referido, 9 são de formandos que prosseguiram estudos universitários. Assim existe um total de 130 ex-formandos ocupados e dois aparentemente desempregados. Por conseguinte a taxa de **ocupação** dos ex-formandos que participaram no questionário é de **98,48%**.

Relativamente ao tema central, os dispositivos utilizados para a inserção profissional (Gráfico 1), constata-se que existem dois valores modais que representam quase dois terços das respostas (pois acolhem 29,8% cada um), que são Através do CINEL e na Empresa onde Fez o Estágio. Esta constatação vem corroborar a nossa hipótese H1 e não confirmar a H3, bem como todas as restantes. Segue-se o recurso a Amigos/Familiares que obtém 8,3%. Este dispositivo em conjunto com os

Conhecidos (7,4%) perfaz 15,7%, pelo que se constitui como a terceira resposta. O envio de uma candidatura espontânea foi o dispositivo seleccionado por 5,0% dos ex-formandos e a resposta a anúncios *on-line* foi utilizada por 4,1%. O dispositivo formal e institucional, i.e. o Centro de Emprego, foi utilizado com sucesso por 3,3% dos ex-formandos. O Conhecimento Directo do Empregador e a Resposta a Anúncio de Jornal foram utilizados numa percentagem igual de 2,5%. Através da Resposta a Anúncio que Recebeu e Através de uma Empresa de Trabalho Temporário foi o dispositivo utilizado equitativamente por 1,7 % dos respondentes. Utilizar uma outra Empresa de Estágios de Colegas, a Inscrição numa Outra Empresa e Criação do Próprio emprego através de Meios Próprios apenas recolheu 0,8 % das respostas cada. É de referir que as 26 não respostas se devem aos ex-formandos que não ficaram empregados de imediato, que ingressaram na carreira militar e que prosseguiram estudos universitários.

Análise de Correspondência Múltipla

A análise de correspondência múltipla (MCA) permite estudar a relação entre mais de duas variáveis nominais e representá-las em poucas dimensões (Pestana e Gageiro, 2005). No nosso estudo temos um conjunto apreciável de variáveis nominais, e pretendemos descobrir se existem e como se assinalam as relações (conforme a nossa questão de partida) entre cada dispositivo e as características sócio-económicas e da formação profissional de cada ex-formando (ou seja as características antes da inserção profissional), tentando identificar matizes particulares. Apresentam-se, assim os resultados mais significativos.

Idade

No que se refere às **idades** dos ex-formandos, a análise ao MCA (Quadro III, Gráfico 2) sugere que são os indivíduos mais novos que recorrem ao CINEL para conseguir a respectiva inserção profissional, além de evocarem a ajuda de familiares e amigos, as empresas em geral e o recurso aos serviços públicos de emprego. Por outro lado os ex-formandos mais velhos são mais empreendedores, recorrem mais ao anúncio de jornal e às empresas de trabalho temporário/colocação. Os ex-formandos com idades compreendidas entre os 24 e os 29 anos apelam à respectiva rede social de conhecidos, conseguem emprego na empresa onde efectuaram o estágio ou através do conhecimento directo do empregador e optam pelo envio de candidaturas espontâneas e pela resposta a anúncios (*online* e dirigidos).

Nível de Escolaridade dos Pais

Utilizando os níveis do ensino português, obtivemos as quantificações e o gráfico de agregados para os progenitores dos ex-formandos (Cfr. Quadro IV, Gráfico 3).

Utilizando também duas dimensões, constata-se que os ex-formandos cujos pais possuem habilitações iguais ou superiores ao bacharelato ou licenciatura têm tendência para utilizar as pessoas conhecidas ou mesmo o empregador, para conseguir a inserção profissional. No sentido oposto, os ex-formandos cujos pais são possuidores de habilitações escolares mais baixas (iguais ou inferiores ao 6º ano de escolaridade) conseguem a sua inserção profissional fundamentalmente respondendo a anúncios (de jornal ou *online*), inscrevendo-se num CTE, na empresa onde fizeram o estágio e inscrevendo-se em empresas que recebem estagiários. Os ex-formandos filhos de pessoas que possuem o 9º e o 12º ano de escolaridade, parecem ter inclinação para seleccionarem o próprio CINEL e familiares ou amigos, bem como o envio de candidaturas espontâneas, para conseguirem inserir-se no mundo do trabalho.

Modalidade de Formação

Os resultados mais significantes do MCA (Cfr. Quadro V, Gráfico 4), utilizando também duas dimensões, e as três modalidades, apontam claramente para agrupamentos bem separados e homogeneizados.

Este gráfico é especialmente útil para o CINEL, sobretudo aquando da programação das acções de formação. Assim, é possível aferir que os ex-formandos do sistema de Aprendizagem, tendem a usar os mecanismos do próprio CINEL e a rede social de familiares e amigos. Além destes dois dispositivos usam claramente e inscrição em empresas, de diversa índole, e os centros de emprego. Por sua vez os ex-formandos que concluíram um curso de qualificação inicial recorrem a empresas de trabalho temporário/colocação, enviam candidaturas espontâneas, ficam na empresa onde fizeram o estágio e em poucos casos recorrem ao conhecimento directo do próprio empregador. Os diplomados com um curso de nível IV, respondem a anúncios (de jornal e *online*), recorrem a conhecidos e tendem a criar o próprio emprego.

Itinerário de Formação

Os resultados apurados através da MCA (Cfr. Quadro 6, Gráfico 5) recorreram também a duas dimensões e às oito saídas (ou itinerários) profissionais, objecto do nosso estudo.

É possível delimitar quatro agrupamentos bem definidos. O primeiro relativo à Electrónica de Equipamentos (que é aliás, a única saída profissional da modalidade de QI), cujos ex-formandos tendem a optar pelo próprio CINEL, pela inscrição numa empresa de trabalho temporário/colocação e por via do conhecimento directo do próprio empregador. Já os ex-formandos que concluíram Electrónica Industrial e de Equipamentos ou Electrónica e Automação privilegiam o recurso a pessoas conhecidas. Maior diversificação de dispositivos ocorre relativamente aos itinerários de: Electrónica e Telecomunicações, Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos e Electrónica de Instrumentação. Nestes três cursos os formandos tendem a alcançar a inserção profissional, recorrendo a um centro de emprego, inscrevendo-se numa outra empresa ou numa empresa que recebia estagiários, respondendo a anúncios através da Internet ou criando o seu próprio emprego. Nos cursos de Telecomunicações e de Controlo, Telemanutenção e Electrónica de Computadores, os ex-formandos parecem utilizar preferencialmente: a própria empresa onde efectuaram a formação em contexto de trabalho, a rede social de familiares e amigos, o envio de candidaturas espontâneas, a resposta a anúncios publicados em jornais ou recebidos e ainda a inscrição em empresas enquadradoras de estagiários.

Conclusões

Uma primeira conclusão aponta para o facto de que há efectivamente matizes particulares quanto à utilização dos diversos dispositivos que levam à inserção profissional dos ex-formandos do CINEL. Confirmou-se H1, isto é a empresa onde os ex-formandos realizaram a formação em contexto de trabalho é efectivamente o dispositivo mais utilizado para veicular a inserção profissional. Tal pode dever-se eventualmente à própria estruturação dos cursos que incluem no percurso a FCT, e que poderá constituir-se como um período probatório e experimental, favorecendo, na grande maioria dos casos, a inserção profissional. Contudo não se confirmaram as restantes hipóteses. O próprio CINEL, através das suas diligências, acaba por se tornar no dispositivo com importância igual ao da empresa da FCT (tanto no momento imediatamente após a formação como para o segundo ou mais empregos). Isto poderá indicar que a liderança do centro favorece este tipo de procedimento, e que o facto de existir uma microestrutura exclusivamente destinada ao contacto com empresas, parece ser grandemente eficaz. Por fim, invocando os axiomas de Granovetter (1973), constatamos que, apesar de aparecerem a larga distância dos dois dispositivos anteriores, os laços fortes (*strong ties*), isto é, o recurso a familiares e

amigos prevalecem sobre os laços fracos (*weak ties*) ou seja, o apelo a pessoas apenas conhecidas. Mais, esta constatação parece não confirmar, neste enquadramento particular, a teoria de Granovetter.

Como segunda conclusão podemos afirmar que as características sócioeconómicas de cada ex-formando têm relação com o dispositivo utilizado para a inserção profissional. Os formandos mais novos seleccionam os dispositivos indirectos com mais acuidade, quando comparados com os mais velhos que parecem ser mais empreendedores. Interessantes são as conclusões relativas ao nível de escolaridade dos pais. Os ex-formandos cujos pais possuem habilitações iguais ou superiores ao bacharelato ou licenciatura têm tendência para utilizar as pessoas conhecidas ou mesmo o próprio empregador, para alcançar a inserção profissional, provavelmente devido ao facto de terem uma rede social maior, o que vai de encontro à conclusões de Simonnet e Ulrich (2000), de Coleman (1991), de Holzer (1988) e de Weber e Mahringer (2002). Por outro lado, os ex-formandos cujos pais são possuidores de habilitações escolares mais baixas conseguem a sua inserção profissional fundamentalmente através de dispositivos indirectos.

Constitui-se como terceiro ponto conclusivo a constatação que as características da formação frequentada têm também relação com o dispositivo. Assim, foi possível aferir que os ex-formandos do sistema de Aprendizagem, tendem a usar os mecanismos do próprio CINEL e os seus laços fortes, constituído por familiares e amigos. Os que concluíram um curso de qualificação inicial recorrem a empresas de trabalho temporário/colocação, enviam candidaturas espontâneas ou ficam na empresa onde fizeram o estágio. Os diplomados com um CET, respondem a anúncios, recorrem a conhecidos e tendem a criar o próprio emprego; mas também são os que prosseguem estudos universitários, não se inserindo de imediato no mercado de trabalho. Quanto ao curso verifica-se que os ex-formandos que concluíram Electrónica de Equipamentos tendem a optar pelo próprio CINEL, pela inscrição numa empresa de trabalho temporário e ao conhecimento do próprio empregador, para se inserirem profissionalmente. Já os ex-formandos que concluíram cursos de electrónica com aplicação na vertente industrial privilegiam o recurso a pessoas conhecidas para alcançarem a inserção profissional.

A riqueza da informação adquirida através dos dados obtidos e a restrição do presente estudo, permitem-nos apontar alguns tópicos para investigação futura, como sejam: a) o aperfeiçoamento da operacionalização do modelo analítico conceptual, explorando a faceta dos condicionantes, designadamente junto das empresas, para permitir deste modo, uma possível aplicação mais extensiva do mesmo, b) o alargamento do presente estudo a outras áreas de actividade, designadamente verificando a eventual existência de diferenças entre mercados de trabalho específicos e c) o aprofundamento da análise estatística, especialmente de forma a definir relações de causalidade entre as variáveis.

Bibliografia Recomendada

- Coleman, James S. (1991), Matching Processes in the Labor Market. *Acta Sociologica*, # 34; pp. 3-12.
- Granovetter, Mark (1973), The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, nº 78. pp. 1360-138.
- Granovetter, Mark (1995), Getting a Job. A Study of Contacts and Careers, 2nd Edition, Chicago Press.
- Holzer, Harry J.(1988), Search Method Use by Unemployed Youth, *Journal of Labour Economics*, Vol. 6, No. 1. (Jan., 1988), pp. 1-20.
- Kovács, Ilona, et al. (1993), *Tendências de Evolução da Indústria Electrónica na Península Ibérica: Tecnologia, Gestão e Qualificações*, Programa FORCE. Venda Nova -Amadora: Ed. CINEL/CESO I&D/CIREM/ANIMEE/INEM.
- Smith, Stephen (1994, 2003), *Labour Economics*, London: Ed. Routledge.

Weber, Andrea & Mahringer, Helmut (2002), Choice and Success of Job Search Methods. *Economic Series*
125. Wien Ed. Institute for Advanced Studies of Economics and Finance

Anexos

Figura 1. Modelo Analítico “Condicionantes e Dispositivos de Inserção Profissional”

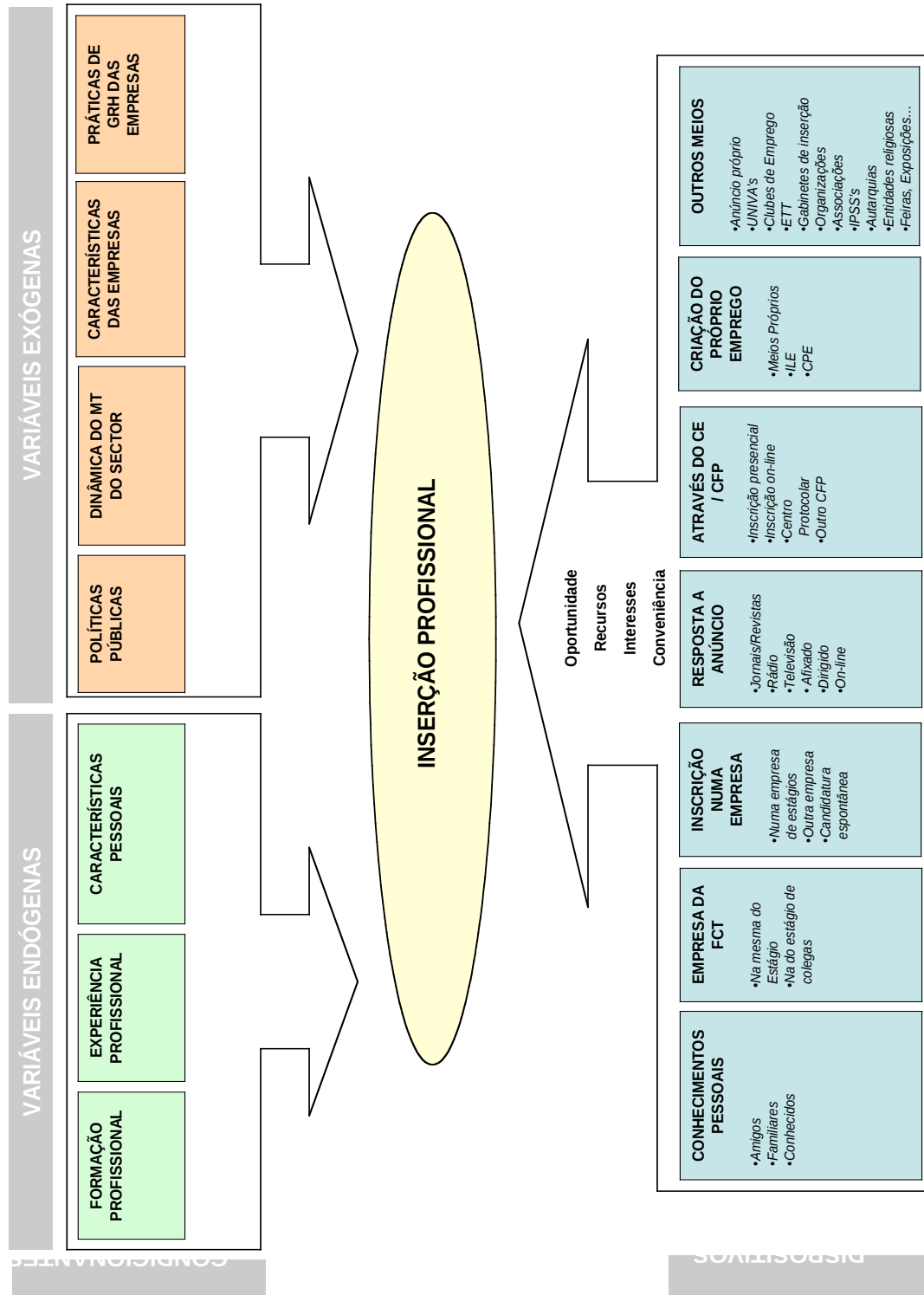
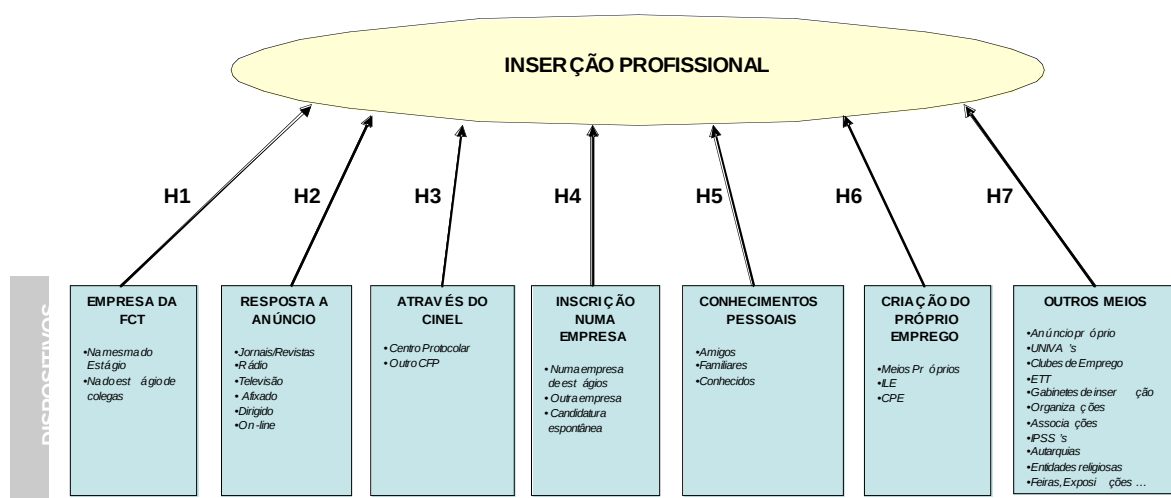


Figura 2. Sub-modelo de Estudo (CINEL)



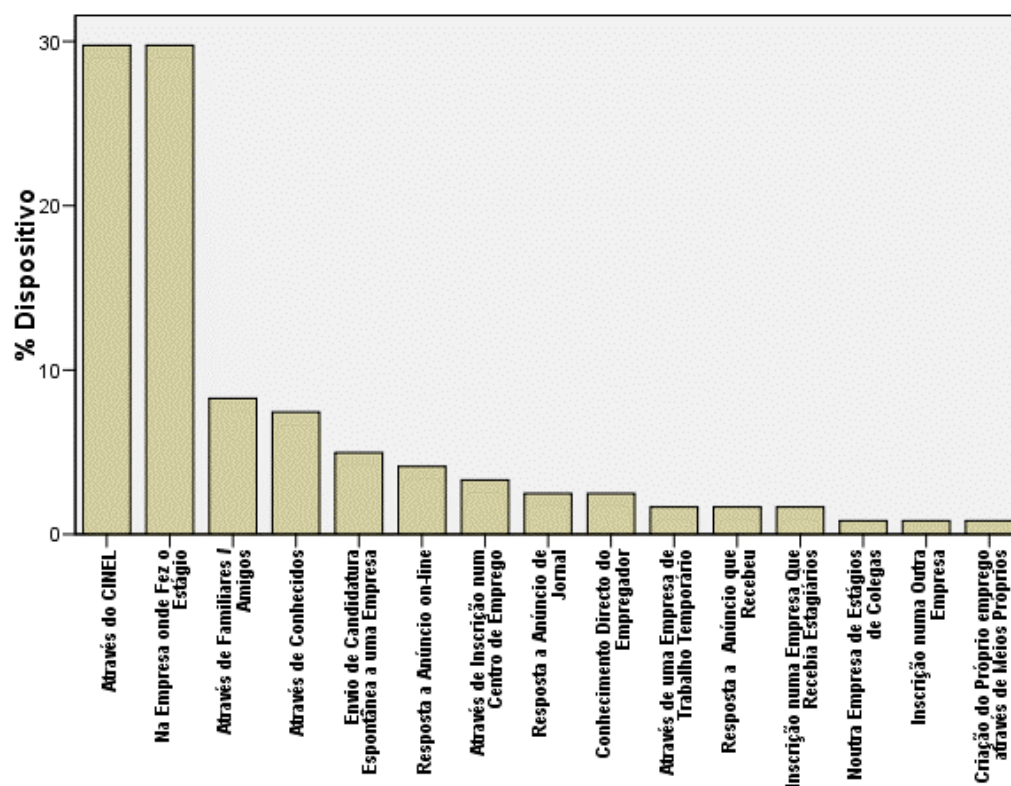
Quadro I. Ex-formandos Inquiridos por Ano e Modalidade de Formação

Modalidade de Formação	Ano de Termo da Formação			Total
	2005	2006	2007	
Especialização Tecnológica		10	13	23
Aprendizagem	27	44	32	103
Qualificação Inicial	4	24	27	55
TOTAL	31	78	72	181

Quadro II. Situação Face ao Emprego Após a Formação

			%		%
Situação Face ao Emprego	Emprego	9	4	4	4
	Em busca	2	5	5	
	Desemprego	9	6	6	
	Outros	2		0	

Gráfico 1. Dispositivo Utilizado para a Inserção Profissional

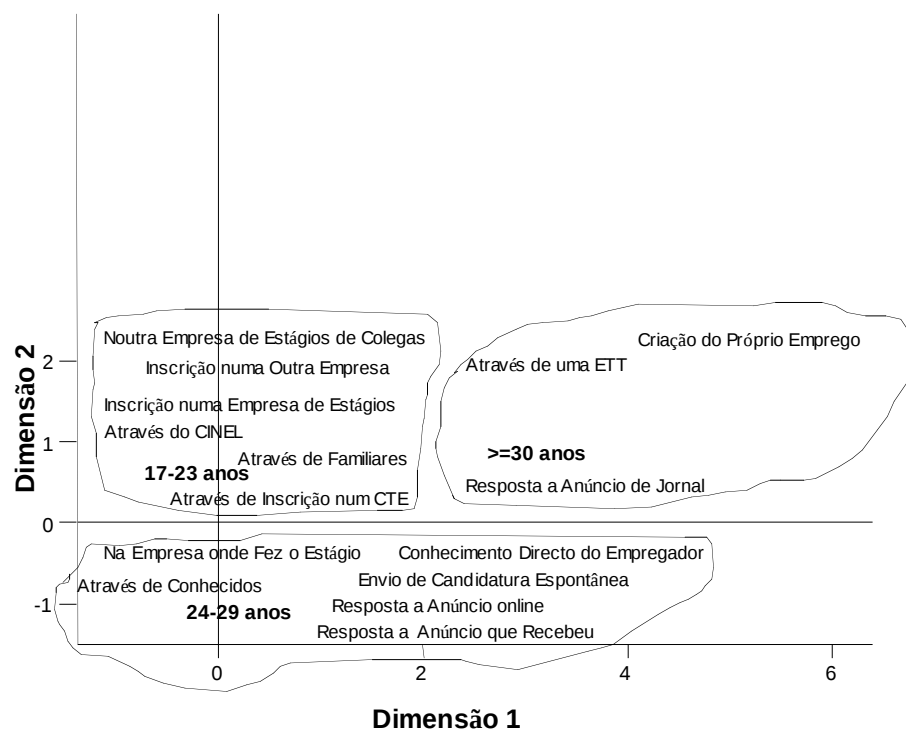


Quadro III. Quantificação da Variável “Idade”

		1	2
C			
1	8		
2	9		
>	1		

D	D		
1		8	9
2			
3			
4	a	3	
a	u		

Gráfico 2. Gráfico de Agregados por Classes de Idade



Quadro IV. Quantificação da Variável “Nível de Escolaridade dos Pais”

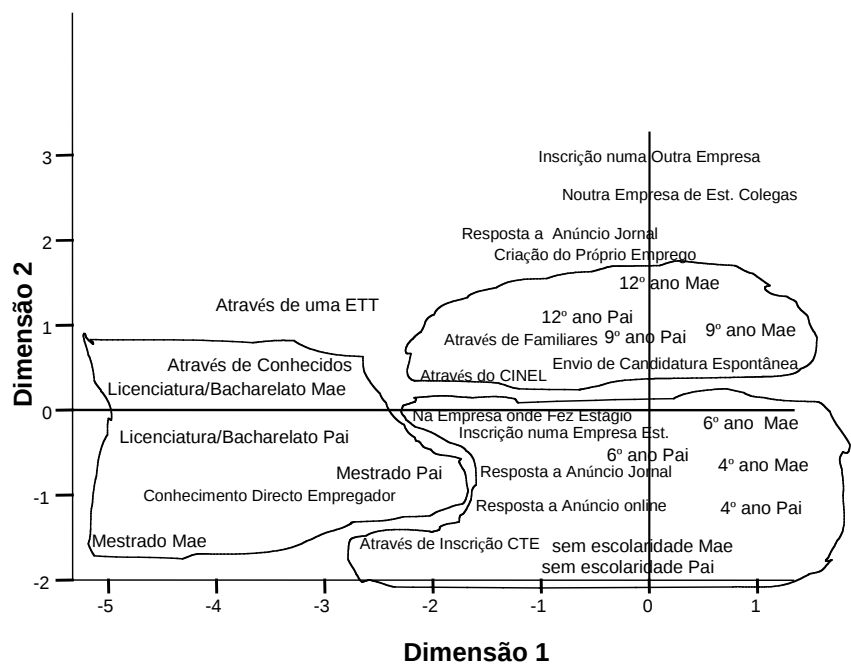
		1	2
C	t	4	6
En	n	8	8
En	n	0	3
En	n	5	5
En	n	8	1
En	n	6	5
En	n	1	9
En	n	3	

		1	2
En	n	7	7
En	n	4	6
En	n	6	2
En	n	8	2
En	n	2	8
En	n	8	2
En	n	1	9
En	n	1	

		1	2
D			7
1			8
2		8	8
En		8	6

a En

Gráfico 3. Gráfico de Agregados por Nível de Escolaridade dos Pais



Quadro V. Quantificação da Variável “Modalidade de Formação”

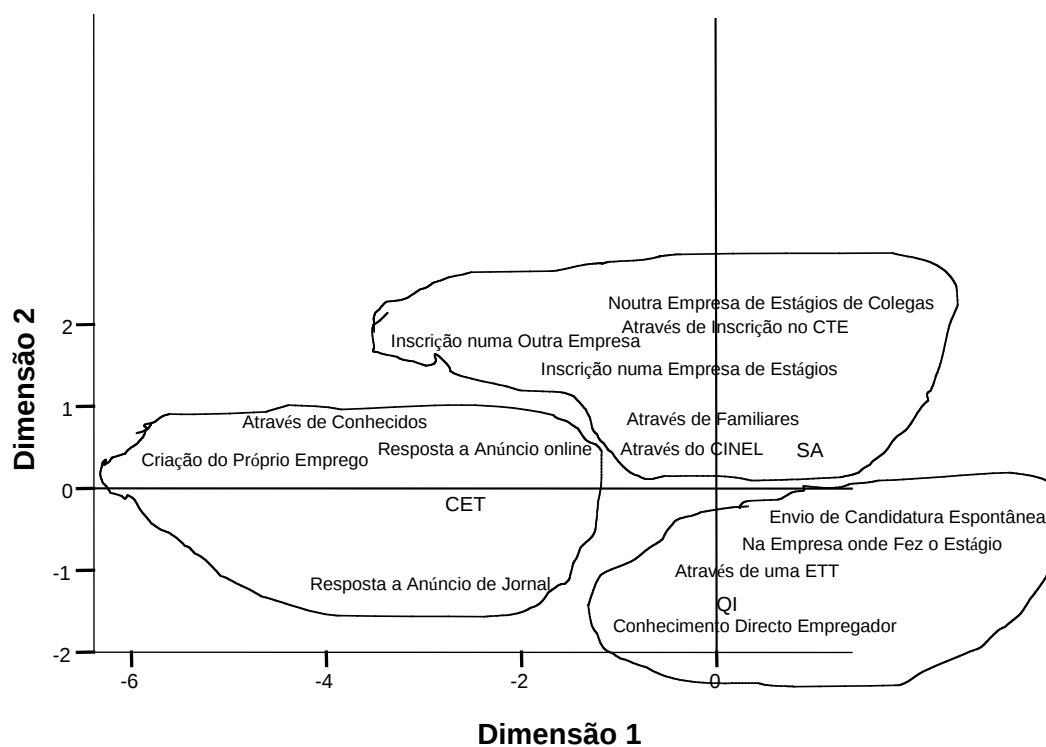
Modalidade de Formação Frequentada

Pontos: Coordenadas

Categoria	Frequência	Coordenadas Centróides	
		Dimensão	
		1	2
SA	79	,354	,616
QI	35	,333	-1,395
CET	18	-2,478	,023

D			
		1	2
1		0	
2			9
3		a	
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83			
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
97			
98			
99			
100			

Gráfico 4. Gráfico de Agregados por Modalidade de Formação



Quadro VI. Quantificação da Variável “Itinerário de Formação”

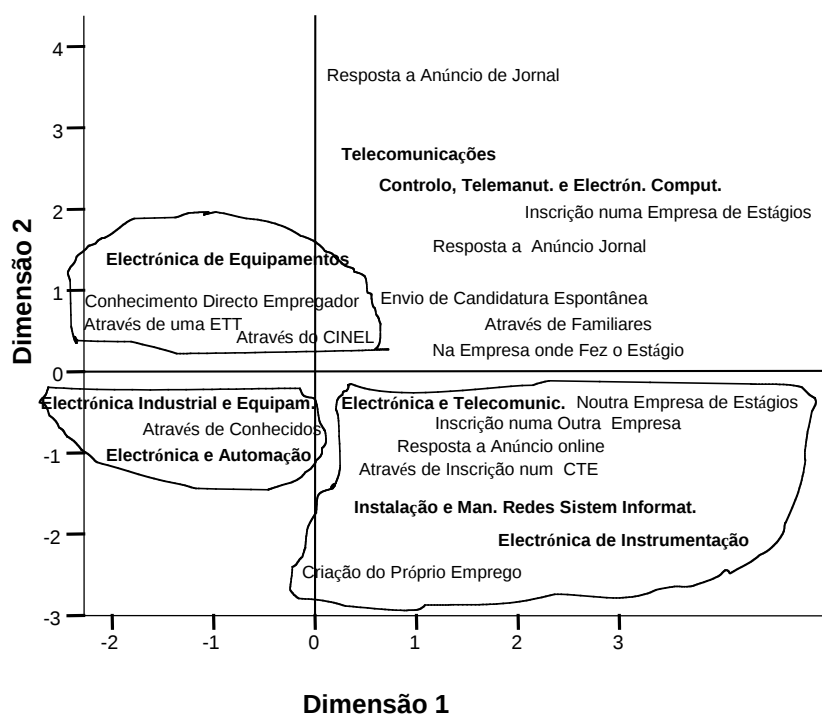
Itinerário de Formação

Pontos: Coordenadas

Categoria	Frequência	Coordenadas Centroides	
		Dimensão	
		1	2
Electrónica Industrial e Equip.	35	-,931	-,086
Electrónica e Telecomunicações	33	,712	-,174
Electrónica de Instrumentação	6	2,570	-2,322
Controlo, Telemanut. Electrón. Computadores	8	1,460	2,050
Electrónica de Equipamentos	34	-,590	,245
Electrónica e Automação	2	,328	-,990
Telecomunicações	4	,838	2,741
Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	10	,027	-1,332

D			
Dimensão			
1			2
2		6	
3		5	
4	a		
5			

Gráfico 5. Gráfico de Agregados por Itinerário de Formação



27.

[POSTER]

Geração TEIP: *One size fits all*

Angelina Carvalho & Maria José Araújo

CIIE-FPCE, Universidade do Porto

Resumo

Numa aproximação à experiência francesa das ZEP - Zone d'Excellence Pédagogic (anos 1981/84), a medida de política educativa criada nos anos 90 do séc XX, conhecida como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), teve diferentes desenvolvimentos. Apareceu como uma estratégia de remediação; criou espaços de autonomia, desenvolveu redes de colaboração e parcerias; cruzou-se com as novas orientações para a gestão flexível do currículo e favoreceu a sua adopção nas escolas; rompeu com o isolamento e a incomunicabilidade entre os diferentes ciclos de ensino. Resultou, em muitos casos, num olhar para as escolas como espaços deficitários; levou a práticas pedagógicas que não ousaram a ruptura e reforçaram mais do mesmo inscrevendo-se em escolhas de menorização; foram “balão de ensaio” para a medida administrativa que criou os agrupamentos.

A generalidade dos TEIPs desaparece no fim do século XX, para surgir de novo em 2007/2008. Como vai esta medida possibilitar a alteração das práticas pedagógicas? Como emerge agora o conceito de trabalho em rede, parcerias e desenvolvimento local? Que autonomia para as escolas? Como se desenvolvem nos contextos organizativos, tendo em conta as alterações de estatuto dos professores e as dificuldades de desenvolvimento organizacional vividas nas escolas?

Partindo da nossa experiência como docentes/membros dos Conselhos Pedagógicos dos TEIP's de Aldoar e do Cerco do Porto, apresenta-se uma leitura interpretativa destas questões e pretende-se enunciar um espaço de intervenção que optimize as condições e encontre, entre a enorme máquina legislativa e a floresta de escolhos, corredores de liberdade e espaços de construção.

Introdução

Em 1996 e a exemplo do que aconteceu em França nos anos 80 com as ZEP (Zona de Educação Prioritária), foram criados em Portugal 34 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a que se chama hoje TEIP I geração²⁰.

Em Portugal, como noutros países europeus, esta medida teve como objectivo o combate à exclusão e assumiu a forma de *territorialização*. Tratou-se de uma intervenção globalizadora, pensada para um território em todas as suas dimensões geográfica, administrativa, educativa e social, valorizando a cooperação com todos os actores locais e estabelecendo parcerias. Tal como no despacho que cria os TEIP de II geração²¹, parte-se do pressuposto de que "em áreas social e economicamente carenciadas, o sucesso educativo é muitas vezes reduzido". A medida de política educativa impulsionadora da primeira fase dos TEIP (geração I) reflecte "simultaneamente um processo de desterritorialização, na medida em que ela vem da Administração Central e é identificada como originada no Estado e menos nas novas identidades regionais e locais" (Stoer e Rodrigues, 2000: 178). A este propósito, Rui Canário refere que esta medida é pensada à revelia das instituições escolares numa lógica de reterritorialização, podendo levar ao estabelecimento de fronteiras de forma arbitrária. Assim, "O movimento de territorialização ao nível da escola, das políticas e práticas administrativas, inseriu-se no contexto de transformações mais profundas em que sobressaem: a crise do Estado educador; a oposição entre uma lógica de mercado e uma lógica de serviço público na oferta educativa; a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia (com fenómenos de descentralização e recentralização administrativa), as relações entre o Estado e a Sociedade e a depauperização das fontes tradicionais de financiamento" (Barroso, 1996: 9).

As práticas desenvolvidas nestes TEIP de primeira geração foram objecto de estudo e análise por parte de vários investigadores, havendo um certo consenso de que conduziram muitas vezes ao reforço de lógicas deficitárias com a "predominância de modelos aditivos" acumulando com as aulas curriculares outras actividades com dimensão de "projecto" mas não alterando a natureza essencial do currículo, como referem (Sarmiento *et al* 1999). Sabemos hoje que os TEIP criaram condições objectivas para "legitimarem o processo administrativo de reordenamento da rede escolar assente na figura do agrupamento vertical de escolas" (Correia, 2008).

A forma como aparece em 2008 este novo programa, de uma segunda geração de TEIP's, reafirma o diagnóstico de João Barroso em 1996 e apresenta de uma forma ainda mais aguda a escola como instrumento de resposta às crises sociais e "depauperização das fontes tradicionais de financiamento".

Especificamente em relação à Geração TEIP II podemos verificar que é apresentada essencialmente como um programa de intervenção social, como aliás refere o despacho normativo nº55/2008, "em **territórios social** e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido...". A decisão de ser ou não uma escola ou agrupamento integrando num TEIP prende-se, entre outras condicionantes, com o facto de ter "um elevado número de alunos em risco de **exclusão social** e escolar... (Artº 2º) e identificados a partir de resultados escolares e de "**indicadores sociais** dos territórios" (Artº 2º). Também se prevê que esta implementação de TEIP's permita o desenvolvimento de actividades de educação permanente, promoção de aprendizagem ao longo da vida e acesso dos adultos ao processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Insiste-se no estabelecimento de parcerias atribuindo à escola o papel "de instituição central do processo de desenvolvimento comunitário...". No entanto, este papel é atribuído às escolas ou agrupamentos de escola de territórios de exclusão social (leia-se, territórios urbanos com marcas de violência e pobreza)²².

²⁰ Desp. 147-B/ME/96

²¹ Desp. 55/2008

²² Registe-se a este propósito que um dos elementos do Conselho Consultivo do Programa TEIP2 é um representante do Programa Bairros Críticos

A mesma lógica não pareceu contudo aplicar-se nas decisões de encerramento de escolas rurais que, essas sim, eram o único dispositivo social de desenvolvimento local.

Uma medida de política educativa: *one size fits all*

Os TEIP, têm assim sido considerados como agrupamentos de escolas, integrando diversas instituições educativas, nos quais se procede a um reforço da acção educativa em articulação com os projectos de escola e com o intuito de valorização do contexto educativo e comunitário.

Na implementação dos TEIP I, Rui Canário colocou em evidência dois pontos críticos para a concretização desta medida de política educativa. O primeiro era o facto de se adoptar, logo à partida para a intervenção social e educativa no terreno, uma visão demasiado desvalorizada das zonas de intervenção, assim como das crianças e suas famílias. O segundo consistia na adopção de políticas etnocêntricas, sobretudo do ponto de vista escolar (e que funcionam normalmente para um aluno-tipo), que impedem uma visão e actuação crítica da situação a montante e o reequacionamento dos antigos processos de funcionamento escolar que foram eles próprios também responsáveis por estas desigualdades, quer sociais quer escolares (Canário, 1998).

Relativamente ao primeiro ponto podemos sempre questionarmo-nos sobre o papel de uma etiquetização que tenderá a reforçar uma representação negativa elevando "substancialmente o risco de a imagem de desqualificação relativa (em termos escolares e sociais) do corpo discente se transferir, através de verdadeiros ciclos viciosos de factores objectivos e subjectivos (massificação do insucesso escolar, deterioração dos climas de escola, abandono do pessoal docente mais qualificado e experiente), para o próprio estabelecimento de ensino em causa" (Pinto, 2007:134).

Na verdade, existem, na prática das diferentes ofertas educativas "compensatórias" e percursos escolares alternativos, "efeitos socialmente discriminatórios induzidos pela multiplicação dos dispositivos de classificação" (Correia, 2008). Este é o caso actualmente das escolas que se debatem com situações mais problemáticas e que recorrem assim a uma panóplia de ofertas de difícil fronteira entre o que é destinado aos alunos regulares, aos alunos regulares que tornam irregular o seu percurso, aos alunos que deixaram de ser alunos, os que voltaram a ser alunos e os adultos rendidos aos benefícios de uma escolarização, benefícios que podem ser altamente convincentes quando acompanhados da atribuição do RSI (Rendimento Social de Inserção). Por isso, as escolas estão agora inundadas de CA's, CEF's, PIEF's, CNO's e EFA's²³. A quantidade de ofertas corporizada nestas siglas orientadas para a intervenção social é ainda "enriquecida" por um conjunto de outras siglas (AEC's, PIT's, ACND's, PCT's, entre outras), vulgarizadas nas dimensões discursivas da Escola. Aquelas ofertas vão dando uma outra imagem à escola, esmagando-a com uma dimensão de intervenção social que se vai reforçar quando a escola se transforma em TEIP. A exigência da construção de contratos programa e de desenvolvimento comunitário, a resposta às necessidades não apenas educativas mas também de qualificação, reconhecimento e validação de qualificações e animação sócio-cultural, obrigam a escola a desenhar-se como uma instância não só educativa, mas também como uma instância de intervenção e desenvolvimento social. Esta dimensão poderá ser tanto mais construtora de uma imagem carregada de uma vertente negativa, quanto ela decorre da integração num TEIP que é descrito como um território em carência.

Por outro lado, a facilidade com que são imputadas às famílias as culpas de uma escolarização fracassada, não prevenida nem acompanhada, permite leituras que omitam as consequências de uma socialização familiar muitas vezes distante dos modelos de disciplina, cultura e regras que a escola - enquanto instituição - impõe. Como refere Madureira Pinto "os fenómenos de insucesso, desafeição e abandono

²³ Currículos Alternativos, Cursos de Educação e Formação, Programas Individuais de Educação e Formação, Cursos de Novas Oportunidades, Educação e Formação de Adultos.

escolares só se tornam inteligíveis se as regularidades que patenteiam forem postas em relação com a diversidade de características socio-culturais das famílias de pertença dos jovens envolvidos" (Pinto, 2007:139). Fiéis ao modelo que a escola oferece, não compreendemos muitas vezes como este modelo nos encerra num olhar reduzido e etnocêntrico.

Um dos problemas do etnocentrismo, atrás referido, é a visão dos problemas dos alunos e a falta de visão dos problemas do ensino e do sistema. Dadas as características preconceituosas e estereotipadas (pobreza, desemprego, delinquência, droga, prostituição, insucesso escolar, carências alimentares, absentismo escolar, agressividade, falta de civismo, indisciplina etc) marcantes nos diagnósticos efectuados quer pela administração central e regional, quer pelos diferentes agentes educativos que hoje habitam os espaços escolares, os projectos de território misturam muitas vezes situações de facto com duvidosos juízos de valor (Canário, 1998).

Assim, e ainda de acordo com Rui Canário, quando este *quadro negro* é apresentado como diagnóstico, seria de questionar porque serão agressivos (as) algumas crianças/jovens e porque não se deixam motivar pelas tarefas escolares? Porque desinveste a família na escola? Também Bernstein se interrogou sobre os pressupostos sociais que estão na base deste tipo de categorias educativas ("socialmente desfavorecidos", "famílias carenciadas"), e até sobre a própria noção de "educação compensatória", dizendo: "Não compreendo como podemos falar em dar educação compensatória a crianças a quem não foi primeiramente oferecido um ambiente educativo adequado" (Bernstein, 1982: 20). De facto, estes pressupostos afastam a atenção do que realmente se passa nas instituições escolares porque remete as dificuldades para as crianças ou para as famílias.

A visão unilateral das *deficiências dos que falham* leva a concluir que não serão totalmente considerados os efeitos sociais da escolarização como o resultado de uma relação das classes sociais e/ou as características da instituição, pois os princípios gerais de funcionamento nunca são postos em causa. Poderá considerar-se que "não basta que os professores desejem a salvação escolar para as crianças mais desfavorecidas para que desapareçam as divisões sociais na escola. A realidade escolar como parte da realidade social não se muda nem pela boa vontade dos professores nem através de regulamentação governamental identificadora" (Baudelot, 1991: 36). Os professores sabem que as desigualdades sociais não são de raiz natural mas social, portanto elimináveis a partir de espaços de decisão que não apenas a escola.

Para dar resposta a esta "cultura deficitária" apelidada no despacho normativo nº 55/2008 de "factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal" criaram-se, mais uma vez, dispositivos de educação compensatória. Isto é polémico e perigoso porque, por um lado, cria falsas expectativas nos docentes e assim os alunos seriam aquilo que os professores esperam deles (Efeito de Pigmalião), e por outro, um baixo rendimento escolar que pode provocar mais "fracasso" no futuro, reproduzindo um "ciclo de pobreza e défice".

A "abordagem psicopedagógica da pobreza" proposta por Rogovas-Chaveau e Chaveau, e que se traduz em estratégias compensatórias que incluem apoios individuais, turmas especiais, currículos alternativos, actividades de enriquecimento curricular, apoio individualizado, entre outras estratégias sob a retórica da pedagogia diferenciada (um dos eixos estruturantes da política dos TEIP I e II), contorna uma questão essencial que é o sentido do trabalho escolar e das suas relações com o saber. Raras vezes se perde tempo na aula para reflectir sobre a preguiça, o entusiasmo ou sobre o que diverte ou irrita os alunos porque a escola tem um discurso normativo sobre a relação com o saber (Perrenoud, 1995: 192). Na verdade, parece necessário levar a vida para a escola e isto pode começar por valorizar os quotidianos dos jovens em vez de os denegrir. Uma Escola demasiado centrada na aprendizagem escolar desligada dos quotidianos dos alunos é sempre encarada como obrigação. A cultura é um recurso que influencia, de diferentes maneiras, as tarefas escolares e é a principal fonte que permite ao aluno encontrar a construção e o sentido do "saber", assim como a "distanciação ideal" face às expectativas da escola. A escola, por seu lado, legitima e reproduz um discurso dominante, ou seja, valoriza ou considera superiores as formas culturais herdadas das classes burguesas, esquecendo que as formas culturais a que

os jovens hoje têm acesso são muito diversificadas. Como refere Madureira Pinto, a socialização primária de que fala Bourdieu, oferecida pela família, ou pela ausência dela, não é apenas inicial mas *iniciática*: constrói a matriz de um desenvolvimento posterior mesmo não sendo fatalmente determinante; esta perspectiva teórica pode munir os actores "com uma noção realista sobre o espaço e margens de intervenção ao seu alcance e sobre os meios mais eficazes" (2007:140) .

Confrontado com essas diferenças culturais o aluno que muitas vezes é muitas vezes "rotulado" de incompetente sofre constrangimentos de diversa ordem e fica sujeito a uma outra forma de violência, a "violência simbólica" que, nas palavras de Bourdieu, é tacitamente consentida e que vai acabar por ter como consequência o abandono ou o desinteresse pela escola.

Um outro eixo estruturante da medida da política educativa de implementação do TEIP de primeira geração era o conceito de parceria e partenariado, que não parece ser entendido por todos da mesma maneira; em muitos casos, o trabalho em parceria não foi perspectivado como trabalho de cooperação, que valoriza os processos de trabalho, e não apenas os resultados. Aliás neste novo quadro normativo a evocação das parcerias é feita como "efectiva articulação de espaços" na comunidade e inseridas no Programa do TEIP II como uma das medidas "adoptadas no sentido da introdução de mecanismos às populações mais carenciadas..." ; prevê-se que o mundo empresarial possa encontrar, pela sua participação, formas de contribuir para o "apaziguamento" da turbulência social e para a normalização de um território escolar pronto a fornecer mão-de-obra não qualificada mas treinada para a obediência e até resignação.

No caso da parceria educativa, esta ideia implicaria por um lado a discussão do significado do conceito "educativo", que não se deverá reduzir ao escolar, e por outro, a ideia de partilha, numa visão exógena da escola por oposição a uma lógica endógena. Ou seja, conceber o processo educativo alargado aos contextos de vida e não meramente aos contextos escolares, em que a implicação pode emergir dos papéis que cada um se atribui a si próprio. Contudo, nos processos de parceria, muitas vezes, as soluções de trabalho são definidas exteriormente segundo a lógica de um modelo técnico-racionalista que impõe uma postura tecnocrática necessária para justificar a curto prazo resultados visíveis e se possível mensuráveis da mudança introduzida. (Carvalho, 1997).

Sabendo que as micro-políticas escolares são movidas por diferentes racionalidades, onde as lógicas individuais podem ter grande peso (mas sobretudo as lógicas das micro-políticas e meso-políticas da administração) tenderemos a perceber porque é que os agrupamentos de escola foram "instituídos" para lá da lógica dos TEIP, e menos de uma lógica de território e, assim, como se cruzaram os TEIP com os agrupamentos de escolas. De facto, a forma como os agrupamentos foram constituídos é em si polémica: a súbita inversão de agrupamentos horizontais para agrupamentos verticais; as reuniões com os professores de primeiro ciclo em que o poder simbólico das direcções regionais, ou vereadores, facilmente impõem as duas opções; as difíceis alianças com as EB2/3... Estes agrupamentos vão relegando para segundo plano os TEIP's, pelo menos no que diz respeito à intenção primeira: lógica de constituição de territórios e lógica de projecto que orientem uma intervenção prioritária.

Na actual medida TEIP II permite-se às escolas propostas de diversidade curricular através de diversificação de ofertas formativas, flexibilidade curricular "de modo a actuar precocemente sobre o risco de abandono" (desp. 55/2008), ligação ao mundo do trabalho, "cooperação entre as escolas e mundo do trabalho". Dir-se-ia que a lógica dominante é a lógica empresarial e não tanto a de dotar todos de uma "igualdade de oportunidades" que era o discurso dominante há cerca de 12 anos. Há como que uma "desistência" de democratização do saber para haver um investimento na coesão e apaziguamento social, mesmo que à custa de confirmação de assimetrias e desigualdades, porque se abrem alguns espaços de autonomia e diversidade e assim, é possível que práticas alternativas venham a ser implementadas, práticas pedagógicas de exploração, de organização curricular diversificada e práticas de democratização e trabalho cooperativo na escola. No entanto, ao nível de projectos de cooperação inter-institucional haverá provavelmente grandes dificuldades. Apesar de 14 organismos e/ou instituições estarem representadas no *Conselho Consultivo do Programa TEIP II*, não se desenham medidas concretas

para os implicar, uma vez que isso exigirá uma intervenção eficaz a nível meso, criando espaços de negociação às escolas a nível local ou micro.

A formação e mundo do trabalho

A educação e a formação têm surgido como instrumentos privilegiados de combate ao desemprego e por consequência à exclusão social, no entanto, a própria evolução do desemprego se encarrega de mostrar a ineficácia das políticas de formação e inserção profissional. Aliás, mais formação não cria mais emprego. Esta realidade poderá permitir compreender a simultaneidade da democratização de acesso à educação e à formação da desvalorização rápida dos diplomas e da crescente raridade de emprego. A educação e a formação, cujo valor e importância não está em causa, não podem por si só resolver a situação do desemprego. O desemprego está no cerne da *questão social*, pondo em causa as relações de interdependência dos indivíduos e colocando-os constantemente em situação flutuante na estrutura social. As pessoas são convocadas a gerir a sua forma de vida afastando-se dos seus compromissos de classe, planeando uma biografia individual com mobilidade no mercado de trabalho. Esta característica do capitalismo moderno compete com a experiência de trabalho colectivo e leva a que o indivíduo tenha de escolher constantemente entre diferentes opções, sendo-lhe contudo sempre imputado o insucesso e desvalorizando os problemas estruturais do sistema.

Em Portugal, tal como noutros países da Europa, as mutações que atravessam o mundo do trabalho tendem a configurar uma dualização social polarizada entre incluídos no mercado de trabalho (com rendimentos e consumos elevados) e os excluídos/precários (com baixos rendimentos que sobrevivem precariamente com base em políticas sociais de carácter paliativo). A importação desta problemática da exclusão (fenómeno simultaneamente interno e externo à escola) para o campo educativo deve fazer com que a escola entenda o agravamento dos problemas especificamente escolares como consequência de um contexto mais vasto e cultive uma maior sensibilidade para os fenómenos de natureza social, uma vez que a origem daqueles está no mundo do trabalho. Por outro lado, uma escola marcada pelos apoios sociais, pela problemática do trabalho e das actividades económicas fica circunscrita a uma visão utilitarista que corre o risco de induzir frustração e desmotivação. A construção de um novo sentido para o trabalho escolar que valorize o saber por oposição ao seu valor de troca parece ser pertinente face ao défice de legitimação que tem a instituição escolar. É necessário estimular o gosto pelo acto intelectual de aprender, para que a escola seja efectivamente um local de aprendizagem. Esta construção de sentido e da relação com o saber é, na verdade, tão urgente para os alunos como para os professores. A relação complexa entre os fenómenos da "exclusão social" e "a exclusão escolar" exige assim que esta seja reequacionada neste quadro societal mais global. Quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar torna-se uma realidade no seio da própria escola. Neste ambiente, os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas capacidades, pelo que os mais "desqualificados" têm imagens negativas de si e sentimentos de alienação e desprezo. Paralelamente, também os desempregados ou indivíduos com fraca mobilidade socio-económica são menos caracterizados pela falta de rendimentos e mais pelos seus comportamentos anti-sociais. A lógica do estigma exprime os juízos de valor (o insucesso escolar é apresentado como um atributo das classes populares) a que Bourdieu apelida de actos de acusação. "Os pobres não são apenas imorais, alcoólicos, perversos, são também, estúpidos desprovidos de inteligência. No sofrimento social entra em grande parte a miséria da relação com a escola, que não faz apenas os destinos sociais mas também a imagem que as pessoas para si fazem desse destino, o que contribui decerto para explicar aquilo a que se chama a passividade dos dominados e a dificuldade que há em mobilizá-los" (Bourdieu 1998: 54). "A retórica da solidariedade, luta contra as desigualdades e exclusões sociais mistura-se com a distinção e estigmatização nas propostas políticas educacionais" (Bourdieu, cit. por Chaveau s/d).

Em síntese

A medida político-educativa de Programa de TEIP II agora apresentada, recupera uma proposta que tem cerca de 12 anos, mas com algumas diferenças: o território consta de uma base administrativa estruturada a partir de agrupamentos; as parcerias são orientadas sobretudo para o mundo empresarial, instituições de perfil assistencial e poder autárquico; os projectos a desenvolver deverão comportar dimensões de educação permanente, educação de adultos e preparação para o mundo do trabalho. Tratando-se de uma acção no âmbito da escolaridade obrigatória, estas propostas de preparação para percursos escolares alternativos, cursos profissionais, ou o mundo do trabalho, mostram como a finalidade central desta medida já não se prende com igualdade de oportunidades mas com a normalização social. Na altura em que mais se agudizam as desigualdades e injustiças sociais, em que maior é a crise do trabalho "como grande regulador das temporalidades e espacialidades onde se produz a relação social" (Correia e Caramelo, 2004), em que os cidadãos já terão pouco a ganhar com a sua identificação à comunidade e ao local, a escola já não é o garante, não de uma mobilidade social, mas nem mesmo de um acesso ao trabalho. Nesta altura a sobrevivência da escola parece obrigar a uma transformação das suas finalidades, transmutando-se em instituição de intervenção social, tentando conter a jusante uma revolta e descontentamento do mundo juvenil, que as políticas neo-liberais vão produzindo a montante, nos espaços e contextos sociais em que aqueles se situam.

As práticas educativas na escola podem reinvestir de sentido a intervenção escolar pela singularidade e ousadia de alguns dos actores educativos. Mas é necessário exercer uma atitude crítica que não se deixe ofuscar por uma aparente bondade desta medida político-educativa. Podemos agora ver repetir "mais do mesmo" mas com resultados que se prevêem ainda mais áridos que os anteriores, pois, dado o actual contexto educativo já se sente *à priori* um empobrecimento de entusiasmos e implicações dos actores sociais e "erosão dos mecanismos de participação na participação da cidade..." (Correia e Caramelo, 2004)

Referências bibliográficas

- AIRES, Conceição, ARAÚJO, Maria José, CUNHA, Idalina e NASCIMENTO, Luis (1997), "O Território Educativo de Intervenção Prioritária de Aldoar" in *Território Educativo*, nº 4, Porto: DREN (pp 141-47).
- CARVALHO, Angelina (1997), "Território Educativo: uma construção sistémica" in *Território Educativo*, nº 12, Porto: DREN (pp14-19).
- CARVALHO, Angelina (1997), "Uma viagem através do território do Cerco" in *Território Educativo*, nº 2, Porto: DREN (pp 19-20).
- BAUDELOT, C. (1991). A Sociologia da Educação para quê? In *Teoria e Educação*, nº 13, pp. 29-42.
- BARBIERI, Helena (2004), " Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de "perfis de território" in *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto: CIEE/Afrontamento.
- BARROSO, J. (org) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto. Porto Editora.
- BERNSTEIN, B (1982) A Educação não pode Compensar a Sociedade in *Sociologia da Educação II – A construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa. Livros Horizonte.
- CANÁRIO, R., ALVES, N., ROLO, C.(2000). Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a "Igualdade de Oportunidades" e a "Luta contra a Exclusão" in *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa. IIE. (pp.139-179).
- CORREIA, José Alberto (2008), *Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência*, texto monografado em publicação.

- CORREIA, J.A. e CAMELO, João (2004), " Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas" in Educação, Sociedade & Culturas Porto: Edições CIE/Afrontamento.
- PERRENOUD, P. (1994). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora.
- PINTO, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, Manuel J. ; PARENTE, Cristina,; MATOS, Paulo S.; SILVIA, Olívia S. (2000). Edificação dos TEIP como Sistemas de Acção Educativa Concreta” In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE.
- STOER, Stephen R. e RODRIGUES, Fernanda (1999) *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*: análise do contributo das parcerias, relatório final, texto monografado
- STOER R. Stephen e RODRIGUES, Fernanda (1998). *Entre Parceria e Partenariado: Amigos Amigos, Negócios à Parte*. Lisboa: Celta Editora. 113p.
- STOER, Stephen e RODRIGUES, Fernanda (2000). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Análise do Contributo das Parcerias”. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE.

Anexo

TEIP I -1996	TEIP II 2008
<i>O Despacho 147-B/ ME/96</i> <i>Fornecer o enquadramento legal à experiência dos TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária cujo princípio é promover o sucesso educativo de todos os alunos e muito particularmente das crianças e dos jovens que se encontram hoje em risco de exclusão social e escolar, criando condições de igualdade de acesso e sucesso educativo..</i> <i>A experiência pedagógica a desenvolver implica o estabelecimento de relações de parceria de forma a otimizar meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo, favorecendo a dinâmica de associação de escolas e de projectos que permitam uma visão integrada da intervenção educativa.</i> <i>Condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos nomeadamente estabilização do corpo docente, redução de componente lectiva, redução do número de alunos por turma e possibilidade de recurso a animadores e serviços de psicologia entre outras (excerto/síntese do despacho)</i> <i>Constrói-se a partir de uma rede de escolas que se associam e outras instituições a partir de uma delimitação geográfica e rede escolar previamente definida.</i>	<i>Despacho 55/2008</i> <i>* Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, como o recurso a percursos curriculares alternativos, a planos de recuperação, a cursos de educação e formação e a cursos profissionais;</i> <i>* Função da escola como “instituição centrada no processo de desenvolvimento comunitário”; potenciar o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário” (Desp. Normativo 55/2008); a escola intervém como “agente educativo e cultura central na vida das comunidades em que se insere”</i> <i>* “ Concessão de apoios específicos na vertente pedagógica e financeira” (Artº 5º)</i> <i>* Flexibilização da gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares, orientando a avaliação dos alunos segundo as competências definidas para o final de ciclo de escolaridade;</i> <i>* Fixação das áreas de intervenção que possam dar resposta às necessidades específicas das escolas, em áreas como: a ligação ao mundo do trabalho, a educação para a saúde, o desporto escolar, os apoios educativos especiais, a educação para o empreendedorismo, a dotação em recursos humanos e, ainda, a segurança e a prevenção da violência;</i> <i>Articulação estreita com as famílias e a comunidade local. (in www.min-edu.pt)</i> <i>Constrói-se a partir de agrupamentos de escolas</i>

28.

[POSTER]

A utilização da Internet por crianças e jovens: educação ou perda de tempo, risco ou oportunidade?

Ana Francisca Monteiro & António José Osório

Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

Resumo

A utilização da Internet por crianças e jovens tem colocado a escola, bem como a família, perante um conjunto vasto de desafios. Reclama-se a segurança dos mais novos quando estes acedem à Internet e o melhor aproveitamento das oportunidades que ela pode oferecer. Contudo, o contributo que a denominada aprendizagem informal pode dar para o contexto escolar ainda está por averiguar. Apesar de se considerar que as crianças e jovens são peritos no uso de novas tecnologias, que competências são essas e de que forma podem ser positivamente integradas na educação escolar permanece em grande parte desconhecido. Paradoxalmente, parece igualmente prevalecer a ideia de que essa agilidade e predisposição para lidar com os novos media não correspondem a experiências educativas, sendo apenas puro lazer ou até perda de tempo. Da escola espera-se ainda que responda eficazmente à reclamada prevenção relativamente aos riscos da Internet. Esta problemática reveste-se de maior importância à medida que também os lares e as escolas portuguesas vão potenciando o acesso à Internet em grande escala. Com as políticas públicas de distribuição de computadores portáteis com acesso à Internet a crianças e jovens, estão inclusive criadas as condições para que a sua utilização se faça cada vez mais cedo e de uma forma bastante autónoma e livre. Sustentada numa investigação para doutoramento sobre esta temática, este texto pretende desenhar com mais clareza alguns dos contornos das preocupações em torno da relação crianças, jovens e Internet.

Avaliar e promover oportunidades proporcionadas pela Internet e prevenir os riscos²⁴ que ela pode representar para crianças e jovens não é um exercício universal. Encarar com realismo esta problemática passa por ter em conta também características sócio-culturais e educacionais da apropriação da Internet, condições de acesso e utilização da tecnologia, noções de risco e oportunidade, entre outros aspectos. No limite, cada caso reveste-se de características únicas, mas a investigação nesta área tem vindo a apontar tendências que nos ajudam a descrever a relação que as crianças e jovens portugueses têm vindo a desenvolver com as tecnologias, nomeadamente a Internet.

Entre as gerações portuguesas mais jovens o acesso à Internet começa a acontecer cada vez mais cedo, aos 10 anos ou antes (Cardoso, Espanha, & Lapa, 2007, p. 45) e o entusiasmo parece existir mesmo em crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita (Barra, 2004; Cruz, 2004). Os mais novos preferem navegar na Web em casa (86%, de acordo com o E-Generation), onde o fazem com mais liberdade e mais autonomia do que, por exemplo, na escola (CICCOM, 2006) ou em espaços públicos como cybercentros ou cybercafés, nos quais consideram existir até uma violação da sua privacidade (Candeias, 2008, p. 89). A este dado não será também alheio o facto de o apetrechamento tecnológico dos lares portugueses ser, na senda de outros países europeus, uma tendência. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), 48,3% dos lares portugueses tinham, no primeiro trimestre de 2007, pelo menos um computador (de secretária, portátil ou PDA) e 39,6% dispunham de ligação à Internet (INE, 2007). As políticas públicas de distribuição de computadores portáteis (E-escola e e-escolinha) e os telemóveis com acesso à Internet podem no entanto vir a promover um acesso à rede mais móvel. Começar a utilizar a Internet parece ocorrer na escola (Cardoso, Espanha, & Lapa, 2007, p. 66) mas aprender e dominar a tecnologia ocorre de modo informal (2007, p. 58; INE, 2007, p. 7). O tipo de uso difere ainda quando a navegação se faz a sós ou em conjunto. (Barra, 2004, p. 107). Candeias sugere que os rapazes preferem navegar em conjunto com outros pares e as raparigas a sós (2008, p. 84). Contudo, o E-Generation aponta para um uso predominantemente solitário, independentemente do género (2007, p. 54). Barra recusa no entanto que a Internet isole as crianças, advogando estas que esta se constitui como elemento de interacção entre pares (2004, p. 170).

Ainda segundo o E-Generation, entre as actividades preferidas dos mais novos parecem estar visitar páginas Web, chat ou Messenger e correio electrónico, sendo que nas faixas etárias mais baixas as preferências recaem ainda sobre os jogos online e nas mais altas sobre o download de música, software, filmes, etc (p. 80). O Mediappro (CICCOM, 2006) apontava também para uma utilização dos motores de pesquisa, para fins escolares. A pesquisa qualitativa e alguns contactos informais levam-nos ainda a reconhecer a utilização da rede social Hi5 como uma forte tendência entre os jovens e entre as crianças portuguesas, assim como a visualização de vídeos no You Tube.

Equilibrar riscos e oportunidades

Dados deste tipo parecem realçar, por exemplo, que a escola ainda não conseguiu absorver o entusiasmo que as tecnologias geram nos mais novos, permanecendo desconhecido o contributo que a aprendizagem informal (nomeadamente no caso do domínio técnico das ferramentas tecnológicas) pode encerrar; que ainda que a escola proíba e submeta a regras o uso da Internet isso não impede que os mais novos alcancem os seus objectivos (como fazer downloads), sendo eles adequados ou não, nocivos ou não, positivos ou negativos; que “o maior risco da Internet não deriva do seu uso, mas sim do seu “não uso”” (Ponte & Vieira, 2007, p. 14).

²⁴ O projecto europeu EU Kids Online operacionaliza os conceitos de risco e oportunidades definindo os diferentes papéis que o utilizador pode assumir, designadamente receptor, participante e actor, remetendo cada um deles para experiências relacionadas, respectivamente, com conteúdos, contactos e conduta. Associados a diferentes motivos, a intersecção destes factores poderá então resultar em diferentes experiências positivas e negativas (Hasebrinketal, 2007) – Ver quadro em anexo.

O equilíbrio entre riscos e oportunidades é efectivamente delicado e trabalhos empíricos têm inclusive notado que a acumulação de experiência aumenta a exposição ao risco mas também a noção de como lidar com ele. Para Livingstone e Bober, o projecto de investigação UK Children Go Online mostra que “those with greater internet literacy take up greater online opportunities and, perhaps more surprisingly, encounter more risks also” (2003, p. 112). Neves corrobora e acrescenta: “Quem apresenta um uso mais amplo e intenso da Internet, em regra também transmite uma percepção do risco bastante aguda. Estes são os inquiridos que levam a exploração da rede para lá das oportunidades aceites como seguras e convenientes (sobretudo os adolescentes). São também eles que dão mostras de saber como lidar com os riscos, algo que radica nas experiências acumuladas na rede. Por outro lado, quem explora menos as utilizações possíveis da Internet manifesta uma noção do risco online pouco substancial (2008, pp. 47, 48). Na mesma lógica, Candeias refere que os jovens que se consideram mais competentes correm mais riscos na medida em para tal se predispõe: “os adolescentes mais habituados ao online manifestaram ser também os que mais riscos aceitavam correr” (2008, p. 120). A autora nota ainda que este comportamento foi, neste estudo exploratório, mais evidente nas raparigas.

À semelhança de Livingstone e Bober, que no estudo UK Children Go Online identificam um desencanto pelo uso dos chats para conversar com desconhecidos (2003, p. 17), também Neves associa o mesmo desencanto, em jovens portugueses, à sensibilização para os riscos que estes representam: “É perceptível que a maioria dos inquiridos com alguma experiência online associa risco ao uso de chats, o que poderá justificar o uso tão circunscrito aqui observado” (2008, p. 35). No entanto, as mesmas crianças e jovens entendem poder ser uma oportunidade conhecer pessoas através da Internet e reconhecem ter estado envolvidas em encontros com estranhos que correram mal, caracterizando essas experiências como aventuras. Embora conscientes dos perigos, as crianças parecem então dispostas a corê-los, em prol das oportunidades que neles vêm. Estas estarão fortemente relacionadas com a aceitação e afirmação entre pares, cujos moldes, ainda que não totalmente dissociados, divergem da sociabilidade offline: “Both online and offline networks operate through intricate processes of social inclusion and exclusion, but the hierarchies spurred by digital practices are often different from the ones found at school since they adopt different markers of success” (Drotner, 2007, p. 177). A longo prazo, apoiar ou limitar a relação entre crianças, jovens e Internet terá repercussões no seu futuro enquanto cidadãos activos e socialmente integrados: “As a society, we need to figure out how to educate teens to navigate social structures that are quite unfamiliar to us because they will be faced with these publics as adults, even if we try to limit their access now” (Boyd, 2007, p. 138).

Face à difícil batalha de tentar esconder dos mais novos os perigos que a Internet encerra e sob pena de incorrer num dos maiores, que é a limitação das experiências positivas, o balanço saudável entre riscos e oportunidades da Internet parece passar então, pelo menos em parte, por uma valorização dos resultados positivos e uma consciencialização realista dos aspectos negativos que estar online pode representar. Conhecer e compreender melhor essas experiências será, tal como também afirma Boyd, um passo essencial para alcançar esta meta: “Perhaps instead of trying to stop them or regulate usage, we should learn from what teens are experiencing” (2007, p. 138). Na sociedade portuguesa o desafio de orientar as crianças e jovens depara, contudo, com um grande obstáculo: os baixos níveis de alfabetização e de domínio das tecnologias da população adulta. Os jovens, principalmente, definem-se como especialistas no que diz respeito à tecnologia, pelo menos em comparação com os pais. No estudo E-Generation, as camadas mais jovens entendem ser os que mais utilizam a Internet (57,9%), tendo apenas 16,1% associado esse papel aos pais ou irmãos mais velhos (Cardoso, Espanha, & Lapa, 2007, p. 70). Os pais reconhecem não conseguir acompanhar a utilização que os seus filhos fazem de ferramentas como o computador, a Internet e o telemóvel e entendem que os filhos possuem os conhecimentos necessários. No inquérito do Eurobarómetro 2006, apenas 9% dos inquiridos portugueses (pais ou pessoas com menores a seu cargo) afirmou definir regras para o uso da Internet (relacionadas sobretudo com o tempo de uso e sites proibidos), 56% reconheceram não acompanhar os mais novos quando estes estão na Internet e 48% entendem que os mais novos sabem o que fazer quando uma situação decorrente da utilização da Web os faz sentir desconfortáveis. A maioria destes inquiridos definiram-se a si próprios

como utilizadores com um nível intermédio de conhecimentos sobre navegar na Internet e consideraram que as crianças não encontraram conteúdos nocivos ou ilegais online (Eurobarometer Survey, 2006).

Desafios para a investigação

Estas e outras questões estão em cima da mesa e necessitamos de um conhecimento bastante mais consistente sobre o que efectivamente as crianças e os jovens fazem quando estão online. Em causa está não só o modo como estão em risco, mas também a validade educacional ou lúdica das apropriações que autonomamente têm moldado, sendo que os cruzamentos e influências recíprocas entre conhecimento e economia são igualmente incontornáveis. Trata-se sobretudo de encontrar um equilíbrio saudável entre benefícios e malefícios. É mais importante do que saber como, quando e com que frequência acedem os mais jovens à Web, parece ser perceber o que procuram e porquê, o que aprendem, que concepções desenvolveram sobre os perigos que isso comporta e como reagem a essas situações. Além das questões de acesso e preferências, importa também saber as implicações destes usos das novas tecnologias na construção de identidades, na regulação de conflitos, na formação de valores, no conceito de grupo e respectivas repercussões sociais. Já referimos igualmente a necessidade de atender à identificação das competências ou capacidades exigidas pela sociedade do conhecimento, ou seja, garantir a promoção de uma efectiva literacia digital.

Neste complexo mapa de desafios, que se renova rápida e continuamente, descobrir estratégias que nos encaminhem na direcção certa não parece então caber apenas ciências da Educação, mas também à Psicologia, à Sociologia, à Comunicação, entre outras disciplinas. Encontrar um equilíbrio neste enredo pressupõe a intervenção de vários actores sociais: educadores, pais, legisladores, fornecedores de serviços, produtores de conteúdos, indústria e comunicação social. No centro, estão as próprias crianças e a forma como seremos capazes de as ajudar a, autonomamente, tirar o melhor partido possível da oportunidade de estar online.

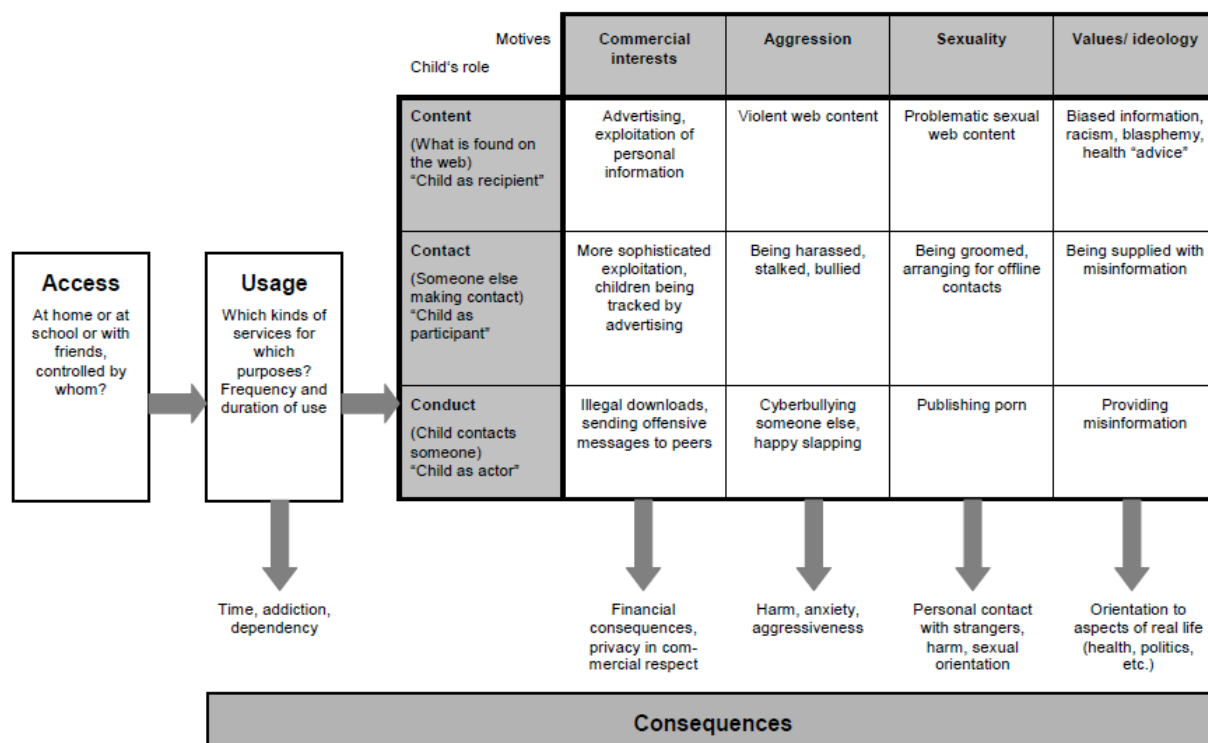
Bibliografia

- Barra, M. (2004). *Infância e internet: Interações na rede*. Azeitão: Autonomia: 27.
- Boyd, D. (2007). Why youth (love) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital*. Cambridge: The MIT Press.
- Candeias, C. (2008). Crianças e Internet: Na balança dos riscos e oportunidades.
<http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseCatiaCandeias.pdf> (consultado na Internet em 11 de Novembro de 2008)
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2007). E-Generation: Os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal. <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf> (consultado na Internet em 02 de Junho de 2008)
- CICCOM. (2006). Mediapro: Apropriações dos novos media, jovens europeus do 12 aos 18 anos . Consultado em 20 de Junho de 2007
http://www.esa.ualg.pt/ciccom/Mediapro_Portugal.pdf. (consultado na Internet em 20 de Junho de 2008)
- Cruz, M. G. (2004). Integração da World Wide Web nas actividades do jardim de infância: Análise do envolvimento das crianças de 5 anos. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/929/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> (consultado na Internet em 01 de Outubro de 2008)

- Drotner, K. (2007). Leisure is hard work: Digital practices and future competencies. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital*. Cambridge: The MIT Press.
- INE. (2007). Sociedade da informação e do conhecimento: Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias 2007. http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=9944196&att_display=n&att_download=y (consultado na Internet em 06 de Maio de 2008)
- Livingstone, S., & Bober, M. (2003). UK Children Go Online: Listening to young people's experiences. <http://eprints.lse.ac.uk/388/1/UKChildrenGoOnlineReport1.pdf> (consultado na Internet em 24 de Novembro de 2008)
- Neves, M. (2008). Crianças e comunicação online: Pistas para uma prevenção precoce do risco. <http://www2.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/TeseMestradoMartaNeves.pdf> (consultado na Internet em 24 de Novembro de 2008)
- Ponte, C., & Vieira, N. (2007). *Crianças e internet, riscos e oportunidades: Um desafio para a agenda de pesquisa nacional*. Comunicação apresentada no 5.º Congresso da SOPCOM, Braga.
- Eurobarometer Survey (2006). Special EUROBAROMETER 250 "Safer Internet". http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2005_25_ms.pdf (consultado na Internet em 19 de Agosto de 2008)

Anexos

Quadro I. Riscos



Fonte: EU Kids Online

Quadro II. Oportunidades

	Education and Learning	Participation and civic engagement	Creativity	Identity and social connection
CONTENT (child as recipient)	. Websites supporting children's learning	. Websites supporting children's participation	. Websites encouraging children to be creative, showing them how to be creative	. Websites providing helpful information on relevant issues, e.g. health, social relations, values, etc
CONTACT (child as participant)	. Forms of contact with others that support children's learning, platforms for collaborative learning	. Forms of contact with others that support children's participation	. Forms of contact which encourage collaborative creative activities	. Platforms for meeting peers with the same interests and for building communities
CONDUCT (child as actor)	. Forms of learning initiated by the child	. Forms of participation initiated by the child	. Children being creative online	. Children initiating communication on relevant issues and community building

Fonte: EU Kids Online

29.

[POSTER]

Influência de Caracteres Sócio Económicos e Culturais sobre o Desempenho a Ciências: Análise dos dados do PISA 2006

Pedro Moreno da Fonseca

Instituto de Sociologia/Faculdade de Letras, Universidade do Porto

Resumo

São apresentados resultados de uma investigação em curso, para efeitos de obtenção do grau de Doutor em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O estudo ocorre em três fases:

- *Estudo etnográfico livre de curta duração, de modo a afinar as metáforas e conceitos em investigação, através da análise de interações em contexto de sala de aula;*
- *Análise dos resultados do estudo PISA 2006. É feita inferência estatística a partir da sub-amostra Portuguesa, de modo a aferir diferenciais de desempenho a ciências, entre estratos sócio-económicos, etnias e níveis de urbanismo. É investigada a influência de variáveis directamente relacionadas com a gestão e estrutura da escola;*
- *Estudo etnográfico visando alunos de escalão etário semelhante ao analisado pelo PISA, em contexto de sala de aula (interações físicas, linguagem verbal, veiculação do grupo pelo professor, forma de apresentação das noções abstractas).*

As duas primeiras fases do estudo revelaram evidência de 3 aspectos:

- Os dados do PISA confirmam a hipótese de uma estrutura sócio-económica estratificada, subjacente aos diferenciais de desempenho dos alunos. O estatuto sócio-profissional dos pais estabelece-se como variável de diferenciação clara;
- Os resultados dos alunos estrangeiros são significativamente inferiores aos dos Portugueses, mesmo depois de se efectuar o controle das variáveis sócio-económicas. Em particular, a diferença da comunidade com origem nos PALOP é muito elevada, independentemente do estatuto sócio-económico analisado;
- As variáveis a nível da escola inquiridas pelo PISA não são significativas ou são insuficientemente aprofundadas para explicar variações no desempenho dos alunos.

Introdução

Propõe-se, aqui, fazer a análise da base de dados resultante da aplicação do inquérito PISA (Programme for International Student Assessment) de 2006, de modo a responder a algumas das preocupações teóricas da Sociologia da Educação e a criar pistas de investigação que contribuam para a ampliação do conhecimento sobre a situação da Educação em Portugal.

As estatísticas passíveis de cálculo a partir dos inquéritos do PISA reflectem elementos convencionalmente associados com a estrutura social (estatuto sócio-profissional, nível de rendimento, naturalidade, acesso a materiais escolares e alguns bens culturais) e permitem, no essencial, confrontar alguns aspectos da teorização Neo-Marxista e Funcionalista com os resultados obtidos.

A discussão sobre a manutenção da ordem, no sentido simultâneo de estabilidade ou paz social e de manutenção das hierarquias e processos que regem a sociedade é uma preocupação de ambos autores neo-marxistas e estruturo-funcionalistas. A ideia subjacente e partilhada é a de que a educação preserva e veicula os valores dominantes da sociedade, modelando a consciência dos futuros elementos da sociedade no sentido da aceitação e identificação (ou no mínimo, submissão a) dos valores, normas e procedimentos em vigor através de um processo de socialização.

É partilhada também a ideia de que a divisão social do trabalho é um processo de enorme importância para o papel da educação, dado que imprime um cunho de especialização que reflecte, numa acepção Durkheimiana, o tipo de solidariedade vigente nas sociedades contemporâneas, e até, numa acepção Marxista, a própria estrutura de relações de produção subjacente ao modelo de organização industrial-capitalista.

Os autores Marxistas olham todavia, com menos bonomia para a natureza e consequências dos processos envolvidos. A ideia marcada nos autores marxistas face às teses funcionalistas de uma classe capitalista e possidente dos meios de produção, que vê na educação uma forma de disciplinar a força de trabalho e de regular a quantidade e características da mesma, encontra, apesar da clara diferença de tom (reflectida na relativa aversão à ideia de ‘naturalização’ do consenso social) algum eco na ideia funcionalista de que a educação proporciona selecção social e induz um certo nível de consenso social através de mecanismos de socialização.

Esta abordagem, com paralelismos entre as duas escolas de pensamento e que, de certa forma, na sua concepção da acção social retira aos indivíduos e grupos a capacidade de alteração dos itinerários sócio-económicos predefinidos pelo “sistema” é, por essa razão, frequentemente denominada determinista, por oposição às abordagens mais “voluntaristas”, que preservam o espaço para a existência de agendas individuais e grupais, de estratégias de resistência e de sucesso à margem das imposições do consenso imposto pela ordem dominante

As questões lançadas pelo estruturo-funcionalismo apresentam alguns pontos que são objecto de atenção neste artigo. Essencialmente a ideia de que possa haver igualdade de oportunidades à entrada no sistema de educação (Parsons, 1961) seguida de uma diferenciação progressiva ao longo do sistema

assente em critérios cognitivos “puros” pode ser mais ou menos desmentida por uma monitorização do desempenho por classe (e note-se que o PISA pretende avaliar o desempenho em termos “puros”).

Dado o carácter consideravelmente voluntarista do sistema Português na escolha de percursos escolares e a existência de um sistema público, que com maior ou menor dificuldade oferece alternativas universalizadas, o problema da selecção (“streaming”, em Turner e Hopper) é relegado para um plano de análise complexa que implicaria a detecção de discursos de legitimação da selecção de alunos e elitização dos percursos educativos por parte de professores e directores (executivos, conselho pedagógico) que excede o âmbito do PISA. Eventualmente algumas conclusões poderão ser retiradas da análise fina de dados que revelem algo sobre os critérios de organização das turmas.

A crítica à visão relativamente simplificada de que a escola apenas selecciona elites sociais e socializa os alunos em conformidade com a ordem, passa pela identificação de outras funções educativas e requer a recolha de elementos sobre os conteúdos curriculares, a gestão do conhecimento nas escolas e o tipo de idiossincrasias vigentes (Davies, 1971) o que constitui uma das grandes ausências no inquérito PISA e, logo, uma das suas fragilidades.

Será de notar, que apesar da partilha da preocupação com o problema da ordem entre as duas correntes, os autores Marxistas atribuem uma posição distinta à existência de consenso social, havendo, mesmo nas abordagens ditas deterministas, a ideia de que a imposição de um *ethos* laboral ao operariado (as teses reflectem fortemente o processo de industrialização) constitui, na sua essência, uma violência que é acomodada por uma (in)consciência de classe.

Os dados disponíveis não nos permitem testar convenientemente a hipótese do Marxismo estruturalista de que a escola reproduza as relações sociais de produção inerentes ao sistema capitalista. Pensamos, aliás que tal é impossível, na actualidade, sem a análise da estrutura de informação e conhecimento subjacente à organização das matérias, que prepara por vezes as pessoas para a prossecução de actividades segundo a organização de pacotes de informação pré-concebidos, cognitivamente limitados, não necessariamente associados a linhas de fabrico industriais, mas sim à vida nos escritórios, nas burocracias administrativas. Este é um problema que envolve a problemática marxista de classe e desigualdade social, mas que eventualmente a transcende.

Podemos, todavia, considerar paralelamente ao teste à tese funcionalista, a hipótese de que o estatuto sócio-económico dos alunos seja um factor dominante sobre o seu desempenho, destacando os factores que relevem dinâmicas de conflictualidade. À parte as abordagens marcadamente deterministas de Poulantzas e Hall, supostamente herdeiras de Althusser (Blakledge & Hunt, 1985), surge, possivelmente na tentativa de superação do estruturalismo a análise culturalizada e praxeológica de Bourdieu, que consubstancia a ideia de violência simbólica, assente na premissa de um acesso diferenciado entre as classes sociais às arbitrariedades culturais que modelam o discurso educativo.

De forma simples, as classes menos capitalizadas têm menor acesso aos bens culturais e à linguagem de elite associada a estes e que domina a cultura educativa (a abordagem de Bourdieu lembra em muitos pontos a tese sócio-linguística de Bernstein), havendo por sua vez um pragmatismo cultural e económico que conduz os membros deste grupo a tomar decisões educativas desfavoráveis à criação de mobilidade social.

A descrição é propositadamente sobre-simplificada e destina-se apenas a destacar os seguintes pontos, que, na teoria de Bourdieu são susceptíveis de discussão através de testagem estatística:

- *As classes detentoras de maior riqueza e com maior estatuto sócio-profissional, deverão ser detentoras de maior capital cultural e revelar melhores desempenhos escolares;*
- *Existência de uma fracção culturalmente dominante e economicamente dominada no seio da classe economicamente dominante;*

- *As expectativas profissionais dos indivíduos provenientes de classes mais desfavorecidas deverão estar condicionadas, por uma cultura de “pragmatismos de classe” e submissão às posições habituais nas relações de produção.*

No número relativamente limitado de estudos dedicados à análise dos resultados do PISA que identificámos, encontrámos fundamentalmente preocupação com a relação entre o desempenho dos alunos (Schulz, 2005.1) e 1) o espectro de factores motivacionais considerados pelo PISA; 2) alguns factores sócio-económicos (Schulz, 2005.2). De notar que em ambos os casos (e para a grande maioria dos estudos existentes) os dados analisados reportam ao ciclo de 2003 e não ao de 2006.

Os resultados tendem a apontar para uma relação positiva entre auto-confiança (factor não estudado neste artigo) face à matemática (ênfase do ciclo de 2003) e estatuto social, o que de certa forma infirma teses como a de Bourdieu ou Bernstein. Há, por sua, vez evidência internacional de uma relação positiva entre estatuto sócio-económico e desempenho para as diversas áreas de literacia estudadas (literatura e matemática). É também, reconhecida, nesta literatura, a necessidade de levar em linha de consideração a etnia (nos países que recolham esta informação, visto que é optativa), uma vez controlados os resultados para o estatuto sócio económico.

De forma consistente, mas lenta, tem surgido na sociologia da educação uma corrente de literatura que procura associar a construção da identidade nas comunidades de origem Africana ao seu desempenho académico (Whiting, Ogbu, Steele) e que explora alguns dos pontos das teorias voluntaristas e interaccionistas (ex. paralelos entre a resistência identitária do operariado e a base ‘tradicional’ das comunidades negras; os efeitos da esteotipificação étnica).

Trata-se, todavia de uma literatura baseada em dados muito parcialmente recolhidos pelo PISA. A possibilidade mais plausível de testagem estatística encontra-se relacionada com a variabilidade dos sentimentos de auto-eficácia científica entre etnias e a sua associação à criação de identidades académicas, onde o género pode igualmente constituir um factor de relevo (possivelmente deverá ser objecto de um artigo futuro dedicado a esta problemática).

Características do Inquérito e dos Dados

O estudo PISA é uma iniciativa da OCDE que procura avaliar o desempenho de alunos com 15 anos de idade (podendo encontrar-se, na altura do inquérito no 9º ou 10º ano de escolaridade – a proporção de cada nível ronda os 50%). O ciclo de 2006 colocou a ênfase sobre as ciências como domínio de avaliação (sendo os outros a literatura/leitura e a matemática), tendo sido aplicado em mais de 50 países.

A sub-amostra em estudo neste artigo, correspondente a Portugal possui 5019 observações, correspondentes a alunos amostrados em duas fases (primeiro as escolas e depois os alunos, aleatoriamente dentro das escolas). O processo de amostragem foi sujeito a escrutínio rigoroso, tendo os dados sido calibrados de modo a evitar enviesamentos provocados por características como sejam a dimensão variável das escolas.

Os alunos foram avaliados tendo por base testes (rotativos de modo a evita enviesamentos cognitivos nos resultados) de duas horas no domínio principal e testes mais pequenos nos domínios secundários (alternando problemas de matemática e leitura).

Os domínios encontram-se ligados através do uso de itens de avaliação comuns entre os conjuntos de testes aplicados e são calculados valores plausíveis sobre os resultados dos alunos para evitar enviesamentos provocados por factores contextuais.

Foram ministrados questionários de enquadramento destinados aos alunos, às famílias e às escolas. O questionário dos alunos inclui questões sobre as características do aluno, as suas origens sociais e

situação profissional dos pais, percurso escolar, características da escola, problemas de aprendizagem e percepção pessoal do domínio principal.

O questionário da escola é respondido pelo director da escola e inquirir características da escola, como sejam a sua dimensão, organização e características do corpo docente. O questionário à família inquirir sobretudo questões relacionadas com o estatuto sócio-económico e a postura geral perante o processo de escolarização da criança.

Dada a amostragem realizada em duas fases e de modo a evitar problemas de sobrestimação das variâncias, a inferência estatística é realizada através de Balanced Repeated Replication (BRR, um processo análogo ao *Jackknife*) com 80 amostras artificiais, a partir da base de dados original e das *macros* para o SPSS fornecidas com o manual do PISA. As estatísticas produzidas são, consequentemente, bem comportadas e com distribuição normal. Modelo hierárquico estimado com recurso ao cálculo de estimativas Bayesianas dos coeficientes de nível 1 e aplicação do método dos mínimos quadrados generalizados para os coeficientes de nível 2.

Software e Hardware Utilizados para Análise: SPSS 16.0.2 Base, num Processador Intel Pentium Dual T21310, com 2 GB de RAM. Análise hierárquica (multinível) executada com recurso ao programa Hierarchical Linear Modeling (HLM 6.0).

Análise dos Resultados

Os resultados das respostas aos itens cognitivos apresentados aos alunos são expressos numa escala calibrada em torno do valor 500 (média dos resultados nos países da OCDE) – Ver quadro I.

Verificamos uma relação positiva entre o estatuto sócio-profissional (dado pela classificação nacional das profissões, a CNP = ISCO - International Standard Classification of Occupations, para este nível de desagregação) e a média obtida na prova de ciências. As categorias abaixo dos trabalhadores qualificados da agricultura e pesca i.e. os pequenos artesão, operários industriais e trabalhadores desqualificados, têm resultados abaixo da média nacional. Este resultado é particularmente importante quando consideramos que estas categorias representam mais de 56% da população em causa.

O quadro II expõe as preferências dos alunos relativamente à profissão que gostariam de ter no futuro (a questão foi colocada sob a forma de pergunta aberta e convertida para a ISCO/CNP) e regista a sua distribuição por estatuto sócio-profissional do pai.

Assim, *em todos os estratos sociais*, os alunos manifestam uma clara preferência pelas profissões intelectuais e científicas, embora com um aumento do peso desta preferência conforme subimos na escala do estatuto sócio-económico.

A elevada percentagem de alunos que escolhe profissões desqualificadas prende-se unicamente com o facto de no tratamento do PISA todas as respostas vagas terem sido classificadas nesta categoria, o que distorce a leitura da mesma.

No quadro III regista-se o acesso e posse de diversas categorias de bens (incluindo culturais) por parte dos diversos grupos sócio-profissionais. Poderíamos com facilidade destacar 3 grupos distintos: um estrato superior que incluiria quadros superiores, profissionais intelectuais e profissionais intermédios; um estrato intermédio, caracterizado por ser uma aparente área de mobilidade ascendente, composto por pessoal administrativo e do comércio e serviços; um estrato inferior, agregando o operariado industrial, trabalhadores agrícolas e pessoal desqualificado.

Os alunos provenientes dos agregados em que o pai pertence a profissões intelectuais e científicas, beneficiam consistentemente das melhores condições a todos os níveis, quer falemos do acesso a bens culturais e educativos, quer falemos dos indicadores de riqueza globais ou de luxo. O indicador sintético

da amenidade do espaço de estudo (quarto, secretária, sossego) aparenta possuir uma relação menos acentuada com o estatuto sócio-profissional.

Os resultados por naturalidade revelam-nos, igualmente, algumas distinções importantes (quadro IV). No quadro abaixo é apresentada a média do estatuto sócio-profissional por naturalidade, através do indicador HISEI (highest international socio-economic index, OCDE). O ISEI consiste, no essencial, num número índice de 0 a 100 que converte matematicamente as categorias sócio-profissionais da ISCO numa escala quantitativa registando, no presente caso, o estatuto sócio-profissional mais elevado entre os membros do casal.

Em geral a descolagem, quer positiva, quer negativa, face aos resultados da população nacional é ligeira, com a excepção dos naturais dos países Africanos de língua oficial Portuguesa (PALOP). Este grupo revela um valor em média 100 pontos abaixo do da população de origem Portuguesa, o que constitui uma clara anomalia, que exige explicação.

De um ponto de vista estatístico, os testes efectuados revelaram uma forte influência de uma naturalidade dos PALOP, bem como uma menor, mas significativa diferença entre os resultados dos alunos estrangeiros em geral e dos Portugueses (quadro V).

As estatísticas de teste revelam diferenças estatisticamente significativas para os três casos, sendo pouco relevante, quando se testa a diferença face aos estrangeiros em geral, se se inclui ou não os PALOP (apenas a variância é afectada, visto que a dispersão dos resultados aumenta quando incluimos os PALOP).

No entanto, a testagem para o caso específico dos PALOP revela uma diferença assinalável face às restantes naturalidades, com um nível de significância muito elevado, que convida à criação de uma variável *dummy*, no caso de elaboração de uma regressão para os resultados a ciências.

A análise da estrutura das ocupações manifestada pela distribuição dos sub-grupos populacionais pelas categorias da ISCO manifesta o efeito “Construção Civil” que engrossa para todos os estrangeiros as fileiras dos “Operários, Artífices e Similares” (quadro VI).

A análise da média dos resultados na prova de ciências por naturalidade e estatuto sócio-profissional é esclarecedora e aponta definitivamente para uma distinção de cariz cultural, para além da diferença sócio-económica (a diferença de desempenho mantém-se dentro dos agrupamentos sócio-profissionais), entre as comunidades Africana e Portuguesa (quadro VII).

Análise de Correlações

O quadro VIII sintetiza as correlações identificadas entre a média a ciências e os diversos factores relacionados com a escola.

Como se pode verificar, o coeficiente de correlação entre o desempenho a ciências e o nível de recursos da escola é muito baixo. Note-se a relação positiva e contra-intuitiva entre o desempenho e o rácio alunos/professor, que aponta, muito claramente para um efeito de dimensão. Este efeito é infirmado pela existência de uma elevada correlação (0,56) entre o rácio alunos/professor e a dimensão da escola e, por sua vez entre esta e as médias. Este último facto é singularmente importante: de forma generalista, é nas escolas maiores que encontramos os melhores alunos.

O segundo grupo de factores considerado, associado ao *background* dos alunos, originou a seguinte tabela de correlações com as médias cognitivas (ver quadro IX).

Verifica-se que todos os factores analisados têm uma correlação positiva com a média do teste cognitivo. Os índices globais (ESCS, HISEI, bens totais e bens domésticos) são os que apresentam correlações mais fortes, infirmando o que já se encontra delineado: a influência directa do estatuto sócio-económico sobre o desempenho.

Análise de Regressões Multinível

O modelo a estimar corresponde ao resultado de um aluno no teste cognitivo de Ciências. Para proceder a esta análise, calculamos um modelo “vazio” (os pesos dos alunos nas escolas foram standartizados, de modo a que a sua soma iguale o número total de alunos), em que apenas se estima o comportamento dos resultados, sem recurso a qualquer variável explicativa.

A comparação deste modelo com os subsequentes, permitirá compreender o potencial explicativo das variáveis introduzidas.

O modelo terá a forma:

$$Y_{ij} = \alpha_j + \varepsilon_{ij}$$

$$\alpha_j = \gamma_{00} + U_{0j}$$

A estimação do modelo vazio forneceu o seguinte *output* (ver quadro X).

As estimativas de “fixed effects”, dão-nos para o caso deste modelo, o único efeito fixo $\gamma_{00} = 472.49$ que corresponde à média global dos resultados Portugueses no teste cognitivo de Ciências (um valor muito próximo do cálculo através de BRR).

A estimativa das variâncias fornece-nos o valor da variância inter-escolas $\text{Var}(U_{0j}) = 2566,75$ e da variância intra-escola $\text{Var}(\varepsilon_{ij}) = 5422,16$. Tratam-se de valores elevados, que nos alertam para uma considerável variação dos resultados, com origem nas duas fontes. Na ausência de variáveis explicativas podemos calcular a percentagem da variação que se deve a um efeito “escola”, globalmente considerado:

$$\frac{\text{Var}(U_{0j})}{\text{Var}(U_{0j}) + \text{Var}(\varepsilon_{ij})} = \frac{2566.75}{2566.75 + 5422.16} = 0,32$$

Ou seja, 32% da variação global é resultado de variações de resultados entre as escolas. Trata-se de um valor notoriamente elevado e que poderemos procurar explicar, através da introdução de variáveis no modelo. Estimámos, em primeiro lugar, um modelo saturado, excluindo apenas as variáveis susceptíveis de nitidamente criar problemas de autocorrelação. O quadro XI sintetiza as variáveis utilizadas.

O modelo assume a seguinte forma:

$$Y_{ij} = \alpha_j + \beta_{1j}HISEI_{ij} + \beta_{2j}Afro_{ij} + \beta_{3j}EstNotAf_{ij} + \beta_{4j}Rapariga_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

$$\alpha_j = \gamma_{00} + \gamma_{01} AlunTot_j + \gamma_{02} NivelRec_j + \gamma_{03} Urb3_j + \gamma_{04} Privado_j + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{10} + U_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{10} + U_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{10} + U_{4j}$$

Como se pode verificar, as variáveis de nível 1 são aleatórias, assumindo-se que o seu efeito pode variar de escola para escola. O HLM fornece um teste *t* à componente fixa dos efeitos estudados e um teste do qui-quadrado à significância da componente aleatória, permitindo perceber se o efeito de determinada variável muda significativamente de escola para escola. Neste modelo não são testadas interações entre variáveis de diferentes níveis.

Como se verifica, tanto no modelo vazio como nos que se seguem não se procedeu à standartização do valor das variáveis (à excepção das que foram calibradas de origem pela média da OCDE), apresentando os coeficientes valores reais, não centrados do contributo dos efeitos para a variável objectivo.

A estimação do modelo fornece-nos o seguinte output (ver quadro XII).

Como é observável, os rácios *t* excluem, a um nível de 5% de significância as variáveis EstNotAf, NivelRec, Urb3 e Privado infirmando a hipótese de que os coeficientes das mesmas sejam iguais a zero (os valores *p* são, inclusivamente, bastante elevados para alguns casos denotando coeficientes nulos em grande parte das tiragens).

A surpresa surge a nível do género dos alunos, que considerada a estrutura da amostra, conduz à recusa da hipótese nula, indicando que o género feminino tem um efeito negativo ligeiro, mas estatisticamente significativo sobre os resultados a ciências (embora o teste à diferença de desempenho por género não se revele estatisticamente significante).

O facto de que este efeito não se revele na regressão do método dos mínimos quadrados (MMQ, também calculada), ou no teste à diferença entre géneros (também realizado), aponta para que haja características das escolas que criam variabilidade dos resultados por género, como seja, por exemplo, a existência de percursos mais ou menos especializados por escola (ex^o escolas com presença forte de curriculuns “industriais”, em contraste com escolas com curriculuns e tradição mais acentuadamente humanística) ou, menos plausivelmente, a existência de escolas com enviesamento por género (ex^o escolas femininas/masculinas).

O estatuto de estrangeiro perde a significância estatística quando extirpamos os cidadãos dos PALOP, não se verificando (face a um ajustamento pelo MMQ) que a consideração da composição étnica das escolas traga informação de relevo.

É excluído o nível de recursos da escola como factor estatisticamente significativo, tratando-se este de facto com importância, que parece apontar para a relativa ineficácia do inquérito em tornar visíveis os factores de gestão efectivamente ajustáveis pela escola, a saber: as suas ligações a actividades associativas, o tipo de articulação com a comunidade empresarial, a existência de parcerias, o alinhamento dos recursos materiais humanos e educativos tendo em perspectiva as necessidades de ensino/aprendizagem e a gestão de nível de agrupamento.

Embora o inquérito PISA faça algum esforço neste sentido, ele inquirir situações que, em Portugal, são definidas por lei para as escolas públicas e participadas, bem como coloca as questões sobre recursos como necessidades muito genéricas de gestão (Ex. “tem pessoal suficiente na área X?”, o que é claramente insuficiente).

De notar o facto relativamente surpreendente de que o estatuto privado da escola não apresente um efeito com significância estatística, uma vez considerada a estrutura da amostra. Tendo em conta os resultados dos *rankings* dos exames nacionais (em que as escolas privadas apresentam resultados consistentemente superiores), seria de esperar que uma vez analisada a variação inter-escolas, se tornasse óbvia a existência de um efeito diferenciado. Os resultados dos testes cognitivos de ciências suscitam duas questões: que os resultados dos exames nacionais exaltem os resultados de uma parcela reduzida de estabelecimentos do ensino privado que investem intensivamente no estudo apoiado; e que, por sua vez,

o efeito “privado” se concentre e faça *essencialmente* sentir a nível dessa preparação intensiva e apoiada dos alunos para os exames do nível secundário.

O nível de urbanismo é novamente excluído, não havendo significância estatística no facto de a escola se encontrar integrada numa povoação acima ou abaixo de 15000 pessoas.

O modelo a estimar passará agora a ser:

$$Y_{ij} = \alpha_j + \beta_{1j}HISEI_{ij} + \beta_{2j}Afro_{ij} + \beta_{3j}Rapariga_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

$$\alpha_j = \gamma_{00} + \gamma_{01} AlunTot_j + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{10} + U_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{10} + U_{3j}$$

A reestimação do modelo, excluídas as variáveis conduziu ao seguinte *output* (ver quadro XIII).

Como se verifica, todas as variáveis possuem valores t que conduzem à rejeição da hipótese nula e, portanto possuem poder explicativo no contexto do modelo. A análise das estatísticas χ^2 revela que a variável Rapariga, a um nível de significância de 5%, não possui observações suficientes que conduzam à rejeição da hipótese de nulidade da variância da sua componente aleatória, ou seja, o efeito do género sobre os resultados possui significância estatística, mas é fixo (não aleatório), não havendo variações do seu grau de influência de escola para escola.

A variável HISEI aparenta ter uma variação marginal de escola para escola, podendo ser mantida como variável aleatória no modelo. Haverá, assim, uma diferenciação ligeira do efeito do estatuto sócio-económico de escola para escola (provavelmente de acordo com a predominância dos diversos estratos sócio-económicos).

A naturalidade dos PALOP estabelece-se como uma variável aleatória, revelando efeitos diferenciados de escola para escola, possivelmente de acordo com o estatuto sócio económico médio dos alunos da escola e com a dimensão da comunidade proveniente dos PALOP, que tenderá, muito plausivelmente a reforçar mapas cognitivos, estratégias de aprendizagem e de resistência sócio-cultural.

A análise das componentes da variância revela uma redução, face ao modelo vazio, da variância intra-escola para 4946,96 e da variância inter-escolas para 1567,79. Podemos avaliar a proporção da variância explicada pelo modelo, comparando a variância simples do modelo vazio com a variância do modelo actual e verificando em que medida este a reduz:

$1 - \frac{1567,79}{2566,75} = 0,389$ i.e. 39% da variância entre as escolas é explicada pela introdução destas variáveis no modelo. Da mesma maneira, para o caso da variância intra-escola $1 - \frac{4946,96}{5422,16} = 0,088 = 8,8\%$ da variância intra-escolar é explicada pelas variáveis do modelo.

O facto de que o efeito das variáveis seja muito maior ao nível da escola é importante, na medida em que revela a existência, primeiramente, de factores de segregação sócio-económica e, posteriormente, de elementos associados à estrutura da escola (quadro XIV). Este facto é mais visível nos coeficientes standartizados, obtidos através da divisão dos coeficientes originais pelos seus erros-padrão (consequentemente igualando todos eles a $\delta = 1$).

Como se verifica, o contributo do estatuto sócio-económico constitui o efeito mais elevado para os resultados dos alunos. A variável Afro, apesar de, como vimos anteriormente, conduzir a desigualdades acentuadas mesmo dentro de estratos sócio-económicos relativamente homogêneos é, quando considerada de modo indiferenciado, influenciada pelo estatuto sócio económico genericamente baixo dos naturais dos PALOP. Não há, no entanto, infirmação lógica entre esse estatuto e a etnia, ou seja, a

correlação entre estas variáveis apenas indica que os naturais dos PALOP são mais pobres e não um *a priori* do efeito sócio-económico sobre o efeito étnico, que deveria ser revelado pelas diferenças de desempenho por etnia e estatuto sócio-profissional (ver acima).

Em termos de senso comum, será de esperar uma segregação sócio-económica, em que encontraremos escolas, com uma concentração de pré-adolescentes provenientes de lares com poucos recursos. Algumas destas terão populações de naturais dos PALOP consideravelmente acima da média nacional, sendo que as escolas revelem, igualmente, uma relativa homogeneidade sócio-económica, o que justifica a reduzida variância intra-escolar explicada pelo modelo.

A matriz de variâncias-covariâncias (calculadas como correlações) do modelo, também calculada pelo HLM, revela apenas a relação esperada entre a *dummy* Afro e o estatuto sócio-profissional dos pais (HISEI) (quadro XV).

O valor 0,709 essencialmente reflecte o facto de que na generalidade, por escola, os naturais dos PALOP tenham pais com um estatuto sócio-profissional mais baixo do que a média, o que reforça a ideia de segregação inter-escolar e homogeneidade intra-escolar.

Conclusões

Os dados apontam para uma clara correlação positiva entre o estatuto sócio-económico das famílias dos alunos e o seu desempenho a ciências em Portugal. Este elemento contraria a ideia excessivamente simplista da existência de igualdade de oportunidades no sistema educativo (na medida em que existe um certo grau de determinação económica).

Adicionalmente verifica-se que, em Portugal, os profissionais intelectuais e científicos, habitualmente portadores de licenciaturas são, do ponto de vista da estrutura sócio-económico, a classe dominante (a análise dos rendimentos brutos familiares confirma esta ideia, ver em anexo). Ou seja, embora o nosso senso comum nos indique a existência de uma pequena percentagem da população proprietária dos meios produtivos e com fracos recursos educativos, o facto é que os nossos dados confirmam a hipótese de uma coincidência entre acesso ao capital económico (neste caso financeiro - salário) e acesso a capitais culturais, com consequente reflexo sobre o desempenho escolar. Não é, todavia, confirmada a ideia de uma fracção das classes superiores que se diferencia por um acesso privilegiado ao capital cultural e com menor capitalização económico-financeira.

Não há evidência de mitigação dos desejos e aspirações das crianças da classe operária, que partilham, no essencial as mesmas aspirações que os seus colegas mais favorecidos. Ou seja, a ideia de uma resignação de classe à semelhança de um encerramento numa casta social não é confirmada pelos dados. Embora apenas uma investigação de carácter etnológico possa esclarecer as modalidades de permanência de um *ethos* operário ou de um *habitus* de classe entre determinados sectores da população, parece ser que o que actualmente limite a mobilidade social através da educação sejam factores como a dotação em recursos materiais pelas famílias, o acesso linguagens científicas e literárias e um desequilíbrio nas condições de integração no mercado de trabalho.

Há que referir o facto de que embora tal não se tenha estatisticamente constituído como um factor de peso na explicação do desempenho, o facto de que a amenidade do espaço de estudo seja relativamente indiferente ao estatuto social se revela um elemento com significado sociológico eminente. Este dado comunica-nos a existência de inúmeras famílias em todas as “classes”, com uma preocupação acentuada com a educação dos filhos, reservando espaços dedicados para o estudo e investindo em materiais para esse efeito.

Estamos, pois, em muitas situações, longe do retrato de uma família operária vivendo acabrunhada numa pequena casa e ginasticando-se nos tempos de ocupação dos espaços domésticos, onde as crianças

encontram “nesgas” da mesa de jantar para trabalhar. A educação é valorizada e é um investimento consciente em muitas famílias de todos os estratos sócio-económicos.

Os cidadãos dos PALOP revelam um claro diferencial de desempenho face à restante população estudantil. Embora pese a influência de um estatuto sócio-económico por norma mais baixo, o facto é que o desnível se verifica em todos os níveis sócio-económicos e se acentua conforme subimos no estatuto.

Se adicionarmos a estes elementos a sugestão estatística de escolas etnicamente segregadas, são lançadas duas pistas de investigação: por uma lado a ocorrência de fenómenos de escala na composição dos fenómenos de resistência cultural e sócio-económica; por outro, um claro desajuste de base cultural, entre a educação ministrada e os mapas cognitivos dominantes nas comunidades Africanas, *apesar* da partilha (parcial) de uma língua comum.

A existência de ligeiras divergências entre os resultados dos rapazes e das raparigas (a diferença média não possui significância estatística, ver em anexo), com base nas escolas, sugere que se estudem, no futuro, as interações entre a especialização relativa das escolas (em vias profissionais ou técnico-profissionais) e os resultados a ciências bem como a interação entre a segregação por género e os resultados dos alunos.

Apesar da não significância dos coeficientes da dimensão da localidade na explicação do desempenho, convém notar que a testagem a que procedemos revelou diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos das localidades mais pequenas e os das maiores (ver em anexo). Isto é, embora o nosso modelo não enquadre significativamente as diferenças dimensão das localidades como factor explicativo, não significa que estas não sejam importantes sendo de investigar a interação entre estas e a dimensão das escolas. Pensamos, igualmente que este dado se poderá tornar significativo se o PISA fornecer uma indicação sobre ou a localização da escola, ou um indicador sintético do nível de ruralidade.

Bibliografia

- Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006., OECD, 2006.
- Bernstein, Basil “Aspectos das Relações entre a Educação e a Produção” in Grácio, Sérgio et al. *Sociologia da Educação – I, Funções da Escola e Reprodução Social*, Livros Horizonte, Lisboa, 1983.
- Blackledge, David & Hunt, Barry *Sociological Interpretations of Education*, Routledge, Londres, 1985.
- Bourdieu, Pierre “Reprodução Cultural e Reprodução Social” in Grácio, Sérgio et al. *Sociologia da Educação – I, Funções da Escola e Reprodução Social*, Livros Horizonte, Lisboa, 1983.
- Bourdieu, Pierre *Esquisses d'une Theorie de la Pratique*, Essais. Editions du Seuil, Paris.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert “Capitalismo e Educação nos Estados Unidos” in Grácio, Sérgio et al. *Sociologia da Educação – I, Funções da Escola e Reprodução Social*, Livros Horizonte, Lisboa, 1983
- Contextual Framework for PISA 2006, OECD, 2006.
- Davies, I. “The Management of Knowledge: A Critique of the use of Typologies in Educational Sociology” in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres, 1971.
- Durkheim, Émile *Educação e Sociologia*, Edições 70, Lisboa, 2001.
- Hopper, E. “A Typology for The Classification of Educational Systems” in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres, 1971.
- Keddie, Nell “Classroom Knowledge” in Young, M. *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan, Londres, 1971.

- Kellerhals, J.; Montandon, C. *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1991.
- PISA 2003 Data Analysis Manual, OECD.
- Parsons, Talcott “The School as a Social System” in Hasley, A. et al. *Education, Economy and Society*, Free Press, Nova Iorque, 1961.
- Parsons, Talcott *O Sistema das Sociedades Modernas*, S. Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Schulz, Wolfram “Mathematics Self-Efficacy and Student Expectations. Results from PISA 2003.” in *Proceedings from the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 2005.
- Schulz, Wolfram “Measuring the Socio-Economic Background of Students and its Effect on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003” in *Proceedings from the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 2005.
- Steele, Claude “A threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance” in *American Psychologist*, V. 52, n.6, June 1997
- Turner, R. “Sponsored and Contest Mobility in the School System” in Hopper, E. *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, Londres, 1971.
- Whiting, Gilman “From at Risk to at Promise: Developing Scholar Identities Among Black Males” in *The Journal of Secondary Gifted Education*, Vol. XVII, n. 4, Summer 2006, Prufrock Press.

Anexos

Quadro I. Síntese de Resultados por Estatuto Sócio-Profissional do Pai

	<i>Distribuição ISCO do Pai (%)</i>	<i>Nível + Elevado de Escolaridade dos Pais (anos, média)</i>	<i>Média a Ciências</i>
Quadros Superiores e Dirigentes	3,5	12,5	524,2
Profissões Intelectuais e Científicas	8,9	16,2	540,9
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	8,2	12,8	516,5
Pessoal Administrativo e Similares	6,4	11,9	508,1
Pessoal dos Serviços e Vendedores	14,0	9,8	477,9
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	2,7	7,8	480,6
Operários, Artífices e Similares	29,9	7,6	451,9
Operadores de Instalações e Máquinas	11,1	8,0	464,7
Trabalhadores Não Qualificados	15,3	8,2	447,0
Total	100,0	9,6	474,3

Quadro II. Estatuto socio-profissional esperado pelo aluno, por estatuto do pai

		ISCO/CNP Filho									
		<i>Quadros Sup. e Dir.</i>	<i>Prof. Intelec. e Cient.</i>	<i>Téc. e Prof. de Nível Interm.</i>	<i>Pessoal Admin. e Similares</i>	<i>Pessoal dos Serv. e Vend.</i>	<i>Agríc. e Trab. Qualif. da Agric. e Pesca</i>	<i>Operários, Artífices e Similares</i>	<i>Op. de Instal. e Máq.</i>	<i>Trab. Não Qualif.</i>	<i>Total</i>
IS CO Pai	Quadros Superiores e Dirigentes	4,4	55,8	16,3	1,9	0,8	0,0	0,0	0,0	20,9	100,0
	Profissões Intelectuais e Científicas	3,7	65,2	9,5	0,1	0,5	0,0	0,3	0,0	20,8	100,0
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	0,6	59,0	20,3	0,0	2,3	0,2	1,0	0,0	16,5	100,0
	Pessoal Administrativo e Similares	0,6	58,0	18,9	1,4	3,6	0,0	2,0	0,0	15,5	100,0
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	1,2	51,2	21,5	1,1	5,5	0,0	1,5	0,4	17,5	100,0
	Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	0,0	44,6	16,3	4,0	9,0	1,5	5,8	1,0	17,8	100,0
	Operários, Artífices e Similares	1,0	42,8	20,4	2,2	8,9	0,2	6,2	0,8	17,3	100,0
	Operadores de Instalações e Máquinas	0,4	45,5	22,7	1,8	7,8	0,1	4,7	1,6	15,4	100,0
	Trabalhadores Não Qualificados	2,0	39,2	21,5	1,0	8,4	0,2	6,7	1,3	19,8	100,0

Quadro III. Quadro Síntese de Índices de Propriedade de Bens por Natureza e Estatuto do Pai

	<i>ESCS</i>	<i>HEDRES</i>	<i>HOM EPOS</i>	<i>CULT POSS</i>	<i>Bens Domésticos</i>	<i>Mat Educativos</i>	<i>Espaço de Estudo</i>	<i>Bens Culturais</i>	<i>Bens de Luxo</i>	<i>Bens Totais</i>
Quadros Superiores e Dirigentes	0,57	0,50	0,85	0,28	80,9	89,4	96,3	68,6	73,8	77,5
Profissões Intelectuais e Científicas	1,53	0,64	1,15	0,69	86,5	93,1	94,0	84,8	77,5	82,2
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	0,43	0,61	0,70	0,37	80,4	90,7	93,5	72,4	70,4	76,9
Pessoal Administrativo e Similares	0,02	0,59	0,45	0,17	77,2	90,8	92,4	64,7	66,4	73,0
Pessoal dos Serviços e Vendedores	-0,51	0,36	0,23	-0,05	72,2	84,4	92,9	55,6	62,9	69,3
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	-1,40	0,04	-0,43	-0,34	60,6	74,6	90,6	42,7	46,0	59,0
Operários, Artífices e Similares	-1,23	0,10	-0,32	-0,41	62,4	76,4	90,3	40,9	50,7	60,6
Operadores de Instalações e Máquinas	-1,10	0,20	-0,21	-0,31	64,7	79,0	90,3	44,9	53,0	62,2
Trabalhadores Não Qualificados	-1,21	-0,03	-0,33	-0,30	63,0	74,6	89,5	45,0	50,3	60,8

Legenda: HEDRES – Indicador sintético dos bens educativos; CULTPOSS – Indicador sintético dos bens culturais; HOMEPOS – Indicador global dos bens domésticos; ESCS – Índice PISA de Estatuto Económico, Social e Cultural

Quadro IV. Síntese de Resultados por Estatuto e Naturalidade

	<i>Peso na População (%)</i>	<i>HISEI</i>	<i>Nível + Elevado de Escolaridade dos Pais (anos, média)</i>	<i>Média a Ciências</i>
Brasil	0,9	37,3	12,2	441,9
China	0,2	66,9	16,2	476,6
Portugal	92,1	41,8	9,5	477,8
PALOP	1,9	40,3	9,7	377,8
Outros UE	1,7	39,6	10,6	483,7
Leste Europeu Extra-UE	0,5	34,5	14,3	479,1
Outros	2,9	40,3	10,8	459,4
Total	100,0	41,7	9,6	474,3

Quadro V. Síntese dos Testes às Diferenças de Desempenho entre Portugueses e Estrangeiros

	<i>Naturalidades</i>	<i>Média</i>	<i>Diferença</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Estatística</i>
Teste1	Português	477,8	-34,2	7,4	-4,6
	Estrangeiro	445,0			
Teste 2	Português	478,7	-34,2	6,2	-5,5
	Estrangeiro não PALOP	466,0			
Teste 3	Não PALOP	477,9	-103,4	8,9	-11,6
	PALOP	374,5			

Quadro VI. Distribuição dos Alunos por Estatuto Sócio-Profissional do Pai

	<i>Portugal</i>	<i>PALOP</i>	<i>Brasil</i>	<i>Outros - UE</i>	<i>Leste Europeu Extra-EU</i>	<i>China</i>	<i>Outros</i>
Quadros Superiores e Dirigentes	3,5	4,2	2,3	5,4	-	2,3	1,7
Profissões Intelectuais e Científicas	8,9	9,3	7,0	8,4	-	66,1	8,2
Técnicos e Prof. de Nível Intermédio	8,5	3,2	-	8,6	-	-	5,4
Pessoal Administrativo e Similares	6,6	1,3	-	4,2	-	-	4,7
Pessoal dos Serviços e Vendedores	14,0	12,2	21,4	7,0	6,7	31,6	14,5
Agric. e Trab. Qualif. da Agric. e Pesca	2,9	1,4	-	1,2	4,7	-	0,2
Operários, Artífices e Similares	28,8	51,1	38,1	39,9	43,3	-	44,3
Operadores de Instalações e Máquinas	11,2	9,0	12,1	10,6	37,7	-	9,0
Trabalhadores Não Qualificados	15,5	8,4	19,2	14,8	7,6	-	12,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quadro VII.**Resultados a Ciências por Naturalidade do Aluno e Estatuto Sócio-Profissional do Pai**

	<i>Portugal</i>	<i>PALOP</i>	<i>Brasil</i>	<i>Outros - UE</i>	<i>Leste Europeu Extra-EU</i>	<i>China</i>	<i>Outros</i>
Quadros Superiores e Dirigentes	529,3	340,3	567,5	524,6	0,0	568,9	438,0
Profissões Intelectuais e Científicas	544,7	426,6	482,8	537,7	0,0	529,9	557,1
Técnicos e Prof. de Nível Intermédio	519,4	376,1	0,0	523,4	0,0	0,0	468,6
Pessoal Administrativo e Similares	509,6	391,1	0,0	538,6	0,0	0,0	438,5
Pessoal dos Serviços e Vendedores	481,8	390,5	430,1	507,1	579,0	358,3	453,4
Agric. e Trab. Qualif. da Agric. e Pesca	481,0	470,7	0,0	564,7	404,6	0,0	288,7
Operários, Artífices e Similares	455,3	377,8	429,6	456,4	468,6	0,0	453,1
Operadores de Instalações e Máquinas	465,9	421,3	414,3	448,5	501,9	0,0	450,8
Trabalhadores Não Qualificados	446,5	400,5	483,1	481,2	435,4	0,0	465,1
Total	477,8	377,8	441,9	483,7	479,1	476,6	459,4

Quadro VIII. Correlação dos Resultados a Ciências com Indicadores Estruturais da Escola

<i>Variável</i>	<i>Corr</i>	<i>E. Padrão</i>
Nível Global de Recursos	0,03	0,06
N. de Exigência do Processo de Avaliação da Actividade	0,04	0,07
Nível de Selectividade da Escola	0,15	0,05
Insucesso Escolar	0,03	0,05
Nº de Alunos Totais da Escola	0,22	0,03
Rácio Alunos/Professor	0,18	0,04
Rácio Alunos/Computador	0,03	0,05
Nível dos Recursos Humanos	0,07	0,04
Nível dos Recursos Materiais	0,06	0,05
Nível de Envolvimento dos Pais	0,07	0,04
Nível de Entrosamento com o Tecido Económico Local	0,01	0,05

Quadro IX. Correlações dos Resultados a Ciências com Características do Aluno/Agregado

<i>Variável</i>	<i>Corr</i>	<i>E. Padrão</i>
ESCS	0,41	0,02
HISEI	0,38	0,02
HOMEPOS	0,37	0,02
HEDRES	0,28	0,02
CULTPOSS	0,31	0,02
Bens Totais	0,34	0,02
Bens Domésticos	0,36	0,02
Espaço de Estudo	0,13	0,02
Materiais Educativos	0,35	0,02
Bens Culturais	0,32	0,02
Bens de Luxo	0,16	0,02

Quadro X. Estimativa do modelo vazio (*output*)

Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	472.488090	5.176944	91.268	133	0.000

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1, U0	50.66306	2566.74583	133	1951.06742	0.000
level-1, R	73.63530	5422.15682			

Quadro XI. Variáveis utilizadas

Nível					
Aluno			Escola		
Variável	Nomenclatura	Tipo	Variável	Nomenclatura	Tipo
Estatuto Sócio Profissional	HISEI	Rácio (Índice)	Alunos Totais da Escola	AlunTot	Rácio
Naturalidade dos PALOP	Afro	Nominal (dummy)	Nível Global de Recursos	NivelRec	Rácio (Índice)
Naturalidade Estrangeira não PALOP	EstNotAf	Nominal (dummy)	Cidades com menos de 15000 hab.	Urb3	Nominal (dummy)
Género Feminino	Rapariga	Nominal (dummy)	Escolas Privadas	Privado	Nominal (dummy)

Quadro XII. Estimativa do modelo

Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value

For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	396.032857	16.483855	24.025	129	0.000
ALUNTOT, G01	0.033195	0.007808	4.252	129	0.000
NIVELREC, G02	0.075418	0.208328	0.362	129	0.718
URB3, G03	-12.076540	8.197370	-1.473	129	0.143
PRIVADO, G04	7.259874	9.783068	0.742	129	0.459

For HISEI slope, B1					
INTRCPT2, G10	1.271839	0.102078	12.460	133	0.000
For AFRO slope, B2					
INTRCPT2, G20	-77.022729	14.217158	-5.418	63	0.000
For ESTNOTAF slope, B3					
INTRCPT2, G30	-2.640691	6.380467	-0.414	133	0.679
For RAPARIGA slope, B4					
INTRCPT2, G40	-8.248399	3.005054	-2.745	133	0.007

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value

INTRCPT1, U0	39.58988	1567.35892	15	44.84017	0.000
HISEI slope, U1	0.33679	0.11343	19	26.46485	0.118
AFRO slope, U2	40.71827	1657.97727	19	33.66160	0.020
ESTNOTAF slope, U3	28.48740	811.53199	19	26.32584	0.121
RAPARIGA slope, U4	9.45845	89.46219	19	31.91111	0.032
level-1, R	69.95649	4893.91113			

Quadro XIII. Re-estimativa do modelo

Final estimation of fixed effects
(with robust standard errors)

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	T-ratio	Approx. d.f.	P-value
For INTRCPT1, B0					
INTRCPT2, G00	391.288381	8.782049	44.555	132	0.000
ALUNTOT, G01	0.038374	0.007222	5.313	132	0.000
For HISEI slope, B1					
INTRCPT2, G10	1.284240	0.098571	13.029	133	0.000
For AFRO slope, B2					
INTRCPT2, G20	-74.690650	13.064988	-5.717	133	0.000
For RAPARIGA slope, B3					
INTRCPT2, G30	-8.050711	2.998915	-2.685	133	0.009

Final estimation of variance components:

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	df	Chi-square	P-value
INTRCPT1, U0	39.59528	1567.78636	21	51.41882	0.000
HISEI slope, U1	0.31102	0.09673	22	34.32241	0.045
AFRO slope, U2	37.53357	1408.76890	22	43.34685	0.005
RAPARIGA slope, U3	8.93899	79.90561	22	32.11829	0.075
level-1, R	70.33466	4946.96459			

Quadro XIV. Coeficientes Standardizados

Coeficientes Standartizados	
AlunTot	5,313
HISEI	13,029
Afro	-5,717
Rapariga	-2,685

Quadro XV. Matriz de variâncias-covariâncias (calculadas como correlações)

	<i>INTRCPT1</i>	<i>HISEI</i>	<i>AFRO</i>	<i>RAPARIGA</i>
INTRCPT1	1.000	-0.357	-0.115	0.057
HISEI	-0.357	1.000	-0.709	0.097
AFRO	-0.115	-0.709	1.000	-0.173
RAPARIGA	0.057	0.097	-0.173	1.000

Quadro XVI. Distribuição dos Alunos por Nível de Rendimento Bruto do Agregado e Categoria Sócio-Profissional do Pai

	<i>Menos de 1000 euros</i>	<i>1000 a 15000 euros</i>	<i>15000 a 20000 euros</i>	<i>20000 a 25000 euros</i>	<i>25000 a 30000 euros</i>	<i>30000 euros ou mais</i>	<i>Total</i>
Quadros Superiores e Dirigentes	4,4	35,8	10,8	6,2	8,5	34,3	100,0
Profissões Intelectuais e Científicas	2,2	14,7	6,9	10,2	9,3	56,7	100,0
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	2,9	30,3	17,9	8,9	12,9	27,1	100,0
Pessoal Administrativo e Similares	4,8	34,0	17,6	14,4	10,4	18,9	100,0
Pessoal dos Serviços e Vendedores	8,0	52,5	16,3	9,2	5,1	8,9	100,0
Agricultores e Trab. Qualificados da Agric. e Pesca	23,1	59,2	6,9	8,2	1,3	1,3	100,0
Operários, Artífices e Similares	17,9	64,3	9,0	5,1	1,8	1,8	100,0
Operadores de Instalações e Máquinas	12,1	63,5	15,1	5,8	1,3	2,1	100,0
Trabalhadores Não Qualificados	23,2	51,3	7,7	5,2	4,4	8,3	100,0

Quadro XVII. Teste à Diferença das Médias a Ciências por Género

<i>Género</i>	<i>Média</i>	<i>Diferença</i>	<i>Estatística</i>
Rapaz	478,3	-6,1	-1,93
Rapariga	472,2		

Nota: Este resultado foi ensaiado para os PALOP com ainda menor significância (estatística de teste=-0.07 a 5% de significância).

Quadro XVIII. Diferenças de Médias a Ciências entre Centros Urbanos de Diferente Dimensão

Dimensão		Média a Ciências	Diferenças		Est. Teste
1	15 000 ou menos pessoas	460,2	(2) – (1)	17,9	2,05
			E. Padrão	8,7	
2	15 000 a 100 000 pessoas	478,3	(3) – (2)	17,1	1,23
			E. Padrão	13,9	
3	100 000 e mais pessoas	492,8	(3) – (1)	34,9	3,06
			E. Padrão	11,4	

30.

[POSTER]

Competências-chave na sociedade de conhecimento: importância da tutoria e do estudo acompanhado (escolas públicas e centros educativos privados)

Ana Carvalhal & Ana Pedro

Universidade de Aveiro

Resumo

A educação é uma via de preparação para que o sujeito se adapte a situações novas. Assim, convém criarem-se condições que fomentem a autonomia gradativa e uma postura activa, desenvolvendo-se capacidades e competências através da tutoria. Nesta perspectiva, e a partir da função desempenhada pelo professor tutor, o Estudo Acompanhado (EA) constitui-se num espaço/tempo partilhado, propiciador de reflexão, diálogo, consolidação de relações interpessoais, gestão e participação em projectos, esperanças, interesses e valores, revelando-se numa metodologia dinâmica, de prevenção e formativa, pela identidade pessoal e pelo processo de ensino-aprendizagem. O professor tutor orienta a aprendizagem, auxiliando na organização do estudo, a alcançar metodologias de trabalho, a investigar, enfim, a aprender a aprender. Além disso, hoje em dia não é apenas a escola que se associa à educação, assistindo-se, cada vez mais, à expansão de outros contextos (não formais e informais), cuja função se assemelha a esta. É o caso dos centros educativos privados (CEP) que se encontram em forte ascensão em Portugal e também na restante Europa, nomeadamente, Espanha. O estudo que se está a desenvolver pretende, pois, conhecer a realidade de algumas escolas do 1.º CEB e de CEP do distrito de Aveiro, ao nível da tutoria e do estudo acompanhado numa perspectiva comparativa, procurando discutir a natureza dos seus contributos na aquisição de competências-chave imprescindíveis para uma participação na sociedade de conhecimento, bem como o seu potencial axiológico-valorativo na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.

A educação é uma via de preparação para que o sujeito se adapte a situações novas. Assim, convém criarem-se condições que fomentem a autonomia gradativa e uma postura activa, desenvolvendo-se capacidades e competências através da tutoria. Nesta perspectiva, e a partir da função desempenhada pelo professor tutor, o Estudo Acompanhado [EA] constitui-se num espaço e tempo partilhado, propiciador de reflexão, diálogo, consolidação de relações interpessoais, gestão e participação em projectos, esperanças, interesses e valores, revelando-se numa metodologia dinâmica, de prevenção e formativa, pela identidade pessoal e pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o professor tutor orienta a aprendizagem, auxiliando na organização do estudo, a alcançar metodologias de trabalho, a investigar, enfim, a *aprender a aprender*. Além disso, hoje em dia não é apenas a escola que se associa à educação, assistindo-se, cada vez mais, à expansão de outros contextos (não formais e informais) cuja função se assemelha a esta. É o caso dos centros educativos privados [CEP], que se encontram em forte ascensão em Portugal e na restante Europa.

Representações sociais [RS] do professor tutor no ensino público e privado pretende, essencialmente, conhecer a realidade de escolas públicas [EP] do 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB] e de CEP (a partir do EA), no distrito de Aveiro, numa perspectiva comparativa, associar o EA e o seu potencial axiológico-valorativo na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica e, ainda, atribuir importância à tutoria na função docente para o desenvolvimento integral de cada cidadão.

Na presente sociedade da informação e do conhecimento (Castells: 2007), de carácter democrático e em constante transformação, variada e imensamente rápida, constroem-se cidadãos na denominada Era da Globalização (Santos: 2005). É neste âmbito que importa conhecer-se de que maneira esta globalização afecta professores e alunos, sendo fulcral a formação dos últimos dotando-os de capacidades e competências que os auxiliem na construção de saberes. É também urgente desenvolver nos cidadãos instrumentos para uma aprendizagem permanente ao longo da vida. Aliás, segundo a Unesco (1996: 77), *a educação deve transmitir (...) cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos (...), pois são as bases das competências do futuro (...), além de que a esta cabe, igualmente, fornecer (...) a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e (...) a bússola que permita navegar através dele*. As bases da educação apoiam-se, portanto, em quatro pilares – aprender a conhecer²⁵, aprender a fazer²⁶, aprender a viver juntos²⁷ e aprender a ser²⁸ (Delors: 1996).

²⁵ Para esta aprendizagem é preciso dominar instrumentos de compreensão como meio e finalidade da vida humana (capacidade de adaptação, para que se desenvolva harmoniosamente). Combinando uma cultura geral, vasta, com a possibilidade de trabalhar, em profundidade, um pequeno número de matérias *supõe, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento* (Delors, 1996: 79), o que também significa aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida.

²⁶ Como refere Delors (1996: 80), esta aprendizagem *está ligada mais à questão da formação profissional, isto é, como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução*, a fim de adquirir, não somente, uma qualificação profissional mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas também, aprender a fazer, quer espontaneamente (fruto do contexto local ou nacional), quer formalmente (graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho). Este pilar combina a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco. Qualidades como a capacidade de comunicar, trabalhar com os outros, gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. A aptidão para as relações interpessoais, cultivando qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

²⁷ É fundamental aprender a viver com os outros, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências (realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos) no respeito pelos valores do pluralismo, compreensão mútua e paz. Esta aprendizagem representa para Delors (1996: 83), hoje em dia, *um dos maiores desafios da educação*.

²⁸ Todos devem ser preparados para elaborar pensamentos autónomos, críticos e os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir como agir. Deste modo, deverá desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isso, não se negligencie nenhuma das potencialidades de cada um (memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar). Na opinião

Nesta perspectiva, existe a *necessidade de se ensinar os alunos a aprender a aprender, a necessidade de se organizarem contextos educativos interessados em estimular aprendizagens significativas ou, ainda, a necessidade de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem não só em função da qualidade das respostas dos alunos como também em função da qualidade dos processos que subjazem à construção dessas mesmas respostas* (Cosme & Trindade, 2001: 11). É neste seguimento que Carita (2007) realça que o professor tutor desempenha um *papel mediador entre o aluno e os professores, ou entre o aluno e os pais ou, ainda, entre estes e os professores. Por isso, a sua capacidade de relacionamento, a sua iniciativa e dinamismo na resolução de problemas são essenciais à prossecução dos objectivos traçados. (...) Desempenha uma destacada função de mediação na relação entre as necessidades dos alunos que acompanha e a resposta que outros adultos ou estruturas podem assegurar e, ou, em que podem colaborar. Além da intervenção directa junto dos alunos, o tutor é um gestor de recursos, que pode ter a iniciativa de proposição de medidas a serem executadas por outros, só, ou em colaboração.*²⁹ Mas será o EA uma oportunidade para tal ocorrer?

A aprendizagem implica a aquisição de novos conhecimentos (que envolve a metacognição), o desenvolvimento de competências (curriculares/específicas e transversais/gerais) e a modificação de comportamentos (através do pensamento crítico-reflexivo). De facto, tudo isto proporciona ainda a ocorrência de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica por parte dos cidadãos. Para Salema (1997: 58), referindo-se a Flavell (1976), metacognição diz respeito ao *conhecimento que o indivíduo possui sobre os seus próprios processos e os produtos cognitivos desses processos; o conhecimento das propriedades pertinentes para a aprendizagem da informação ou dados de uma tarefa; a avaliação activa e a regulação dos processos em função dos objectivos cognitivo*; ou seja, à cognição da cognição, por assim dizer, à faculdade de conhecer o próprio pensar. Já o desenvolvimento de competências, é para Perrenoud (2001), a capacidade de dispor um grupo de recursos cognitivos – tais como saberes, dados, aptidões – para encontrar uma resolução pertinente e eficaz para determinadas ocorrências, (curriculares/específicas e transversais/gerais), proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

RS do professor tutor no ensino público e privado insere-se, deste modo, na área das ciências da educação e pretende conhecer as RS de professores do 1.º CEB, que trabalhem com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos e que leccionem EA em EP, CEP, ou em ambos na zona de Aveiro. Optou-se por restringir a amostra a docentes que desempenhem a sua actividade profissional em meio urbano, por se tratar de uma zona na qual, à partida, será mais fácil o acesso ao serviço privado, devido, em parte, ao nível socioeconómico das famílias ser mais elevado do que aqueles que habitam em meio rural e à existência mais frequente deste tipo de serviços. Além disso, as zonas urbanas reportam a planos superiores de necessidades relativamente às zonas rurais. Para a investigação mencionada consideramos, ainda, fulcral estabelecer uma comparação entre o Ensino Particular e Cooperativo [EPC], ao qual se encontram associados os CEP, e o ensino público, relativamente a alguns aspectos importantes (colocação dos professores, relacionamento instituição-município/estado, regime de inspecção, avaliação dos professores) que pensamos estar na base do funcionamento dos dois tipos de estabelecimentos de ensino.³⁰ Partindo deste pressuposto, tentaremos contrariar um pouco a ideia de que

de Delors (1996: 85, 86) *a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.*

²⁹ Carita, Ana (2007). *A Tutoria: perspectiva e orientações gerais*. Disponível em: http://www.esvf.net/estruturas/TUTORIA_%202007.pdf. Acedido a 02/01/2009.

³⁰ A colocação dos professores não é efectuada segundo os mesmos parâmetros, uma vez que nas escolas estatais é efectuado através de concursos (Que se realizam em Fevereiro/Março do ano lectivo anterior, existindo igualmente um segundo concurso (Julho) para professores que pertencem ao quadro da zona pedagógica que não obtiveram colocação no primeiro concurso; em Setembro ainda há uma nova colocação de professores contratados para ocupar vagas que eventualmente apareçam, sendo estas, na sua maioria, de apoio a outros professores; para além destes professores de apoio, também é colocado (por concurso feito exclusivamente para essas vagas) um professor especializado no apoio a crianças com Necessidade Educativas Especiais.) Contrapondo-se a este processo, nas instituições privadas, por norma, a colocação dos professores é feita internamente por uma selecção que passa pelo director pedagógico (esta escolha consta de uma análise prévia dos currículos dos professores, de uma procura de informações sobre os mesmos e de uma entrevista aos candidatos com o intuito de se tomar, finalmente, uma decisão). Além deste aspecto, a relação que cada tipo de instituição mantém com o estado e município é completamente distinta. No EP, a relação com o estado é meramente burocrática, passando pelas

a classificação das organizações educativas em públicas e privadas tem merecido alguma contestação, pois veiculam uma determinada ambiguidade e um obscurecimento de outras distinções mais finas e de variações de política educacional, além de uma polarização, muitas vezes esquecida. Considerando algumas das diferenças existentes entre os dois contextos (público e privado), importa salientar que as mesmas afectam o próprio funcionamento de EA. Assim, e tendo em conta ambas as realidades, o trabalho efectuado num e noutro contexto parece ser distinto; contudo, não existe literatura sobre esta questão, razão pela qual importa investigar neste mesmo âmbito, a fim de tecer algumas conclusões e mesmo comparações. Além disso, e como já referido anteriormente, na sociedade de hoje é perceptível a existência, cada vez mais frequente, dos CEP, como mais uma das ofertas ao nível da educação paralela ao serviço público, pelo que importa compreender-se melhor esta dinâmica. Segundo Silveirinha e Costa (2007: 2), *trata-se de um fenómeno à escala mundial que, apesar de não ser uma questão nova, está longe de ser conhecido na sua plenitude*. A principal função deste tipo de serviços, cujo desenvolvimento é evidente internacionalmente, consiste em acompanhar os alunos no seu estudo, no sentido acima descrito, portanto, no processo de ensino-aprendizagem.³¹

Saliente-se que seguindo a mesma lógica do que ocorre nas EP, também nos CEP as crianças (1.º CEB) são distribuídas por turmas, tendo um professor da área disciplinar em questão disponível para trabalhar conjuntamente com os alunos. Esperamos verificar se o trabalho efectuado pelo docente, em ambos os ambientes, contempla mais proximamente as necessidades de cada indivíduo, apostando-se num EA

inspecções, pelo tratamento de ofícios e mapas e pela vigilância do cumprimento de regras (regularmente, a relação entre as escolas e o estado não se trata de forma directa, pois qualquer contacto é realizado pelo agrupamento ao qual cada escola pertence). Respectivamente ao município, o relacionamento estabelecido é, grande parte das vezes, bastante positivo, na medida em que o mesmo responde às expectativas quando a escola o solicita. No entanto, não há, comumente, qualquer tipo de financiamento ou subsídios para o 1.º Ciclo da parte do Estado, apenas são atribuídos subsídios para livros aos alunos com um nível económico baixo por cada Câmara Municipal. O EP usufrui ainda do chamado expediente de limpeza (verba para ser consumida em material de desgaste e produtos de limpeza) e também recebe uma verba para telefone. Por sua vez, o EPC é completamente independente do estado, à excepção da fiscalização necessária da actividade educativa, visto que esta tarefa diz respeito exclusivamente ao Ministério da Educação. Desta forma, o estado não coopera com verbas nem subsídios sendo, por isso, grande parte deste tipo de instituições totalmente privada (o financiamento recebido provém apenas do pagamento de propinas e emolumentos por parte dos pais dos alunos, o que nem sempre é o mais fácil, sendo necessário gerir e procurar fazer como nas empresas. Relativamente ao regime de inspecção, tanto as escolas estatais como as não estatais são sujeitas a inspecções periódicas. Nas públicas, as inspecções debruçam-se fundamentalmente sobre os processos dos alunos e sobre os planos dos docentes, verificando se todos os parâmetros estão de acordo com as normas estabelecidas. Os inspectores assistem, eventualmente, a algumas aulas de alguns professores para atribuírem uma avaliação a esses mesmos professores, focando os aspectos mais positivos e os menos positivos. Os resultados das inspecções são enviados ao agrupamento respectivo para tomar as medidas necessárias. Confrontando esta realidade com a das inspecções a escolas privadas, pode-se concluir que o processo é muito semelhante, uma vez que a inspecção é uma competência exclusiva do Ministério da Educação tendo este, por isso, o direito e o dever de proceder a inspecções em qualquer estabelecimento de ensino sempre que considere oportuno e necessário. Na zona de Aveiro, a Direcção Regional da Educação do Centro (DREC) conduz as inspecções realizadas, uma vez que possui uma estrutura própria que é responsável por tudo o que diz respeito ao EPC. Tal como se referiu, na escola estatal as inspecções recaem fundamentalmente na área pedagógica (alunos e professores) e na área das infra-estruturas, visto que ambas têm que cumprir as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Sendo a colocação dos professores efectuada de formas tão distintas, consideramos essencial salientar o processo de avaliação dos professores. Como referimos, no EP não se procede a um regime de avaliação dos professores rigoroso nem sistemático. A avaliação limita-se à elaboração de um relatório crítico (este relatório é apenas apresentado ao agrupamento a que pertence aquando da mudança de escalão e analisado por uma comissão de avaliação que pertence ao Conselho Pedagógico, que atribui o nível de satisfaz ou não satisfaz) por parte de cada professor sobre as actividades que realizou com a sua turma ao longo do ano, sendo este acompanhado de comprovativos de acções de formação e o com o número de créditos correspondentes ao número de anos permanecidos no escalão a que o professor pertence. Nas escolas privadas, a avaliação dos professores é interna e feita, normalmente, pelo Director Pedagógico da Instituição em conjunto com os alunos, com os encarregados de educação e com o Coordenador de Ciclo. Desta forma, a avaliação final de cada professor destes estabelecimentos de ensino tem em conta a percepção e avaliação do Director Pedagógico, a avaliação do trabalho feita pelo Coordenador de Ciclo, e a investigação da sensibilidade e opiniões dos encarregados de educação e dos alunos relativamente a cada professor.

³¹ Na perspectiva de Costa, Ventura e Neto-Mendes (2003), este fenómeno, principalmente no que toca às explicações, não tem tido a devida atenção tanto por parte dos Estados e governos, como por parte da própria investigação.

mais individualizado, com o objectivo de que cada um progrida naquilo que, à partida, apresenta maiores dificuldades. Se assim for, o professor parece desempenhar a função de tutor³². Embora possam existir semelhanças entre o EA praticado nos CEP e nas EP, existem igualmente diferenças específicas que importa considerar, uma vez que todo este conjunto se encontra inserido no sistema educativo do nosso país.

Nesta linha de pensamento, com o estudo mencionado, pretende-se: identificar os métodos/técnicas de estudo, matérias e recursos que os professores utilizam em momentos de EA (tutoria); definir se o EA, numa lógica de acção tutorial, pode ser entendido como uma oportunidade para promoção do sucesso escolar (através do desenvolvimento de competências críticas e indispensáveis para a vida), ou pelo contrário, constitui um impedimento para o mesmo; entender em que medida o EA potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica e compreender que motivos de mais-valia persuadem os pais/Encarregados de Educação [EE] para a frequência dos seus educandos, para o EA, nas EP, nos CEP ou nos dois. Para tal, a metodologia adoptada é questionar os professores sobre as suas práticas educativas relativas ao EA, nalgumas EP do 1.º CEB de Aveiro, estabelecendo comparações e, ainda, inquirir alguns pais/EE relativamente ao tema em questão.

Deste modo, os instrumentos seleccionados, questionários com perguntas semi-abertas (aos professores de 1.º CEB) e entrevistas semidirectivas (aos pais/EE), serão aplicados referindo-se a momentos de EA. Pretendemos aplicar dois questionários, com poucos parâmetros distintos, quer no contexto público (a professores com turmas de algumas escolas do agrupamento de Aveiro e de Esgueira), quer no contexto privado (a professores com turmas em alguns CEP da mesma zona), de preferência por administração directa. Os dois tipos de questionários são constituídos por sete partes principais (identificação, EA, relação EA-professor(a), EP e CEP, relação EA-tutoria, relação EA-tutoria-professor(a) tutor(a) e avaliação do questionário), revelando-se todas as variáveis essenciais para a caracterização da amostra. Os três modelos de entrevistas, todas elas compostas por três blocos (EA, relação EA-tutoria, EA do educando), surgem em simultâneo na investigação, dirigida aos pais/EE (de alunos que usufruam de EA na EP, em CEP, ou em ambos os contextos simultaneamente), na tentativa de retirar informações e elementos de reflexão bastante mais ricos e variados do que os possíveis através dos questionários. Optaremos pela mesma estratégia de recolha de dados (directa e pessoal), na nossa opinião mais adequada, uma vez que em matéria de opinião e valorização, qualquer processo de pesquisa deve passar pela inquirição directa dos seus produtores. Ao longo de toda a investigação será efectuada uma análise documental.

Nesta fase, tendo em conta a investigação em curso e de modo mais específico no que respeita aos alunos que frequentem o EA em CEP, tudo indica que essas crianças o fazem por os pais/EE trabalharem cada vez mais e durante mais tempo, o que os impossibilita de estarem com os seus filhos antes/após o horário escolar. Os pais/EE preocupam-se que os seus educandos fiquem entregues a entidades que desempenhem um pouco o seu papel, pagando para tal. Já no caso dos alunos com EA em EP, a questão financeira encontra-se imensamente ligada (dado ser um serviço dispendioso) e, por outro lado, pensamos que alguns pais/EE se preocupam em dedicar algum tempo aos seus filhos, não pretendendo que estes estejam expostos a tarefas escolares/educativas durante todo o dia. Por fim, a situação dos alunos que tenham EA em CEP e em EP, ocorre, na nossa perspectiva, principalmente devido à importância atribuída a estes momentos.

Dado tudo isto, espera-se detectar as diferenças e semelhanças mais evidentes entre público e privado com o intuito de compreender as características mais específicas de cada contexto já referido, quais as capacidades/competências desenvolvidas, bem como os diversos métodos que os docentes utilizam em

³² Para Cano González (2001), todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores. De facto, *a orientação e a tutoria são parte da função docente* (Arredondo, 2003: 13), tornando-se cada vez mais credível investigar-se neste sentido. No parecer de Torres (1991), é impossível separar a função docente da função orientadora, para além das finalidades da educação em geral e da orientação se acabarem por complementar.

EA, perspectivando em que medida a tutoria poderá ou não constituir uma resposta ao ensino em Portugal. Espera-se, no entanto, que o EA/tutoria contribuam para o sucesso escolar, através do desenvolvimento do espírito crítico e de autonomia, e também para a motivação/empenho dos alunos na e para a aprendizagem. Prevê-se que o EA e a tutoria, portanto também o professor tutor, potencializem a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica. No entanto, temos noção que a realidade educativa é outra excessivamente pressionada pelo cumprimento dos programas conduzindo, por isso, a uma situação menos satisfatória por parte da verdadeira actuação pedagógica dos professores. Embora alguns docentes se interessem em preparar os seus alunos para a vida, estes ainda são, contudo, uma minoria. Além disso, deparamo-nos com uma outra realidade em que os momentos de EA são, não raras vezes, utilizados para a resolução de trabalhos de casa ou de fichas de trabalho, sem se fomentar a construção de métodos de estudo/trabalho que possam ser utilizadas durante toda a vida de estudante e não só. Espera-se, assim, com este trabalho, e de um modo geral, contribuir para a consciencialização dos diversos docentes da importância da sua função como tutores na construção de cada cidadão nos dias de hoje, cidadão esse pertencente à Sociedade da Informação e à Sociedade do Conhecimento, numa Era da Globalização, em constante transformação e de carácter democrático.

Futuramente, pretende-se divulgar a importância do professor tutor, da tutoria e do EA promovendo a construção de um novo perfil de cidadão que a própria sociedade actual exige; encontrar um plano de acção tutorial, face à realidade portuguesa, através do EA que ocorre em EP e em CEP que coadune as duas realidades e seja possível de aplicar em ambas; identificar e fomentar práticas pedagógicas adequadas de EA, portanto de tutoria, tanto em contexto público como privado; efectuar a comparação de Portugal com alguns países da União Europeia relativamente à tutoria, delineando um programa relativo à tutoria; consciencializar os pais/EE da sua imprescindível função também como tutores para o desenvolvimento integral de cada criança face aos imperativos actuais.

Bibliografia

- CANO GONZÁLEZ, R. (2001). Los Departamentos de Orientación en los Institutos de Enseñanza Secundaria: de la teoría orientadora como posibilidad a la práctica psicopedagógica como realidad. In Manuel Álvarez González e Rafael Bisquerra Alzina. Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- CARITA, Ana (2007). *A Tutoria: perspectiva e orientações gerais*. Disponível em: http://www.esvf.net/estruturas/TUTORIA_%202007.pdf. Acedido a 30/05/2008.
- CASTELLS, Manuel (2007). *O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. V.2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTILLO ARREDONDO, et al (2003). *Acción tutorial en los Centros Educativos. Formación y práctica*. Volumen 1. Formación. Madrid: UNED.
- CASTILLO ARREDONDO, et al (2003). *Acción tutorial en los Centros Educativos. Formación y práctica*. Volume 2. Práctica. Madrid: UNED.
- COSME, A.; Trindade, R.(2001). *Área de Estudo Acompanhado – O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre; MENDES, António Neto (2003). As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. nº 2. Ano II. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. pp. 55-68.
- COTOVIO, Jorge (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições Asa.

- SALEMA, M. H. (1997). *Ensinar e Aprender a pensar: uma proposta para o apoio educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005). *Globalização: fatalidade ou utopia?*. Santa Maria da Feira: edições Afrontamento.
- SILVEIRINHA, Teresa; COSTA, Jorge Adelino (2007). *As Explicações na perspectiva da oferta: alguns dados de um estudo de caso*. Comunicação apresentada no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Nacional do Forum Português de Administração Educacional. *O Governo das Escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa, 12, 13 e 14 de Abril.
- TORRES, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia.
- UNESCO (1996). *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*, Delors, J., *Educação um tesouro a descobrir*. Edições Asa.

31.

[POSTER]

Educação e Empregabilidade em tempos de flexi(n)segurança

Sandra Saúde

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja

Resumo

O actual contexto económico remete-nos para a necessidade de reflectir de uma forma diferente sobre a problemática da relação escola – mundo do trabalho e, particularmente, sobre os processos de “construção” da estabilidade no mercado de trabalho e de definição do perfil de empregabilidade.

A globalização da economia, internacionalizada e fortemente interdependente, e a emergência de novos modelos organizacionais, que se caracterizam pela necessidade de responder rapidamente à mudança, acarretaram alterações de natureza e de conteúdo nas estruturas ocupacionais: a mão-de-obra tende a ser maioritariamente qualificada, com um predomínio da polivalência e da integração de funções, sendo os vínculos contratuais cada vez mais fluidos e instáveis. São também novos e diversificados os critérios de recrutamento; as actividades a desempenhar ao longo da vida são variadas e, como consequência, as necessidades de formação são transversais ao percurso profissional.

É no âmbito desta reflexão que se situa o estudo desenvolvido que serve de base ao presente texto. O percurso de investigação permitiu explorar e identificar um conjunto de factores que, no caso dos diplomados no ensino superior e, em particular, dos diplomados no Instituto Politécnico de Beja³³, revelou ser determinante para a compreensão do perfil de empregabilidade individual, na óptica da interpretação interaccionista indivíduo-contexto.

³³ Assumidos como grupo em estudo.

Introdução

Os processos que acompanham a procura, a conquista e a manutenção de um emprego têm vindo a sofrer alterações, em consequência não só dos contextos socioeconómicos, políticos, educativos e culturais específicos de cada país, região ou local mas, também, das formas como são vivenciados e interpretados pelos seus protagonistas. O início da actividade profissional, os modos de obtenção do emprego, as características do emprego ocupado, a mobilidade entre empregos, o tipo de contrato e outros elementos identificativos, contribuem para que se definam contextos e itinerários. Estes, longe de serem aleatórios, são resultado de condicionamentos sociais que estruturam as modalidades de recrutamento e de desenvolvimento da carreira profissional, assim como de estratégias individuais que podem potencializar recursos disponíveis (familiares, escolares, profissionais, entre outros).

Partindo do pressuposto que a empregabilidade corresponde ao potencial individual para, após concluída a formação inicial, conseguir um emprego adequado e mantê-lo no tempo, e que a mesma, quer pela literatura revista sobre o tema, quer pelo conhecimento vivenciado, não depende exclusivamente das capacidades reveladas pelos indivíduos, sendo sim, fortemente influenciada pelo contexto e pelas “janelas de oportunidade” encontradas ao longo do percurso, procurámos, no estudo que suporta o presente texto, desocultar os seus factores e dimensões estruturantes. Para o efeito, desenvolveu-se um modelo de investigação pluri-etápico, sustentado em questões operacionais que, sequencialmente, orientaram o percurso de procura e de obtenção de evidências empíricas.

Num primeiro momento, interessou-nos caracterizar e compreender as percepções partilhadas pelos diplomados no ensino superior politécnico (no caso concreto, ex-alunos do Instituto Politécnico de Beja) acerca dos seus percursos de inserção profissional e de elementos estruturantes da sua empregabilidade. Num segundo momento, juntámos a estas percepções as também partilhadas por empregadores, por directores de curso, por responsáveis institucionais e por outros informadores-chave dos sistemas produtivo e de educação/formação locais³⁴. Em discurso directo, explorámos as “dúvidas” e as “certezas” que diplomados (empregados e candidatos a emprego), empregadores e responsáveis educativos têm sobre os seus percursos e potenciais de entrada e de manutenção nos mercados de trabalho e de emprego.

1. Os factores e as dimensões individuais da empregabilidade

Embora, em Portugal e durante os anos 90, as categorias sócio-profissionais que mais rapidamente aumentaram em volume sejam aquelas que recrutam mais diplomados do ensino superior (quadros, profissões liberais, científicas e técnicas), actualmente, e dada a crise económica e de emprego, são conhecidas e comprovadas, nomeadamente a partir dos resultados obtidos, as dificuldades sentidas por muitos diplomados nos seus processos de inserção profissional. A configuração e a duração destes processos são centrais nos percursos de vida dos jovens, dada a importância do trabalho como fonte de identidade social, apesar das mutações que têm vindo a registar-se nos mercados de trabalho e de emprego nas últimas décadas.

A inserção profissional é, acima de tudo, um percurso no qual o indivíduo testa e reconfigura a sua empregabilidade e identidade profissional, fruto da combinação única que faz das informações que recebe das experiências e dos contextos profissionais e formativos por onde passa. A fase pós-conclusão de um curso superior constitui, neste percurso, apenas uma etapa mas, simultaneamente, um pilar estruturante, na medida em que é coincidente com o momento em que por direito próprio, por ter garantido a obtenção de um título que habilita para o exercício de funções profissionais de nível superior

³⁴ Na denominada zona de intervenção directa do Instituto Politécnico de Beja que inclui os distritos de Beja, Setúbal, Faro, Évora.

de especialização, o novo candidato a emprego se apresenta ao mercado de trabalho. Marca também, simbolicamente, o “fecho” de um ciclo de vida pessoal, de maior investimento na formação, e de “início” de um outro em que o emprego e a actividade profissional se assumem como figuras estruturantes do investimento pessoal. A pessoa deixa de ser exclusivamente um “produto” da sociedade ou do sistema educativo para ser também um “potencial produtor”, um “bem activo” da mesma.

Nesta linha de pensamento, os resultados obtidos junto dos diplomados no IPB, num momento temporal próximo da conclusão dos seus cursos (num intervalo que varia entre o máximo de 58 meses e o mínimo de 11 meses), permitiram-nos conhecer melhor os contornos e as formas de transição entre ciclos de vida pessoal, isto é, como chegaram e permaneceram na escola, e como, após a sua conclusão se processou a transição para o mercado de trabalho. Por outro lado, possibilitou, também, lançar hipóteses de como serão, em contexto profissional, os seus movimentos e oportunidades futuras.

Em termos globais, os resultados demonstram que a trajectória profissional da maioria dos ex-alunos do Instituto Politécnico de Beja (IPB) mediou entre o desemprego à data da conclusão do Curso (em todos os anos de *terminus* de curso é mais expressivo o número de desempregados do que de empregados, em valores que oscilam entre 88,0% em 2000 e 93,3% em 2003) e a obtenção de emprego num curto, médio prazo embora, maioritariamente, não na área de formação. A taxa estimada de emprego à data de aplicação do questionário era de 80,6%. Embora a imagem geral deduzida deste índice possa ser positiva, se assumirmos um ponto de vista eminentemente estático, os indicadores que discriminam, simultaneamente, o decréscimo do índice de obtenção de emprego entre os diplomados no IPB, no período temporal em análise³⁵, apontam para a necessidade de um acompanhamento reflexivo e esclarecedor da dinâmica e evolução futuras. Parece indiscutível a tendência de agravamento da instabilidade porque passam os diplomados no percurso de procura de emprego, particularmente desgastante em determinadas áreas em que o período de procura de um emprego estável, mesmo que não compatível com o Curso, está a prolongar-se por espaços de tempo cada vez maiores.

A análise do perfil de exercício profissional do diplomado no IPB revelou-nos, também, que a esmagadora maioria tem um vínculo laboral por conta de outrem (apenas 4,6% da “amostra” é trabalhador por conta própria e 1,6% empregador) sendo que são expressivas as situações de contrato a termo certo, de prestação de serviços e de realização de estágio. A estes, há ainda que somar os que se encontram noutro tipo de situação onde se incluem: os bolseiros, os contratados em regime de avença e os que aguardam a aprovação do estágio profissional, por exemplo. Apenas 35,8% revelaram ter um vínculo laboral estável (contrato sem termo). Quanto às funções profissionais, uma maioria “relativa” (54,6%) afirmou exercer funções compatíveis com o curso que frequentou tendo por base, num número significativo de casos, um leque bastante diversificado de profissões. Este dado deve ser interpretado em conjunto com a constatação de que 58,1%, dos inquiridos empregados, continua a procurar emprego na perspectiva, eminentemente, de: *obter um emprego mais adequado às suas qualificações académicas, com um vínculo laboral mais estável e/ou com uma remuneração superior*.

É frequente ouvir-se, em diversos debates focalizados na problemática da inserção profissional dos licenciados que, boa parte das dificuldades que este segmento da população jovem experimenta na transição para a vida profissional activa, radica nas elevadas expectativas remuneratórias e qualificacionais que os mesmos mobilizam na procura de trabalho. O ritmo de crescimento do ensino superior registado em Portugal, não acompanhado, pelo menos com a mesma dinâmica, por uma modernização e inovação do tecido empresarial, tenderá a aumentar esse desajustamento, entre as expectativas e as oportunidades efectivas de inserção no mercado laboral. Assim, para uma parte substantiva dos jovens recém-diplomados, a melhoria da empregabilidade terá subjacente que aceitem alargar (nos patamares mínimos) as suas expectativas iniciais (algumas delas, bastante desajustadas), quer de remuneração, quer de carreira profissional e, sobretudo, de estabilidade e de tipo de vínculo laboral.

³⁵ Particularmente notado desde 2002 em determinadas áreas de formação.

Em relação aos desempregados (19,4% da “amostra”) à data da aplicação do questionário, 40,8% ainda estava à procura do primeiro emprego e 36,9%, à procura de novo emprego. A procura e a obtenção de emprego constituem desafios com “malhas” de selecção cada vez mais apertadas. Aqueles que sentem mais dificuldades em garantir e alcançar a sua oportunidade tendem a ter mais dificuldades em conseguir uma segunda oportunidade o que ajuda, em grande parte, a explicar a “bola de neve” de debilidades e de constrangimentos por que passam os desempregados de longa duração. Num processo retroactivo, o potencial de empregabilidade diminui na razão directa do tempo de desemprego, diminuindo, também, a influência exercida pelas características individuais (biográficas e de perfil formativo) e pelo perfil de recursos tidos (conhecimentos, competências, qualidades pessoais). Em situação de desemprego, são as características dos mercados de trabalho e emprego e, em particular, as oportunidades “abertas” por estes e/ou suscitadas pelo candidato a emprego (sendo determinantes factores como: a atitude face à procura de emprego e o auto-conceito das capacidades e qualidades pessoais para o exercício profissional), que mais influenciam o potencial de empregabilidade.

Neste domínio, isto é, da atitude face à procura de emprego por parte dos desempregados, os dados obtidos evidenciam a existência de uma avidez pelo surgimento de uma oportunidade de trabalho mas que, preferencialmente, deve estar de acordo com as suas qualificações (62,4% dos inquiridos assim o defende) e/ou no âmbito do seu curso (46,9% afirma que só aceita uma oferta de emprego se este estiver no âmbito do seu curso). Volta-se a reforçar a tese de que os diplomados do ensino superior criam expectativas muito elevadas sobre o seu percurso de inserção profissional o que, em caso de não satisfação, conduz à desmotivação e frustração. A qualidade do percurso de inserção profissional pode constituir-se, assim, como um reforço negativo (ou inibidor) do perfil de empregabilidade.

Outra das dimensões estruturantes do processo de inserção profissional e de definição do perfil de empregabilidade é o **percurso formativo**. Citando Luís Imaginário (2003:18) “uma predisposição e ou uma atitude positiva face ao desenvolvimento de formação contínua e/ou complementar constitui um indicador positivo para o perfil de empregabilidade de qualquer indivíduo”. Nesta linha de pensamento, são indicadores positivos aqueles que nos ilustram que: i) apenas 10,5% dos inquiridos revelou não ter sentido necessidade de recorrer a cursos ou acções de formação a fim de complementar a sua formação académica, e que ii) 83,5% dos diplomados já conseguiu satisfazer essa necessidade. Destaca-se, também, o facto de 13,4% dos diplomados terem frequentado ou estar ainda a frequentar outro curso superior para além do concluído no IPB. Ao cruzar estes resultados com os que nos informam da avaliação feita pelos inquiridos sobre o contributo do curso no desenvolvimento de capacidades e qualidades pessoais estratégicas ao perfil de empregabilidade, pode-se deduzir também, por outro lado, a hipótese de que o empenhamento e a necessidade evidenciados na procura de formação complementar são também fruto do auto-diagnóstico de lacunas de desempenho.

No domínio da adequabilidade da formação inicial desenvolvida face às exigências do desempenho profissional, a opinião dos inquiridos vai no sentido de ser necessária a garantia de um melhor nível de especialização. Protagoniza-se, assim, à semelhança de Gitterman *et al.* (1998) uma formação para a carreira que se preocupe em proporcionar oportunidades de aprendizagem técnica, bem como, o trabalho de dimensões do desenvolvimento pessoal e social mais directamente relacionadas com o mundo do trabalho.

Em contexto formativo, os inquiridos destacam o trabalho efectuado ao nível do reforço e da promoção das capacidades de: i) continuar a aprender a fim de dar resposta às mudanças no exercício profissional; ii) trabalhar em equipa e cooperar; iii) aprender, compreender e raciocinar; iv) planear; v) comunicar de forma oral e escrita e, vi) analisar criticamente. Contrariamente, são as capacidades de iniciativa, de gestão das emoções e do stress e de resolução das situações difíceis, as que os inquiridos avaliam como menos “exploradas” durante o Curso.

Em matéria de capacidades e qualidades pessoais detidas, as maiores lacunas, segundo os inquiridos, situam-se ao nível da capacidade de: i) ensinar os colegas; ii) liderar equipas ou grupos de trabalho; iii) autonomia e espírito de iniciativa; iv) gerir o stress; v) gerir emoções e resolver situações difíceis; vi)

argumentação/negociação; vii) resolução de conflitos e viii) identificar os seus defeitos. Em síntese, recursos ao nível da gestão de processos, da análise metacognitiva e da gestão emocional que, simultaneamente, associam como estruturais ao perfil básico de competências de exercício profissional.

Na linha de Knight e Yorke (2003), a lista de capacidades e de qualidades pessoais apresentada, a partir da qual os inquiridos se auto-avaliaram, constrói o perfil básico. Os desvios encontrados terão, assim, de ser assumidos como indicadores negativos dos potenciais de empregabilidade individual. Nesta óptica, os resultados parecem ilustrar a existência de algumas lacunas, facto que, decerto, já influenciou de forma mais ou menos determinante os perfis de inserção profissional dos diplomados no IPB.

Neste sentido, vão as conclusões extraídas da análise da correlação das variáveis tipificadoras do perfil de inserção profissional e de empregabilidade. De facto, associado a perfis de inserção profissional mais estáveis e/ou qualificantes estão indicadores que revelam a partilha, por um lado, de um auto-conceito mais elevado ao nível de capacidades e qualidades pessoais e, por outro, de uma determinação/intenção mais expressiva de continuar a procurar emprego. Pelo contrário, percursos de inserção profissional mais difíceis, instáveis e menos recompensadores, correspondentes a: i) a períodos de espera para a obtenção de emprego mais longos; ii) a vínculos contratuais precários e iii) ao exercício de funções profissionais bastante diversificadas e, na maioria dos casos, não compatíveis com o Curso, destacam-se por terem um auto-conceito mais baixo e também uma atitude menos determinada face à procura de emprego.

Face aos resultados, parecem poder assumir-se como verdadeiras as hipóteses de que, por um lado, os percursos de inserção profissional “mais qualificantes” tendem a reforçar positivamente a atitude face à procura de emprego e que, por outro, estes (percursos) também se associam a (e ajudam a consolidar) níveis mais elevados de auto-conceito em matéria de capacidades e qualidades pessoais, estruturantes do perfil de empregabilidade.

2. Os factores e as dimensões contextuais da empregabilidade

De acordo com Brown *et al.* (2003), não se pode definir a empregabilidade apenas em termos das características individuais... porque a empregabilidade existe em duas dimensões: a relativa, em comparação com os outros, e a absoluta, de acordo com o contexto. A relação indivíduo-mercados de trabalho e de emprego é fortemente condicionada pelas características do contexto sócio-geográfico de cada local ou região em que se insere, traduzida em *habitus* e comportamentos de expressão e de influência muito específicas. Entre essas características destacam-se as que tipificam o funcionamento e as dinâmicas dos mercados de trabalho/ de emprego.

Características dos mercados de trabalho e de emprego

É um facto indiscutível que o comportamento do empregador (quer em matéria de recrutamento, quer ao nível da gestão dos recursos humanos entre outros domínios) é fortemente condicionado. As suas acções têm expressão e significados distintos consoante a evolução e a dinâmica do contexto socioeconómico envolvente. É, também, neste contexto que o candidato a emprego ou trabalhador procura uma “janela de oportunidade”. O cruzamento dos desejos e prioridades de cada um conjugam-se, por sua vez, na construção de um espaço dinâmico e fortemente competitivo que, retroactivamente, limita e define os percursos e as probabilidades de obtenção e/ou manutenção de emprego.

No domínio das necessidades/preferências do mercado de emprego, em matéria de perfil ideal do candidato a emprego, a análise dos resultados obtidos faz claramente emergir um perfil mais exigente e diversificado quanto às capacidades e qualidades pessoais do que ao nível das competências de execução inerentes ao “saber-fazer”. Efectivamente, a maioria dos “empregadores” entrevistada identificou mais competências nos domínios do “saber-estar” e “saber-ser” do que ao nível do “saber-fazer”. Os dois primeiros domínios parecem ser os que fazem toda a diferença em matéria de avaliação de desempenho,

sendo vários os indicadores identificados com especial ênfase nas capacidades de: i) trabalhar em equipa; ii) ser pró-activo; iii) gerir o stress; iv) ser autónomo; v) liderar equipas de trabalho; vi) continuar a aprender e nas qualidades de: i) simpatia; ii) responsabilidade; iii) honestidade; iv) dedicação e v) humildade.

De acordo, com os “empregadores”, mais do que o tipo de instituição e o tipo de diploma, é a experiência de formação e, sobretudo, a natureza das competências, capacidades e qualidades pessoais e profissionais demonstradas que fazem toda a diferença no momento de recrutamento e selecção de um novo colaborador. Se, de um ponto de vista de avaliação global do perfil de empregabilidade, os “empregadores” se consideram satisfeitos, quando confrontados com a necessidade de ponderar se os colaboradores/trabalhadores diplomados no IPB dominam as competências consideradas como chave pelos próprios, a maioria afirma que não, considerando insuficiente o trabalho feito, em contexto formativo. A avaliação produzida vai, assim, ao encontro da auto-avaliação efectuada pelos próprios diplomados. Estes, tal como os “empregadores”, assumem lacunas nos seus perfis de “saberes” nos domínios do “saber-ser” e “saber-estar”.

Pelo contrário, ao compararmos a avaliação produzida pelos “empregadores” com a partilhada pelos directores de curso e por outros informantes-chave, com responsabilidade na gestão e planeamento dos planos de estudo desenvolvidos no IPB, é fácil identificar diferenças. Por um lado, porque, apesar de bastante valorizados pelos “empregadores”, os “saber-ser” e o “saber-estar” não são assumidos pelos agentes de formação como as “competências” que consideram poder ser a “chave” do sucesso e do insucesso do percurso de inserção profissional do diplomado e da sua empregabilidade. Por outro lado, porque valorizam de forma também distinta as responsabilidades e a influência de cada uma das partes nos processos de início da vida activa. De um lado, a “escola” que, de acordo com os interlocutores entrevistados, recusa a assunção de um modelo de formação subjugado às exigências do mercado de trabalho e, de outro, os “empregadores” que reclamam da “escola” uma atitude mais dialogante, activa e atenta às suas exigências/ preferências.

Características dos sistemas de educação e de formação

No lado do “mercado de formação”, existem, de acordo com os entrevistados, alguns **constrangimentos** que urge resolver e **desafios** que é imperioso satisfazer, são eles:

- **os constrangimentos:** i) a crónica falta de regulação esclarecida por parte do Estado; ii) a falta de interligação entre o que se faz na escola e o que o país precisa; iii) a falta de comunicação com o mercado de trabalho;
- **os desafios:** i) responder às necessidades actuais e futuras do país, e de cada região, em matéria de qualificação de recursos humanos e de vitalização da actividade produtiva; ii) reorganizar a rede de instituições existente de forma concertada e orientada; iii) cumprir os princípios subjacentes de promoção da empregabilidade e da mobilidade subscritos no processo de Bolonha; iv) captar novos tipos de públicos apostando mais nas formações contínuas e pós-graduadas, dado o constrangimento de perda efectiva de alunos ao nível da formação inicial; v) efectuar o *downsizing* – reorganizar a dimensão das instituições continuando a apostar na oferta de qualidade; vi) constituir centros de excelência; vii) continuar a apostar nas redes de trabalho entre várias instituições do mesmo e de diferentes níveis de ensino, da mesma área de actuação e diferentes; viii) reforçar os laços de colaboração mútua com o mercado de trabalho/de produção; ix) adaptar os currícula à necessidade de profissionais mais pró-activos; x) tornar “mais aplicado” o conhecimento que se faz no ensino superior ao serviço da produtividade e do crescimento económico.

Por parte do mercado de trabalho reclama-se, do lado do “mercado de formação”: i) uma mudança de mentalidades ao nível do valor atribuído ao recrutamento de recursos humanos com diploma do ensino

superior; ii) o reconhecimento do real valor do trabalho desenvolvido pelas instituições do ensino superior no desenvolvimento dos locais/regiões.

A comparação dos posicionamentos assumidos permite concluir, por um lado, que existem estrangulamentos nos dois “mercados” que prejudicam o processo de inserção profissional e, por outro, que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da compatibilização de perspectivas e da adopção de uma metodologia de trabalho em parceria, em benefício do (des)envolvimento dos locais e das regiões. Apesar de ser este o caminho, assumido como necessário por quase todos, as evidências empíricas da lógica da co-responsabilidade não são, no entanto, muito significativas no contexto em estudo. Nos dois lados contextuais (no “mercado de emprego” e no “mercado de formação”), é fácil encontrar pressupostos de actuação e posicionamentos diferentes o que, decerto, em termos globais e individuais, já influenciou de forma mais ou menos determinante os percursos de inserção profissional.

Em síntese, preconiza-se e defende-se o diálogo e a concertação de objectivos e estratégias mas, o que emerge, são diferenças de posicionamento e de perspectiva na assunção de responsabilidades, e que, no caso concreto da análise efectuada, se materializam na definição de um perfil de competências-chave para o actual mercado de trabalho significativamente distinto. São assumidas duas visões sobre um domínio que, tal como comprovam os dados obtidos junto dos diplomados no IPB, se evidencia como estratégico e significativamente correlacionado com o processo de procura, de obtenção e de manutenção do emprego, isto é, com a empregabilidade individual.

3. Em benefício da empregabilidade e da inserção profissional dos diplomados no ensino superior: que caminho(s) teóricos e práticos?

Discutir e reflectir a empregabilidade implica trabalhar num campo multidimensional que não se reduz a indicadores de estado ou situação (individual³⁶ e/ou colectiva³⁷ – de um grupo, de um local). Envolve, sim, a exploração de trajectórias, de opções, de expectativas, de auto e hetero-conceitos, de capacidades, de qualidades, de acções tidas, partilhadas e/ou (re)criadas pelos sujeitos em análise. Deve ser também percebida como condicionada pelas regras de funcionamento dos mercados de trabalho e de emprego, pelas dinâmicas dos ciclos económicos, pela vitalidade socioeconómica de cada contexto, dada a crescente tensão entre a gestão colectiva e individual das relações de trabalho na sociedade contemporânea.

Uma primeira constatação resultante dos dados obtidos é a de que associado a um “bom” perfil de empregabilidade está um “bom” perfil de inserção profissional, não numa lógica de antecedente e consequente, mas, antes, numa perspectiva de interdependência. A qualidade e as características do percurso de inserção profissional são influenciadas pelo perfil de conhecimentos, capacidades e qualidades tidas/partilhadas por cada indivíduo – perfil de empregabilidade – sendo que este, consequentemente, também é influenciado, positiva e/ou negativamente, pelo percurso e as experiências desenvolvidas no trajecto de procura de emprego e de exercício profissional. O sentido dessa interacção deve ainda considerar a influência decisiva do contexto socioeconómico local, regional, nacional... mundial. As tendências dos mercados de trabalho e de emprego, quer em termos quantitativos, quer qualitativos, as formas contratuais, as condições de trabalho, ou as políticas de recrutamento, são indicadores que também condicionam as opções e as probabilidade de acesso e/ou manutenção de um emprego.

O enfoque interactivo adoptado ajudou também a realçar o papel central que os contextos de trabalho têm na promoção/manutenção da empregabilidade. As crescentes dificuldades de inserção profissional, que se jogam não só ao nível da obtenção de emprego mas, também, das condições de trabalho (salários

³⁶ Subjacente ao estatuto de empregado ou desempregado, isto é, à posse ou não de um emprego.

³⁷ Associado ao índice ou taxa de emprego e/ou de desemprego.

baixos, vínculos contratuais precários, ambiente e relações de trabalho não satisfatórias...), ilustram a existência de “novos” dinamismos e condicionantes no sistema de emprego associados a modelos socioeconómicos muito centrados na rentabilização e flexibilização do potencial do capital humano.

Os indicadores que hoje “constróem” o perfil de empregabilidade não são os mesmos de outras décadas. Estamos numa sociedade diferente que necessita e exige profissionais diferentes. Na sociedade actual, denominada por uns como pós-taylorista e por outros como neotaylorista, a competitividade por um emprego é muito maior. Maior, porque passa por uma crise de oferta de emprego; porque são diversos e mais hierarquizados os perfis de exercício profissional; porque, e particularmente no caso português, o ciclo de renovação da mão-de-obra é muito lento, o que coloca obstáculos acrescidos à entrada de novos candidatos; em suma, a competitividade é maior porque as regras de funcionamento dos mercados de trabalho e de emprego complexificaram-se significativamente. Empregabilidade hoje está muito associada à transversalidade na acção, à pró-acção, à capacidade de adaptação/ mudança, às atitudes e às qualidades pessoais. Já não tem lugar o profissional para um posto/emprego, mas sim para vários postos, empregos, tarefas diferentes. Neste cenário a empregabilidade traduz o significado e o ritmo da mudança, da instabilidade e da flexibilidade crescentes que se assumem como características dominantes da evolução socioeconómica recente.

No actual mercado de emprego exigem-se cada vez menos competências de execução (capacidade de realizar as tarefas conforme as regras estabelecidas) e mais competências de controlo de processos, de resolução de problemas, de cooperação, e de capacidade de renovação de saberes (de aprendizagem contínua), de antecipação e de inovação (Kovács, 2002). Uma formação inicial que trabalhe e potencie o desenvolvimento futuro destas competências é, na actualidade, unanimemente considerado como função estratégica de toda e qualquer instituição de formação interessada em habilitar os seus formandos aos desafios da mobilidade e da adaptabilidade contínua ao longo da vida activa. Por outras palavras, o que está em causa é:

- *o saber trabalhar a empregabilidade de cada aluno/diplomado;*
- *o saber contribuir para a aquisição de recursos (conhecimentos, saber fazer, qualidades, cultura, evolução comportamental...) para agir com pertinência;*
- *o saber treinar para a combinação de recursos (conhecimentos, saber fazer, qualidades...) de modo a construir e aplicar respostas pertinentes face às exigências profissionais (realizar uma actividade, resolver um problema, fazer face a um acontecimento, orientar um projecto...);*
- *o saber propor objectivos realistas de aprendizagem de competências;*
- *o saber desenvolver a capacidade de reflexividade e de transferência;*
- *o saber desenvolver a capacidade de aprender a aprender;*
- *o saber atribuir um lugar justo à auto-avaliação;*
- *e, por último, o saber contribuir para a construção da identidade profissional individual.*

Entre emprego e educação vislumbra-se um terreno propício à constituição de novas e profícuas dimensões formativas. Ao mesmo tempo que o sistema educativo será convocado para incorporar valências de elevada competência cognitiva, a escola, e particularmente, a de nível inicial e profissionalizante (na qual se inclui, como é óbvio, o ensino politécnico) precisará incorporar crescentemente nos seus roteiros formativos novas competências sociais, emocionais e relacionais, também designadas por alguns autores como matriz do *Novo Profissionalismo* (Carneiro, 2001).

O facto de, na operacionalização dos diversos cursos de ensino superior, parecer continuar a optar-se, excessivamente, por uma formação demasiado teórica, tal como o demonstram as respostas dadas por

alunos e “empregadores”, tem levado à construção de representações incoerentes e não consolidadas por parte dos alunos, sobre o que, de facto, os espera pós formação. Não é difícil encontrar alunos que em anos terminais de um curso e, tendo como projecto a sua imediata inserção no mercado de trabalho, não sabem verbalizar qual é o referencial de emprego e de profissão do seu curso. Perante este panorama, e como é possível antever, complexo e difícil será também o processo de adaptação ao desemprego e, particularmente, o encontro de alternativas quando a oferta de emprego na área de obtenção do diploma se afigura totalmente *estrangulada*.

A procura de soluções deve envolver a capacidade de flexibilidade e de adaptabilidade do aluno, mas, deverá passar também pela coragem de renovação e de modificação de posicionamentos por parte de quem forma (a escola) e por parte de quem emprega (mercados de trabalho e de emprego). **Do lado do sistema de educação**, apesar de ensinar ser uma das suas missões estratégicas, as “escolas” “revelam, em regra, uma fraca capacidade para aprender. Assim, não se culpam as escolas e as universidades por serem “fábricas de desempregados”, mas apenas por não assumirem o protagonismo devido na procura de soluções” (Entonado e Fustes, 2001: 8). Estas implicarão, para além do reajustamento face à nova realidade do mercado de capacidades e competências necessárias, a coragem de admitir a insolubilidade do problema de inserção de determinados cursos e a consolidação de um planeamento estratégico coadunante com o actual perfil de áreas profissionais deficitárias em recursos humanos qualificados.

Do lado dos mercados de trabalho e de emprego exigem-se atitudes e acções mais reconhecedoras do real valor de um trabalhador qualificado. O diminuto interesse de uma grande maioria dos nossos empregadores pela contratação de recursos humanos qualificados “constitui uma das causas do desajustamento estrutural existente em Portugal que tem conduzido ao aumento, nos últimos anos, do número de desempregados portadores de um grau de ensino superior (licenciatura ou bacharelato)” (Grilo, 2006:18). Neste particular, segundo ainda Eduardo Marçal Grilo, “importa referir como um factor muito negativo, o baixíssimo nível de qualificações que ainda possui a maioria dos nossos empresários” (id, 2006: 18).

Por parte dos “empregadores” é, também, necessário que sejam assumidas mais responsabilidades no desenho dos perfis de formação e na sua respectiva valorização. Cabe aos mercados de trabalho e de emprego a responsabilidade de ajudar a combater a perversão de formar gente com mais qualificações mas que não tem a possibilidade de se tornar activa no mercado de trabalho.

Numa era de intensa “globalização”, o global necessita encontrar contrapartida no local. As instituições são solicitadas a relacionar-se em rede e a tecer as teias horizontais que melhor respondam aos défices de vizinhança. Em nenhuma outra época a dinâmica terá sido tão fecunda à celebração de contratos de região, reunindo parcerias alargadas – públicas, privadas – em torno da valorização humana e profissional dos principais quadros locais. De uma vez por todas, será imprescindível interessar a comunidade empresarial e os principais agentes sociais, atingindo por essa via a consecução de um produto nacional e internacional adequado às características do perfil de necessidades de qualificação e, simultaneamente, gerador de inovação e de novos perfis de actividade profissional. Sem excessivo formalismo, convém que o tecido empregador colabore e seja chamado a colaborar activamente no desenho do ciclo superior de estudos. Não só serão de encarar formas alternantes de formação como se devem antever possibilidades de geometria variável na respectiva extensão e conteúdo.

Dado o entendimento que o ser ou não competente não depende apenas dos conhecimentos adquiridos, cabe à formação uma responsabilidade acrescida de “formar para o saber e querer agir”, isto é, para o desenvolvimento de capacidades de leitura das variáveis que interagem em cada contexto e, consequentes, competências de mobilização e gestão de todos os recursos disponíveis. Cabe, também, a responsabilidade de apostar numa pedagogia diferenciada, porque não somos iguais e, em sequência, não partimos todos do mesmo nível nem deveremos seguir o mesmo caminho. O que deve ser redefinido é o contributo específico, o valor acrescentado de cada agente no espaço amplo de aprendizagem, que não se reduz ao contexto “formal” da escola mas que também envolve e depende do indivíduo, da sua

família, dos seus amigos e colegas, da comunidade e, claro, está dos mercados de trabalho e de emprego – *locus* de base ao exercício profissional.

Considerações Finais

Face aos novos princípios da flexi(nse)gurança que tendem a ser introduzidos no modelo de funcionamento dos mercados de trabalho e de emprego europeus, urge enriquecer a capacidade de resposta dos seus actores, particularmente, de empregados e candidatos a emprego. Para estes, as novas regras de mobilidade, de contratação, de concorrência, exigirão capacidades acrescidas nos domínios do “saber-estar” e “saber-ser” dado que, num sistema de emprego menos “protegido” e mais dinâmico (que flexibiliza as regras de contratação e aposta no aumento da protecção social activa nos períodos de transição entre empregos) a mudança e a evolução de perfis profissionais serão vertiginosas. O mercado de trabalho flexi(n)seguro, porque muito assente no movimento constante de transição entre empregos, exigirá dos profissionais novos modelos de conduta e de acção mais pró-activos, que lhes permitam dar resposta não só ao desafio da mudança frequente de papéis e funções como também ao da gestão emocional da instabilidade e transitoriedade crescentes.

Referências Bibliográficas

- Brown, P. *et al.* (2003). “Employability in a Knowledge Economy”. In *Journal of Education and Work*, Spring.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Lisboa: FML.
- Entonado, F. e Fustes, M. (2001). “Integração na Vida Activa: Necessidade de uma mudança estrutural”. In Figueira, E. (Coord.) *Formação Profissional na Europa: Cultura, valores e significados*. Lisboa: INOFOR.
- Gitterman, A. *et al.* (1998). *Outcomes of school career development*. ERICDigest. n.º 4014.
- Grilo, E.M. (2006). “Licenciados desempregados”. in *Semanário Expresso* do dia 14 de Janeiro de 2006. Pp:18.
- Imagínario, L. (2003). “Empregabilidade *versus* profissionalidade?!”. In *Formar*. N.º Especial. Pp: 13-19.
- Knight, P. e Yorke, M. (2003). *Assesment, learning and employability*. Berkshire: Open University Press.
- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego – ilusões e problemas da Sociedade de Informação*. Oeiras: Celta Editora.

32.

[POSTER]

A Formação Cívica na sala da aula

Vera Henriques

CIES-ISCTE

Resumo

Nesta comunicação pretendo apresentar os principais resultados da minha tese de Mestrado realizada este ano (2008). Esta investigação consistiu numa análise comparativa entre duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa, que acolhem populações estudantis muito diferentes em termos de recursos sociais e económicos e de atitudes face à escola. Esta comparação foi feita a partir da Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica, porque é uma área que, no nosso entender, tem propósitos bastante ambiciosos nos actuais currículos escolares. Um dos principais objectivos da Formação Cívica passa por formar alunos esclarecidos para que possam ser cidadãos críticos e conscientes no futuro. Ao nível dos documentos oficiais, os princípios que esta área preconiza enquadram-se numa tentativa de incutir nos alunos competências para que eles possam participar de forma mais esclarecida na sociedade. A partir da observação de aulas e da realização de entrevistas a alunos e professores de Formação Cívica, a finalidade deste trabalho foi analisar as representações que professores e alunos mobilizam em torno desta área e de que forma estes valores se exteriorizam nos discursos e nas práticas.

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa levada a cabo na dissertação do Mestrado de Sociologia³⁸, na qual se procurou comparar duas escolas do concelho de Loures que acolhem populações estudantis muito diferentes, não só em termos de recursos sociais e económicos mas também de atitudes face à escola. Esta comparação foi feita a partir da Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica - que é leccionada em todos os ciclos do Ensino Básico -, porque é uma área que tem propósitos bastante ambiciosos nos actuais currículos escolares. No entanto, neste trabalho estudou-se apenas o 7º e 9º anos de escolaridade.

O decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, cria a Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica, cuja responsabilidade é atribuída ao Director de Turma, e define-a como sendo um

(...) espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.” (Dec-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, art.º 5.º, ponto 3, alínea c; sublinhado da autora)

Uma vez que as Áreas Curriculares Não Disciplinares – Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área Projecto - surgem como importantes espaços para melhorar os comportamentos dos alunos, os seus resultados escolares e consolidar as aprendizagens, procurou-se perceber de que forma esta área se relaciona com a indisciplina, por um lado, e com a educação para a cidadania, por outro.

Em relação à metodologia, visto que aquilo que constitui o foco de análise da dissertação realizada são as práticas e representações dos alunos e professores face a uma área curricular concreta – Formação Cívica –, realizou-se uma pesquisa empírica nas escolas com observação de aulas, entrevistas a alunos e professores e análise de documentos oficiais das referidas escolas. Para além disso, entrevistou-se também as Presidentes dos Conselhos Executivos de ambas as instituições, no sentido de perceber, entre outros aspectos importantes, as especificidades de cada uma das escolas, o estilo de liderança, o modo de organização, assim como as condições e constrangimentos organizacionais que se impõem ao funcionamento desta área³⁹. Contudo, este artigo irá debruçar-se apenas na técnica de observação participante e nas vantagens e limitações da sua utilização no contexto de sala de aula.

Considerações acerca da técnica de observação participante na sala de aula

A pesquisa de terreno é frequentemente designada por “trabalho de campo”, “estudo de caso”, “etnografia”, “observação participante”, entre outras expressões (Costa, 2003: 129). Seja qual for a designação adoptada, este método de pesquisa implica a presença mais ou menos continuada do

³⁸ Vera Henriques, *Moralizar ou Democratizar a(s) Consciência(s)? Equívocos em torno das práticas e das representações no espaço da Formação Cívica. Análise comparativa de duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa*, ISCTE (Mestrado em Sociologia), 2008.

³⁹ A forma como Lahire equaciona a noção de disposição, serve de fundamento para a realização de uma pesquisa empírica que se baseia na complementaridade de metodologias: “A noção de disposição supõe que seja possível observar uma *série* de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente; ela proíbe pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registo ou da observação de apenas um acontecimento. A ocorrência única, ocasional, de um comportamento não permite, em nenhum caso, que se fale de disposição para agir, sentir ou pensar dessa ou daquela maneira.” (Lahire, 2004: 27).

investigador junto de uma unidade social que não deve ser demasiado extensa e por um período de observação relativamente longo (Caria, 1997: 126; Costa, 2003: 137).

Baseando-se este estudo essencialmente na obra de Sara Delamont (1987), *Interação na Sala de Aula*, partiu-se dos princípios de que a sala de aula nunca é estática e de que a interação entre professor e alunos implica sempre uma negociação de sentidos. Por isso, os sentidos que cada um dos participantes da interação atribui à situação vivida só podem ser entendidos no contexto e através do contexto; ou seja, dentro da própria sala de aula. Assim sendo, a utilização desta técnica permite atingir um dos objectivos principais desta investigação: deslindar as representações que vigoram sobre esta área e as práticas que são desenvolvidas dentro da sala de aula.

A construção de um modelo que permita compreender a interação que ocorre entre professor e alunos deve passar pela identificação das características próprias do contexto onde decorrem essas interações. As duas escolas estudadas, apesar de serem tão diferentes, situam-se uma em frente da outra e localizam-se numa freguesia do concelho de Loures, cuja população é de classe média-alta e altamente escolarizada (em comparação com as restantes freguesias deste concelho). Em relação às escolas estudadas, a escola A é sede de agrupamento e funciona com 2º e 3º ciclos, enquanto que a escola B é a única escola secundária da zona, mas que funciona também com 3º ciclo. A escola A integra turmas de currículos alternativos, ao contrário da escola B que, para além de não ter turmas de currículos alternativos, é uma escola pública muito bem posicionada nos rankings das escolas portuguesas, devido aos resultados que os seus alunos obtêm nos exames nacionais. Por outro lado, a taxa de insucesso referente a 2007/2008 na escola B, nos 7º e 9º anos, foi inferior ao da escola A. Estes dados permitem perceber que a escola B está mais orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior. Para os pais, a escola B é, assim, uma escola que, à partida, assegura maiores possibilidades de sucesso aos seus filhos, que acabam por colocar os seus educandos nesta escola no 7º ano de escolaridade, mesmo que durante os 5º e 6º anos tenham frequentado a escola A.

Os primeiros contactos que tive com as escolas estudadas pautaram-se pela integração lenta e pelo contacto directo, tanto com alunos e professores, como com as próprias Presidentes dos Conselhos Executivos. A obtenção de autorização para realizar o meu estudo junto de cada uma das escolas – constituindo este o momento que marca o início da pesquisa de terreno – foi diferente. Enquanto que na escola A bastou, para obter a autorização, uma reunião com a Presidente da instituição para explicar os objectivos do trabalho e garantir o anonimato de todos os intervenientes, na escola B todo este processo foi mais burocrático e moroso. Após um primeiro contacto telefónico com o Vice-Presidente do Conselho Executivo, este indicou-me que teria que pedir permissão junto de um dos organismos do Ministério da Educação e, caso obtivesse resposta positiva, poderia, então, avançar com a minha pesquisa, situação que, felizmente, se veio a verificar algumas semanas mais tarde.

Conseguidas as autorizações, a minha rotina semanal começou a dividir-se entre estas duas escolas e o meu local de trabalho. Frequentei as escolas durante cinco meses (de Janeiro a Maio de 2008), entre observações de aulas e entrevistas, o que permitiu a “naturalização” da minha presença em ambos os espaços. Contudo, é importante referir que este processo de habituação nunca é total, uma vez que nem todos os elementos das escolas – nomeadamente os alunos – percebiam a razão da minha presença. Por diversas vezes, enquanto aguardava no recinto escolar (espaço do recreio, átrio escolar) para que a aula que iria observar começasse, era surpreendida por olhares curiosos de alguns alunos que não conhecia, ou era abordada por alunos das turmas que estava a estudar que, de uma forma mais descontraída, tentavam descortinar mais pormenores acerca do meu trabalho, aproveitando para fazer “queixinhas” de alguns colegas ou professores.

Nas primeiras aulas assistidas, apresentava-me como sendo “socióloga”, termo que provocava sempre alguma surpresa nos alunos, que retorquiam com a pergunta “O que é um sociólogo?!” o que me deixava bastante embaraçada. Os professores também não disponibilizavam muito tempo para que eu pudesse perder alguns minutos em explicações acerca da minha investigação ou da minha profissão, situação que se pode atribuir ao facto das aulas de Formação Cívica terem apenas a duração de 45

minutos. Se, nas primeiras aulas, a minha presença provocava alguns olhares curiosos e risos contidos, ao fim de algum tempo, já conseguia passar mais ou menos despercebida. Se, no início, devido à falta de espaço em algumas salas, era obrigada a sentar-me ao lado de um aluno, situação que o deixava bastante constrangido, passado algum tempo eram alguns deles que me dirigiam o convite para me sentar ao lado deles. Também fora dos recintos escolares, nomeadamente nos espaços de sociabilidade que circundam as escolas, passadas algumas semanas a maioria dos alunos já me reconhecia.

Durante os cinco meses de trabalho de campo assisti a doze aulas na escola A (oito de 7º ano e quatro de 9º ano) e a sete na escola B (cinco de 7º ano e duas de 9º ano). As turmas, inicialmente, foram escolhidas aleatoriamente, em função da autorização que alguns professores davam para assistir às suas aulas. Porém, à medida que o trabalho de campo avançava, centrei-me numa turma apenas de cada ano escolar, de forma a obter dados que se complementassem e não um conjunto de informação dispersa. Assim, os alunos e professores entrevistados, assim como os Projectos Curriculares de Turma analisados, pertencem às turmas cujas aulas se observou em maior número.

No final de cada aula observada, era habitual ficar alguns minutos a trocar impressões com o docente, altura em que este me divulgava alguns dados acerca da história da turma, do seu desempenho escolar e do seu comportamento. Estas conversas são importantes, não só para familiarizar a presença do investigador no quadro das relações sociais da turma, mas também para obter algumas informações dos alunos e da escola não perceptíveis nos documentos oficiais (Projectos Curriculares de Turma e Projecto Curricular de Escola). Em algumas destas conversas, cuja ausência do gravador pode constituir um factor desinibidor, não foi raro notar um certo mau estar de alguns docentes, em relação ao autoritarismo com que a equipa directiva da escola B tomava as decisões.

Sara Delamont (1987), baseada no modelo interaccionista simbólico, considera que toda a interacção humana é simbólica, o que significa que envolve uma interpretação: “A ideia consiste em que, quando duas pessoas entram em interacção, cada uma delas está constantemente a interpretar os seus actos e os da outra e reagindo, voltando a interpretar, voltando a reagir, etc... (...) a participação com êxito em acções conjuntas depende do seu reconhecimento como tais (...) ou em conformidade com as definições que os outros participantes derem da situação.” (Delamont, 1987: 38). Mas o professor e o aluno são personagens deste “acto” que estão em posições de poder⁴⁰ muito diferentes em relação à definição que fazem das situações que ocorrem dentro da sala de aula, uma vez que autoridade do professor é espontaneamente assumida e amplamente reconhecida pelos alunos. Contudo, este acordo tácito não invalida que estas realidades sejam constantemente alvo de questionamentos e redefinições. Numa das aulas assistidas da escola A, a professora procura desenvolver com os alunos actividades que os incentivem a estudar mais, mas como tal não acontece, esta teve que desistir deste tipo de actividades, o que despoleta uma mudança na sua postura para com a turma e uma consequente redefinição da relação:

9b40: Prof.: “O que vocês querem da vida, não sei! Mas eu já não sei o que fazer com vocês!”. A professora já tinha referido no início da aula, em conversa comigo, que estes alunos não tinham aspirações, perspectivas de vida (principalmente a nível profissional) e que já tinha desenvolvido na aula actividades para os incentivar a estudar mais, mas que desistiu, porque não estavam a ser frutíferas. (21-02-08, 7º ano, escola A)

Neste caso, a actuação dos alunos não correspondeu às expectativas da professora, não se verificando o processo de “dar e receber” entre docente e discentes que Delamont identifica como necessário para a concertação de uma actuação conjunta (idem: 39).

⁴⁰ É necessário reforçar a importância do poder no entendimento das relações sociais, aspecto que muitas vezes é desprezado pelo interaccionismo simbólico.

É preciso perceber, também, que a utilização desta técnica levanta alguns problemas metodológicos que é importante controlar. A presença dum terceiro elemento na sala de aula, mesmo sem se envolver nas actividades, implica sempre algum grau de interferência na dinâmica normal da aula, que é difícil de evitar. Por vezes, a minha presença era alvo de algumas confusões por parte dos professores em relação ao meu papel na escola, que exigiam a minha intervenção na dinâmica normal da aula:

No fim da aula, alguns alunos foram advertidos por “andarem a ter comportamentos estranhos na escola”. Prof.: “Eu não tenho nada a ver com as vossas orientações, mas isso não são comportamentos apropriados para ter na escola! Ouvi dizer que vocês andam a dar palmadas no rabo uns dos outros! Esta senhora que está aqui, que é socióloga, pode-nos ajudar a perceber se esse comportamento que vocês têm é normal ou não!!!” (22-02-08, 9º ano, escola A)

Um aluno intervém para gozar com intervenção de um colega e a professora intercede, dizendo, “Ó X, tu estás sempre a criticar! Até parece que és um excelente aluno! A Dra. Vera vai ficar a pensar que és um excelente aluno, e tu só trabalhaste no 7º e 8º anos, e no 9º ano não!”

A professora ia interrompendo as explicações para chamar a atenção de um aluno, intercalando com intervenções dirigidas a mim. “A Dra. Vera pode escrever na sua tese que a Formação Cívica não resulta! A formação só resulta com pau de marmeleira!” (07-04-08, 9º ano, escola B)

Houve também o caso de uma professora da escola B, que não tendo sido avisada previamente da minha intenção de estar presente na sua aula, pondera se deve ou não mudar a actividade que tinha programada para esse dia, assim que é confrontada com a minha presença:

Durante a mudança para a aula que iria assistir, a docente, que não tinha sido avisada da minha intenção de estar presente na aula dela, é interpelada pela professora T. para que aquela autorizasse a minha presença na sua aula. A professora, apesar de ter ficado surpreendida, autoriza, e diz que tinha pensado em debater com a turma a notícia, divulgada durante as férias lectivas, do incidente ocorrido da Escola Carolina Michaelis. Várias vezes se questiona se deve ou não mudar a actividade da aula, porque a minha presença pode deixá-los inibidos, segundo a docente. Eu insisto para manter a actividade programada, uma vez que, com a minha presença, não pretendo que o normal funcionamento da aula seja perturbado. A aula acaba por decorrer tal como a docente tinha planeado.” (31-03-08, 7º ano, escola B)

Para evitar que a minha pesquisa perturbasse o regular funcionamento das aulas, procurei distanciar-me e tornar a minha presença o mais discreta possível (evitando, por exemplo, sentar-me nas mesas da frente da sala de aula, ou até na mesa do professor, convite que me era dirigido com alguma frequência pelos docentes) e registar as ocorrências da aula num diário de campo, em vez de utilizar um gravador.

A Formação Cívica, a indisciplina e a educação para a cidadania

A institucionalização da Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica procura potenciar a participação dos alunos na vida da turma, da escola e da comunidade, sendo a ideia de aluno enquanto cidadão um dos pontos nucleares. Um dos objectivos passa por criar um espaço aberto ao diálogo e ao debate na sala de aula, abordando temas como a política, a sexualidade, a família, a cultura ou a cidadania (Abrantes, 2002: 13). A escola assume a responsabilidade de incutir nos seus alunos uma consciência cívica e um espírito crítico perante a sociedade.

Devido ao uso demasiado frequente do conceito de cidadania, geram-se, no ensino, alguns equívocos à volta do seu sentido. São esses “equívocos” que se procurou tratar na dissertação que está na base deste

artigo. Para isso, partiu-se dos ideais-tipo construídos por Carla Cíbele Figueiredo⁴¹, num artigo em que a autora procura caracterizar as práticas e as representações em torno da Formação Cívica (2005). No entanto, neste artigo irá ser analisada apenas a primeira categoria desenvolvida pela autora, não só devido ao carácter mais limitado que este texto assume, mas também porque é aquela que melhor reúne os desígnios propostos no início destas páginas.

A primeira categoria – Formação Cívica como Educação Moral - caracteriza-se por um posicionamento muito forte do professor na transmissão de valores aos alunos. O controle e a resolução de problemas de indisciplina são essencialmente feitos através da transmissão de valores. Os principais objectivos passam por tornar os alunos “boas meninas” e “bons meninos”, através da aprendizagem das regras do “saber ser e saber estar”; o conflito é visto como algo que é negativo; a função da escola é “preparar os alunos para a vida adulta. No fundo, a Formação Cívica é encarada como “veículo de capacitação moral”: «(...) nem sempre se apela ao autoritarismo, rigidez ou supremacia do professor, mas a um “modelo moral”, implicando da parte do docente uma postura de “tutor”, de “conselheiro” e como tal o uso de empatia e mesmo de afecto (...)», porque o modelo de “inculcação de valores” está a entrar em declínio (Figueiredo, 2005: 30).

Esta é uma categoria muito associada à função do Director de Turma, porque é ele que assume a regulação da aprendizagem das regras e condutas sociais pelos alunos. A resolução dos problemas da direcção de turma ocupa a maior parte do tempo das aulas e centra-se, essencialmente, no comportamento dos alunos nas aulas e na escola. As aulas de Formação Cívica servem de veículo para a figura do Director de Turma se assumir como regulador do comportamento e atitudes dos alunos. Vamos, então, observar como é que isto se passa na realidade, a partir da evidência empírica recolhida:

9b20: A professora dirige-se à turma, num tom bastante exasperado: «Ontem houve reunião do Conselho de Turma. Mas, primeiro, quero ouvir-vos para saber o que se anda a passar convosco. Para mim, é extraordinário o vosso comportamento nas últimas semanas! Vou chamar os vossos pais e não se atrevam a faltar, porque eu não vou aceitar fazer reuniões com os Encarregados de Educação sem vocês estarem ao lado!! Eu ontem ouvi tantas queixas de vocês que disse, “Eu já não tenho estratégias para a turma!”»

A professora começa a interpelar os alunos um a um, para estes explicarem o que se passa na turma. Muitos alunos faltaram, sem avisar a professora, o que a deixou bastante irritada. A turma está, nesta aula, reduzida a 10 alunos. Uma aluna começou a explicar um incidente ocorrido na aula de Português, relacionado com um colega.

A professora pergunta se mais alguém pretende falar sobre este assunto, advertindo o aluno visado – que se ofereceu logo para explicar o sucedido – que só iria falar no fim. A professora começou a repreender os alunos, referindo o esforço que a professora de Português tem feito, apesar dos alunos “serem uma nulidade a Português! Eu admito que estas coisas aconteçam no 7º ano, mas no 9º, não!”. A professora de Português, conta a Directora de Turma, referiu na reunião do Conselho de Turma que não ia fazer mais esforço nenhum com a turma e ia começar a dar aulas normais.

(...) A professora continua indignada com os alunos, invocando que não sabe o que fazer com eles, que eles não estudam, que não se sabem comportar... (aula de 21-02-08, 9º ano, escola A)

Esta Directora de Turma da escola A revela, no momento de observação da aula, não existirem estratégias, da parte do Conselho de Turma, que procurem ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Parece que o conjunto dos professores “já desistiu da turma”. Há apenas referência à elaboração de um Plano de Trabalho, referido pelos alunos na entrevista, como forma de organizar o estudo.

⁴¹ Os ideais-tipo são os seguintes: “Formação Cívica como educação moral”, “Formação Cívica como espaço de informação sobre a sociedade em geral e sobre outros temas” e “Formação Cívica como intervenção social” (Figueiredo, 2005).

Nas escolas estudadas, os professores entrevistados assumem que a “qualidade” da interacção das aulas de Formação Cívica depende das características da turma; ou seja, se a turma tem “bons” ou “maus” alunos, como afirmaram alguns professores com quem conversei.

Além disso, prevalece, no discurso dos professores, uma perspectiva sobre Formação Cívica como sendo uma área de menor importância perante as Áreas Curriculares Disciplinares:

E sente que a sua relação com eles na Educação Visual é diferente do que na Formação Cívica?

Completamente, não tem nada a ver! Eu sou muito mais radical em Visual, do que sou na Formação Cívica em termos de exigências; sei lá, prazos, coisas para entrega, horários, que eu não tenho em Formação Cívica. Se eles chegarem – que este ano não acontece, porque primeiro é Visual e depois Formação Cívica. Mas no ano passado, era primeiro a Formação Cívica. Se eles chegarem 5 minutos atrasados eu não me preocupo, percebe? Fico irritadíssima quando eles entram à segunda-feira a Visual meia hora atrasados ou dez minutos atrasados.” (Professora de 9º ano, escola A)

Outro aspecto importante que merece referência é o sentimento que prevalece entre os professores de que a Formação Cívica veio dar conteúdo e significado à função do Director de Turma, que evolui de uma dimensão essencialmente administrativa para uma dimensão mais social e cultural, de integração dos alunos na “ideologia da escola”. A função da escola deixou de ser apenas a de ensinar, mas passou a ser também a de “formar os alunos e prepará-los para a vida adulta”:

A minha opinião relativamente à escola é que, os alunos antes de mais, de estarem aqui para aprender a saber ler e a escrever, que isso é importante, certamente, porque também ajuda a desenvolverem-se e lhes dá um conjunto de competências para a vida futura, estão aqui para aprender a ser gente. E se aprenderem a ser gente, mesmo sabendo um bocadinho menos de Matemática ou de Português ou seja do que for, mas sabendo alguma coisa, conseguirão certamente corrigir esses déficits. Agora, se não aprendem a ser gente, é que é mais complicado. (Professor de 7º ano, escola A)

A ideia de que a Formação Cívica serve para tratar dos problemas relacionados com o comportamento da turma, em detrimento de outras actividades, é também interiorizada por alguns alunos.

Agora vou fazer-vos perguntas mais centradas na Formação Cívica. O que é que para vocês é a Formação Cívica?

C: É a forma de estar no mundo.

A: Forma de estar na sociedade.

Mas o que é que entendes por isso, forma de estar como?

A: Sei lá!

C: Dar opinião, saber comportar-se...

A: Exacto. Saber comportar-se... Mas não sei bem...

C: Saber comportar-se com as pessoas de fora, saber agir, saber falar, saber estar.

(...)

E vocês? Também concordam com o vosso colega?

L: Eu não concordo. Eu acho que se este ano não estamos a falar sobre temas que devíamos estar a falar, é também devido à nossa turma e aos problemas que a nossa turma apresenta.

K: Mas há dois anos atrás também ‘tive numa turma que era um bocado complicada.”

(alunos 9º ano, escola A)

As aulas que se enquadram nesta categoria foram mais visíveis na escola A do que na escola B. Para evitar que no 3º ciclo esta área se centre em torno dos comportamentos, o Conselho Executivo optou

por atribuí-la, no 8º e 9º anos de escolaridade, aos professores de História e Geografia⁴², o que abre espaço à realização de outras actividades não centradas nas questões da turma. Mas no 7º ano, a Formação Cívica é atribuída aos Directores de Turma. Na realidade, foram visíveis, nesta escola, aulas que se centraram na abordagem e discussão de determinados temas, tanto no 7º como no 9º ano, apesar de, segundo esta docente, estes não conseguirem despertar muito interesse nos alunos, “ (...) *porque de facto, o fim-de-semana destas criaturas é passado em casa, no centro comercial, ou no computador, ou a ver aqueles filmes da televisão.*” (Professora de 7º e 9º ano, escola B). Assim, apesar de haver uma certa banalização destes temas por parte dos alunos, alguns assuntos conseguem despertar-lhes um certo interesse, situação que a mesma professora explica pelo facto destes alunos serem oriundos de famílias mais escolarizadas, o que se reflecte no interesse manifestado nas aulas⁴³. Contudo, não se pode fazer uma associação directa entre alunos que provêm de contextos sociais mais favorecidos e um maior interesse por estes manifestados na Educação para a Cidadania. Apesar desta escola ter adoptado a estratégia de atribuir esta área aos professores de Geografia e História (no 8º e 9º anos), as aulas com os Directores de Turma acabavam por acontecer em outras disciplinas. Uma vez que neste estudo não estava prevista a observação de aulas de outras disciplinas, não se sabe se essas aulas com o Director de Turma se centravam em questões relacionadas com comportamento da turma. Por outro lado, mesmo em outro tipo de actividades que os professores realizavam com os alunos – Assembleias de Turma ou debates sobre os mais variados temas –, aqueles acabavam por adoptar uma atitude de “moralizadores do comportamento dos alunos”.

Estas representações sobre a Formação Cívica enquadram-se no pensamento durkheimiano, no qual a escola tem a função de integrar moralmente e especializar os indivíduos, através da transmissão de um quadro de regras e valores comuns. Para Durkheim, para compreender a sociedade, devemos considerá-la a partir da sua totalidade e não a partir das partes que a compõem, porque aquilo que constitui a essência social está no todo e não nas suas porções: qualquer fenómeno novo que a sociedade produza reside na própria sociedade que o produz e não nos seus membros (Cruz, 2001: 306, 307). Neste sentido, os factos sociais⁴⁴ são exteriores aos indivíduos e, como consequência, estes acabam por se conformar a eles, uma vez que são realidades que têm a sua existência própria e o indivíduo não pode impedir que existam ou fazer que estas existam de modo diferente. Isto não significa que o indivíduo desempenhe um papel passivo na construção de um modelo comum de regras e valores⁴⁵. No entanto, para que haja facto social, é necessário que vários indivíduos tenham concertado a sua acção para objectivos comuns e que desta combinação tenha resultado algum produto novo. “E como esta síntese tem lugar fora de cada um de nós (visto que nela entra uma pluralidade de consciências), ela tem necessariamente por efeito fixar, instituir, fora de nós certas maneiras de agir e certos juízos que não dependem de cada vontade particular tomada isoladamente.” (idem: 306 - 311).

É esta coesão que assegura a conformidade de todas as consciências particulares de uma sociedade a um tipo comum de crenças e normas. Caso este equilíbrio não existisse, as mudanças sociais dariam origem a um isolamento cada vez maior dos indivíduos – o que pode levar ao suicídio – e a uma sociedade conflituosa. As disputas sociais e as lutas de poder eram, assim, a antítese da coesão. A anomia social não constituía um factor de progresso para Durkheim (Durkheim, 1970: 16).

O esforço de Durkheim para encontrar o fundamento da coesão das sociedades deve-se à crescente industrialização dos modos de trabalho e à consequente especialização das funções sociais. Os valores e regras que servem de elo de ligação entre os indivíduos e sociedade começam a perder importância,

⁴² No caso deste estudo, apenas na turma de 7º ano a docente que leccionava Formação Cívica era, simultaneamente, professora de Geografia e Director de Turma. Na turma de 9º ano, esta situação já não ocorria, sendo a Formação Cívica leccionada pela professora de Geografia e a Direcção de Turma da responsabilidade da professora de Matemática.

⁴³ É importante referir que nesta escola a maioria dos alunos são de classe média-alta.

⁴⁴ Os factos sociais “ (...) consistem em maneiras de fazer ou pensar, reconhecíveis pelos particulares de serem susceptíveis de exercer uma influência coerciva sobre as consciências particulares.” (Cruz, 2001: 309).

⁴⁵ O objectivo de Durkheim era fundar uma sociologia da integração e da ordem e por isso, é muito influenciado por Comte e pelo estrutural-funcionalismo de Parsons (Durkheim, 1970: 7).

dando espaço ao desenvolvimento do individualismo (idem: 19). No entanto, a divisão do trabalho tem a função de assegurar a coesão da sociedade. “ (...) se é essa realmente a função da divisão do trabalho, ela deve ter um carácter moral, porque a necessidade de ordem, de harmonia, de solidariedade social, passam geralmente por ser morais.” (Cruz, 2001: 318, 319).

A escola também participava neste processo de manutenção da ordem social. O modelo institucional de escola, fundado numa doutrina laica e republicana, deveria ensinar uma moral de “cidadão” (Durkheim, 1970: 18). A sociedade era atravessada por mudanças muito profundas, que abalavam o sistema de regras vigente, caracterizado pela fé, pelos valores tradicionais e princípios colectivos. “Por consequência, a moral que corresponde a este tipo social regrediu, mas sem que outra se desenvolvesse suficientemente depressa para que preenchesse o espaço que a primeira deixava vago nas nossas consciências.” (Cruz, 2001: 342). A função da escola é, então, atenuar estes efeitos, através da transmissão de valores que substituíssem os valores habitualmente ligados ao sagrado, que, nas sociedades unifuncionais, cumpriam o papel de controlo e coesão social de base comunitária, de forma a manter a harmonia e a solidariedade social (Resende e Dionísio, 2005: 664).

Após esta breve análise dos principais conceitos do pensamento durkheimiano, pode-se concluir que o discurso dos professores sobre a função da escola está ainda muito ancorado a categorias analíticas importantes deste sociólogo. Segundo Pintassilgo, “A função integradora é (...) uma das funções habituais de qualquer ideologia e, designadamente, de uma ideologia pedagógica. A importância atribuída ao consenso e à integração sociais tem, sem dúvida, que ver com a forte influência do positivismo no pensamento republicano, para além de indiciar a presença da doutrinação de Durkheim. A escola (...) tornou-se o lugar privilegiado para recriar um conjunto de ideias e aspirações comuns a todos, embora tendo como ponto de partida um fundamento completamente diferente do permitido pela religião.” (Pintassilgo, 1998: 113).

Deste modo, a Formação Cívica é entendida como um espaço de modificação de atitudes - centrada na vivência escolar do aluno, que contribua para o seu “bom comportamento” na escola e nas aulas - e na secundarização da sua formação enquanto “*cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes* (Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, art.º 5.º, ponto 3, alínea c). A função da escola é a “socialização para o consenso” (Durkheim, 1902, 1903, 1911; citado em Seabra, 1999: 22).

A este propósito, é importante referir que a maioria dos professores entrevistados sublinha a necessidade que a escola tem de se adaptar ao meio social em que está inserida e às origens familiares dos alunos. Por isso, os professores não devem exigir muito dos seus alunos ao nível dos conhecimentos. O ensino das regras de comportamento e do *saber estar* é mais valorizado em detrimento dos programas escolares das disciplinas:

Nós todos sabemos que quando pegamos numa turma boa, podemos esticá-la. Por exemplo, eu tenho dois 9º anos. Um estico, o outro não estico. O outro já sei que tenho que me limitar a um bocadinho do programinha com uns objectivos muito mínimos. Nos outros, dá-me gozo esticá-los, evidente, levá-los ao limite, para ver o que é que eles fazem, o que é que eles pesquisam, onde é que eles vão! (professora de 7º e 9º ano, escola B)

Apesar das Áreas Curriculares Não Disciplinares terem sido pensadas enquanto espaços para resolver os problemas de indisciplina e insucesso presentes nas escolas, nem todos os docentes fazem uma associação entre a Formação Cívica e os resultados obtidos nas outras disciplinas. Formação Cívica serve, sim, para resolver os problemas de indisciplina e melhorar as atitudes nas outras aulas:

Um dos objectivos das ACND e da Formação Cívica em particular, é não só melhorar o comportamento dos alunos, mas também contribuir para a melhoria dos resultados

escolares. (...). Acha que a Formação Cívica contribui para isso, ou vê mais pelo lado das atitudes e dos comportamentos?

Mas as atitudes e comportamentos também ajudam, vem de todos os lados, não separo essas questões, essas coisas estão misturadas. A Formação Cívica é formar pessoas, formar adultos, formar gente com “G” grande, que sejam capazes de participar na sociedade em cada momento, de acordo com as suas possibilidades, e terem uma opinião, e serem críticos, e não pensarem como a maioria (...). (Professor de 7º ano, escola A)

E acha que a Formação Cívica contribui para melhorar os resultados das outras disciplinas?

Não. Isto é uma opinião sem dados, um bocado intuitivo, mas acho que não.

Vê só a Formação Cívica pelo lado dos comportamentos e das atitudes?

Sim, de alguma cultura que lhes possa dar. Aquele texto do Aristides: nunca na vida liam aquele texto do Aristides....” (professora de 7º e 9º ano, escola B)

Contudo, os alunos de 9º ano da escola A, referiram a existência de um Plano de Estudo que a Directora de Turma estabeleceu no início do ano lectivo:

E quando vê que vocês têm dificuldades a outras disciplinas, tenta ajudar-vos?

C: Ela logo no princípio do ano fez o plano de estudo connosco, fez a semana toda com um plano de estudo, para todas as disciplinas. Fez um horário de estudo, para cumprirmos em casa.

E vocês faziam isso?

C: No 1º período resultou.

A turma teve melhores notas?

C: Teve, acho que teve.

E depois no 2º período ela não voltou a fazer isso?

C: Não, isso era para o ano todo, nós é que não voltámos a fazer. (alunos 9º ano, escola A)

A professora destes alunos assume a relação que existe entre a Formação Cívica e a melhoria dos resultados escolares, através do controle que ela própria faz enquanto Directora de Turma:

E acha que a Formação Cívica contribui para eles melhorarem os resultados nas outras disciplinas?

Eu acho que sim. Se não se fizer na Formação Cívica o controle das notas, dos testes, o telefonema para a casa a dizer, “Olhe, tem tantas negativas até este momento.”, como eu faço, aquele controle constante da nota e do teste, então nem quero imaginar!” (professora de 9º ano, escola A)

Conclusão

Neste artigo, através da revisitação de alguns conceitos importantes da obra de Sara Delamont, foi possível perceber que a observação participante é um dos métodos de recolha de informação que mais envolve o investigador com o seu objecto de estudo, porque o coloca num novo contexto onde as relações e as regras culturais não são por ele totalmente conhecidas. Por isso, o etnógrafo deve ter cuidados acrescidos de auto-crítica sobre o seu papel de investigador e sobre o grupo que observa. Neste caso, sendo o investigador do campo científico e partindo para o campo escolar, irá, necessariamente, chocar com um conjunto de regras e disposições face ao sistema escolar diferentes daquelas que ele veicula. Só através da sua integração lenta no contexto das práticas escolares é que este consegue

compreender a sua heterogeneidade. No entanto, é importante sublinhar que este esforço de auto-vigilância sobre si próprio é transversal a todos os métodos de investigação.

Relativamente às práticas e representações que vigoram sobre a Formação Cívica, podemos concluir que não existe, nestas aulas, uma componente forte de desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, tal como preconizado no decreto de lei que define esta Área Curricular, e que as práticas e representações, tanto de professores como de alunos, se centram na importância que esta área tem para o tratamento de assuntos da Direcção de Turma, entendidos como gestão de problemas disciplinares e de questões mais burocráticas. Embora os docentes tenham dificuldades em trabalhar temas relacionados com a vivência democrática e com a cidadania - fortemente enraizadas em pré-noções sobre a função da escola -, foram observadas e referidas pelos entrevistados algumas actividades que procuram desenvolver o sentido crítico dos alunos, mas que ocorrem de forma pouco organizada e sistemática.

A abordagem de temas da actualidade entra, por vezes, na sala de aula, mas tal parece acontecer quando não existem assuntos da Direcção de Turma para tratar. Há, portanto, no interior deste espaço curricular, uma excessiva centralização em assuntos da vida escolar, negligenciando outras actividades importantes para a concretização efectiva das várias componentes da Formação Cívica.

Bibliografia

- Abrantes, Paulo, “Introdução. Finalidades e natureza das Novas Áreas Curriculares,” em Paulo Abrantes, Carla Cíbele Figueiredo e Ana Margarida Veiga Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2002.
- Costa, António Firmino da, “A Pesquisa de Terreno em Sociologia” em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 2003.
- Cruz, M. Braga, *Teorias Sociológicas. Os Fundadores e os Clássicos* (antologia de textos), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- Delamont, Sara, *Interação na Sala de Aula*, Lisboa, Horizonte, 1987.
- Durkheim, Emile, *A Ciência Social e a Acção*, Amadora, Bertrand, 1970.
- Figueiredo, Carla Cíbele, “Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir?” em Carvalho e outros (orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*, Porto, Porto Editora, 2005.
- Henriques, Vera, *Moralizar ou Democratizar a(s) Consciências? Equívocos em torno das práticas e das representações no espaço da Formação Cívica. Análise comparativa de duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa*, ISCTE (Mestrado em Sociologia), 2008.
- Lahire, Bernard, *Homem Plural. Os determinantes da ação*, Petrópolis, Vozes, 2002.
- Lahire, Bernard, *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*, Porto Alegre, Artmed, 2004.
- Pintassilgo, Joaquim, *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- Resende, José Manuel e Dionísio, Bruno, “Escola pública como “arena” política: contexto e ambivalências da socialização política escolar” em *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, pp. 661-680.
- Seabra, Teresa, *Educação nas Famílias. Etnicidade e classes sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional / Ministério da Educação, 1999.

Vaz, Alexandra, “A leitura no quotidiano escolar – I” em Diogo Ramada Curto (Dir.), *Estudos de Sociologia da Leitura em Portugal no Século XX*, Lisboa, FCT / FCG, 2006.

Legislação

Decreto-Lei 6/2001 do Ministério da Educação, publicado em Diário da República nº 15 (I série – A), de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº 208/2002 do Ministério da Educação, publicado em Diário da República nº 240 (I série – A), de 17 de Outubro

Despacho nº 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 3/91 – “Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas”, publicado em Diário da República nº 200 (II série), de 31 de Agosto

33.

[POSTER]

Sociologia da educação perante corpos e sexualidades jovens na escola e sociedade

Laura Fonseca, Sofia Santos e Joana Silva

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo

Esta comunicação, centrada em teorizações sociológicas da educação, tem por base uma pesquisa em curso com jovens, realizada nas escolas (2º e 3º ciclo e secundárias) e noutras instituições educativas, localizadas nos distritos do Porto e Aveiro. Enquadra-se no trabalho do projecto Sexualidades, Juventude e Gravidez adolescente a Noroeste de Portugal, financiado pela FCT - Sociologia e Demografia. A partir dos sentidos e experiências contadas pelos/as jovens acerca de como as sexualidades são tratadas e investidas, procura compreender-se, por um lado, os processos de se tornar criança ou jovem genderizada e sexualizada e as múltiplas formas de construir masculinidade e feminilidade nas escolas e, por outro, perceber as relações e compromissos das instituições educativas com a construção da cidadania, incluindo a necessária cidadania sexual e da intimidade. Exploram-se assim, as formas como as sexualidades jovens estão a ser promovidas pelas diferentes escolas estudadas (punidas, permitidas, silenciadas ou encorajadas) e como elas se relacionam com outras “diferenças que fazem a diferença” – idade, classe, género, etnia, orientação sexual e local, etc. Há aqui uma reflexão contemporânea acerca de como as escolas re/produzem e são espaços de educação e de transição da variedade social.

Apresentação

Sexualidades, Juventudes e Gravidez Adolescente a Noroeste de Portugal” é um projecto de pesquisa, que decorre nos distritos do Porto e Aveiro, com jovens entre os 12 e 18 anos de idade. Incide na temática das sexualidades e da gravidez jovem e visa a produção sociológica e educacional de conhecimento nos termos dos jovens, em torno do modo como a sua experiência se relaciona com a cidadania nas instituições educativas, ao nível da saúde sexual, gravidez e parentalidade, num contexto de profundas mudanças e redefinições das feminilidades e masculinidades.

A complexidade do fenómeno em estudo exige, para a sua melhor compreensão o cruzamento de diferentes metodologias qualitativas. Assim, realizaram-se já 95 entrevistas em profundidade, 21 grupos de discussão focalizada e 14 narrativas biográficas a grávidas e mães/pais jovens.

Questões, finalidades e perspectivas centrais da pesquisa

Como estão os corpos e as mentes das crianças/jovens a ser educados/as e qual o lugar das instituições educativas públicas nesse processo?

Escutando os termos contados pelos/as jovens acerca de como as suas sexualidades são vividas, tratadas e investidas e, apesar do projecto se encontrar ainda na fase de recolha de dados, é possível já alguma interpretação. Trata-se, duma tentativa exploratória de compreensão dos processos de se tornar jovem genderizada/o e sexualizada/o e das múltiplas formas de construir masculinidade e feminilidade nas escolas, através da exploração da tipologia de Fine (1988cit Epstein et al 2004) acerca dos modelos de sexualidade que estão a ser “transmitidos” e “aprendidos” (sexualidade violenta, vitimização, moralidade individual ou como desejo, ainda em «murmúrio-‘a whisper’.

Essa interpretação estrutura-se em torno da perspectiva que considera que o corpo escolarizado é um corpo educado (Louro, 1999), pelo que se focaliza nas relações e compromissos das instituições educativas com a construção da cidadania, incluindo a necessária cidadania sexual (Evans 1993; Richardson & Turner, 2001) e/ou a cidadania da intimidade (Plummer 2003), reclamando-se, assim, da extensão da 4ª geração de direitos de cidadania de Marshall, em direcção à saúde e bem-estar sexual (OMS 2002, Redgrave e Limmer 2006) dos/as jovens, onde as relações de género e de poder ocupam um lugar central nessa constituição.

São, assim, consideradas as formas como as sexualidades jovens estão a ser promovidas (punidas, permitidas, silenciadas ou encorajadas) pelas diferentes escolas estudadas e, como tudo isto, se relaciona com outras “diferenças que fazem a diferença” – idade, classe, género, etnia, orientação sexual, local, etc. Há aqui uma reflexão contemporânea acerca de como as escolas re/produzem a variedade social e são espaços de educação e transição para essa variedade

Tipos de discursos educacionais sobre sexualidades nas escolas

1. Sexualidade como violência

Tenho um primo que já fez isso com [obrigou] a namorada dele. Netse momento acho que eles também pressionam muito... E também conheço uma pessoa que tinha 18 anos e namorava com uma rapariga de 15 e queria obrigá-la a fazer e ela não queria... Só que houve uma vez que ela estava no quarto dele, em casa, e ele obrigou-a e ela não queria... E ele deu-lhe um estalo e ela virou-se a ele e começou a bater-lhe.... se ela não queria ele não tinha que fazer... E quando soube disso... eu uns colegas estivemos para lhe

bater... (Gonçalo, 16 anos, CEF hotelaria)

... Depois apalpavam-nos e aos rapazes era «cachaços». (Renata, 15 anos)

2. Sexualidade como vitimização

Eles gozam e as raparigas têm medo de falar e ficam sempre com aquelas dúvidas e depois não falam... não vão ao médico... não falam aos pais, nem nada e acontece...

Falta de informação ou descuido

Na escola há muitos preconceitos e muitos contos e ditos. Se uma rapariga teve relações já toda a escola sabe no outro dia (são gozadas e são logo chamadas de prostitutas. Eles gostam de se gabar e elas gostam de contar às amigas ... para não se espalhar (Sara, 15 anos)

(...) Uma rapariga que anda aqui na escola ela tinha o namorado dela, mas o namorado não gostava dela. E ele levava-a aqui para a frente da escola para terem relações. Depois ela começou a habituar-se e não queria outras coisas. Começou a levar um colega da turma dela e teve a fazer outras coisas... sem ter relações... depois começaram a chamar-lhe “puta” aqui na escola. O pai veio cá e ela levou uma coça de porrada e ela ficou muito tempo sem vir à escola. E agora anda por aqui outra vez e parece que está anoréctica, não come... está magra mesmo... (Gonçalo, 16 anos, CEF hotelaria)

3. Sexualidade como moralidade individual

Eles mesmo que não gostem... mas conhecem uma pessoa há pouco tempo e querem logo... não interessa o sítio... nem como é, mas sim o prazer que eles adquirem.. era mesmo isso que eles queriam (Sara, 15 anos)

Depende como ela é... se a rapariga tem em condições... depende da ideia e da intenção que tenho com ela... Vê-se logo, se não é tola... Há raparigas que só querem agarrar os rapazes... E isso está mal cada um tem a sua liberdade... Há raparigas que são fáceis... e se é fácil comigo também pode ser com outro. Agora há aquelas que já se vê que não é tanto...uma coisa mais séria, mais difícil... se a rapariga for mais difícil... Se gostar mesmo dela acho que tenho que respeitar e esperar... (Fábio 15 anos, CEF de Jardinagem)

Acho que devia haver mais aulas de sexualidade agora já há... mas uma ou outra escola que não tem nada disso... devia haver mais conversas connosco dessas coisas... depois nós ficávamos mais alertadas, até podíamos ir ao planeamento familiar e começar a perceber melhor essas coisas. Porque muitas raparigas têm dúvidas e não estão à vontade para falar... Muitas vezes a rapaz não quer usar preservativo e a rapariga não está muito informada... (Sara 15 anos)

4. Sexualidade como desejo, ainda em «murmúrio-‘a whisper’

Não faço a mínima ideia... Não gosto muito de falar nesse assunto... não sou racista, só que não gosto

dessas pessoas... (Gonçalo, 16 anos. CEF hotelaria)

Pessoalmente não conheço ninguém mas já ouvi falar sobre homossexuais e bissexuais. (Ana, 17anos, CEF)

Andreia: A stora de ciências estava a falar connosco que tinha um rapazinho que mudou de sexo... e estávamos a falar de lésbicas. E eu disse que já tinha tido uma namorada, que já tinha tirado uns beijinhos com umas raparigas, mas que não eram beijinhos na cara, eram beijinhos com a língua... para ela perceber. E ela perguntou-me: - “Se não namorasses com o Diogo com quem namoravas?” E eu: “Namorava com uma rapariga”, porque acho que as raparigas conseguem ser mais fieis do que os rapazes. E ela (aponta para a Catarina) estava assim com a mãozinha em cima da mesa... e eu estava a fazer-lhe festinhas. A stora olhou para nós e disse que não nos queria sentadas em linhas cruzadas, nem queria que nós falássemos uma com a outra.

Catarina: Resumindo: Ela estava a dizer que não tinha preconceito... quando ela disse ela ficou muito chocada... e depois quando ela pôs a mão por cima da minha, ela apercebeu-se que era real... pôs-nos uma em cada canto da sala... não podíamos se quer olhar.

Marta: Acho que as pessoas não haviam de ter preconceito.

Catarina: Mas às vezes acham que não têm. A s'tora estava a dizer que não tinha preconceito nenhum mas tinha um preconceito do caraças.

Andreia: Exactamente. E eu a dizer que era bissexual... que não tinha a opção de gostar só de raparigas... E eu gosto mesmo de rapazes, mas tenho uma maneira de ser diferente. Ao longo da vida posso mudar de opinião, mas para já tenho a certeza que gosto mesmo de rapazes.

Andreia: Os funcionários também não deixam estar aos beijos. Nem me deixam estar no colo dele sem fazer nada... Às vezes estou a falar e não me deixam... Acho que eles não têm nada a ver com isso...

Sofia: Em nenhum sitio da escola?

Andreia: Sim, principalmente na sala do aluno (GDF 1)

As funcionárias vinham cá fora e diziam: «você acham que estão bem assim nessas maneiras?» (Ana Isabel, 15 anos)

Interpretações exploratórias e pistas conclusivas a explorar futuramente

- As escolas básicas e secundárias estão a promover modos diversos de ver (punir, permitir, silenciar e encorajar) as sexualidades
- Uma discussão de sexualidade que é ainda primariamente acerca da heterossexualidade futura imaginada e, por isso, há uma incidência na reprodução humana e na prevenção, no interior das práticas da sexualidade dominante, numa perspectiva informativa e moralizadora, geralmente genderizada. Continua a haver “pouco espaço para as discussões sobre sexualidades e intimidades”, além da heterossexualidade naturalizada.
- A constatação de que persiste um maior risco de vitimização das mulheres estudantes, especialmente, daquelas com baixos recursos e não heterossexuais.
- Um paradoxo nas nossas sociedades emerge — ao mesmo tempo que se promove a infância inocente

(jovem) falha-lhe profunda e extraordinariamente no sucesso da protecção das suas crianças (abuso sexual, pedofilia, rapto...). Este falhanço parece estar relacionado com a noção que a não educação da sexualidade pode agir como protecção da inocência. Ora, tal paradoxo e falhanço revela como o discurso da infância inocente é perigoso.

- A maioria das escolas não tem estado preocupada com promover educação na sexualidade, o que se relaciona com a retórica passada de que ela não deve promover o adiamento da sexualidade, alimentando-se na ideia de inocência/ignorância além da infância.

- Tem predominado na maioria das escolas a noção de que a não educação da sexualidade pode agir como protecção da inocência. Todavia, algumas iniciativas e movimentos locais e, mais recentemente ministeriais, começam a introduzir tendências de mudança.

- Igualmente se constata “a ausência do discurso do desejo”, predominando o discurso da “recriminação” “punição” ou de “aviso”, sobretudo para as raparigas, o que combinado com a “falta de análise da linguagem de vitimização”, pode constituir factor central para retardar o “desenvolvimento da subjectividade e responsabilidade sexual dos estudantes” (Fine cit. Epstein et al. 2003: 53)

- Evidencia-se, também, como o sistema educativo tem oferecido aos jovens pouca oportunidade de discussão, além de noções superficiais de heterossexualidade masculina. A escola revela imensas dificuldades e inadequações para empoderar as/os jovens e explorar as suas sexualidades emergentes. Todavia, por parte de algumas escolas e professores emergem compromissos fortes com iniciativas e vontades de transformação no sentido da inclusão participativa dos/as estudantes, para além do modelo de moralização ou de vitimização

Referências bibliográficas

- APF (2004) “Mamãs de palmo e meio: Gravidez e maternidade na adolescência”, Associação para o Planeamento Familiar Delegação Regional do Alentejo, Lisboa: APF.
- FONSECA, Laura (2007) O corpo Falado: sexualidades, poder e educação, Educação Sociedade e Culturas, nº 25. 135-168.
- HOLLAND, J; Ramazanoglu, C; Sharpe, S; Thomson, R (1998) The male in the head. Young people, heterosexuality and power, Tufnell Press, London.
- KEHILY, Mary Jane (2002) Sexuality, gender and schooling shifting agendas in social learning, London: Routledge Falmer.
- LEES, Sue (2000) Sexuality and citizenship education, in Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (orgs.), Challenging Democracy – international perspectives on Gender, Education and Citizenship, London/ New York: Routledge/Falmer, 259-277.
- LOURO, Guacira Lopes (org.) (1999) O corpo educado: Pedagogias da sexualidade, Autêntica, Belo Horizonte.
- MARSHALL, Thomas H. (1950), “Citizenship and Social Class”, in Marshall, Thomas H and Bottomore Tom (1992), Citizenship and Social Class, London: Pluto Press.
- PLUMMER, ken (2003) Intimate, Citizenship and the Culture of Sexual Story Telling in Jeffrey, Weeks, Janet Holland e Waites Matechew (ed.) Sexualities and Society. Cambridge: Polity press. 33-41.
- REDGRAVE, Katy/ LIMMER, Mark (2006) Sexual decision-making among vulnerable young women, Rochdale Teenage Pregnancy Strategy.
- RICHARDSON, Eileen H. and TURNER, Bryan S. (2001) Review article: Sexual, intimate or

reproductive citizenship? *Citizenship Studies* 5, 3, pp329-338, London: Taylor and Francis.

WALKERDINE, V., Lucey, H. e Melody, J. (2001) *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. London: Palgrave.

WHO (World Health Organization) (2002) Sexual health working definitions, www.who.int.

34.

[OT 3] Interação e Indisciplina na Escola

Dia 24, 9h30 | Sala C607

Violência e agressividade: Questionamentos teóricos e empíricos⁴⁶

João Sebastião, Joana Campos, Tiago Caeiro & Mariana Gaia Alves

Observatório da Violência em Meio Escolar, Ministério da Educação

Resumo

Procura-se nesta comunicação reflectir sobre alguns dos bloqueios que os autores vêm identificando no debate sobre a problemática da violência na escola, nomeadamente os resultantes da contaminação entre os discursos sobre a escola e as diversas formas de violência social. Frequentemente apresentada como a evidência mais objectiva da degradação dos objectivos e princípios da escola pública, a utilização indeterminada da noção violência na escola dificulta a sua compreensão já que esta recobre realidades ontologicamente diferenciadas. Partindo da distinção teórica entre violência e agressividade procuraremos ilustrar empiricamente essas mesmas diferenças, de modo a contribuir para a construção de um quadro sociológico de análise dos fenómenos de violência na escola.

Não raramente no discurso público sobre a violência, esta é confundida com situações de indisciplina persistente, que encontram eco no discurso de algumas associações profissionais, associada a uma ideia de perda de autoridade na figura do professor.

⁴⁶ O presente texto foi apresentado na forma de comunicação, devendo, portanto, ser incluído no volume I. No entanto, visto que foi recebido já numa fase tardia da edição e paginação, considerou-se importante preservar a numeração que havia já sido divulgada publicamente, pelo que o texto teve que ser acrescentado no final da colectânea.

Sarmiento (2008) afirma que as representações sociais sobre as crianças tendem a situar a infância portuguesa na relação entre dois pólos: a crise e a esperança. Mas a ideia de crise aparece também associada às crianças como agentes de violência ou de ruptura social. Neste domínio, as situações de comportamentos desviantes de crianças, de indisciplina e violência nas escolas, de bullying, ou, mais difusamente os comportamentos anti-sociais das crianças, tidas, por exemplo, como consumidoras compulsivas e “birrentas”, incapazes de uma cultura do esforço, da disciplina e da aprendizagem, configuram o lado mais expressivo da crise de uma (ideia de) infância “naturalmente boa”, herdada das concepções rousseauianas do “bom selvagem”.

O próprio olhar do campo mediático concentra-se hoje sobre a infância (normal, legítima, desejável) mas também sobre as “outras infâncias”(marginais, vitimizadas, diabolizadas, socialmente longíquas). (Vieira e Almeida, 2006) A sua natureza enquanto fenómeno mediático impõe um ritmo de decisões políticas, particularmente nos ministérios de Educação, obrigando-os a reagir, a propor planos de intervenção, restaurar a autoridade do Estado, procurando erradicar a violência⁴⁷. No quadro do debate público sobre a educação, este tema surge recorrentemente como associado a um agravamento da indisciplina, como exemplo da falência do modelo republicano de escola pública.

Charlot afirma que a violência escolar mais do que provocar alarme social, vem suscitar inquietações e colocar em causa algumas das representações sociais mais comuns sobre: a escola (enquanto porto de abrigo das crianças), a infância (associada a uma noção de inocência) e o próprio regime democrático (supostamente pacífico em sistemas político-administrativos consolidados).

A questão da categorização dos fenómenos da violência na escola divide sociólogos e diferentes tipos de investigadores da área da educação. Mantém-se hoje a necessidade de estabelecer linhas de diferenciação entre os diferentes conceitos e noções utilizados neste campo, procurando articular do ponto de vista teórico e empírico a análise das diversas dimensões do fenómeno e a relevância de cada conceito para a sua explicação.

De que falamos, quando falamos da violência na escola em Portugal?⁴⁸

O fenómeno de violência escolar assume contornos muito específicos nos países da União Europeia, sendo difícil estabelecer comparações a este nível, uma vez que existem diferentes formas de contabilização e recolha de dados nos diversos países. Em Inglaterra são compilados dados em extensivos inquéritos de vitimação. França já adoptou diferentes sistemas, sendo que, presentemente são realizados questionários trimestrais aos directores das escolas, permitindo monitorizar a evolução do fenómeno.

Desta forma, consideramos pertinente colocar a questão, de que falamos, quando falamos de violência na escola em Portugal? Esta caracterização tem por base alguns dados já publicados, que corresponderam a uma análise feita da informação proveniente do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação preenchidas pelas respectivas escolas e enviadas para esta unidade. Em cada agrupamento de escolas está nomeado um delegado de segurança (normalmente um membro do Conselho Executivo) responsável por reportar as ocorrências num Formulário Electrónico do Ministério da Educação sobre a segurança nas escolas.

Na análise da informação recolhida teve-se em conta que o alcance e fiabilidade dos instrumentos em uso têm algumas limitações resultantes das categorias utilizadas no mesmo formulário⁴⁹. Os actos que

⁴⁷ É nesta medida que surgem programas como o Escola Segura, em articulação entre Ministério de Administração Interna e Ministério da Educação, e até certo ponto, os próprios programa TEIP

⁴⁸ Dados do relatório do Observatório de Segurança nas Escolas.

são reportados revelam a parte mais visível da violência em meio escolar, que correspondem aos actos penalmente qualificados e aos actos que os adultos da comunidade escolar tiveram conhecimento e que consideraram dever relatar. Estas decorrem da interpretação dos Concelhos Executivos assim como dos restantes intervenientes, seja eles delegados de segurança, professores, outros funcionários e alunos. (Sebastião e outros).

- *A informação estatística sobre situações de crime e desvio encerra em si mesmo algumas especificidades que importa referir sucintamente. As estatísticas não deixam de ser um importante instrumento, desde que não sejam lidas acriticamente. No que diz respeito às queixas apresentadas às autoridades policiais, ficamos sem saber a criminalidade que fica oculta do registo oficial, por vários motivos: a retração da vítima em crimes susceptíveis de criar estigma social (...) ou quando as vítimas entendem que o conhecimento público do crime é mais gravoso do que a eventual punição do agressor (por exemplo, no caso da extorsão, os alunos tendem a não comunicar nada aos adultos da escola, como os funcionários, seguranças ou mesmo os professores, com medo de represálias dos alunos mais velhos). Nos casos de pequenos crimes patrimoniais, em que as vítimas acham que não vale a pena participá-los, por ser reduzido o prejuízo material ou por não acreditarem na eficácia da actuação em autoridades⁵⁰ (Machado, 2008).*
- *Apesar de persistirem contradições entre os inquéritos de vitimação e as estatísticas oficiais, contudo vários autores referem que as situações mais graves são sempre referidas. (Machado, 2008)*

Os registos das ocorrências comunicadas ao Ministério da Educação apresentam também outra tendência: uma parte significativa dos registos é relativo a situações que envolvem adultos (funcionários, professores, guardas, etc.) que estiverem de alguma forma envolvidos nas situações ou presenciaram a ocorrência. Algumas escolas concentram os seus relatos nos incidentes entre adultos e alunos, em tempos lectivos ou que envolvam a danificação do espaço físico. Desta forma ficam por registar as situações que ocorrem diariamente envolvendo os protagonistas (agressores e as vítimas) mais comuns: os alunos. Muitas escolas tendem a reportar menos os incidentes entre-pares envolvendo situações nos recreios, quando os dados globais dos relatórios⁵¹ e alguns estudos realizados⁵² referem que a maior parte dos incidentes ocorrem entre alunos fora do contexto de sala de aula.

Com base nos relatórios desenvolvidos pelo Observatório de Segurança Escolar e por alguns trabalhos carácter exploratório, podemos esboçar, ainda que com alguma prudência, alguns dos aspectos centrais que caracterizam a violência escolar reportada em Portugal.

A análise da distribuição por região educativa permite constatar que mais de metade dos registos de ocorrências se verificam na Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, à semelhança do ano lectivo anterior, seguindo-se a região Norte. Os dados obtidos apontam para o carácter eminentemente urbano da violência escolar, com registos mais acentuados nas duas grandes áreas metropolitanas (ver quadro I).

Numa análise mais detalhada que considera o índice de ocorrências por 1000 alunos continua a destacar-se a região de Lisboa e Vale do Tejo como aquela em que o fenómeno atinge proporções mais significativas, deixando perceber, contudo, que embora os valores totais de ocorrências não sejam muito elevados no Alentejo e no Algarve em termos absolutos correspondem a valores bastantes expressivos do fenómeno quando se observa o valor do índice por 1000 alunos.

⁴⁹ Não existem até hoje inquéritos nacionais de vitimação, nem dados sobre todas as regiões (nomeadamente as regiões autónomas dos Açores e da Madeira). Outro levantamento que está por fazer refere-se ao ensino privado.

⁵¹ Relatório de análise de Dados do Observatório da Segurança nas Escolas, ano lectivo 2006/2007.

⁵² Ver síntese em Sebastião e outros 2004.

A análise do número de ocorrências por concelho uma concentração de registos nos concelhos limítrofes da cidade de Lisboa, nomeadamente nos concelhos de Sintra, Amadora, Loures e Odivelas.

Aparentemente estamos perante um fenómeno que se estende a muitas escolas, contudo, com carácter e intensidade muito diferente, facto que justifica claramente a adopção de políticas diferenciadas de combate ao fenómeno violência/insegurança. Os números revelados apontam índices de ocorrências violentas relativamente reduzidas. De acordo com relatórios do Observatório da Segurança Escolar, num universo total de 12.593 escolas, aproximadamente 90 por cento (11.762) não relataram qualquer incidente nos dois últimos anos lectivos. Os estabelecimentos de ensino que reportaram casos de violência correspondem a 9,6 por cento do universo, sendo que, destes, a maioria (5,3 por cento) não ultrapassou as cinco ocorrências. Estas ocorrências reportam-se sobretudo a situações de agressões entre alunos (mais comuns), funcionários e professores e pequenos delitos (ver quadro II). Nesse sentido os recenseamentos oficiais dos factos de violência escolar em Portugal não diferem de situações verificadas em França, onde menos de um estabelecimento em cada vinte relatou incidentes, ou seja, registam menos de um incidente por mil alunos (Blaya, 2006, pp. 41).

Os estabelecimentos de ensino que reportam mais situações de violência são as escolas do Ensino Básico de 2º e 3º ciclo, seguidas das Escolas Secundárias com 3º ciclo associado. As situações reportadas no 1º ciclo ocorrem em menor número, sendo importante não desvalorizar as situações reportadas, sobretudo em alguns contextos urbanos.⁵³

Tipos de acções reportados

São sobretudo actos contra as pessoas que concentram o maior número de situações de conflitualidade no meio escolar participada. No que se refere ao tipo de acções registadas nos dois últimos anos lectivos verificamos que os actos contra a liberdade e integridade física das pessoas constituem cerca de 40% das ocorrências registadas. Seguem-se os Actos contra os bens e equipamentos escolares com 23,5% do total dos registos das ocorrências (ver quadro III).

Os elementos mais vulneráveis a situações de violência escolar de maior gravidade nas escolas portuguesas são os alunos, quer pela frequência das ocorrências, quer pelo nível de gravidade das mesmas. Do ponto de vista das Acções contra Pessoas podemos igualmente aperceber-nos da existência de diferentes padrões de ocorrências. Enquanto os alunos são principalmente vítimas de actos físicos como agressões, tentativas de agressão e roubos, as ocorrências com adultos centram-se essencialmente em incivildades, nomeadamente sob a forma de Difamação/Calúnia e Injúria/ Insulto.

A maioria das acções violentas é perpetrada por rapazes e os sucessivos relatórios apontam para uma clara sobre-representação dos rapazes na maior parte das ocorrências registadas. São protagonistas nas situações de pequena violência quotidiana entre alunos (pequenos roubos, agressões ou ameaças) são sobretudo rapazes, sendo ainda mais evidente nas situações que de maior violência física (agressões entre pares mais violentas e agressões a adultos).

Nas situações de ameaças e as ofensas/injúrias registadas, as escolas de uma forma geral tendem a comunicar mais as acções perpetuadas ou em contexto de sala de aula ou dirigidas a funcionários (guardas, auxiliares e sobretudo professores), não atribuindo muita importância a determinado tipo de situações entre as crianças e os jovens, como as ocorrências de ofensas ou injúrias entre alunos. No entanto, quando analisamos as situações extremadas de conflitos e agressões, percebemos que em alguns casos, as ocorrências muito graves são precedidas por pequenas transgressões e comportamentos

⁵³ Importa referir que em alguns casos as escolas do 1º ciclo apresentam algumas vulnerabilidades acrescidas face aos estabelecimentos de ensino secundário e 2º e 3º ciclo, como a dimensão da escola ou o facto de estarem menos apetrechadas de recursos humanos e materiais. São também estruturas organizativas mais frágeis, dotadas de menos recursos e de menor autonomia, revelam-se incapazes em desenvolver estratégias eficazes para lidar com os problemas disciplinares

disruptivos em que não houve intervenção, como pequenas violências quotidianas, tendo as escolas apenas tomado atenção aquando da súbita irrupção de situações mais graves.

Algumas das situações mais graves envolvendo agressões a professores no espaço escolar, das quais resultaram inclusivamente situações de tratamento hospitalar, estão associadas a intrusões de encarregados de educação nos estabelecimentos escolares. Registaram-se diversas situações, maioritariamente em escolas do 1º ciclo, em que alguns encarregados de educação agrediram com gravidade alunos, professores, funcionários e mesmo outros encarregados de educação. Os familiares dos alunos constituem mesmo o segundo grupo de autores com mais ocorrências contra a integridade física das pessoas.

As situações reportadas de maior gravidade para as vítimas ocorrem sobretudo no exterior da sala de aula, nos espaços exteriores como os recreios, nos campos de jogos ou nas entradas e saídas da escola. São os espaços onde se concentram um maior número de alunos, onde se verifica uma menor supervisão directa dos adultos responsáveis, como os professores ou os auxiliares de acção educativa.

A forma como estão organizadas os diferentes momentos do quotidiano escolar pode propiciar situações de conflito e tensão no espaço escolar, nomeadamente na organização de aspectos como: a disposição dos alunos nos refeitórios, as entradas e saídas da escola, a circulação nos corredores ou nas salas de aula.

Relativamente à forma como as ocorrências se distribuem ao longo do ano lectivo podemos constatar que é no início do ano lectivo que se produzem mais situações de violência e conflituosidade, registando-se uma diminuição progressiva do número de ocorrências até ao 3º período.

As agressões a adultos é um dos tipos de ocorrência considerado mais significativo, seja no clima de escola e nas vítimas (a nível físico e psicológico), seja ainda pelo que significa simbolicamente. São situações com uma maior visibilidade na comunidade escolar, constituindo uma das formas mais graves da contestação das regras e hierarquia interna da escola, assumindo uma dimensão de agressão estatutária. (Sebastião e outros)

Os adultos na escola constituem simultaneamente a figura de responsabilidade pedagógica e autoridade na implementação das regras estando encarregados de zelar pela segurança e protecção dos alunos. Ao serem expostos a uma situação de agressão, perpetuada por um aluno ou por um adulto (num contexto de sala de aula ou dentro das instalações da escola) os demais elementos da comunidade escolar sentem de uma forma mais marcada que as regras da escola são passíveis de ser transgredidas e que está posta em causa a sua segurança. As agressões a adultos (onde se incluem os insultos e ofensas pessoais) num contexto escolar, pela gravidade dos actos em si mesmo e pelo efeito de destabilização, constituem infracções geradoras de sentimentos de insegurança e perturbação do ambiente escolar.

Apesar de causarem um grande impacto na comunidade escolar, as situações reportadas envolvendo a utilização de armas no espaço escolar não apresentam números muito expressivos. A maior parte das situações detectadas são armas que alunos trazem para a escola mas não as utilizam, sendo entregues aos responsáveis da escola, assim que sinalizadas. As situações que se registaram com uso efectivo de armas referem-se sobretudo a situações de ameaças envolvendo alunos associadas a pequenas contendas ou situações de extorsão de dinheiro e de bens. As armas mais comuns encontradas nos alunos são armas brancas, existindo poucos registos por ano de utilização destas em agressões com outros indivíduos.

Nas acções contra bens pessoais, como as situações de furto ou de roubo verifica-se que os tipos de bens mais atingidos são os telemóveis, com 40% dos registos, seguido do dinheiro. A maior parte das ocorrências contra bens pessoais estão associadas a furtos, não existindo extorsão ou coação física directa sobre os lesados. Ocorrem sobretudo em espaços comuns como os balneários, ou a situações em que os alunos deixam os seus pertences sem vigilância e deparam posteriormente com a ausência dos mesmos (caso relativamente comum dos telemóveis).

Conclusões

Os estudos internacionais realizados na Europa e a pouca literatura portuguesa sobre o assunto convergem de uma forma geral no mesmo tipo de conclusões. A grande maioria dos alunos dos apresenta um comportamento satisfatório ou melhor e maior parte das escolas conseguem criar de forma eficaz e bem sucedida ambientes seguros, bem cuidados e propícios às aprendizagens.

As formas mais comuns de comportamentos disruptivos estão associadas a formas de destabilização e de indisciplina persistente, geradora de perturbações e dificuldades no trabalho escolar, causadora de grande desgaste nos professores. As situações de violência física são muito raras e protagonizadas por um grupo restrito de alunos. Mais do que condutas delinquentes ou perigosas, manifesta-se em situações de agitação constante, que constituem manifestações de resistência e indiferença à escola por parte dos alunos. Do ponto de vista relacional tendem a parasitar as relações pedagógicas. Este tipo de comportamentos é ainda pior suportado pelos professores quando se verifica uma distância cultural maior entre estes e seus os alunos.

Nem todas as formas de violência que são praticadas na escola são necessariamente originadas nos espaços escolares. Estas são também um prolongamento de condutas agressivas exteriores dentro dos muros da escola. Os ajustes de contas de situações ocorridas no bairro, ou furtos de viaturas de professores etc, associadas mais ao contexto exterior onde está localizada a escola.

Outro factor importante a analisar prende-se com um elevado sentimento de frustração escolar, por parte de alguns alunos, que são retidos consecutivamente sem realizar aprendizagens com sucesso, alguns tendo uma frequência escolar intermitente, estando incluídos em turmas com assinaláveis diferenças de idades entre os seus colegas. Bernard Charlot refere que esta inadaptação deve-se em parte aos programas que operam numa lógica de acumulação dos conteúdos disciplinares, em que é suposto valorizar a disciplina ensinada e que, pelo seu peso, incitam os professores a “prosseguir” mesmo que alguns alunos na turma não tenham compreendido determinados conteúdos. Desta forma, algumas crianças e jovens na turma são consecutivamente colocados à margem, alheados dos processos de ensino aprendizagem, resultando na desmobilização dos alunos, na criação de formas de tensão quotidiana que colocam barreiras na comunicação e no trabalho em sala de aula, e que por vezes, assumem a forma de violência aberta. A incapacidade de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos numa fase tão precoce cria acentuados desajustamentos, tendo como consequência retenções consecutivas, criando turmas de alunos com diferenças de idades entre si significativas.

É importante afirmar claramente a ineficácia das aprendizagens têm consequências palpáveis no ambiente escolar e que a violência escolar fabrica-se também dentro da vida quotidiana de certas turmas.

Anexos

Quadro I. Ocorrências registadas por Direcção Regional de Educação -2006/2007 e 2007/2008

DRE	2006/2007	%	Nº de ocorrências por 1000 alunos	2007/2008	%	Nº de ocorrências por 1000 alunos
Norte	884	25,0	1,36	1222	26,7	1,89
Centro	161	4,6	0,56	354	7,6	1,23
Lisboa e Vale do Tejo	1989	56,3	3,38	2582	56,2	4,39
Alentejo	175	5,0	2,26	171	3,8	2,21
Algarve	303	8,6	4,26	253	5,5	3,56
Total	3533	100	2.11	4582	100	2,7

Quadro II. Ocorrências registadas por escola no ano lectivo 2007/2008

Número de Ocorrências	2006/2007	%	2007/2008	%	Var.(N)
0 ocorrências	11679	93,4	11373	90,9	-9,9
1 a 5 ocorrências	672	5,4	934	7,5	+38,9
6 a 10 ocorrências	74	0,6	109	0,8	+47,2
11 a 20 ocorrências	54	0,4	56	0,4	+3,7
21 a 50 ocorrências	20	0,2	34	0,3	+70
Mais de 50 ocorrências	11	0,08	4	0,03	-63,6
Total de escolas	12510	100	12510(*)	100	-6

Fonte: OSE/ME (*)Número total de escolas do ano 2006/2007

Quadro III. Ocorrências registadas por tipo de acção 2007/2008

Tipos de Ocorrências	2007/2008	%
Actos contra a liberdade e integridade física das pessoas	1835	40,0
Actos contra os bens e equipamentos pessoais	711	15,5
Actos contra os bens e equipamentos escolares	1078	23,5
Actos contra a liberdade e autodeterminação sexual	63	1,4
Actos contra a honra e o bom nome das pessoas	529	11,5
Estupefacientes e substâncias psicotrópicas	49	1,1
Armas	79	1,9
Controlo e proibição de entradas e saídas	92	2,0
Outros	146	3,1
Total	4582	100

Fonte: OSE/ME