

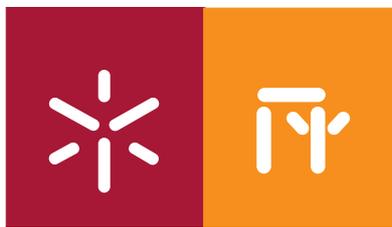


Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Joaquim António Almeida Martins dos Santos

Estudar, é preciso?...
Percursos e práticas de construção do
sucesso escolar no quotidiano de jovens na
escola pública



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Joaquim António Almeida Martins dos Santos

Estudar, é preciso?...
Percursos e práticas de construção do
sucesso escolar no quotidiano de jovens na
escola pública

Dissertação de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Sociologia da
Educação e Políticas Educativas

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Palhares

Outubro de 2009

DECLARAÇÃO

Joaquim António Almeida Martins dos Santos

Endereço electrónico: joaquimsantos@linguafranca.pt

Telemóvel nº 968 054 195

Número do Bilhete de Identidade: 3850308

Título da Dissertação de Mestrado: Estudar, é preciso?... Percursos e práticas de construção do sucesso escolar no quotidiano de jovens na escola pública

Orientador: Professor Doutor José Augusto Palhares

Ano de conclusão: 2009

Designação: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

AUTORIZO A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2009

Agradecimentos

Os agradecimentos fazem parte da maioria dos escritos que acabam por ter letra de forma. As regras de apresentação de teses na Universidade do Minho, no ponto 8, alínea a. reservam-lhes a página iii implicando isso um destaque assinalável. Além do mais, as regras existem para serem cumpridas. Sempre tive dificuldade em seguir regras ‘porque sim’ da mesma forma que nunca me senti confortável em não as seguir ‘porque não’. Se aqui as cumpro e sigo a tradição é por ser da mais elementar justiça publicamente deixar expresso o meu agradecimento a tantas e tantas pessoas que se viram envolvidas neste trabalho.

Na capa desta Dissertação aparece o meu nome como autor. Não sendo uma inverdade, há um sem número de co-autores que não vêem aí a sua contribuição espelhada. Um trabalho desta natureza, sendo um trabalho solitário como são todos os momentos de criação, nunca é trabalho de um só.

Ao contrário de Walzer em *As Esferas da Justiça*, não é por talmúdicas razões que façam com que se torne mais próximo o dia da redenção que aqui expresso a minha gratidão às inúmeras pessoas com quem fico em dívida.

Se quero e devo agradecer a um bom número de pessoas é tão só porque sem elas não teria sido possível que eu fizesse este Mestrado em Educação. Vicissitudes várias de ordem pessoal e familiar – que não cabe aqui de forma alguma abordar – apontavam muito mais para que tivesse ficado pelo caminho do que aqui estivesse a agradecer o comigo terem caminhado.

Não tenho dúvidas que sem o conselho amigo do Professor Doutor José Augusto Palhares, meu orientador, tudo se teria tornado ainda mais complicado. Senti que, para além do apoio científico e pedagógico, se foram criando laços de amizade que espero se continuem a manter para além do final desta dissertação.

Seria impossível não ter uma palavra de profundo e sincero agradecimento pela forma como – sempre – os meus professores da parte curricular do Mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas me consideraram, me apoiaram, me incentivaram e permitiram, também eles, que esta odisséia chegasse a bom porto. Deixo aqui referido o meu preito de respeito e admiração ao trabalho, simpatia e honestidade intelectual a estas mulheres e a estes homens que fazem da sua vida uma contribuição para que a Educação seja melhor cada dia que passa. O meu mais sincero obrigado aos Professores Doutores Almerindo J. Afonso, Carlos Vilar Estêvão, Fátima Antunes, Licínio C. Lima e Manuel Carlos Silva (com quem tenho um acordo de

cavalheiros – assinado pelas nossas palavras – e ainda não cumprido por mim mas que aqui reafirmo publicamente intenção de não deixar esquecido).

Deixo também uma palavra de agradecimento aos funcionários da Universidade do Minho com quem me fui cruzando e lidando e que me ajudaram sempre com um sorriso de simpatia e uma atitude competente e profissional.

Tenho que referir de forma particular os colegas da escola que investiguei e que se mostraram disponíveis para responder às minhas questões, às minhas ‘intromissões’, aos meus desabaços e que, também eles, me foram encorajando a não esmorecer.

O móbil de tudo isto foram, são e serão, claro, os alunos. Sem eles não havia, não há e não haveria escola. Ponto. A todos quantos se disponibilizaram a partilhar comigo as suas vivências nesse universo o meu mais sincero agradecimento.

Não posso, nem quero, nem devo esquecer aqui um grupo de pessoas que têm também sempre – imagino – um papel importante em trabalhos desta natureza e que nunca vi lembrados nestes momentos. Sem eles as coisas tenderiam a tornar-se monótonas, planas, rectas, insípidas mesmo. Sem aquele quê de desafio, de necessidade de superação de mais uma dificuldade aqui, de obrigação em contornar mais um obstáculo acolá. Refiro-me àquelas e àqueles que “por pensamentos e palavras, actos e omissões” vão tentando que as coisas corram mal ou, simplesmente, não corram. Aos do não e, principalmente, aos do ‘nim’. Sem eles esta tese não teria tido o mesmo sabor. É quase como aquelas comidas que sabemos que nos fazem mal mas que nem por isso deixamos de apreciar e de comer. E, como diz o povo, “compensa o mal que faz pelo bem que sabe”.

Por último quero dedicar este trabalho à memória de um desconhecido – ou quase – da generalidade dos professores. Falo de Fructuozo Jozé da Silva, mestre régio de ler, escrever e contar (1751-1823).

Foi-me apresentado pelo Professor Doutor António Nóvoa aquando da leitura de um dos seus textos: *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*.

Diz-nos Nóvoa que Fructuozo faleceu «pobre e numa situação miserável. A sua existência ilustra bem as dificuldades com que se debateram as primeiras gerações de mestres régios, na transição difícil do século XVIII para o século XIX: homens de origem humilde, sem quaisquer bens materiais, estes *profissionais do ensino* vão sentir de forma dramática a contradição entre um *discurso* que valoriza socialmente a sua actividade e uma *prática* que não lhes concede as condições sociais e económicas mínimas para o exercício digno do seu

Magistério. O estatuto actual da profissão docente continua a reflectir esta contradição» (Nóvoa, 1991: 77).

Porque razão será Fructuozo Jozé da Silva menos digno de que lhe seja dedicado um texto sobre a *Escola* e a *Educação* que qualquer outra pessoa que ocupe um lugar central no meu coração?

Estudar, é preciso?

Percursos e práticas de construção do sucesso escolar no quotidiano de jovens na escola pública

Resumo

O insucesso escolar tem sido objecto de uma grande parte da investigação desenvolvida em Educação. O que pretendemos fazer com o nosso trabalho foi olhar para o fenómeno de todo um outro ponto de vista. Quisemos estudar o sucesso escolar. Aquele que amputa e coarcta, em vez de criar e construir. Aquele que vai sendo cada vez mais aceite como não correspondendo a um autêntico sucesso educativo.

Quisemos perceber de que forma as linhas mestras do que ficou conhecido por “Estratégia de Lisboa”, através da qual se pretende transformar a Europa, até 2010, «na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo», influenciam as políticas educativas dos vários Estados-Membros e as condicionam em função desse pressuposto estratégico básico.

Intentámos um bosquejo sobre o currículo e as mais-valias de que ele se poderia revestir numa escola mais cultural e menos produtivista, onde a Educação não assumisse contornos de negócio de *venda de bens futuros*, tornada mercadoria. Uma escola que, a não ser tentada, manietta o próprio âmago da sua existência: a criação do *Homo pontifex*, um Homem que lança pontes. O Homem em toda a sua humanidade.

Passámos pelo plano da produção do texto jurídico-legal e analisámos as propostas de ordem normativa que presidem aos processos de avaliação.

No contexto da prática, quisemos sentir o pulsar de dois dos actores principais do processo ensino-aprendizagem: alunos e professores.

O fenómeno não é recente e vai-se sentindo de forma crescente uma obsessão pelo sucesso escolar. Portugal está na corrida para 2010. A prioridade não é a qualidade que deveria estar subjacente ao acto de ensinar e de aprender.

Analisámos uma Escola Secundária com 3º Ciclo. Ouvimos docentes e discentes, lemos, analisámos actas e pautas. E chegámos a conclusões: a escola precisa de continuar a mudar. O seu futuro será o da verdade, o da *alêtheia*, com o da liberdade, o da *paideia*, ou não será...

Is studying necessary?

Doing well at school: pathways and practices in the daily lives of young people in state schools

Abstract

A great deal of research has been done into failure at school. This work sets out to look at the phenomenon from a completely different point of view. It examines success at school. The sort that cuts off and restrains rather than the sort that creates and constructs. Something that is becoming increasingly accepted as not corresponding to true educational success at school.

The objective is to see how the framework of what has become known as the Lisbon strategy, which is supposed to transform Europe “into an economy based on the most dynamic and competitive knowledge in the world” by 2010, has been influencing the education policies of the various Member States and affected them according to that basic strategic presumption.

I wrote some lines about the curriculum and for a more cultural and less productivist school, showing the benefits it could embody, where education would look less like a business proposition for *selling future assets*, as though it were a commodity. This school should be created, otherwise the very *raison d'être* of a school's existence is fettered: the creation of *Homo pontifex*, a Person who builds bridges. A Person in all his or her humanity.

The legal aspect is reviewed and the normative proposals governing assessment processes are analysed.

In the context of practices, the pulse of two of the leading players in the teaching-learning process is felt: pupil and teacher.

This is not a new phenomenon and a growing obsession with educational achievement is increasingly being noticed. Portugal is in the race to 2010. The priority is not the quality that should be underpinning teaching and learning.

A secondary school with 3rd cycle pupils is studied. The voices of teachers and learners are heard, and official reports and examination results are read. And conclusions are drawn: the school must keep on changing. Its future should be truth, *aletheia*, with freedom, *paideia*, or there won't be one...

Índice Geral

Introdução	1
1. Estudar o estudo	1
1.1. Que nos propomos fazer?	1
1.2. O que perguntámos à partida?	1
1.3. Ao fim e ao cabo o que vamos querer saber?	2
1.4. O que era e o que é?	4
1.5. Afinal, como é que vamos fazer?	5
2. A vista de um outro ponto	7
Capítulo I – A influência supra-nacional na política educativa nacional	9
1. Globalização antes d' <i>A Globalização</i>	9
2. A Globalização	12
3. Os veículos da globalização para a educação: as Organizações Internacionais	13
4. A Europeização da educação	21
5. O Caso Português	29
6. O Ensino na União Europeia	40
Capítulo II – Todos somos iguais embora uns sejam mais iguais do que outros	45
1. O currículo: entre o discurso e a prática	45
2. Da educação, da formação e dos docentes espartilhados entre ambas	63
Capítulo III – A escola avalia ou classifica? Educa ou instrui?	78
Capítulo IV – O modelo teórico e o percurso metodológico.	
O incontornável <i>mano a mano</i>.	101
1. Abordagem teórico-conceitual de um modelo de trabalho	101
1.1. A Abordagem do Ciclo de Políticas	106
1.2. A Sociologia da Experiência	113
1.3. A Sociologia da Juventude e a Sociologia da Vida Quotidiana	117
2. Percurso metodológico	119

2.1. A definição do campo de investigação	119
2.2. Metodologia	120
2.3. Os processos de recolha de informação	128
Capítulo V – a final pra ké keu bou xtudar?...	133
1. A Escola do ‘Bom Sucesso’	133
1.1. Rápida apresentação	133
1.2. O Município onde a escola se insere	133
1.3. A Escola vista de dentro	138
1.4. Os alunos do 9º ano da Escola do ‘Bom Sucesso’, em 2008/2009, e a Escola para eles	143
1.5. A construção de um dado sucesso escolar	156
1.6. De que precisa a escola?	
De mais planos de recuperação ou de uma maior recuperação de planos?	183
Conclusão	196
Referências Bibliográficas e Netgráficas	201
Legislação Referenciada	216
Outros Documentos Consultados	219
Apêndices	222
Apêndice I	223
Inquérito por Questionário aplicado aos alunos do 9º ano de escolaridade – ano lectivo 2008/2009	
Apêndice II	231
Guião da entrevista aos professores	

Apêndice II – A	233
Respostas dadas pelos professores	
Apêndice III	269
Guião da entrevista a alunas do 10º ano de escolaridade, seguindo a técnica <i>focus group</i>	
Apêndice III – A	271
Transcrição da entrevista às alunas do 10º ano	
Apêndice IV	289
Excertos de textos dos alunos do 11º ano, Curso Profissional	
Apêndice V	313
Percurso escolar dos alunos com Planos de Recuperação do 7º ao 9º ano	

Índice de Figuras

– Figura 1: Evolução do rácio alunos/professor no ensino primário (CITE 1), 1998 e 2002	33
– Figura 2: Questão n° 48: Indica a disciplina de que mais gostas	57
– Figura 3: Questão n° 49: Indica a disciplina de que menos gostas	57
– Figura n° 4: Questão n° 29: Gostas de estudar?	60
– Figura n° 5: Questão n° 30: O que significa para ti estudar?	60
– Figura n° 6: Modelo de análise teórica	105
– Figura n° 7: Representação heurística do Ciclo de Políticas, tal como o vemos, com os 5 contextos propostos por Stephen Ball e elaborado a partir do que fora proposto, em 1992, da responsabilidade de Bowe, Ball e Gold	113
– Figura n° 8: Percentagem dos indivíduos do grupo etário 20-24 que concluiu com aproveitamento, pelo menos, o ensino secundário superior (CITE 3), 2002	135
– Figura n° 9: Evolução do sucesso na escola estudada entre 2004 e 2007	136
– Figura n° 10: Questão n° 2: Idade da população estudantil no 9° ano, 2008/2009	144
– Figura n° 11: Questão n° 12: Habilitações escolares dos pais e das mães	145
– Figura n° 12: Questão n° 14: Profissão do pai	146
– Figura n° 13: Questão n° 14: Profissão da mãe	147
– Figura n° 14: Questão n° 16: Alguma vez reprovaste?	148
– Figura n° 15: Questão n° 17: Como te classificas como aluno?	148
– Figura n° 16: Questão n° 18: Como te avaliam (em termos médios) os teus professores?	149
– Figura n° 17: Questão n° 20: Se te dessem oportunidade de abandonar a escola antes de terminares o 9°ano, que fazias?	150
– Figura n° 18: Questão n° 21: Para ti a escola é importante?	151
– Figura n° 19: Questão n° 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo?	159
– Figura n° 20: Questão n° 32: Costumas estudar?	161
– Figura n° 21: Os meus períodos de estudo diário, normalmente, variam entre	162
– Figura n° 22: Questão n° 42: Como ocupas os teus tempos livres?	164
– Figura n° 23 – A: Questão n° 39: Se usas Internet, que serviços usas com mais frequência?	165

– Figura nº 23 – B: Questão nº 39: Se usas Internet, que serviços usas com mais frequência?	166
– Figura nº 24: Questões nº 45 e nº 46: Quanto tempo por dia jogas computador? Quanto tempo por dia vês televisão?	166
– Figura nº 25: Questões nº 48 e nº 49: Indica a disciplina que mais gostas e Indica a disciplina que menos gostas	172
– Figura nº 26: Questão nº 50: Das várias imagens que é costume associar à escola, escolhe as 3 que para ti mais tenham a ver com ela	176
– Figura nº 27: Classificação Interna Final vs. Classificação Externa a Língua Portuguesa	192
– Figura nº 28: Classificação Interna Final vs. Classificação Externa a Matemática	193

Índice de Quadros

– Quadro nº 1: Referências a “Sucesso Educativo” e a “Sucesso Escolar” na legislação	96
– Quadro nº 2: Beneficiários de subsídios de desemprego segundo o sexo e a idade, por município, 2007	134
– Quadro nº 3: Beneficiários do rendimento social de inserção segundo o sexo e a idade por município, 2007	134
– Quadro nº 4: População residente por município, segundo os grandes grupos etários e o sexo, 31/12/2007	134
– Quadro nº 5: Indicadores de educação por município, 2006/2007	135
– Quadro nº 6: Taxa de conclusão do Ensino Secundário entre 2004 e 2007	136
– Quadro nº 7: Estabelecimentos de educação/ensino por município segundo o nível de ensino ministrado e a natureza institucional, 2006/2007	137
– Quadro nº 8: Alunos matriculados por município segundo o nível de ensino ministrado e a natureza do estabelecimento, 2006/2007	137
– Quadro nº 9: População residente segundo o nível de instrução (%)	137
– Quadro nº 10: Oferta educativa para o próximo triénio (2009 – 2011)	138
– Quadro nº 11: Frequência de alunos por ano lectivo entre 2005 e 2008	138
– Quadro nº 12: Número de anos de serviço do pessoal docente	139
– Quadro nº 13: Número de anos de serviço do pessoal docente, na escola	139
– Quadro nº 14: Qualificações do pessoal docente	139
– Quadro nº 15: Taxas de transição/conclusão, retenção e abandono escolar, 2007/2008	140
– Quadro nº 16: Classificação Nacional de Profissões – Grandes Grupos	146
– Quadro nº 17: Questão nº 26: Depois do 9º ano. Que pensas fazer?	150
– Quadro nº 18: Questão nº 27: Caso queiras continuar a estudar já pensaste em que área te vais inscrever no 10º ano?	150
– Quadro nº 19 – A: Questão nº 23: Diz se concordas ou discordas com os seguintes objectivos da escola e do ensino (parte)	154
– Quadro nº 19 – B: Questão nº 23: Diz se concordas ou discordas com os seguintes objectivos da escola e do ensino	155

– Quadro nº 20 – A: Questão nº 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo? (parte)	157
– Quadro nº 20 – B: Questão nº 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo? (parte)	158
– Quadro nº 20 – C: Questão nº 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo?	158
– Quadro nº 21: Questão nº 25: Costumas faltar às aulas?	160
– Quadro nº 22 – A: Questão nº 32: Costumas estudar?	161
– Quadro nº 22 – B: Questão nº 32: Costumas estudar?	161
– Quadro nº 23: Questão nº 31: Imagina que, no final do 2º período, tens mais de 4 negativas	162
– Quadro nº 24 – A: Questão nº 42: Como ocupas os teus tempos livres? (parte)	163
– Quadro nº 24 – B: Questão nº 42: Como ocupas os teus tempos livres?	164
– Quadro nº 25: Questão nº 33: Os meus períodos de estudo diário, normalmente, variam entre	167
– Quadro nº 26: Questão nº 37: Com quem costumavas estudar?	171
– Quadro nº 27: Questão nº 50: Das várias imagens que é costume associar à escola, escolhe as 3 que para ti mais tenham a ver com ela	175
– Quadro nº 28: Planos de recuperação dos alunos da Escola do ‘Bom Sucesso’ no 3º Ciclo do Ensino Básico	191
– Quadro nº 29: Planos de recuperação dos alunos que os tiveram no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade	195

Introdução

1. Estudar o estudo

1.1. Que nos propomos fazer?

Falar do que fazer numa dissertação de Mestrado é, antes de mais, perceber sobre o que se quer trabalhar. Não é possível definir um método ou métodos de trabalho sem se ter uma ideia sobre o objecto da investigação. A resposta à pergunta "Que se quer estudar?" é a primeira coisa a obter.

A pergunta que acima fizemos para perceber sobre o que trabalhar encontra eco naquilo que Raymond Quivy e LucVan Campenhouldt referem como sendo a «Pergunta de Partida» (Quivy & Campenhouldt, 1998: 29-32). De acordo com estes autores, a atitude a ter prende-se com a necessidade de, desde muito cedo, se escolher «um primeiro fio condutor tão claro quanto possível» (Quivy & Campenhouldt, 1998: 31-2). Pensar-se que o acto de criação científica possa ser apresentado de forma monolítica, granítica, num todo existente *ab initio* e que o trabalho do pesquisador se prende apenas com o desvelar desse todo, é um erro que decorre quer da falta de experiência do "aprendiz" de investigador, quer, por vezes, da ideia feita de que – qual escultor cuja estátua já existe dentro do bloco de mármore que se propõe trabalhar – apenas é necessário desbastar o acessório para mostrar à luz do dia o essencial, a obra de arte. Aqui não é de uma obra de arte que se trata sendo o facto científico o produto de uma construção aturada, paciente, metódica, uma construção com avanços e recuos mas que paulatinamente deve crescer.

1.2. O que perguntámos à partida?

Para tal, iniciamos o nosso trabalho com a formulação da questão que o norteará: Sucesso escolar e estudo serão variáveis interdependentes? Dito por outras palavras, tentaremos perceber se aquilo que leva os alunos a estudar deve ser procurado sobretudo dentro da escola ou fora dela. Por que razão há alunos que são melhor sucedidos do que outros? Será que as razões se prendem apenas com o coeficiente de inteligência? Ou serão as explicações consideravelmente mais complexas do que isso? Pedro Abrantes abre o seu *Os Sentidos da*

Escola com o anúncio daquilo que o moverá, do seu *leitmotiv*, “apocalíptico”, nas suas palavras, de um dado retrato da escola: «A escola de hoje não ensina os saberes essenciais, nem educa para os valores, é um antro desregulado onde reinam a desordem, a indisciplina e a violência, visto não existir autoridade, onde os professores estão desmotivados e paralisados, sem quaisquer condições para leccionar, e onde os alunos “fazem aquilo que querem”, regendo-se pela “lei do menor esforço”¹» (Abrantes, 2003: 1). Esta é, realmente, uma visão catastrófica de um dos maiores edifícios culturais da modernidade e – queremos afirmar a nossa convicção nesse sentido e desde a primeira página – da pós-modernidade. A asserção de Abrantes é intencionalmente provocatória, generalista, baseada no senso comum, destituída de sustentação empírica e a sua obra será um desmontar de tais ideias feitas. Mas o que terão essas afirmações de verdadeiro? Nada? É verdade que «as escolas permanecem em funcionamento, as instalações ainda não arderam, continuam a realizar-se avaliações, muitos dos professores mantêm-se saudáveis, dedicando-se diariamente ao trabalho escolar» (Idem, ibidem: 1). Quer isto dizer que, então, tudo vai bem? Sabemos que também não é assim. Não podemos passar de negras visões dantescas para idílicas e românticas percepções, quase bucólicas, da realidade escolar. Sabemos que o mundo e a vida não são a preto e a branco. Entre uma e outra existem miríades de cambiantes de cinzento. Aliás, o sociólogo no seu estudo dos sentidos da escola mostra-o manifestamente: «se uma pequena minoria de jovens estão estruturalmente excluídos ou incluídos na escola, muitos outros permanecem numa situação indefinida, sendo sensíveis às dinâmicas cruzadas que rodeiam o seu processo de escolaridade» (Idem, ibidem: 121). O que pretendemos é mover-nos nestas áreas pouco nítidas, cinzento escuras, que apontam, não obstante, para cambiantes de cinza muito claro mas que, na realidade, e por esse quase-efeito de mimetismo, escondem exclusões escolares, muito mais frequentemente do que é aparente. A nossa experiência de mais de 20 anos no terreno tem-nos mostrado isso. Quisemo-lo finalmente comprovar empiricamente.

1.3. Ao fim e ao cabo o que vamos querer saber?

É, ainda, nossa intenção, explanar a definição de sucesso(s) e dilucidar a confusão recorrente entre as expressões «sucesso escolar», que é particularmente mais redutora e pobre do que aquela que deveria ser a pedra de toque de qualquer sistema escolar, o «sucesso

¹ Aspas no original.

educativo». É que este pressupõe necessariamente aquele enquanto a inversa não é verdade. Ou, de outra forma, o sucesso educativo obriga a que haja uma aquisição de qualificações e uma progressão de conhecimentos, enquanto que o sucesso escolar pode acontecer desde que o aluno transite de ano não pressupondo – obrigatoriamente – desenvolvimento de tais qualificações. O primeiro implica, no melhor dos casos, um processo de mera instrução, o segundo pressupõe inequivocamente atitudes de educação².

Por outro lado, dever-se-á perguntar: o que é estudar? Que estudo é Estudo? Será que as competências que se desenvolvem são aquelas que deveriam ser desenvolvidas? A questão é complexa e o seu esclarecimento será realizado de acordo com as afirmações que os alunos fizerem a esse respeito. Quando se fala em estudar de que é que se fala? Parece-nos importante tentar perceber de que forma realmente se desenvolve o processo ensino-aprendizagem e que atitudes os vários actores envolvidos nesse processo têm³. Este é um assunto importante e, parece-nos, pouco estudado concomitantemente do ponto de vista dos alunos e do ponto de vista dos docentes. Desde logo há um aspecto que não pode deixar de ser resolvido *a priori*. Sendo nós professor do ensino básico e secundário, estamos conscientes da particular dificuldade que advém do «facto de, no espaço da aula, estarem em princípio representadas diferentes posições e trajectórias sociais, a que correspondem operadores de percepção e de avaliação distintos e distintos lugares na hierarquia do capital cultural, [que] obriga a estratégias flexíveis de abordagem e crítica superadora dos diferentes obstáculos e focos de resistência ao conhecimento das ciências sociais» (Pinto, 1993: 117). Há, fundamentalmente, que romper com o senso comum. Como fazê-lo? Cremos que aquilo a que nos propomos é perceber o que radica na essência do fenómeno educativo, não obstante o entender de José Madureira Pinto que afirma «que qualquer abordagem de objectos, fenómenos, situações ou actores sociais que se compraza na descoberta da sua essência (seja para desvendar a natureza “em si” de um

2 Mais do que uma escola que instrua há que pugnar por uma escola que eduque como mostra Eurico Lemos Pires em “Não há um mas vários insucessos”: «A escola pode assumir uma finalidade “mais nobre”, isto é, a de educar. Neste caso a educação envolve já uma formulação de ideais, de normas, de valores, de comportamentos e atitudes a atingir. (...) educação e instrução não são sinónimos, embora estejam sempre inter-relacionados (a menos que se encontrem em contradição – quando assim é, a crise aparece)» (Pires, 1987: 12). (Aspas no original).

3 Para que se entenda o que queremos dizer veja-se, a título de exemplo, que Claude Dubet no seu livro “Sociologie de l’Expérience” mostra, entre outras, que são várias as atitudes dos alunos no seu percurso escolar e que estas se vão alterando de acordo com as circunstâncias em que ocorrem: «(...) A par da esfera individualista da estratégia está a esfera da integração, a da comunidade juvenil em especial. Esta assenta em princípios totalmente opostos aos da estratégia, como a «comunidade» se opõe à «sociedade» ou a expressividade ao instrumentalismo. O aluno não tem aí em vista a distinção e a competição, mas a participação num grupo de pares, numa philia, num grupo de iguais que valorizem a amizade, a confiança, o amor» (Dubet, 1996: 209–10). (Aspas e itálico no original).

grupo empiricamente delimitado, seja para encontrar o fundamento intemporal da interacção humana) é sempre inconsequente e falaciosa» (Pinto, 1993: 118).

1.4. O que era e o que é?

A escola que nos interessa estudar é a que se tem construído pós-25 de Abril de 1974. Não faremos um estudo diacrónico que cubra essas já mais de três décadas mas, tão somente, os anos lectivos 2006/07, 2007/08 e 2008/09. Para tal, trabalharemos com os alunos que se encontram no 9º ano de escolaridade no ano lectivo 2008/09.

Fazendo parte de uma sociedade descompensada, pobre e inculta, com níveis de ausência de escolaridade e analfabetização preocupantes, de uma sociedade salazarista anquilosada, anacrónica e “orgulhosamente só” e, por isso mesmo, ostracizada por uma Europa em claro processo de desenvolvimento pós-2ª Guerra Mundial e de descolonização dos grandes impérios ultramarinos, passou a fazer-se parte de uma outra sociedade onde se pretendeu um «ensino de massas (...) representa[ndo] uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada» (Pires, 1988: 28). A prática, porém, não tem conseguido acompanhar a intencionalidade. Em vez de qualidade tem-se apostado em «uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que [as] mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido» (Pires, 1988: 28).

Apesar de pouco escolarizada, a sociedade portuguesa do Estado Novo tinha, para aqueles que podiam ter acesso a uma educação formal, uma qualidade de valor considerado de bom nível⁴. Por que razão é que a democratização da educação – com a abertura de novas e mais escolas, com a formação de mais e melhores professores para uma educação destinada a todos através da intervenção do Estado que tornou a escolaridade «obrigatória, universal, laica e gratuita» (Araújo, 1996: 161) - se traduziu n«a degradação da qualidade elitista anterior e [n]o não desenvolvimento de uma qualidade em coerência com a educação de massas» (Pires, 1988: 42)?

4 Considere-se, entre outros, Luís Valadares Tavares: «Até à década de 60, Portugal acredita na conveniência de generalizar apenas a educação básica (4 - 6 anos) – depois de mesmo esta ser questionada, tardiamente, no próprio Parlamento dos anos 40 – e de dispor de um ensino com qualidade, mas oferecido a uma percentagem reduzida da população (a taxa de escolarização dos 16 anos é próxima dos 12%), marcado por valores e referências acentuadamente nacionalistas» (Tavares, 2003: 69).

1.5. Afinal, como é que vamos fazer?

Intentamos um trabalho que, não obstante não apresentar diferenças significativas relativamente às estruturas clássicas de apresentação de investigações em Sociologia da Educação, apresenta uma alteração para a qual queremos aqui chamar a atenção e explicar. Ao contrário do que é comum esta obra não apresenta o modelo teórico conceptual no seu início, mostrando de que forma os capítulos subsequentes lhe estão subdeterminados. A nossa investigação perpassa vários níveis de análise. Há uma primeira abordagem de carácter manifestamente macrosociológico e um segundo momento em que se começa uma transição entre um nível macro para um nível mesossociológico onde se tecem considerações sobre *curricula*, professores, avaliação. E depois (capítulo quatro) entendemos inserir o que constitui o núcleo do nosso trabalho de investigação a partir do qual emanam, para montante e para jusante, as explicações que esse âmago ‘teóricocêntrico’ comandou. Falamos do *corpus* teórico-metodológico que, verdadeiro centro operacional, dirigiu as *démarches* investigativas. Só depois aparecem os dados que foram tratados a nível microsociológico e que remetem para os actores que são os professores e, sobretudo, os alunos.

No primeiro capítulo, tentamos dar conta de como o fenómeno da construção das políticas educativas nacionais deve ser explicado com recurso às interpelações que instâncias supranacionais fazem a cada um dos países que a elas têm algum tipo de subordinação. Fazemos uma rápida passagem pela Globalização tentando compreendê-la a montante dos fenómenos que hoje a põem no centro do mundo. A globalização não é um fenómeno novo. Há mesmo historiadores que apontam Portugal como o primeiro país a intentar processos de mundialização recuando aos séculos XIV a XVI e aos Descobrimentos. É discutível, mas intentamos um bosquejo recuando à criação do Estado-Nação e ao início de relacionamentos regulados a partir do Tratado de Vestefália, no século XVII. A seguir, percebemos o início das Organizações Não Governamentais (ONG) criadas dos escombros de duas guerras mundiais. A centralidade dos EUA a partir do ‘salvador’ Plano Marshall e sua influência desde então nas decisões relativas ao resto do Mundo⁵. A influência de *fora* de decisão como sejam a OCDE, o

5 Samir Amin explica, em entrevista de 2007, que a Europa não existe: «Por enquanto, e apesar de tantos europeus terem esperança nisso, não acredito que a Europa esteja em condições de chegar a ser um elemento alternativo à hegemonia do EUA. Teria que sair da NATO, romper a aliança militar com os EUA e emancipar-se do liberalismo. No entanto, actualmente, as forças políticas e sociais europeias parecem interessadas em tudo menos num projecto desse tipo, até ao ponto em que – como fez um dia o velho PS italiano – reforçaram melhor o atlantismo e o

Banco Mundial e, agora, a União Europeia na criação de políticas nacionais e a sua redacção e implementação à luz desses ditames a que não são alheios as finalidades da escola e os objectivos a atingir até 2010, de acordo com a Estratégia de Lisboa. Quisemos também mostrar que Portugal ‘não tem ficado muito bem no retrato’ quando comparado com outros países no que toca à realização de testes que pretendem aferir conhecimentos de forma comparativa e, por último, pretendemos mostrar que, apesar do que vem sendo dito, os sistemas educativos na Europa dos 27 não divergem tanto quanto se pode pensar do sistema português, se considerado de forma global. O referencial analítico aqui subjacente é o do *contexto da influência* dos britânicos Bowe, Ball e Gold.

No segundo capítulo, e em articulação com o primeiro, centramo-nos no currículo e nos programas e na forma como os docentes vão gerindo essa dupla vertente juntamente com todas as exigências de que crescentemente se vêem incumbidos e como os alunos se sentem perante a esmagadora quantidade de disciplinas e matérias a estudar.

Reservamos todo o terceiro capítulo para a questão da produção do texto jurídico-normativo tentando, de acordo com Ball e colaboradores, nomeadamente através da análise dos articulados normativos do ponto de vista do *contexto da produção do texto* (jurídico), mostrar quais têm sido as repercussões desses conjuntos legislativos no dia-a-dia de docentes e alunos e como se vai criando um sucesso com muito de escolar e muito pouco de educativo. Sustentada na Lei de Bases do Sistema Educativo, a arrojada proposta em termos pedagógicos do Despacho Normativo nº 98–A/92 e seus sucedâneos, remete para todo um conjunto de legislação que aponta para que a retenção seja vista como excepção e não como a regra e que tem levado a efeitos colaterais que consideramos preocupantes. Citamos, a título de exemplo, duas das múltiplas passagens que encontramos na Dissertação de Doutoramento de Almerindo J. Afonso e que remetem para o que atrás referimos: «...o novo modelo de avaliação, tendo surgido como uma oportunidade de reforçar a igualdade de oportunidades de sucesso no ensino básico e de contribuir para a consolidação da escola democrática, acabou por traduzir-se, em muitos casos, num retrocesso em relação a esses valores e práticas». (Afonso, 1998: 279) e ainda: «...parece ser exactamente este o sentido subjacente ao parecer do Conselho Nacional de Educação quando aponta as potencialidades pedagógicas do novo diploma da avaliação e, simultaneamente, opta por não esconder nenhum dos factores que traduzem a ausência de

alinhamento com a NATO e o liberal-socialismo. Hoje não se vislumbra outra Europa. E neste sentido, a Europa não existe: o projecto europeu é simplesmente a face europeia do projecto norte-americano». (Amin, 2007: 3).

condições para o pôr em prática» (Afonso, 1998: 283). Seguidamente passamos à forma como os articulados normativos são percebidos pelos professores nas suas práticas diárias e como os alunos interiorizam essas atitudes dos docentes e constroem as suas próprias práticas. Estamos a equacionar as políticas educativas à luz do *contexto da prática* de Ball et al.

Sobre o capítulo número quatro já nos detivemos o suficiente acima e remetemos para o que aí aparece referido.

Finalmente, o quinto capítulo abordará a análise dos dados empíricos, de acordo com o contexto dos resultados/efeitos propostos por Ball, em 1994. Mostraremos de que forma os alunos percebem todas estas questões na sua atitude face ao estudo e à escola e daremos conta do impacte que as políticas vigentes têm na sua prática diária. Esta análise será feita à luz dos pressupostos teóricos da Sociologia da Experiência e a importância do actor no constructo social que é escola, bem como de acordo com as representações que a Sociologia da Juventude considera para os adolescentes portugueses. Este é o capítulo de demonstração das teses que vimos defendendo. São elas sustentáveis ou não? Para isso usámos:

- uma entrevista estruturada feita a dez professores da Escola do 'Bom Sucesso';
- uma entrevista feita a um grupo de 7 alunas do 10º ano, seguindo o método de "focus group", para saber quais as suas opiniões sobre a forma como a escola as avaliou e como se foi realizando o seu sucesso durante o ensino básico;
- depoimentos escritos de uma turma de 11º ano de um curso profissional relativamente ao seu percurso escolar e ao seu sucesso / insucesso;
- um inquérito por questionário a 144 alunos do 9º ano (2008-09) da escola investigada. O inquérito tem 54 questões e aborda também matéria relativa a hábitos de estudo, representações da escola e educações não formais/informais;
- todas as notas desde o 7º ano, a todas as disciplinas, desses alunos – seguindo, portanto o seu percurso escolar no 3º ciclo;
- as notas dos exames nacionais de 9º ano a Língua Portuguesa e a Matemática.

2. A vista de um outro ponto

A nossa dissertação de Mestrado analisará o sucesso escolar. Conhecemos muitos estudos de referência que versam o insucesso escolar e a forma como esse insucesso contribui para a exclusão social, ou, deveremos dizer, para as exclusões sociais. A nossa tese é que, na

tentativa de se limitarem tais exclusões através da redução dos índices de insucesso escolar, o que se tem vindo a fazer é aumentá-las, e, o que é pior, sob a capa de um sucesso escolar que é suposto contribuir para a diminuição de clivagens sociais. Na prática, o que se faz é tentar apagar o fogo com combustível.

Em resumo, o que pretendemos é estudar uma nova (será que é assim tão nova?) forma de discriminação societária, estudando um problema que não é novo mas que se pretende observado de um diferente ângulo, o da construção (artificial, achamos) de um sucesso que é escolar mas que tem muito pouco de educativo.

Capítulo I – A influência supra-nacional na política educativa nacional

1. Globalização antes d'A Globalização

No ano de 1648 é assinado nas cidades de Münster e Osnabrück - Vestfália (actual Alemanha) um tratado de paz que é consensualmente considerado como tendo estabelecido a noção de Estado-Nação tal como o concebemos actualmente⁶. De todas as cláusulas desse tratado interessa-nos aqui, de forma particular, aquelas que remetem para a ideia de autonomia e soberania dos Estados⁷. A paz de Vestfália veio reconhecer a cada Estado um dado território, delimitado por fronteiras universalmente reconhecidas, a capacidade que daí lhe advém de ser soberano na definição das suas políticas, e de decidir sobre quais os melhores caminhos a percorrer para o bem do seu povo⁸ através do elemento central que é a existência de uma Constituição escrita – texto máximo de qualquer Estado de direito.

Não obstante o enorme avanço nas relações inter-estados plasmado no tratado de Vestfália, a verdade é que a prática veio demonstrar, durante a segunda metade do século XVII e grande parte do século XVIII, que as relações de respeito entre os Estados e o reconhecimento da soberania como elemento central das relações entre países não passava de letra morta, sendo disso mesmo exemplo as inúmeras guerras que nesse século e meio tiveram lugar⁹.

Houve que alterar esse estado de coisas e uma primeira mudança veio acontecer aquando de outra data marcante na evolução da definição de Estado moderno, a Revolução Americana, que traz desenvolvimentos importantes ao princípio da nacionalidade e, com ele, a mundialização de um conceito inicialmente europeu. As ideias emancipatórias verificadas em 1776 não influenciaram apenas o futuro das 13 colónias então dependentes da Inglaterra e que

6 Utilizamos aqui a definição de Estado como Thomas Hobbes a emprega no seu "Leviathan" e que, como mostraremos adiante, hoje deixou de fazer sentido pela perda de soberania a que os países membros da União Europeia estão sujeitos: «...a essência do Estado, a qual pode ser assim definida: *uma pessoa de cujos actos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum.*» (Hobbes, 1999: 146) (itálico no original).

7 Segundo Canotilho «O Estado é (...) uma forma histórica de organização jurídica do poder dotada de *qualidades* que a distinguem de outros "poderes" e "organizações de poder"» (Canotilho, 1998: 83) (itálico e aspas no original).

8 Na opinião de Canotilho «Se articularmos a dimensão constitucional interna com a dimensão internacional do Estado poderemos recortar os elementos constitutivos deste: (1) poder político de comando; (2) que tem como destinatários os cidadãos nacionais (povo = sujeitos do soberano e destinatários da soberania); (3) reunidos num determinado território...» (Canotilho, 1998: 83-4).

9 Como diz Fernando Luso Soares «...as guerras europeias dos séculos XVII e XVIII traduzem as crises de um sistema – aquele que se tinha estruturado segundo o princípio da igualdade jurídica dos Estados.» (Soares, 1976: 67).

viriam a tornar-se o Estados Unidos da América. Posteriormente, e seguindo o exemplo norte-americano, a maioria dos países do então novo mundo iniciaram movimentos de independência face às potências europeias que os tinham “descoberto” e dominavam desde esse momento, pondo, com a sua emancipação, em causa todas as políticas de ordem económica e comercial que constituíam «mais-valia internacional» (Soares, 1976: 86) para os Estados europeus cujo interesse nas suas possessões se centrava na possibilidade de extrair riqueza autóctone a troco de um investimento muito menor do que os lucros que daí advinham, numa clara lógica capitalista. Esses movimentos acordam consciências nacionalistas que vão começando a ganhar corpo, sobretudo em países da América do Sul mas também de África e que se traduzem num aumento significativo de conflitos armados e de questões de direito que viriam a necessitar de mediação e de quem as dirimisse. A questão não era, obviamente, de solução fácil.

Mas, se no domínio político as coisas se mostravam de difícil resolução, rapidamente os países perceberam que, do ponto de vista económico, haveria que criar condições para que as trocas comerciais se continuassem a fazer da forma mais rápida e simples que pudesse haver. Para tal, cedo se percebeu que o melhor seria criar instituições internacionais que agissem como elo de ligação entre interesses díspares¹⁰. Indiscutivelmente, estas primeiras organizações de índole económica deixaram perceber que também a outros níveis se poderiam encontrar entendimentos que ajudassem a que se vivesse num mundo melhor e menos conflituoso.

Porém, ainda foram precisas duas guerras mundiais (1914-1918 e 1940-1945) para que os homens percebessem que havia interesse em criar alguma instituição internacional que pudesse «preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra...»[, que haveria necessidade de] «reafirmar a (...) fé nos direitos fundamentais do homem, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas; estabelecer as condições necessárias à manutenção da justiça e do respeito das obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional» (Nações Unidas, 1995: 1). E que percebessem que a existência de diferenças gritantes entre os países mais bem sucedidos do ponto de vista económico e os países mais pobres teriam que ser esbatidas «emprega[ndo] mecanismos internacionais para promover o progresso económico e social de todos os povos» (Idem, ibidem: 2). Importante intenção que a história e os relatórios do *World of Work Report* mostram continuar

10 A este propósito, Pierre Gerbert afirma que: «entretanto, sobre o plano técnico, parecia indispensável uma normalização das relações entre Estados (...) Neste campo, menos delicado que o da política, e onde não se arrisca melindrar as susceptibilidades nacionais, os Estados aceitavam uma disciplina comum. (...) Foi assim que uma verdadeira administração internacional viu progressivamente o dia, criando hábitos de cooperação sob o plano técnico e preparando o terreno para uma organização internacional mais ampla» (Gerbert, 1977: 28-9).

longe de se concretizar: «Entre 1990 e 2005, aproximadamente dois terços dos países registaram um aumento na desigualdade de rendimento (valor medido por alterações no índice de Gini ¹¹). Por outras palavras, os rendimentos dos agregados familiares mais ricos aumentaram em relação aos rendimentos dos agregados familiares mais pobres». (International Labour Organization; 2008: 1). De igual modo, no mesmo período, a diferença de rendimento entre os 10% de trabalhadores mais bem remunerados e os 10% menos bem remunerados aumentou em 70% dos países sobre os quais existem dados disponíveis.

A passagem acima do prólogo da Carta das Nações Unidas de 1945 mostra à evidência que há uma clara intenção de preservar a paz mantendo ao mesmo tempo uma lógica economicista que não só potencia as relações entre todos os países do globo como as torna incontornáveis, mundiais e, pela primeira vez na história da humanidade, apelando à universalização económica das relações entre nações. Como diz Pierre Gerbert «Também já não há países isolados, excluídos da vida internacional; todos têm, nos nossos dias, o sentimento de participarem nela. Pela primeira vez, todos os países do mundo, dantes separados pela imensidade das distâncias e pela falta de contactos, “vivem em conjunto”, apesar das suas dissemelhanças. Esta coabitação torna necessária uma organização permanente de relações internacionais, tornadas mais estreitas do que nunca¹²» (Gerbert, 1977: 43). É verdade que os países assim integrados têm, como refere o autor, o sentimento de participarem na vida internacional e, até, de controlarem os seus destinos. Tal está longe, porém, de ser assim, como veremos adiante. Mas, se à lógica capitalista ocidental, a lógica dos vencedores da Segunda Guerra Mundial, interessava já esta «unificação» do planeta, a realidade mostrou-se bem diferente com a repartição do globo em dois blocos antagónicos (o bloco capitalista, pró americano, de um lado, e o bloco comunista, pró soviético, de outro) lutando pelo domínio planetário sob o espectro de uma guerra designada “fria”, porque sem confronto armado no terreno, num frágil equilíbrio conseguido através da contagem de ogivas nucleares de destruição maciça de um lado e do outro. Serve-nos, novamente, aqui a Organização das Nações Unidas como paradigma da instituição internacional em tudo o que possa ter de bom e de mau. Surgida das cinzas da ineficaz Sociedade das Nações – criada no final da 1ª Grande Guerra – nem por

11 «O índice de GINI mede o grau de distribuição da renda (ou em alguns casos os gastos com o consumo) entre os indivíduos em uma economia. Medido com referência ao desvio de uma distribuição perfeita, um índice de GINI zero implica em uma perfeita equanimidade na distribuição da renda, enquanto que um índice de 100 implica na perfeita desigualdade». Consultado em 18 de Abril de 2009 em: <http://www.politica-democracia.com/al-america-latina/ind-gini.htm>

12 Aspas no original.

isso conseguiram as suas múltiplas ramificações e agências (UNESCO, OMS, OIT, Banco Mundial, para só referir algumas) evitar que o século XX ficasse para a história como o mais mortífero da humanidade. Se, teoricamente, a O.N.U. pretende esbater clivagens sociais e económicas, a verdade é que o que move o mundo é uma lógica economicista de rentabilização dos investimentos que – apesar da capa de bondade, solidariedade e entreatada – estão longe de ser desinteressados. De facto, as discrepâncias entre o Ocidente e o resto do mundo têm vindo a acentuar-se, como Roger Dale afirma quando refere que: «...a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que por qualquer outro conjunto de valores» (Dale, 2001: 146). E mesmo a queda do muro de Berlim, acabou por, em última análise, facilitar apenas a lógica sempre prevalecente permitindo a sua expansão, agora ‘em rédea solta’, globalizando de forma definitiva um mundo que, há já vários séculos, caminha nessa direcção – como Wallerstein mostra quando diz que: «...o resultado, ao fim de 500 anos, é uma polarização global nos planos económico, social e político, que não cessa de aumentar» (Wallerstein, 2004: 6) – institucionalizando culturalmente e de forma consciente padrões que tendem a igualizar diferentes países, culturas e até civilizações. Atente-se nesta afirmação de Fátima Antunes que corrobora o que acabámos de dizer: «os estudos elaborados procuram sustentar a perspectiva de que existe uma cultura, desenvolvida desde há séculos, que explica a emergência e o desenvolvimento de algumas das mais relevantes instituições da nossa contemporaneidade como o Estado-Nação e a escolarização de massas» (Antunes, 2004: 60). E isto tem vindo a ser pugnado em nome de um progresso (sistematicamente proclamado mas eternamente adiado) assente numa lógica de “pronto-a-vestir” que, quer se queira quer não, não serve a todos. E por isso, e não obstante os esforços de nivelação, vão esbarrando com manifestações de “indigenização” que, pura e simplesmente, os rejeitam ou apropriam, localizando, essas tendências hegemónicas.

2. A Globalização

Um dos documentos centrais da História do Século XX, a *Carta das Nações Unidas*, assinada a 26 de Junho de 1945 alude, logo no título, a uma união de nações que se vai concretizando, segundo alguns, através de um fenómeno a que tem vindo a ser recorrente dar o nome de “globalização”. Fenómeno incontornável na compreensão do mundo moderno e, para

nós, relevantíssimo na compreensão do que é hoje a Educação, esse sistema de poder mundial influi de forma determinante sobre todas as áreas sociais, tal como refere Boaventura de Sousa Santos, em texto de 2001, pois trata-se de «conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais» (Santos, 2001: 63). Tem, porém, uma prevalência no domínio económico¹³ e, por essa razão, engloba, transversalmente, todas as áreas que enformam uma sociedade, um país, o mundo, visto que: «o *leitmotiv* do capitalismo é a acumulação *incessante* do capital¹⁴ » (Wallerstein, 2004: 8). Tal, tem repercussões sobre todos os aspectos da vida, desde o simples acto de respirar (cada vez mais o ar é um bem escasso de consumo), até às mais complexas acções de engenharia genética passando, inevitavelmente, pela Escola e pela Educação. Fazemos, a este propósito, de novo, apelo a Immanuel Wallerstein que afirma a: «...divisão entre o económico, o político e o sócio-cultural. Dizem-nos recorrentemente que se trata de três domínios bastante diferentes, bastante separados, que seguem regras próprias. Ou, pelo menos, que isto é verdade para o mundo moderno. Mas não é verdade. Trata-se quando muito de três aspectos de uma única realidade muito imbricada, na qual não é possível compreender o que se passa num destes assim chamados domínios sem se dar conta da totalidade. Cada decisão “económica” depende das suas consequências políticas e sócio-culturais, e é também resultado de elementos políticos e sócio-culturais. E assim sucessivamente» (Wallerstein, 2004: 16), como veremos adiante.

3. Os veículos da globalização para a educação: as Organizações Internacionais

Começaremos por dar nota de duas abordagens como sendo as que mais têm marcado a questão da globalização numa óptica educativa. Por um lado, John Meyer tem sido o porta-voz de uma corrente que pretende ver a Educação como um fenómeno de “Cultura Mundial Comum” (Global Common Educational Culture) e, por outro, Roger Dale que pugna pelas ideias de que a Educação é o resultado de uma Agenda Globalmente Estruturada (Globally Structured Agenda for Education). As ideias parecem sinónimas e têm, efectivamente, vários pontos de contacto mas as diferenças surgem como sendo mais relevantes do que as similitudes. Enquanto a primeira defende que a haver uma política mundial para a educação ela resulta de

13 Segundo Charlot, «Trata-se, antes de tudo, de um fenómeno económico» (Charlot, 2007: 132).

14 Itálicos no original.

acordos tidos pelos Estados que os subscrevem e numa lógica de soberania nessa tomada de decisões por parte dos implicados, (isto é, as decisões só são implementadas porque os parceiros envolvidos assim o decidem livremente, podendo, de outra forma, rejeitar essas propostas), a existência de uma agenda estruturada de forma global para a educação pressupõe que a tomada de decisões é feita supranacionalmente com o ‘agrément’ dos países que as implementam ou ‘malgré eux’. A escolha deixa de ser possível implicando isto uma clara transferência de poder de decisão da esfera nacional para um âmbito supranacional de decisão¹⁵.

É, porém, central não esquecer que tais «*fora* supranacionais» (Antunes, 2008: 31) são criações dos Estados e não produto de imposições contra a vontade dessas mesmas soberanias. E disso nos dá conta Gomes Canotilho quando refere que «“...o exercício em comum dos poderes necessários à construção europeia” (CRP, artigo 7º/6) implica naturalmente a deslocação de competências soberanas específicas do Estado Constitucional para a Comunidade Jurídica Europeia. Não está em causa a dissolução do *Estado nacional* (a “República Portuguesa é um Estado”) nem a aniquilação da *essentialia da Constituição*, mas o Estado constitucional passa a ter de compreender a “soberania” e a “competência de competências” de forma radicalmente diversa da que Bodin e Hobbes descreveram nas “vésperas do Leviathan” (nascimento do Estado moderno)¹⁶» (Canotilho, 1998: 228). O que vai sucedendo poderá ser visto como que uma frankensteinização do poder – agora já incontrolável – de um capitalismo feroz que se ergue contra o criador que o foi construindo lenta e inexoravelmente, não obstante todos os indicadores que foram sendo dados ao longo da história, em metamorfoses cuja materialização se foi fazendo e continua a ser feita através de auxílios de ordem financeira que são trocados por contrapartidas que se reflectem numa retirada do poder de decisão dos Estados transferindo-a para a sede de Organizações Internacionais. Portugal pode ser visto como paradigmático exemplo da influência que – há mais de cinquenta anos – várias Organizações de carácter supranacional têm tido sobre o país.

15 Dale explica: «Tanto “Mundial” como “Global” implicam um foco extra nacional. A principal diferença relevante entre elas é que a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados-Nação individuais autónomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. “Global”, pelo contrário, implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que constroem as relações entre as nações.» (Dale, 2001: 136). (Aspas no original).

16 Itálico e aspas no original.

É, segundo os pressupostos da posição defendida por Roger Dale, e acima referida, que abordaremos as influências que essas organizações supranacionais têm tido no âmbito da educação em Portugal.

Criada sobre as ruínas da Segunda Guerra Mundial e como estratégia inserida no *European Recovery Program* (Plano Marshall) de ajuda à Europa, a OECE (Organização Europeia de Cooperação Económica), foi constituída em 1948, dela fazendo parte apenas dezoito países europeus. Com a alteração, a 14 de Dezembro de 1960, do estatuto do Estados Unidos da América e do Canadá de membros observadores para membros de direito e com a entrada do Japão, a OECE passa a denominar-se Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) mantendo sempre, até no seu nome, o carácter manifesta e intrinsecamente económico da sua actuação. Esta organização, foi inicialmente vista pelo chefe do governo António Oliveira Salazar – por volta de 1947-48 – como intentando posicionamentos, relativamente à política interna e externa de Portugal e dos restantes países membros, que seriam uma forma dissimulada de influenciar e controlar as posições dos vários Estados na política com as colónias em África, que levaram a que Portugal inicialmente rejeitasse a sua ajuda. Porém, e porque a OECE era fundamentalmente uma organização cuja missão era «...assegurar a expansão económica nos Estados-Membros e ajudar os países em vias de desenvolvimento» (Gerbert, 1977: 170) rapidamente a atitude do Estado português se alterou tendo a organização tido um papel decisivo nas opções de carácter educativo entre 1955 e a Revolução de Abril de 1974, constituindo dezanove anos que a socióloga Sacuntala de Miranda, de forma feliz, designa por *ocedeísmo* (Miranda, 1981: 31). E essa influência, tanto no caso português como europeu e no período em causa, teve a ver com a necessidade de promover e influenciar políticas de ajuste na racionalidade da utilização da mão-de-obra tendentes a arrancar o ocidente da crise causada pela guerra. Em Portugal, esse trabalho implicou a «expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, planeamento educativo, modernização da administração, criação de novas universidades e reforma do ensino superior» (Teodoro, 2003: 35). De realçar, de forma particular, que será posteriormente explanada, que tais estratégias encontraram bom acolhimento junto de uma franja considerável dos sectores «industriais, tecnocratas e liberais do Estado Novo» (Teodoro, 2003: 35) que viam como muito necessária esta expansão da escolaridade para o desenvolvimento do país e que davam assim carta verde às propostas resultantes das estratégias supranacionais da OCDE que se tornavam também razão de legitimação das soluções defendidas internamente.

Só com a *Revolução dos Cravos* a OECE/OCDE vê a sua preponderância em Portugal ser trocada pela da United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization (UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura), uma agência intergovernamental especializada, que, como o seu nome original indica, está relacionada com as Nações Unidas, apesar de ser uma organização separada e autónoma, cuja relação com a ONU é articulada pelo Conselho Económico e Social. A participação da UNESCO na educação em Portugal foi breve: 1974-75, mas particularmente importante pois da sua cooperação resultou a redacção de um extenso relatório designado *Éléments pour une politique de l'éducation au Portugal*, redigido por uma equipa que, de acordo com «o desejo manifestado pelas autoridades portuguesas de reorientar o sistema de educação no sentido de uma verdadeira democratização e de o transformar num instrumento real de desenvolvimento dos homens...» (Unesco, 1982: 9) e, não obstante «...a necessidade de transformar um sistema de educação arcaica e elitista num instrumento de progresso da Nação...» (Unesco, 1982: 11), se constituiu como verdadeiro manual de boas práticas para o período revolucionário. Porém, e apesar de toda uma retórica que, pela construção de uma sociedade «que tem por objectivo assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras ¹⁷ » (Constituição da República, 1976: 17), pugnava por uma escola verdadeiramente democrática, na prática, e de acordo com o mesmo relatório, as coisas não se passaram exactamente dessa forma. A UNESCO propôs que «a fim de ultrapassar as limitações da acção ao nível nacional (*peso da burocracia, administrações tradicionalmente autocentradas, insuficiência de imaginação criadora*) e de facilitar a resposta às necessidades da população e a sua participação na gestão dos seus trabalhos, foi lançada a ideia da regionalização». Porém, «na realidade, os responsáveis pelos serviços centrais não parecem ter pressa em transmitir os seus poderes a nível regional» (...) [e a] «determinação de um quadro global, onde as actividades descentralizadas dos diferentes ministérios se encontrassem reunidas em cada uma das regiões, *facilitaria a adesão e estimularia a imaginação dos responsáveis*» (Unesco, 1982: 26-8) (itálicos

17 Este era o texto da “Constituição da República Portuguesa”, Artigo 2º, na sua redacção primitiva, aprovada pela Assembleia Constituinte, reunida em sessão plenária de 2 de Abril de 1976. Esta redacção alterou-se pela Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de Setembro, e altera o artigo 2º da Constituição da República que passa a ter, neste particular, a seguinte redacção: «que tem por objectivo assegurar a transição para o socialismo mediante a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa» (Cf. Lei Constitucional nº 1/82, artº 2º/3). Desde então, este artigo sofreu alterações ao seu texto nos seguintes momentos de revisão constitucional: 1982, 1989, 1992, 1ª, 2ª e 3ª revisões constitucionais. Em 1989, a expressão «...que tem por objectivo assegurar a transição para o socialismo...» desaparece do texto deste artº 2º.

nostros¹⁸). É, no entanto, claramente consensual que a missão dessa agência para a Educação e a Cultura se reveste de importância central como mecanismo – mais do que de mandato e de imposição – de legitimação de opções ideológicas e políticas vividas nesse período e em manifesta e perversa atitude – já acima referida – (e como exemplo da necessidade de terem sido os próprios Estados a gerar e a manter essas organizações), de legitimação no plano internacional das suas políticas através de, nomeadamente, “aconselhamento” técnico e que mais tarde se assumem como agências impositoras de mandatos aos quais dificilmente é possível escapar.

A colaboração da UNESCO em Portugal é, no entanto, de muito curta duração. A partir de 1976 e devido, em grande medida, à situação económica do país, – que Sacuntala de Miranda designa como sendo de «profunda crise económica» (Miranda, 1981: 38) – foi entendido como necessário recorrer-se à “ajuda” do Banco Mundial. Esta alteração no “parceiro” supranacional legitimador de políticas nacionais no âmbito da educação explica-se pela necessidade dos tempos, pela necessidade de que a instituição a prestar a “ajuda” tivesse mais uma forte vertente financeira e não tanto, como é o caso da UNESCO, se ficasse por consultadoria a nível da Educação, da Ciência e da Cultura. Esse organismo, que actualmente inclui cinco instituições, foi criado em 1944 pelo Estados Unidos da América com a designação inicial de Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (IBRD – International Bank for Reconstruction and Development, no original) e justificando-se, tal como a OECE, como apoio ao Plano Marshall de reconstrução europeia. As finalidades das instituições que o constituem passavam e passam por «ajudar a melhorar o nível de vida em países em desenvolvimento canalizando, para esses países, meios financeiros oriundos dos países desenvolvidos¹⁹» (United Nations, 1992: 234). Como daqui decorre, a única e explícita finalidade do Banco Mundial é o auxílio monetário a quem a ele recorrer. Significa isto que a influência de uma instituição financeira na área da educação pode parecer, no mínimo, bizarra. No entanto, é esta a agência internacional que de 1976 a 1978 vai, não só, e de novo o referimos, impor um mandato para as políticas educativas nacionais, como, num período de governação interna do Partido Socialista português, legitimar a credibilidade externa de um Portugal abalado pelo processo revolucionário e também de «significativo abrandamento da despesa pública e de cortes nas áreas sociais» (Teodoro, 2003: 46) e legitimar opções a fazer

18 A partir daqui, todos os itálicos, tanto no corpo do texto como em nota de rodapé, são da nossa responsabilidade excepto quando assinalados de outra forma.

19 Todas as traduções apresentadas são da nossa autoria.

no domínio da educação. De referir aqui, no entanto, que se começa a fazer sentir de forma marcadamente explícita a força de determinações emanadas das instâncias internacionais – neste caso do Banco Mundial, que impõe que o país desenvolva o «ensino técnico e ensino superior em vez de ensino básico e de apoio aos docentes» (Azevedo, 2007: 78-9) como era intenção primeira dos responsáveis políticos nacionais.

Porém, dois anos volvidos sobre o início da colaboração com o Banco Mundial e com a alternância partidária verificada no país (a Aliança Democrática num primeiro momento – de que faziam parte o Partido Popular Democrático (PPD – actualmente PSD), o Partido do Centro Democrático Social (CDS) e o Partido Popular Monárquico (PPM) e, numa segunda fase, o Bloco Central, formado pelo Partido Socialista e pelo Partido Popular Democrático) e «na sequência da decisão de solicitar a integração de Portugal no grupo de países da OCDE que participavam no programa do exame às políticas educativas nacionais» (Teodoro, 2003: 49) faz-se de novo apelo à OCDE que já tinha na altura a postura que a tem vindo a definir ao longo das décadas e que, de acordo com Joaquim Azevedo, é «no plano da recolha, tratamento e divulgação de indicadores sobre a educação que a OCDE mais marca a agenda internacional e nacional de educação e mais influencia as próprias políticas nacionais e locais» (Azevedo, 2007: 76). Esta influência que é quase exclusiva até à data da adesão de Portugal à, então, Comunidade Económica Europeia, mantém-se até aos dias de hoje, nomeadamente, pela importância de que se revestem para o nosso país os dados publicitados pelo *Programme for International Student Assessment* – PISA que «constitui hoje o exemplo mais conhecido e um dos mais poderosos da acção institucionalizada do sistema educativo mundial» (Azevedo, 2007: 77). Este programa, lançado pela OCDE em 2000, começa a ser gizado em 1995 por pressão do Estados Unidos quando «na sequência da publicação, em 1983, do relatório “*A nation at risk*”, que alarmou a Administração Regan e fez recorrer à OCDE para que fosse possível elaborar estudos internacionais comparados que permitissem avaliar a posição norte-americana no contexto mundial» (Azevedo, 2007: 76), foi mostrando e marcando que, como afirma Almerindo Afonso, «a centralidade da economia capitalista no processo de globalização (...) [desenvolve] processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros» (Afonso, 2001: 40).

Importa, porém, deixar agora uma palavra relativamente à postura dos Estados nacionais quanto à presença de organizações supranacionais e transnacionais nas políticas de ordem interna no domínio da educação. Como já sugerimos e, apesar de serem claras as

imposições que, em caso de não observância, implicam a “denúncia²⁰” dos contratos de colaboração obrigando, assim, a que se fale de mandatos «ou seja, daquilo que é considerado desejável que os sistemas educativos realizem» (Afonso, 2001: 40), é de crucial importância perceber que nunca pode ser deixada de parte a circunstância de que a ingerência externa é, não só pedida como fundamental na validação e legitimação de propostas políticas, económicas e sociais que, de outra forma, teriam grande dificuldade em se imporem tanto a nível da política interna quanto da visibilidade externa que essas opções de ordem nacional têm. Em todos os momentos em que as várias agências supra e transnacionais intervieram em Portugal verificou-se, por um lado, haver sempre margem de interpretação e de adaptação desses mandatos num fenómeno de “indigenização” ou, como Fátima Antunes refere, ser «a *agenda política nacional* para a educação (...) ainda (...) modelada pelas condições, interpretações, e recursos sócio-institucionais nacionais e específicos de uma dada formação social²¹» (Antunes, 2008: 16) para além de tal «correspond[er] inteiramente ao que o poder político nacional (...) queria escutar» (Teodoro, 2003: 50).

Há, realmente, todo um ‘modus faciendi’ que, de forma mais ou menos directa, obriga os países a seguirem as indicações/imposições emanadas desses *fora* de decisão. Aliás, Dale é claro quando afirma que «...as organizações internacionais não confinam as suas intervenções apenas à área dos mandatos políticos; elas também, e de uma forma crescente, tratam de questões quer de capacidade, quer de governação. A governação tornou-se no objectivo chave de organizações como a OCDE e o Banco Mundial nos anos mais recentes.» (Dale, 2001: 161), indo ainda mais longe ao afirmar que «o Banco Mundial (...) tem tornado o financiamento educacional dependente da adopção de ênfases e abordagens específicas. Ainda mais claramente afectando a educação surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e o FMI que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respectivo financiamento» (Dale, 2001: 164), corroborando esta opinião de Roger Dale o que, já em 1980, Stephen Stoer afirmara, relativamente a Portugal: «No que diz respeito à formação de professores dos ensinos pré-escolar ou pré-primário, o Banco [Mundial] declara que não a apoia, porque “uma tão rápida

20 O termo “denúncia” é aqui usado com a acepção que lhe dá o Direito Civil: «Forma de extinção dos contratos de execução duradoura sem prazo, que opera pela comunicação de uma das partes à outra de que não deseja a manutenção do contrato (...) Em regra, a denúncia consubstancia-se, pois, numa manifestação unilateral e discricionária de vontade de uma das partes, produzindo-se os respectivos efeitos extintivos do contrato apenas para o futuro». (Prata, 1998: 329).

21 Itálico no original.

expansão e uma tão grande despesa não parecem justificar-se tendo em vista outras áreas dentro do sector de formação que podem fornecer um rendimento imediato maior num investimento dessa amplitude”. Em vez disso, argumenta que o Governo deveria ser encorajado a investir os escassos recursos disponíveis nos sectores de formação de grande prioridade²²». (Stoer, 1982: 50). Leitores menos informados e mais optimistas poderiam ainda argumentar com o facto de que, apesar de tudo, o Banco Mundial existe para ajudar países em dificuldade, emprestando verbas e permitindo assim um desenvolvimento que, de outra forma, não se faria. De novo fazemos apelo a Stoer que nos indica que «... o Banco [Mundial] anunciou a sua participação no projecto de ensino politécnico em Portugal através da oferta de um empréstimo com juros de 7,5% pelo período de 15 anos.» (Stoer, 1982: 49), perguntando mais adiante «...poderá considerar-se auxílio um empréstimo que tem juros de 7,5%? (Idem, ibidem: 54). Global, sim, mas de acordo com as regras de apenas uma das partes. Esta postura que acarreta consequências de quase ‘esquizofrenia’, com o ‘outro’ a ser dominante relativamente ao ‘eu’, leva a uma espécie de ‘embotamento’ que se manifesta numa desadequação entre aquilo que é feito e o que deveria ser operado, como Fátima Antunes mostra em *A Nova Ordem Educacional* quando refere que «Este é, então, um processo [de elaboração] que redesenha a arquitectura das políticas educativas, (...), remetendo o espaço e as instituições nacionais para uma subordinada e imposta posição de cumprimento das orientações definidas em plataformas supranacionais. (...) [e] que tende a produzir um duplo efeito paradoxal de quase-irrelevância/inelutabilidade percebidas das decisões, por parte dos actores nacionais, que são colocados perante a obrigatoriedade de implementar medidas e procedimentos que surgem de forma arbitrária e fragmentada, cujos sentido e alcance se apresentam nebulosos, sendo justificados e legitimados com base num mandato oriundo de um processo supranacional incontornável.» (Antunes, 2008: 32-3).

E perante a inevitabilidade de “processos incontornáveis” também o currículo escolar é espelho das agendas dos decisores políticos que reduzem «...o contexto nacional [a um] espaço de implementação técnica» (Antunes, 2005: 135), como veremos a seguir.

22 Aspas no original.

4. A Europeização da educação

Nesta parte continuaremos a tentar demonstrar, mas agora relativamente à U. E. em particular, que «...a política delineada pelas instâncias comunitárias nos domínios da educação e formação é predominantemente inspirada, e mesmo colonizada, por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou *necessidades* percebidas com origem na economia» (Antunes, 2008: 20), independentemente da vontade e/ou das prioridades dos Estados-Membros. Será que a soberania do país não permite pôr em causa tais orientações quando estas se mostrem contrárias aos interesses nacionais? Fátima Antunes deixa perceber que ainda haverá alguma margem de manobra e a possibilidade de contrariar decisões da U.E., ao afirmar que não há ainda «lugar a partilhar a soberania [em educação, entenda-se], já que os compromissos não são formalmente vinculativos...» (Antunes, 2008: 36). Importa que aqui seja aberto um parêntese pois, apesar de haver poucas directivas em educação há, por um lado, várias com implicações para esta área, sendo de prever, por outro lado – e tendo em conta o que se passa em termos globais em todos os domínios da União – que rapidamente a regulação se faça sentir também aí²³. Nesses casos, de facto e de direito, as decisões comunitárias têm aplicabilidade directa na ordem jurídica nacional²⁴ e o Direito Comunitário tem prevalência sobre o Direito Português²⁵. Essa supremacia jurídica que se faz sentir através do “princípio do primado”²⁶, faz parte do Tratado Constitucional no seu artigo I – 6º «foi sendo elaborado pelo Tribunal de Justiça ao longo da sua jurisprudência [e] é, desde há muito, reconhecido como um

23 No programa de televisão Negócios da Semana, de 02 de Outubro de 2008, no canal SIC Notícias, o economista e actual presidente da Associação Portuguesa de Bancos, João Salgueiro afirmou que: «...eu acho que a regulação neste momento são milhares e milhares de páginas por ano, informação, informação, informação. E a União Europeia é useira e vezeira nessas coisas, quer sempre mais informação, mais regulações e tal». A título de curiosidade e ainda quanto à profusão de documentos de carácter regulatório se refere como exemplo dessa manifesta ‘epidemia’ o Regulamento (CE) nº 2257/94 da Comissão de 16 de Setembro de 1994 que chega ao ponto de regular em termos de tamanho e de curvatura a qualidade das bananas que podem ser vendidas.

24 Explica Constança Sousa: «O princípio da aplicabilidade directa impõe a vigência directa das normas de direito comunitário no ordenamento jurídico dos Estados membros sem necessidade de qualquer mediação do legislador nacional. Embora esteja expressamente consagrado apenas em relação aos Regulamentos, este princípio vale também para o Direito Comunitário Originário, ou seja, para os tratados, cujas disposições devem ser aplicadas como tais pelas autoridades administrativas e jurisdicionais dos Estados-Membros, e para todos os outros actos de Direito Comunitário Derivado, inclusive para as Directivas.» (Sousa, 2004: 3).

25 Ainda segundo a mesma autora, «A adesão de Portugal às Comunidades Europeias, em 1986, e em particular à Comunidade Económica Europeia (redenominada Comunidade Europeia pelo Tratado de Maastricht), dotada de amplos poderes normativos, implicou a sua subordinação a uma nova ordem jurídica – o direito comunitário –, regida por princípios próprios, cuja característica mais marcante é a supremacia de todas as suas fontes de direito sobre o direito português.» (Sousa, 2004: 1).

26 Citando, de novo, Constança Sousa «De acordo com o princípio do primado, criado e desenvolvido pelo Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias, as normas de direito comunitário (tratados, actos normativos de direito derivado [directiva, decisão], etc.) prevalecem sobre qualquer norma de direito português, anterior ou posterior, de natureza legal ou constitucional.» (Sousa, 2004: 2).

princípio de base e um dos elementos centrais do funcionamento da União²⁷ ». Consagra a prevalência daquele sobre o direito nacional e retira aos Estados-Membros qualquer hipótese de contrariar juridicamente decisões não favoráveis às políticas internas dos países.

Tendo em conta o pressuposto a que aludimos no parágrafo anterior, importa, a esse respeito, vermos que estratégias mais se destacam a nível comunitário e quais os objectivos que pretendem atingir. Desde 2000, aquando da realização, em 23 e 24 de Março e em Lisboa, do Conselho Europeu extraordinário, que foi definido um ambicioso plano que tem como finalidade tornar a União Europeia «...na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social» (ME/GAERI, 2006: 2). Esse Conselho, que fica para a história com a designação de “Estratégia de Lisboa”, define a Educação e a Formação como “domínios-chave prioritários” dessa estratégia. Relativamente à Educação, os ministros dos (então) 15 definem um programa tendente a atingir o grande objectivo estrutural de toda a União Europeia e solicitam à Comissão a definição de objectivos que virão a ser plasmados no programa «Educação e Formação para 2010», em Março de 2002, na sequência do lançamento do Processo de Copenhaga. São treze esses «objectivos comuns para a melhoria dos sistemas de educação» e «pretende[m] fazer dos sistemas de educação e formação na Europa “uma referência mundial de qualidade, até 2010”». (ME/GAERI, 2006: 2). O programa Educação e Formação 2010, adopta, para tal fim, como “instrumento de acção”, o Método Aberto de Coordenação (MAC) que vai estabelecer «indicadores e valores de referência» (Comissão Europeia, 2007b: 3) tendentes a, justamente, controlar e facilitar a troca de experiências entre os diversos Estados-Membros de acordo com a lógica «objectivos comuns para sistemas diferentes». (ME/GAERI, 2006: 2). Um dos princípios amplamente proclamados por todos os órgãos de decisão da União Europeia é que tudo tem de ser feito numa base amplamente democrática, na acepção mais ampla que o conceito pode ter, e que, por isso mesmo, «a organização de sistemas educativos segundo os princípios da universalidade, da equidade e da qualidade constitui uma condição da preservação do modelo social europeu e uma exigência do nosso tempo.» (Rodrigues, 2007: 1). De acordo com o definido a nível do Conselho e da Comissão Europeia a necessidade de transformar a União na mais competitiva e, logo, mais importante economia do mundo vai entroncar na realidade que é a existência de uma economia mundial e no facto, decorrente desta, de, para essa universalização, contribuírem decisivamente

27 Consultado em http://europa.eu/scadplus/constitution/objectives_pt.htm, em 21 de Setembro de 2007.

as tecnologias da informação e da comunicação. Esta dupla vertente implicaria a aposta na necessidade de uma maior e melhor preparação a esse nível para um número tão lato quanto possível de cidadãos que se traduziria – pensava-se – num acréscimo de postos de trabalho e, portanto, numa redução do número de desempregados e, óbvia e conseqüentemente, num aumento do bem-estar social. Ora, acontece desde logo que existe uma imensa investigação académica de base empiricamente sustentada que mostra que isso não é verdade. Cf. sobre o assunto e entre muito outros José Machado Pais e Manuel António Silva e as observações infra, pág. 27). A propósito do verdadeiro mito que constitui a ideia de que mais formação é, por si só, sinónimo de mais e melhor emprego, Christina Hughes e Malcom Tight afirmam que: «a função do mito da sociedade da aprendizagem é criar uma imagem e argumentos convenientes e simpáticos para as actuais e futuras políticas dos diferentes grupos de poder no seio da sociedade. Como tal, tem pouco impacto na natureza, no conteúdo ou na execução destas políticas, mas fá-las parecer diferentes e mais interessantes, dando a impressão às pessoas de fora interessadas no assunto que as coisas estão a melhorar. Globalmente, podemos concluir que a sociedade da aprendizagem é um conceito ideológico ao serviço de propósitos ideológicos» (Hughes & Tight, 1995: 302), sendo que, para além disso: «muitos políticos, industriais e educadores parecem partilhar agora a convicção fundamental de que a sociedade da aprendizagem – que coloca a educação, a aprendizagem e a formação no centro das suas preocupações – não é a resposta aos actuais problemas económicos, políticos e sociais» (Hughes & Tight, 1995: 290). No nosso país, Licínio Lima, em artigo de opinião, resume irónica e lapidarmente que «se continua a afirmar que “temos doutores a mais”, em vez de empregos a menos». (Lima, 2008a: 5). Não obstante o que acabámos de referir, algumas previsões apontam para que em 2010 «somente 15% dos novos empregos se[jam] adaptados a pessoas que tenham apenas a escolaridade obrigatória, ao passo que 50% exigirão trabalhadores altamente qualificados.» (ME/GAERI, 2006: 5) e para que «...entre 2000 e 2010, metade dos empregos criados na Europa tenham origem directa nas tecnologias da informação, à semelhança dos empregos que foram gerados pelas vantagens comparativas da UE na telefonia móvel». (Conselho Europeu, 2006: 2). Por essa razão, e para tal, é afirmado que o caminho a seguir implica que «...todos os cidadãos possuam conhecimentos básicos de matemática, ciências e tecnologia». (ME/GAERI, 2006: 6). Continua-se no campo pantanoso do sofisma pois também aqui se constata que «os investigadores científicos que estudam estas questões não possuem um verdadeiro conhecimento sistemático que demonstre, por exemplo, que a instrução em

matemática e em ciências facilite o crescimento económico, que a instrução em estudos sociais facilite a integração política, ou que qualquer tipo de conteúdo educacional facilite efectivamente a legitimidade e a posição dominante da elite económica ou política». (Meyer, Kamens, Benavot, Cha e Wong, 1992: 8). Ainda relativamente a esta questão, não queremos deixar de referir que, também num ensaio a propósito do Ensino Politécnico em Portugal, Stephen Stoer afirmara que: «os pressupostos que estão por detrás destes objectivos, isto é: 1) que a educação é um motor do desenvolvimento (especialmente económico) e 2) que o futuro desenvolvimento do ensino é previsível e manipulável – não passam de simples mas perigosas suposições, as quais subordinando-se exclusivamente a considerações económicas, negam a realidade mais complexa das interacções entre os interesses económicos, a estrutura social e o poder político.» (Stoer, 1982: 30). A retórica institucional da União Europeia tenta fazer passar a ideia de que a prossecução das políticas acima mencionadas pressupõe um balanço equitativo entre a «responsabilidade da Comunidade e a dos Estados-Membros» (União Europeia, 1997: 1) em que aquela «apenas intervém se e na medida em que a acção activa não possa ser realizada pelos Estados-Membros». (ME/GAERI, 2006: 2). Por outro lado, isso deverá – dizem os documentos oficiais – ser feito «...em função das suas prioridades nacionais...» (ME/GAERI, 2006: 3) afirmando-se ainda que «A União Europeia acompanha e apoia os esforços nacionais (...) mas é a nível nacional que reside a chave do sucesso. Só os Estados-Membros podem realizar as reformas que irão permitir que a educação e a formação desempenhem o seu papel fundamental na realização da Estratégia de Lisboa». (ME/GAERI, 2006: 3). É ainda, e nesta lógica, que «aos Estados-Membros compete, em função das prioridades nacionais, realizar a Estratégia de Lisboa». (ME/GAERI, 2006: 3). Mas como poderia ser de outro modo se as decisões são tomadas a nível supranacional e independentemente dos interesses locais e mesmo em detrimento das necessidades nacional e/ou localmente percebidas? Decisões que não têm em conta quem foi democraticamente eleito pelas populações para, por elas, contribuir para encontrar as melhores soluções para a resolução de problemas. Em questões que, o mais das vezes, são de âmbito local, com particularidades que não encontram equivalente para além das realidades de cada país? Assim sendo, é natural que o Estado-Membro não se tenha dotado dos instrumentos que lhe permitam resolver problemas em que nem sequer tinha pensado ou que pelo menos não pensou numa lógica tão abrangente quanto é aquela que engloba 15, 25, 27 países.

De acordo com o que atrás foi dito, há metas a atingir e, mesmo que as sugestões emanadas da União Europeia não tenham carácter vinculativo, são os Estados-Membros que assumem compromissos reveladores de atitudes de boas práticas em que «as decisões tomadas nas conferências ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional». (Antunes, 2008: 32). Face ao que dissemos, claramente se entende que o “apoio” da União Europeia toma contornos de ingerência ao definir políticas e ‘objectivos’ a atingir. Curiosamente, porém, em todos estes processos não se consegue perceber que sejam apontados ou sugeridos caminhos para que tais fins sejam alcançados. Essa é, aliás, uma das questões que mais abundantemente é referida pelos estudiosos das políticas educativas como crítica a uma política de construção de um edifício educativo comum em que se está gizando o telhado sem haver indicações de como será construído o travejamento que o sustentará. Manuel António Silva esclarece que uma das razões pelas quais devem os trabalhos investigativos ser profícuos em citações de referência (e que aproveitamos como justificação quanto ao que se passa neste mesmo texto): «é devida fundamentalmente ao facto de muitos dos documentos oficiais com que muitos de nós têm de se confrontar quotidianamente serem completamente omissos quanto às suas referências teóricas, situação que reputamos, no mínimo, como eticamente condenável. Por outro lado, conduz a que muitos dos técnicos que se encontram envolvidos na construção das “ofertas” de formação não passem de meros tecnocratas ao serviço de políticas que lhes são alheias mas que têm de implementar, muitas vezes acriticamente, mas detendo um poder tal que passam a constituir uma espécie de coluna avançada a disparar em todas as direcções²⁸» (Silva, 2007: 226). O que se passa na realidade, e nesta ordem de ideias, é que não se trata de ser a União Europeia que acompanha o caminho decidido pelos Estados-Membros mas que são estes que têm de ir, ‘malgré eux’, a reboque das decisões comunitárias. E quando documentação europeia refere que «os tratados limitam-se a especificar os domínios em que, subsidiariamente, a União pode apoiar e completar a acção dos Estados-Membros no sentido de promover a qualidade e de criar uma mais-valia europeia...» (Rodrigues, 2007: 2) não cremos poder haver hesitações quanto ao carácter propagandístico veiculado pelos gabinetes de comunicação dos 27. Quando a Ministra da Educação de Portugal, Maria de Lurdes Rodrigues, apresenta no Parlamento Europeu «as prioridades e o programa da Presidência Portuguesa para a área da Educação e da

28 Aspas no original.

Formação à comissão de Cultura e Educação», no dia 17 de Julho de 2007, e afirma que «é possível identificar desde já alguns domínios em que, estou certa de que concordarão comigo, as soluções encontradas a nível nacional ou regional podem beneficiar muito da cooperação europeia» (Rodrigues, 2007: 3) tenderíamos a concordar com ela se, por um lado, a ordem dos factores tivesse como ponto de partida “as soluções encontradas a nível nacional ou regional” e se, por outro, essa ‘cooperação’ o fosse de facto e não um instrumento de fiscalização da implementação das directivas comunitárias, «um importante papel de controlo...» (Comissão Europeia, 2007: 2). É certo que esse papel também pode servir para facilitar «a troca de experiências e boas práticas» (Comissão Europeia, 2007b: 2) tal como definido na necessidade da existência, ela mesma, do Método Aberto de Coordenação. Mas esse não é o seu objectivo central até porque a troca de experiências e boas práticas é sempre aquilo que os intervenientes quiserem veicular e não necessária e obrigatoriamente o que se passa na realidade, sendo o tratamento de dados e estatísticas uma forma de ‘vender’ um mesmo produto de maneiras, por vezes, bastante diversas de acordo com as ópticas de leitura.

Ora, tendo em conta a necessidade de uma supremacia económica em tão curto espaço de tempo (2000-2010) o Programa de Trabalho, Educação e Formação 2010 propôs 13 objectivos²⁹ que todos os Estados-Membros se deveriam (e fizeram) comprometer a tentar alcançar. Desses treze mini-programas de trabalho incontornáveis queremos aqui destacar três que resumem, quanto a nós, a aposta em torno da qual todos os esforços se congregam: «Assegurar que todos possam ter acesso às TIC», «Apoiar (...) a igualdade de oportunidades» e «Desenvolver o espírito empresarial». A melhor forma de o fazer é, no seguimento da Estratégia de Lisboa – apesar de já desde 1996 ser uma das prioridades da União Europeia – e, de acordo com o celebrado no Tratado de Amesterdão, de 2001, a “Aprendizagem ao Longo da Vida”³⁰, «assumida como princípio orientador subjacente à política comunitária em matéria de

29 São os seguintes os 13 objectivos definidos: agrupados em torno de 3 objectivos estratégicos: «Objectivo estratégico 1: Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na U. E.: 1.1.: Melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores ; 1.2.: Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento; 1.3.: Assegurar que todos possam ter acesso às TIC; 1.4.: Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos; 1.5.: Optimizar a utilização dos recursos. Objectivo estratégico 2: Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação: 2.1.: Ambiente aberto de aprendizagem; 2.2.: Tornar a aprendizagem mais atractiva; 2.3.: Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Objectivo estratégico 3: Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação: 3.1.: Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral; 3.2.: Desenvolver o espírito empresarial; 3.3.: Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras; 3.4.: Incrementar a mobilidade e os intercâmbios; 3.5.: Reforçar a cooperação europeia.» (ME/GAERI, 2006: 2)

30 De acordo com o ME «Toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego formação, integrando-o noutras áreas adjacentes, como a do emprego». (ME/GAERI, 2006: 4).

educação». (ME/GAERI, 2006: 3). De facto, essa era, e continua a ser, a grande prioridade da União Europeia³¹ mostrada de forma inequívoca no discurso de Maria de Lurdes Rodrigues a que já aludimos, com o fim de que haja «...cidadãos preparados para as necessidades e para os constrangimentos do desenvolvimento sustentável, de trabalhadores mais qualificados e por isso mais capazes de participar activamente nesse desenvolvimento e mais protegidos das inevitáveis incertezas do mercado de trabalho» (Rodrigues, 2007: 1). Contrariando afirmações deste teor, a investigação académica aponta esmagadoramente para ideias diametralmente opostas. Refira-se neste particular a seguinte afirmação de Manuel António Silva: «quando as pessoas, nomeadamente os jovens, começarem a perceber que a formação não permite, por si só, resolver os problemas de emprego com que se defrontam, isto é, que o desemprego e/ou a precariedade laboral, não têm como causa principal a falta de qualificações mas resulta de factores que ultrapassam os sujeitos individualmente considerados; quando perceberem que a formação poderá ser utilizada como forma de controlo e selecção social e não como promotora de bem-estar e de mobilidade social e profissional (como tradicionalmente tem vindo a ser perspectivada); quando começarem a emergir processos de avaliação das pessoas e dos processos de formação em que participam (que, presentemente, se encontram em fase que podemos considerar embrionária), os consensos certamente passarão à história.» (Silva, 2007: 218) (Esta ideia foi anteriormente desenvolvida por José Machado Pais. Confirmem-se a este propósito as obras *Jovens Portugueses de Hoje*, pp. 191-6 e *Ganchos, Tachos e Biscates*, pp. 51-63). E, ainda mais importante, o que já nos anos 80 se sabia a este respeito e se encontra nos Documentos Preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo não dando margem a dúvidas e nem sendo susceptível de que o seu desconhecimento possa ser alegado: «Há assim que pôr em causa a ideia corrente em alguns círculos de que a formação profissional escolar deve ser estimulada para permitir o desenvolvimento económico; na realidade, a formação profissional por si só não cria emprego, apenas dá a ilusão de que permite mais fácil acesso ao emprego, o que nem sequer é apoiado pelos factos a não ser em domínios muito novos nos quais existe uma carência generalizada de técnicos» (CRSE, 1987: 197).

Para além da perspectiva da academia e o que atrás fica referido, gostaríamos de acrescentar ainda mais alguns elementos que ajudam a entender a forma como são definidas as

31 Disse a Ministra da Educação «A Presidência está por isso firmemente convencida de que é necessário reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida no próximo ciclo da Estratégia de Lisboa – que se iniciará no próximo ano [2008] – e começar a preparar, desde já, o seu desenvolvimento para além do horizonte de 2010. Essa será a nossa prioridade» (Rodrigues, 2007: 2).

políticas nacionais no âmbito da educação. Esta aposta é transversal a todos os níveis de escolaridade – desde o pré-escolar ao ensino superior – e numa óptica de ensino considerada de forma geral para crianças e jovens em idade escolar e de forma profissional para adultos (tanto aqueles que se encontrem empregados como os desempregados e mesmo aqueles que, não se encontrando a frequentar qualquer estabelecimento de ensino, nunca tenham tido um emprego). Esta opção de formação para todos tem em conta as idiossincrasias de cada sujeito-alvo e pode materializar-se através do recurso tanto a formação de tipo mais académico quanto a aprendizagens adquiridas fora do espaço escola e, portanto, consideradas como sendo menos formais³², desde que elas contribuam para «desenvolver as competências básicas³³ necessárias à sociedade do conhecimento».

Para controlar e aferir da validade ou não de tais medidas e dos progressos alcançados a União Europeia deitou mão do Método Aberto de Coordenação que serve – já o dissemos atrás – como instrumento de acompanhamento com o fim de permitir, em tempo útil, a reavaliação periódica da implementação das medidas previstas e que define, por seu turno, três áreas prioritárias que mais não são, na prática, que a redução do escopo dos objectivos anteriormente validados, não obstante a nova designação de “alavancas de sucesso”. A saber: «...concentrar as reformas e os investimentos nas áreas fulcrais; fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade concreta; construir uma Europa da educação e da formação». (ME/GAERI, 2006: 2).

Mas, para atingir, a nível dos Estados-Membros, essas metas, a União Europeia percebe que «...a evolução da sociedade contemporânea exige um esforço importante da parte do Estado em prol da educação» (Conselho Europeu, 1998: 4) mas define também que deverão ser «desenvolv[idas] as potencialidades das parcerias entre os sectores público e privado» (ME/GAERI, 2006: 7) alargando «...sempre que adequado, um nível mais elevado de investimento privado, especialmente no ensino superior, na educação de adultos e na formação profissional contínua». (ME/GAERI, 2006: 7). Se tal atitude pode parecer à primeira vista positiva a verdade é que se assiste de forma consideravelmente crescente a situações de ingerência de grupos económicos de pressão, de *lobbies*, que, investindo, precisam de obter retornos mais elevados do que os do investimento feito com manifestas situações de aproveitamento da

32 Disse a Ministra da Educação «Devem igualmente valorizar múltiplas vias ou percursos de aprendizagem, incluindo as modalidades menos formais. O reconhecimento e a validação dos resultados da aprendizagem, independentemente do seu contexto, formal ou informal, escolar ou extra-escolar, são uma exigência inevitável da formação permanente nas sociedades modernas». (Rodrigues, 2007: 4).

33 Esta é a definição de competência que a Ministra da Educação de Portugal deu, aquando da sua intervenção, no Parlamento Europeu, em 2007: «A "competência" é uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequados a uma dada situação. As "competências-chave" são as que são fundamentais para apoiar a realização pessoal, a inclusão social, a cidadania activa e o emprego» (Rodrigues, 2007: 5).

investigação realizada em benefício próprio e conseqüente prejuízo do bem comum³⁴. E não deixa de ser curioso que a União Europeia afirme que «Em relação à UE, o investimento do sector privado em instituições educativas é quatro vezes superior nos Estados Unidos (2,2% do PIB contra 0,6%) e duas vezes superior no Japão (1,2%)» (ME/GAERI, 2006: 7) e que «para tornar-se a zona económica mais competitiva do mundo, é necessário, para além de melhorar as condições de investigação, instaurar um clima favorável ao espírito empresarial³⁵...». (Conselho Europeu, 2006: 1).

Parece que o que os *fora* de decisão da União Europeia pretendem é, em última análise, que «a evolução para uma sociedade do conhecimento impli[que] que o acesso à educação e à formação seja simplificado e democratizado...». (ME/GAERI, 2006: 7). Ainda que tal seja positivo, a que preço pode ser conseguido? E será que o resultado final se prefigura verdadeiramente democrático?

No ponto seguinte, faremos uma incursão pela realidade portuguesa à luz dos ditames da União Europeia.

5. O Caso Português

Em Portugal, como veremos, é muito curioso perceber como as políticas educativas se constroem em três vértices cuja relação entre si permite considerar uma espécie de triângulo escaleno (de lados e ângulos desiguais). Por um lado, é fulcral perceber de que forma é feita a gestão dos documentos europeus que se constituem como um mandato tendo por fim a europeização da educação. Por outro, esse mandato acaba por legitimar as políticas de ordem interna que não perdem de vista uma intencionalidade marcadamente mercantilista e gerencialista, de cunho pós-fordista, assente numa retaguarda economicista, sinal de um tempo global numa consonância atípica com alguma da retórica que enforma o projecto político-

34 Disso nos dá exemplo Susan Robertson no jornal "A Página da Educação" quando afirma: « Os nossos cérebros tornaram-se crescentemente importantes para as empresas que procuram um perfil competitivo, não só porque os nossos cérebros anteriormente não importavam, mas porque a faixa está crescentemente mais alta. Talentos de estufa criando as condições para que a inovação floresça, garantido patentes e direitos de autor, codificando o conhecimento tácito, investindo nas tecnologias de ponta, são estratégias que estão a ser promovidas pelos "estados competitivos", que são, por seu turno, protegidos por um conjunto de acordos globais sobre a égide da OMC (por exemplo, o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, e sobre o Comércio Relacionado com os Direitos da Propriedade Intelectual). (Robertson, 2003: 7).

35 Mais adiante no mesmo documento vai-se mais longe afirmando que: «A realização do mercado interno é igualmente uma das prioridades da Cimeira de Lisboa de 2000 e continua a sê-lo em 2005. Assim, nas suas conclusões, o Conselho Europeu solicita, designadamente, aos Estados-Membros, ao Conselho e à Comissão que façam o necessário para concluir o processo de liberalização em sectores muito específicos (gás, electricidade, serviços postais, transportes, etc.)» (Conselho Europeu, 2006: 1).

educativo europeu. Abordaremos, relativamente ao terceiro vértice, a materialização dessas mesmas políticas nas escolas do país. Essa decisão de políticas nacionais tem vindo a marcar, em nossa opinião, um desvirtuamento da retórica consubstanciada no primeiro aspecto. E esse desvirtuamento é tanto maior quanto é grande a carência de rigor e de qualidade, com consequências dificilmente previsíveis mas marcadamente negativas para o futuro das crianças, jovens e adultos que frequentam a Escola e, logo, para o futuro do país³⁶.

A implementação das políticas europeias em Portugal faz-se de acordo com três vertentes estruturais: «a participação no processo europeu; a estratégia nacional de divulgação, sensibilização e reflexão; a estratégia nacional de qualificação» (ME/GAERI, 2006: 3). Esta última linha de actuação materializa-se a partir do designado Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 (PNACE) que tem como finalidades primeiras «identificar e implementar soluções para os problemas críticos que decorrem da aplicação dessas orientações [do Conselho Europeu e às prioridades identificadas pela Comissão Europeia para Portugal] no contexto socioeconómico do País e tendo em conta a estratégia e a agenda de modernização que se visa prosseguir» (ME/GAERI, 2006: 11). De todos os desafios que são colocados ao país, «o reforço da qualificação dos portugueses» (Ministério da Educação, 2007: 1) assume-se como o mais importante. Os actuais responsáveis pela educação, afirmam que «nas últimas décadas, Portugal tem feito um enorme esforço de qualificação escolar da população, que se traduziu em progressos substanciais em matéria de educação. Contudo, o país continua a apresentar um défice estrutural de formação e qualificação da população que exige uma aposta clara e persistente na resolução dos problemas que têm impedido a convergência com os actuais padrões da União Europeia, nomeadamente os níveis de insucesso e abandono escolares e o défice de qualificações da população activa». (Ministério da Educação, 2007: 1). Para colmatar tal défice, «o PNACE tem como grandes desígnios, entre outros, apostar na qualificação dos portugueses, com avaliação e certificação, promovendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e aumentar a eficiência do sistema educativo e reduzir drasticamente as taxas de saída precoce [essa taxa de abandono, por parte do total de alunos

36 Refira-se a este propósito o que disse Santana Castilho, na Edição da Manhã do canal SIC Notícias, em 27 de Fevereiro de 2009: «... às crianças foi dito que tudo era permitido, inclusivamente terem resultados e passar o ano sem ir às aulas. Veja-se, por exemplo, há propostas nesta altura, fazendo confusões incríveis, insustentáveis, para pura e simplesmente eliminar as reprovações nas escolas. É evidente que qualquer sistema deseja não ter alunos reprovados, retidos, como é agora moderno dizer. Mas a questão não é essa. É preciso ter mais para que eles aprendam. Uma coisa é que as crianças transitem sabendo o que é suposto saber, outra coisa é não querer que as crianças reprovem quando elas não sabem rigorosamente nada». Consultado a 15 de Junho de 2009 em <http://www.youtube.com/watch?v=0m3oj6XrXko>

com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, não deverá ser superior a 10% ³⁷] e insucesso escolar [e, para tal,] reduzir para metade o insucesso escolar nos ensinamentos básico e secundário até 2009; tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos até 2009 [pelo menos 85% dos jovens deverão concluir o ensino secundário e deverá haver uma redução de pelo menos 20% - no número de alunos que frequentam o sistema de ensino 'geral' - do nível de maus resultados em termos de proficiência de leitura]; [aumentar o número total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias em, pelo menos, 15% a par de um aumento do número de jovens do sexo feminino que concluíam esses cursos]; aumentar a proporção de jovens de 22 anos com o ensino secundário superior, de 49% em 2004, para 65% em 2010; abranger cerca de 650 mil jovens em cursos técnico-profissionais de nível secundário até 2010, prevendo-se abranger 365 mil até 2008; aumentar a taxa de participação da população dos 25 aos 64 anos em acções de educação/formação para 12,5% em 2010 (4,6% em 2005); qualificar 1 milhão de activos até 2010, dos quais 435 mil até 2008, através de cursos de educação e formação ou de reconhecimento, validação e certificação de competências...» (ME/GAERI, 2006: 11). Mas, como estão sendo implementados tais objectivos?

Quando a Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional português, Maria de Lurdes Rodrigues, afirmou, na sede do Parlamento Europeu, em Julho de 2007, que «a organização de sistemas educativos segundo os princípios da universalidade, da equidade³⁸ e da qualidade constitui uma condição da preservação do modelo social europeu e uma exigência do nosso tempo...» (Rodrigues, 2007: 1) poder-se-ia perguntar se ela se dirigia aos parlamentares europeus referindo-se a todos os países mas se tinha precisamente esquecido Portugal nesse contexto. É que as noções de universalidade, de equidade e de qualidade começam por ser incompatíveis, parece-nos, com a lógica mercantilista-consumista que implica o recurso cada vez mais generalizado ao ensino privado arredando desse acesso todos aqueles que não podem - por não terem condições económicas - pagar uma educação com a qualidade da que pode ser oferecida em algumas escolas privadas. É curioso notar que a União Europeia reconhece «que o futuro da economia europeia depende, em grande medida, das competências

37 «Fracção da população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que possui apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível inferior e que não frequenta qualquer estabelecimento de ensino nem segue qualquer formação». (ME/GAERI, 2006: 2).

38 «Tal como sublinhado na comunicação sobre a eficiência e a equidade, avaliar a equidade na educação e na formação significa analisar "o grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados"». (Comissão Europeia, 2007b:4).

dos seus cidadãos que (...) necessitam de se actualizar continuamente, (...) apela[ndo] a um aumento anual nos investimentos *per capita* em recursos humanos» (ME/GAERI, 2006: 7), mostrando, assim, a sua preocupação com a importância que a qualidade tem para que se atinjam os objectivos propostos. A opção das verbas a cabimentar para a educação em cada país membro é uma das questões em que, claramente, a decisão cabe a cada Estado-Membro. Em Portugal, paradoxalmente, estas indicações ou não são seguidas, ou são-no de forma incompreensível. Desde 2005 tem-se vindo a assistir ao encerramento de várias centenas de escolas obrigando cada vez mais os alunos a deslocarem-se vários – muitos, de qualquer forma – quilómetros para conseguir ir à escola³⁹. Para conseguirem frequentar escolas com um número cada vez maior de alunos por turma e com a inerente degradação da qualidade pedagógica da relação professor/aluno, por o docente não conseguir desmultiplicar-se em turmas com 25, 28 alunos⁴⁰.

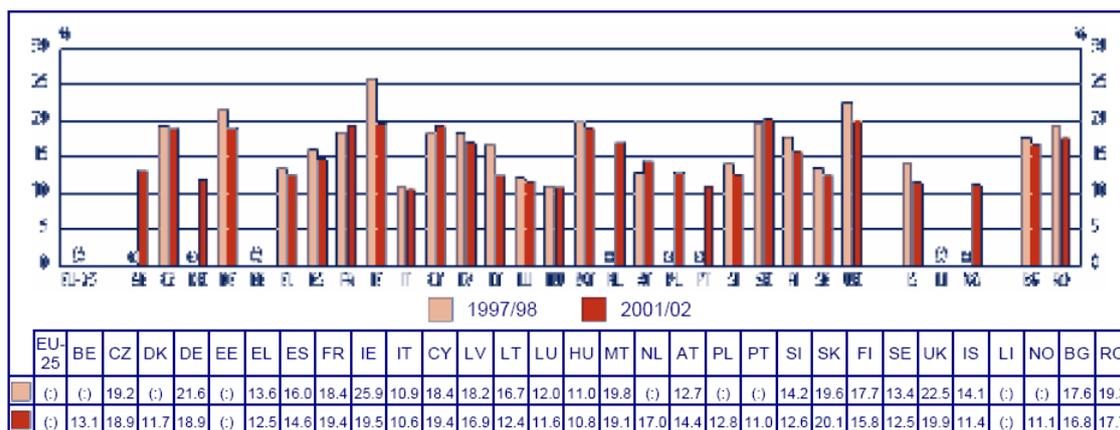
A este propósito, abrimos aqui um breve parêntese para fazer referência à divulgação de números relativos à educação por parte da União Europeia. A página 266 da brochura «Números chave da educação em Portugal 2005» na sua versão *on-line*, diz no quadro da Figura E15 que o número médio de alunos por professor no ensino primário é, em Portugal, de 11 por turma (cf figura 1). Talvez esse número esteja correcto tendo em conta a média resultante do número total de alunos por turma do primeiro ciclo dividido pelo número total de professores a leccionar turmas do ensino primário. Porém, é claro que, sobretudo nos grandes centros urbanos e no litoral, em Portugal, o número de alunos por turma no primeiro ciclo está muito longe destes miríficos onze alunos. Evidentemente que o número onze que coloca Portugal como um dos países onde as condições de trabalho pedagógico são das melhores da União Europeia, tendo em conta o número de alunos por turma, não explica as turmas entre 25 e 30 alunos na

39 O encerramento verificou-se sobretudo em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico com o argumento de que o insucesso escolar é elevado em escolas com menos de vinte alunos. Afirma a estrutura sindical da FENPROF (Federação Nacional de Professores) que «as escolas com menos de vinte alunos são exactamente aquelas que se situam nas regiões e localidades mais desfavorecidas económica e culturalmente, onde as taxas de escolarização das famílias são menores» referindo que «neste domínio, falta ao ME uma visão estratégica e uma ideia para a renovação do 1º CEB, assumindo uma orientação centrada na navegação à vista e no cego corte nos custos da educação» e perguntando se «saberá o ME que, por exemplo, em algumas áreas dos distritos da Guarda, Viseu, Castelo Branco, Vila Real, Bragança ou no Alentejo o encerramento dos estabelecimentos de ensino com menos de 20 alunos, se não for acompanhado da construção de novas escolas, implica o transporte de crianças de 6 anos de idade durante uma hora de manhã e outra à tarde?». Artigo da página em linha da FENPROF. Consultado a 25 de Novembro de 2008 em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=59&doc=1129&mid=115> (FENPROF, 2008).

40 Fazemos aqui referência ao despacho nº 14 026/2007, de 3 de Julho, que estabelece, entre outras, as normas relativas à “constituição de turmas”, estipulando no seu ponto 5.2 que «as turmas do 1º ciclo do ensino básico são constituídas por 24 alunos, não podendo ultrapassar esse limite», e, no ponto 5.3, que «as turmas dos 5º ao 12º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos». (Despacho nº 14 026/2007).

maior parte dos casos nem, principalmente, o facto de as escolas do interior que têm 2, 3 e 4 alunos por turma (ler, por escola primária) reflectirem a desertificação crescente do interior e as assimetrias de um país que teima em privilegiar, na prática política diária, o litoral em detrimento do interior.

Figura 1: Evolução do rácio alunos/professor no ensino primário (CITE 1), 1998 e 2002



Fonte: Eurostat, UOE.

E em escolas que se vêem cada vez mais privadas de pessoal docente⁴¹ – o número de professores desempregados em Portugal não deixa, porém, de aumentar todos os anos⁴² –, que não conseguem ter a colaboração e o apoio de um profissional da área da saúde psicológica⁴³, que se queixam sistematicamente de falta de pessoal auxiliar – na melhor das possibilidades a falta de técnicos auxiliares de educação é suprida com recurso aos centros de emprego com as

41 A título de exemplo referimos a Escola Secundária com 3º Ciclo do Distrito do Porto que investigamos, a escola do 'Bom Sucesso'. Essa escola dispôs, durante 1 ano, do apoio de um professor de Educação Especial. A escola tem mais de 1.000 alunos e havia alguns que tiravam proveito desse apoio. A partir do ano lectivo 2005/2006, o professor deixou de poder exercer funções docentes nessa escola. Neste momento se um aluno da cidade onde a escola se situa precisar do apoio de um profissional especializado na área do ensino especial terá que mudar para uma escola da cidade de Braga, que fica a 33 quilómetros daquela, tendo como opção a cidade do Porto a 30 quilómetros também.

42 O Jornal de Notícias refere o seguinte número relativo a desemprego docente: «Fenprof calcula que o número de professores que efectivamente está no desemprego é de 40 mil, um número superior ao do ano passado – cerca de 35 mil.». (Jornal de Notícias, de quarta-feira, 8 de Outubro de 2008, p. 3).

43 A mesma escola a que aludimos na nota 41, recorreu, durante 7 anos, aos serviços de uma psicóloga, paga "a recibo verde" pelo PRODEP. A partir de Dezembro de 2007, data em que cessou esse IIIº quadro de apoio, essa profissional passou a ser paga em 50% pela Associação de Pais e Encarregados de Educação e, no restante, pela própria escola no valor de um salário mínimo. Essa verba era conseguida no orçamento privativo da escola e resulta dos lucros do bufete, da papelaria e da cedência de instalações. Quando recebeu uma proposta de trabalho de uma outra entidade com garantias de maior estabilidade profissional optou por sair, não obstante ter tudo feito para que o seu vínculo passasse a ter alguma garantia, mais a mais a forma séria e profissional como – consensual e aclamadamente – desempenhou as suas funções durante todos os anos em que aí trabalhou.

implicações de contínua entrada e saída de efectivos e inerente impossibilidade de se criarem raízes e trabalho de equipa sólido e eficiente. Tem-se ainda vindo a assistir a uma constante redução das verbas a atribuir às escolas dos vários níveis de ensino e destacamos, pela importância de que se reveste, a redução dos montantes com que são dotados os estabelecimentos de ensino superior e consequente inevitabilidade de cessação de contratos com docentes, investigadores, bolseiros⁴⁴, sem se perceber que realmente «o investimento na educação e na formação tem um preço, mas os elevados benefícios humanos, económicos e sociais alcançados a médio e a longo prazo ultrapassam os custos». (ME/GAERI, 2006: 7). Veja-se, porém como os números da despesa em educação e os montantes expressos em milhões de euros pouco ou nada significam quanto ao processo evolutivo da educação em Portugal⁴⁵. De acordo com o Eurostat, Gabinete de Estatísticas da União Europeia, em 2003, apesar de a União Europeia ser constituída por apenas 15 países-membros – mas tendo já em conta os que no ano seguinte passariam a fazer parte integrante de uma Europa a 25 – as «despesas totais com educação expressas em percentagem do PIB» (Comissão Europeia, 2007a: 26-7) colocavam o nosso país no 11^o⁴⁶ lugar num ranking de 25 países com 5,61% do seu PIB consagrado à educação da sua população, à frente de, por esta ordem, Áustria, Reino Unido, Letónia, Lituânia, Países Baixos, Malta, Itália, Alemanha, República Checa, Irlanda, Eslováquia, Espanha, Grécia, Bulgária, Luxemburgo, Roménia. Por outro lado e, paradoxalmente, no ano de 2005, Portugal

44 No «Discurso de Abertura do Ano Académico», proferido a 12 de Novembro de 2008, o Reitor da Universidade de Lisboa comunicou que, de acordo com o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, interromperia o seu mandato. Durante o seu discurso, António Nóvoa referiu que «pelo quarto ano consecutivo, o Governo aumenta o orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino superior, e pelo quarto ano consecutivo este é distribuído de forma a favorecer a Ciência e a prejudicar as Universidades. Como se a formação de base dos portugueses fosse um tema menor. Como se fosse possível fazer germinar, em instituições depauperadas, focos de excelência científica. O Governo que nos dá dinheiro – e bem – para contratar, num único ano, quase 100 investigadores doutorados para a “Ciência” é o mesmo Governo que nos impede de recrutar um único professor para o “Ensino”, que nos impede de renovar um corpo docente cada vez mais envelhecido. (...) Portugal tem de decidir, de uma vez por todas, se quer ou não quer ter grandes Universidades, se quer ou não quer ter instituições de referência no Espaço Europeu do Ensino Superior. Ou se prefere, como sempre aconteceu no passado, ter umas instituições remediadas, sofríveis, mais parecidas com “escolas secundárias” do que com Universidades do conhecimento e da ciência que nos habituámos a admirar por esse mundo fora. (...) Foram sempre os governantes que, perante o fracasso das suas reformas, procuraram nela o conforto, para não dizer a desculpa, para os seus insucessos. E também o pretexto para uma inaceitável ingerência na vida interna das instituições». (Nóvoa, 2008: 4-5).

45 Numa breve abordagem histórica António Teodoro mostra, de forma clara, que a tradição de investimento em educação em Portugal quase sempre teve sérios déficits «...entre 1851 e 1999, em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) ou em percentagem do Orçamento de Estado, constatámos que até ao último quartel do século XX se verificou uma persistente subalternidade do financiamento estatal da educação, mesmo nos períodos de maior *crescimento económico* e de *estabilidade financeira*: entre 1851 e 1907, a média do orçamento da instrução pública foi da ordem dos 0,2%; só em 1927 as despesas públicas com a instrução atingiram 1% do PIB; entre 1952 e 1965, as despesas com a educação representavam menos de 1,2% do PIB; em 1974, na ocasião da revolução de Abril, o que se gastava com a educação representava apenas 1,8% do PIB; somente em 1999 é que, pela primeira vez, Portugal pôde atingir, ultrapassando-a, a média dos orçamentos dedicados à educação pelos países membros da OCDE.» (Teodoro: 2003, 131).

46 «os dados não incluem as despesas da administração local».

encontrava-se no último lugar na «percentagem de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos que concluíram, pelo menos, o ensino secundário de nível superior» (Comissão Europeia, 2007a: 28-9) com apenas 49% dos inquiridos tendo concluído esse grau de ensino contra os 91,8% da Eslováquia no primeiro lugar⁴⁷.

Como já referido acima e aqui reafirmado através de outra fonte, o Conselho Europeu define como uma das metas a atingir «...um valor de referência segundo o qual, pelo menos 85% dos jovens deverão ter concluído o ensino secundário até 2010.» (Comissão Europeia, 2007b: 5). Este elemento é definido de forma ideal e se pensarmos que o mesmo significa que em cada 100 jovens 85 deverão concluir os seus estudos secundários não ficamos alarmados. Sobretudo se se tiver em conta que, em 2005, a percentagem – já com 27 países contabilizados – de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos com o ensino secundário terminado era de 77,4%. Em termos globais está-se a falar de um esforço que permita recuperar 7,6%. Difícil, porventura, mas exequível. Dos 27 países em questão, 8 já tinham atingido essa meta em 2005 e 7 estavam a menos de 5%. Mas em Portugal as coisas são muito diferentes. De acordo com os mesmos indicadores o nosso país encontra-se em último lugar com apenas 49% dos alunos nessas condições que terminam o ensino secundário. Mesmo Malta, o penúltimo país do *ranking*, encontra-se 4,7 pontos à frente de Portugal. Aquilo que nos é pedido é que, no mesmo espaço de tempo, recuperemos 36%. E isso explica, em grande parte, a forma como a educação se processa no nosso país. A necessidade de fazer cumprir objectivos implica uma redução da qualidade inerente aos *timings* exigidos. Tudo serve para que os alunos fiquem na escola até ao fim do curso mesmo que não queiram e a escola nada lhes diga. Portugal é um país onde, historicamente, a escola é um corpo estranho aos cidadãos. Onde desde há apenas 34 anos a educação passou a fazer parte do quotidiano da totalidade dos jovens. É um país cuja taxa de analfabetismo, em 1970⁴⁸, rondava os 20,5%, e que mesmo em 2000 apresentava – ainda! – 8% de pessoas que não sabem ler e escrever. Falamos de um país onde as famílias não perceberam ainda completamente a importância de ir à escola. Portugal tem ainda nichos populacionais (muito poucos, é verdade) onde não há luz eléctrica, com extensas bolsas habitacionais onde o saneamento básico não está ligado em rede, com pessoas nas zonas mais

47 Para que se possa comparar com os elementos anteriormente referidos a propósito do investimento em educação deixamos aqui a percentagem de jovens com o ensino secundário terminado nos países que estavam atrás de Portugal nos totais de verbas dotadas à educação: Eslováquia: 91,8%; República Checa: 91,2%; Lituânia: 87,5%; Áustria: 85,9%; Irlanda: 85,8%; Grécia: 84,1%; Letónia: 79,9%; Reino Unido: 78,2%; Bulgária: 76,5%; Roménia: 76,0%; Países Baixos: 75,6%; Itália: 73,6%; Alemanha: 71,5%; Luxemburgo: 71,1%; Espanha: 61,8%; Malta: 53,7%. (Comissão Europeia, 2007a: 28-9).

48 De acordo com o censo realizado nesse ano.

isoladas do interior para quem a vida continua a ser feita na base de uma agricultura de subsistência. Este é um dos países da União Europeia onde se verificam das maiores assimetrias – entre o litoral e o interior, entre as zonas mais densamente urbanizadas e aquelas onde (e parece cada vez mais), de novo, se faz sentir o êxodo rural e a desertificação). E é neste país que, a ritmo acelerado e por decreto, se querem mudar as mentalidades e resolver, em 10 anos, o que não foi conseguido em 200⁴⁹, sem se querer perceber que, da mesma forma que não se pede a uma árvore que cresça e frutifique num ano, também não se reduz para metade o insucesso escolar nos ensinos básico e secundário até 2009 sem comprometer a qualidade com consequências gravosas para o processo “ensino-aprendizagem” e para todos os actores nele envolvidos⁵⁰. Aliás, a retórica governamental aponta precisamente nessa direcção quando afirma que: «a superação destes obstáculos só é possível através da concretização de medidas que coloquem a escola no centro da política educativa, qualificando-a, melhorando o seu funcionamento e a sua organização e os resultados escolares dos alunos». (Ministério da Educação, 2007: 1). No entanto, e ao arrepio do que historicamente é proposto por toda a investigação realizada neste domínio, Portugal tem e mantém um dos mais centralistas sistemas de controlo hierárquico da Europa, apesar de toda a (des)informação que vai sendo passada para a opinião pública quanto aos processos de autonomia da escola⁵¹. O Ministério da Educação define a sua política de acordo com critérios concebidos fora das fronteiras do país, juntamente com lógicas nacionais, ambas baseadas maioritariamente em valores de ordem economicista, já o dissemos, e fá-la chegar às escolas via legislativa e por intermédio das Direcções Regionais de Educação. No tocante ao ensino, a verticalidade hierárquica das decisões é de tal forma grande que é impensável que uma escola possa postergar relativamente ao que

49 Desde, pelo menos, a governação do Marquês de Pombal com vários diplomas referentes à instrução: «O país tinha a convicção da fraqueza das condições práticas do seu ensino e da urgência de as modificar. Pombal compreendeu esta necessidade de equipamento educacional e prestou-lhe uma atenção, para o tempo, invulgar.» (Macedo, 1992: 119).

50 Disto mesmo é sintomática a afirmação do professor Adriano Moreira quando afirmava, a 13 de Março de 2002, no fórum “Qualidade e Avaliação da Educação” que «o sistema educativo se manteve a funcionar, sem esforço atempado das estruturas, sem poder evitar os efeitos colaterais das mudanças dos sistemas políticos, sem resposta imediata aos jovens evoluindo pela massificação, sem poder ultrapassar a regra de que as mudanças sociais se verificam em tempo social acelerado e a nossa capacidade de as racionalizar funciona em tempo social demorado» (Moreira, 2002: 377).

51 A propósito da autonomia das escolas, Virgínio Sá, conclui o seu artigo em “A Página da Educação” afirmando a esse propósito que «apesar da usurpação de algumas das competências antes atribuídas às escolas, e de não se vislumbrar nenhuma competência verdadeiramente nova devolvida às escolas, os proponentes desta proposta ainda nos querem convencer que um dos objectivos da mesma é “o reforço da autonomia da escola”! É certo que o termo está abundantemente semeado pelo texto [projecto de decreto-lei intitulado “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário”] (contabilizamos cerca de meia centena de referências ao mesmo). Contudo, a construção retórica da realidade tem as suas limitações. (Sá, 2008: 35).

lhe é imposto. A “autonomia” existe basicamente em relação a questões que, de tão banais, não são susceptíveis de que haja margem para erros. A liberdade de decidir acontece também, e mais frequentemente do que se possa pensar, quando as Direcções Regionais não sabem que opinião propor e que informações veicular. Nesse caso, passam a responsabilidade da tomada de decisões para a hierarquia máxima local das escolas que, por receio, a mais das vezes se sentem manietados não decidindo ou agindo de forma tímida e pouco consistente e ‘envergonhada’. Sendo ainda que existe sempre a possibilidade de se alterar o que foi anteriormente decidido pois fica em aberto a possibilidade de, a todo o tempo, mais avisada opinião poder vir no dia seguinte pôr em causa o que no dia anterior era viável⁵². Ora, este tipo de estratégias assumem-se não como verdadeiras medidas de descentralização mas de simples delegação e forma diferida de imposição de medidas questionáveis e impopulares que, não fosse o espectro da penalização a quem não as siga, tenderiam a não ser cumpridas ou sê-lo com grandes reservas. Percebe-se assim, como afirma Licínio Lima (2008b: 2), «um programa de despolitização da administração escolar para manter ou reforçar o domínio político do centro sobre as periferias. As “medidas de política educativa” não s[endo], afinal, exclusivo do centro, cabendo às periferias a sua execução diligente e eficiente».

Diz-nos o sítio do Ministério da Educação, na página relativa à “Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia – Políticas, Educação e Formação”, e como já atrás mostrámos, que «uma segunda área-chave de intervenção da política educativa tem como objectivo generalizar o nível de ensino secundário (12 anos de escolaridade) enquanto referencial mínimo de qualificação. Este objectivo tem vindo a concretizar-se na expansão e na diversificação da oferta formativa profissionalmente qualificante, nomeadamente através do aumento de vagas em cursos profissionais nas escolas das redes pública e privada, pretendendo-se que as vias profissionais de nível secundário atinjam metade do total de vagas neste ciclo de ensino» (Ministério da Educação, 2007: 1). Porém, à imagem de outros aspectos da implementação das estratégias propostas pela União Europeia, a materialização de tais procedimentos levanta questões assaz complicadas. Todas as pessoas podem e devem matricular-se para concluir o 12º ano. Isso só lhes traz vantagens. Porém, a motivação pela escola é manifestamente reduzida num número crescentemente grande de alunos. A propósito, usamos aqui uma passagem

52 Consideramos espantosa a nota de pé-de-página que frequentemente consta de e-mails emanados das Direcções Regionais: «NB: Esta mensagem traduz a opinião do seu autor e de modo algum deve ser tomada como representativa de entendimentos da administração escolar ou vinculando deliberações da tutela, excepto quando expressamente mencionados.». Este e-mail foi enviado do “GEEASE - Gabinete de Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo” mas é apenas um de muitos.

sustentada em dados fráveis, que, embora reportando-se a Inglaterra, deixa perceber a importância de que a escola se reveste para a formação das pessoas até em países de tradição escolar bem mais avançada do que o nosso: «o instituto oficial de formação contínua para adultos de Inglaterra e País de Gales (National Institute of Adult Continuing Education - NIACE) encomendou um inquérito que indicou que apenas 10% das pessoas com idade igual ou superior a 17 anos estavam nesse momento a estudar alguma matéria. Cerca de 24% tinham estudado no período de três anos anterior ao inquérito, mas a maioria, 52%, referiram que não tinham estudado de todo depois de abandonarem a escola». (Hughes & Tight, 1995: 300-1). A escola vai-se tornando um viveiro de problemas potenciados pelo facto de que é consensual que todos concluirão com sucesso esse patamar da escolaridade independentemente dos conhecimentos adquiridos e/ou da forma como os atingem⁵³. E isto continua a marcar o *status quo* da educação portuguesa. Os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória e o ensino básico têm um percurso académico cada vez mais frágil. Portugal, como membro da OCDE, tem vindo a participar numa monitorização, levada a cabo por esse organismo, através da realização de provas tendentes a despistar o nível de literacia em Leitura, Matemática e Ciência de jovens de 15 anos que frequentem o 7º ano de escolaridade ou mais. Esses testes que fazem parte do PISA, realizam-se todos os 3 anos (2000, 2003, 2006) e têm vindo a incluir, a cada ciclo que passa, um número crescente de países. Estes testes têm servido como elemento de análise à União Europeia para perceber o estado da educação entre os 27. Portugal participou em todos os momentos de avaliação e em todos eles a prestação dos alunos envolvidos foi manifestamente insuficiente. No sítio do portal do Governo relativamente ao ciclo PISA 2003 podem encontrar-se dados relativos a Portugal cujas conclusões são ainda mais preocupantes quanto é notória a discrepância entre a retórica governamental sobre o assunto e as medidas que, diariamente, são tomadas para que, supostamente, este estado de coisas se altere ao

53 A propósito de duas alunas de um CEF (Curso de Educação e Formação) com muito elevado número de faltas, quando o Conselho Executivo da escola perguntou o que deveria ser feito, tenha-se em linha de conta o seguinte texto redigido de acordo com indicações fornecidas pela DREN: «Deverá ser estabelecido entre o formador de cada domínio e as formandas em questão um contrato pedagógico (não é necessário que seja formalizado e assinado, basta que sejam reduzidas a escrito algumas orientações dos formadores, utilizando o caderno diário), no sentido de atribuir às alunas um conjunto de tarefas/actividades que lhes permitam atingir resultados de aprendizagem iguais aos dos restantes formandos. Esta recuperação das horas perdidas pode fazer-se até ao final da formação, ou seja, até Maio de 2008. O trabalho a desenvolver pelas alunas pode ser feito nos seguintes espaços: - Escola: biblioteca, clubes, salas de informática, sala de estudo, etc.... – Em espaços exteriores à escola: biblioteca municipal, residência das alunas e outros espaços públicos de cariz educativo/cultural que se entendam adequados para a realização das tarefas propostas. Todas as horas cumpridas pelas formandas no âmbito do contrato referido deverão ser registadas em cópia de folha de livro de ponto, por domínio, devidamente datadas e assinadas pela formanda e pelo formador respectivo. Estas folhas devem ficar no processo técnico pedagógico e ainda no processo individual das formandas».

arrepio das opiniões dos intervenientes em todo o processo educativo: «1 - Em todos os domínios avaliados – leitura, matemática, ciências e resolução de problemas – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, uma vez comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço da OCDE. (...) 3 - Na literacia matemática, área predominante no PISA 2003, verificou-se existir uma percentagem demasiado elevada de alunos portugueses de 15 anos com nível de proficiência inferior a 1, o que configura uma situação grave para cerca de 1/3 dos nossos estudantes. (...) 6 - Na resolução de problemas, os alunos portugueses de 15 anos têm um desempenho médio significativamente inferior ao da média da OCDE. (...) 7 - Existe uma associação positiva entre o desempenho médio dos alunos de cada país e o rendimento nacional e o gasto por aluno neste país. Se ajustássemos o desempenho médio de cada país aquele que seria de esperar se as condições sociais e económicas fossem médias, Portugal melhorava substancialmente a sua posição relativamente aos restantes participantes. (...) 13 - Na literacia matemática verificou-se a existência de diferenças entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias em que os bens culturais, os recursos educacionais, os níveis de educação e o *status* profissional são mais elevados» (PISA, 2005).

Importa dar clara conta de que tal instrumento de medição e de avaliação externa é consideravelmente redutor em termos de real interpretação da aquisição de conhecimentos feitas pelos seus intervenientes, tanto mais que as áreas em apreço são basicamente o cálculo matemático e a compreensão escrita a língua portuguesa. Há, porém, elementos que, independentemente das reservas com que se encarem tal forma de avaliar competências, não devem ser ignorados: «o sistema educativo português tem claras dificuldades em apoiar a maioria dos seus alunos na aprendizagem de um conjunto muito relevante de competências. Apenas uma minoria de alunos parece estar a conseguir desenvolver bem os saberes propostos no currículo nacional». (Fernandes, 2008: 291). E esta dificuldade não se limita apenas ao domínio do desempenho em avaliações internacionais. De facto, há também literatura que se mostra reticente quanto à relação existente entre o que é a avaliação interna e os níveis que os alunos conseguem atingir nos exames nacionais: «...verificou-se que, tal como acontece no ensino secundário, as classificações obtidas pelos alunos nos exames foram, na grande maioria dos casos, inferiores às classificações internas atribuídas pelos professores. Por exemplo, dos alunos que se apresentaram a exame com uma classificação interna de *três*, apenas cerca de

20% manteve essa classificação no exame, enquanto que mais de 3/4 viram a sua classificação baixar para *um* ou para *dois*.

«Em 2002, 2003 e 2004 os alunos do 9º ano de escolaridade realizaram avaliações em Matemática que não tinham efeitos na sua progressão e na sua certificação. Os resultados globais dessas avaliações e os dos exames de 2005 e de 2006 mostram que, ao longo destes anos, tem havido uma estabilidade que é bastante preocupante». (Idem, *ibidem*: 287).

Independentemente do nosso posicionamento quanto à validade e veracidade dos resultados quer das avaliações externas quer das internas, parece-nos que não podemos entender a visibilidade da avaliação interna em Portugal de forma positiva. E queremos concluir esta parte com a explícita crítica que Almerindo Afonso deixa na sua dissertação de doutoramento: «Nada deverá, no entanto, contribuir para justificar [...] que a escola básica se tenha tornado uma escola mais injusta e selectiva: não há pior selectividade do que aquela que permite uma transição ou aprovação escolar com défices de aprendizagem em conhecimentos essenciais quando se sabe que, mantidas as mesmas condições e causas que lhe deram origem, elas serão necessariamente cumulativas ao longo de toda a escolaridade, muito provavelmente, irreversíveis» (Afonso, 1998: 317).

Na parte seguinte faremos uma rápida incursão por alguns dos sistemas educativos de países membros da União Europeia onde veremos que as coisas, relativamente à forma como a avaliação dos alunos é feita, não são muito diferentes do que se vai passando em Portugal e não obstante, ainda e sempre, aquilo que aqui e ali vai sendo dito a esse propósito quando se pretende que países do Norte da Europa têm concepções de avaliação e de transição radicalmente diferentes das que se verificam em terras lusas.

6. O Ensino na União Europeia

Percebe-se que, actualmente, ainda não se pode falar de uma política verdadeiramente europeia da educação que uniformize a forma como os 27 países membros encaram os processos educativos e, dentro deles, a avaliação dos alunos. De acordo com a investigação que foi possível fazer, pode dizer-se que existem basicamente dois padrões de actuação face à forma como a avaliação dos alunos é feita.

É claro que «Os países não gerem da mesma forma as dificuldades escolares dos seus alunos⁵⁴» (Comissão Europeia, 2005: 277) e que «a organização da escolaridade obrigatória é muito variada na Europa.» (ibid, 2005: 280), mas percebe-se que, apesar da regra ser a não retenção de alunos com fraco aproveitamento no ensino primário, essa possibilidade está contemplada na generalidade dos países, mesmo no Norte da Europa: «Em muitos países, os alunos que não dominam suficientemente os conhecimentos exigidos no final do ano lectivo ou que não são considerados maduros para transitar para o ano seguinte podem repetir o ano. A decisão de fazer com que um aluno repita o ano é deixada à consideração do estabelecimento de ensino.» (Comissão Europeia, 2005: 277), apesar de, em alguns casos, a sua aplicabilidade se confinar a razões de manifesta impossibilidade de transição como por doença prolongada ou quando os alunos de todo não conseguem atingir níveis que lhes permitam seguir o ensino⁵⁵.

Apesar de a passagem de ano constituir a norma, parece-nos bastante importante mostrar que a transição do ensino primário para os níveis superiores se faz tendo em conta, na generalidade dos países, o aproveitamento escolar anterior. Dizem-nos os indicadores relativos ao ano lectivo 2002/2003 que existem quatro grandes grupos de países. Há países cuja transição se faz de maneira natural, isto é, sem que o ensino esteja estruturado de forma mais ou menos estanque, por ciclos de escolaridade, e sem que haja necessidade de um certificado de conclusão de um grau de ensino para que a passagem para o seguinte se verifique. Num segundo grupo de países, a transição só é feita depois de concluído o último ano do 'ensino primário'⁵⁶. É relevante o facto de, em França e no Reino Unido, a admissão no 'ensino

54 Nas citações foi utilizada a versão on-line do texto "Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005", em português com o título "Números chave da educação em Portugal 2005", pp. 259 - 288 e pode ser encontrada em

http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/NCAF05001PTC/NCAF05001PTC_002.pdf

55 A este propósito «mesmo nos países que optaram por uma transição automática, pode acontecer que os alunos repitam um ano em circunstâncias excepcionais. Estas variam entre os países: pode tratar-se de um período de ausência muito longo (por razões de doença) durante o ano lectivo ou de uma repetição recomendada por pessoas competentes exteriores à escola (psicólogos, médicos, assistentes sociais, etc.).» (Comissão Europeia, 2005: 277).

56 De acordo com as classificações e terminologia adoptadas pela Comissão Europeia, há 6 níveis de ensino consignados e que são designados CITE (Classificação Internacional do Tipo da Educação). No âmbito deste trabalho consideraremos os níveis CITE 1 (Ensino primário: Nível de ensino que geralmente se inicia entre os 5 e os 7 anos de idade, obrigatório em todos os países e que tem normalmente uma duração de 4 a 6 anos. Em Portugal corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), CITE 2 (Ensino secundário inferior. Completa o programa de base iniciado no ensino primário, recorrendo contudo a um modelo de ensino/aprendizagem mais estruturado em torno de disciplinas. A conclusão deste nível de ensino corresponde, normalmente, à conclusão da escolaridade obrigatória. Em Portugal corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico) e CITE 3 (Ensino secundário superior. Este nível inicia-se geralmente depois de concluída a escolaridade obrigatória. A idade de admissão situa-se normalmente entre os 15 ou 16 anos. Em geral, o acesso é condicionado à conclusão com aproveitamento da escolaridade obrigatória e a outros requisitos mínimos. O ensino a este nível é frequentemente mais estruturado em disciplinas do que o ensino secundário inferior. A duração normal deste nível varia entre os 2 e 5 anos. Em Portugal corresponde ao ensino secundário.) (fonte: Comissão Europeia, 2005: 305).

secundário inferior' ser feita automaticamente quando o aluno atinge idade para tal e – depende-se – independentemente de ter ou não atingido os objectivos definidos para o ensino primário (veremos adiante que apesar desta grande 'democraticidade' no ensino, e porque “não há bela sem senão”, o panorama do ensino nestes países – Reino Unido, sobretudo, não é tão simples como parece). Em países como a Alemanha, Áustria, Países Baixos, Luxemburgo a progressão não se faz apenas recorrendo ao aproveitamento mas tendo também em conta a opinião do conselho de turma e/ou do órgão directivo da escola. Por fim, num quarto grupo de países, a transição do ensino primário para o 'secundário inferior' está sujeita à emissão de um certificado que reconhece a conclusão do grau anterior de ensino. Esta passagem é definida de acordo com os níveis de trabalho atingidos durante o ano lectivo e/ou durante o ciclo primário para países com uma estrutura de ensino obrigatório não única. De realçar que «em praticamente todos os países, este certificado é concedido pela escola sem controlo externo» (Comissão Europeia, 2005: 281), isto é, sem haver recurso a exames de avaliação elaborados fora do estabelecimento de ensino.

Quanto ao grau de exigência para a progressão dos alunos em variadíssimos países membros da U. E., ao contrário do que é comumente considerado, a entrada em determinado tipo de escolas é feita com elevados padrões de rigor, começando desde bem cedo a triagem dos melhores e isto em países relativamente aos quais o discurso oficial de igualitarismo é uma constante: «Na Irlanda do Norte e em algumas regiões da Inglaterra, a admissão a determinadas escolas selectivas faz-se por concurso.» (Comissão Europeia, 2005: 280). «Os alunos que concluíram o ensino primário são orientados para diversos tipos de escolas, em função dos respectivos resultados. Na Alemanha, é a recomendação da escola primária que determina o prosseguimento do percurso escolar do aluno ou que o orienta, ou aos pais, na escolha.» (...) (Comissão Europeia, 2005: 281). No caso da Alemanha, as coisas são bem mais perversas do que é dito em *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. O sistema escolar alemão estratifica-se em três diferentes tipos de escolas desde o final do ensino primário, e a entrada nestas escolas não se faz de qualquer forma. Apesar de a Alemanha ser uma federação e cada Estado (Bundesland) ter uma certa autonomia, o que se passa é que, mesmo nos Estados mais 'democráticos', há uma feroz selecção que apenas se encontra diferida no tempo, passando do final da escola primária para o final do equivalente ao nosso segundo ciclo. Vejamos agora como é estruturado esse ensino. No 'Gymnasium' são aceites apenas alunos de excelência, aqueles cuja média no final do primário equivale aos nossos alunos de nível 5. Estes alunos são

direccionados para e poderão facilmente ter acesso às melhores universidades alemãs. Na 'Realschule' são aceites alunos que tenham conseguido atingir níveis médios no final do primeiro ciclo. Mais tarde, a esmagadora maioria destes alunos destinam-se a cursos médios e/ou superiores técnicos com direito a bacharelato. Em alguns Estados, paralelamente às 'Realschule' existem escolas pomposamente designadas 'Gesamtschule'. Estas escolas piloto incluem alunos com experiências as mais diversas em termos de escolaridade, independentemente das notas que tenham alcançado. Estes estabelecimentos de ensino são supostos fazer uma abordagem do ensino semelhante à que é feita nas escolas básicas e secundárias existentes em Portugal. Porém a perversidade também aí se encontra instalada. De facto, o patamar de partida e de chegada são tudo menos iguais para todos. Se aqui refiro este aparente preciosismo terminológico é porque o adjectivo 'gesamt' significa 'junto', 'em conjunto' e, teoricamente, esta seria uma escola onde a clivagem menos se faria sentir. A realidade é, porém, bastante mais desprestigiante. De facto, o currículo escolar é igual a todas as disciplinas menos três. Em alemão (língua materna), inglês e matemática os alunos são inseridos nas turmas de acordo com os níveis atingidos. Existem três cursos diferentes A (para alunos de nível cinco), B (para alunos que se encontram nos níveis três alto e quatro) e C (para os restantes alunos com rendimento escolar de expressão mais modesta). Como se percebe, a nomenclatura mais não é do que uma expressão «politicamente correcta». Finalmente, nas 'Hauptschule' são admitidos alunos de nível fraco e que na maior parte dos casos estão condenados a seguirem cursos profissionais que os levarão ao mundo do trabalho destinado a profissionais de baixa qualificação académica. Claro que existe permeabilidade entre os três tipos de escolas/níveis de exigência de ensino. No entanto, ela só é possível através da realização de exames e só alunos que aí consigam sucesso poderão mudar de tipo de escola. Por outro lado, o sistema alemão introduziu, há relativamente pouco tempo, um regime de avaliação externa no final do ensino 'secundário de nível superior' que se materializa na realização de exames.

Continuando a abordagem dos procedimentos em escolas de países germânicos confirma-se que "na Áustria, para ser admitido num estabelecimento de 'ensino secundário inferior' do nível académico seguinte (*allgemein bildende höhere Schule*), o aluno deve ter completado o quarto ano do ensino primário e obtido a menção de 'Excelente' ou 'Bom' em Alemão e Matemática." (Comissão Europeia, 2005: 281).

Outro aspecto importante a ter em conta é a existência em cada vez mais países membros da União Europeia de exames externos de avaliação no final da escolaridade

obrigatória. Realmente, a realização de exames por parte dos alunos deixou de ser a exceção para passar a ser a regra ainda que com valências e níveis de rigor diversos. A seguinte citação mostra claramente qual a orientação da generalidade dos países membros da União Europeia: «Em vários países, a nota atribuída pelos professores é ponderada com uma nota externa (os resultados obtidos na prova externa, por exemplo) ou elaborada com base em critérios estabelecidos por uma autoridade externa. Na Irlanda, em Malta, no Reino Unido e na Roménia, a nota final é atribuída por pessoas exteriores ao estabelecimento de ensino».

Pensamos ter deixado claro haver na generalidade dos países membros da União Europeia uma corrente que apresenta duas principais linhas de força: a existência, de facto, de exames nacionais que tentam mostrar se os conteúdos curriculares foram ou não aceitavelmente assimilados permitindo assim a passagem daqueles que frequentam as escolas dos vários Estados-Membros e, ainda, uma crescente corrente mercantilista que propõe vários tipos de escolas de acordo com as prestações dos alunos – e das famílias, importa não o ignorar – tornados clientes de uma mercadoria cultural designada educação. Não obstante todo o discurso europeu e europeizante de igualdade de oportunidades parece-nos poder afirmar que não só à saída se verificam clivagens mas também, e de forma cada vez mais evidente, à entrada para o mundo da escola. Apesar de tal cenário ainda não ter em Portugal a expressividade de outros países – nomeadamente anglosaxónicos e germânicos – há crescentes indicadores que o caminho se prepara para ser percorrido por tais vias. É, parece-nos, caso para citar George Orwell, no seu *O triunfo dos porcos*: «Todos os animais são iguais mas alguns são mais iguais do que outros». (Orwell, 1981: 113).

E será justamente essa desigualdade na igualdade que continuaremos a equacionar nos capítulos seguintes.

Capítulo II – Todos somos iguais embora uns sejam mais iguais do que outros

1. O currículo: entre o discurso e a prática

“O que ensinar, quando, como e com que meios?”

(CRE, 1987: 193)

A existência de sistemas educacionais na esmagadora maioria dos 202 países actualmente existentes não significa que em todos eles aquilo que se ensina seja exactamente igual. Apesar dos partidários de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» advogarem a existência de um «currículo mundial»⁵⁷, para os defensores de uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação» (AGEE) está-se antes, perante processos de decisão definidos em Organizações de carácter global criadas e mantidas por países que se têm assumido como detentores d«A» verdade que deve ser universalmente seguida, pois os avanços civilizacionais por eles patenteados são tidos como os mais credíveis, justos, sãos e economicamente viáveis⁵⁸.

Tendo em conta este ponto de vista, e em consonância com o que temos vindo a afirmar, os *curricula* escolares que se encontram nos mais diversos países são produto de imposições feitas de forma indirecta e a que os decisores políticos nacionais aderem pois, para além dos benefícios que daí advêm em termos financeiros, ajudam a colocar os seus países no pelotão da frente das nações mais conceituadas⁵⁹. Não se entenda, porém, que a passagem de qualquer directiva supranacional (independentemente da área em que ocorre) se faz de forma directa e exacta, sem contestações, sem alterações, sem ‘nacionalização’ dessas imposições. Há sempre,

57 Contrariando esta assumpção, Roger Dale defende que «...a existência de um currículo mundial tem, mais do que ser assumida, de ser demonstrada (...) [apesar de] alguns aspectos dos sistemas educativos se funda[re]m em “guiões” comuns. Isto não justifica as pretensões de um “currículo mundial”, se por isso quisermos significar que o conteúdo dos programas educacionais de todos os estados-nação é o mesmo.» (Dale, 2001: 166).

58 Isto mesmo nos afirmam John Meyer et al. ao referirem que «a definição e a organização hierárquica de tais corpus de conhecimento são assim e em larga medida prescritas ‘externamente’. No centro dessa prescrição encontra-se um discurso ‘racional’ relativamente à forma como a socialização das crianças em várias temáticas se encontra ligada à auto-realização do indivíduo e, em última instância, à construção de uma sociedade ideal. O discurso é altamente estandardizado e de carácter universalístico» (Meyer, Kamens, et al, 1992: 65). (Aspas no original).

59 Confira-se, neste particular, a afirmação de Roger Dale: «Isto acontece na medida em que a “legitimidade” dos estados enquanto estado “como deve ser” deriva da conformidade com a norma, e a norma neste caso são os sistemas educativos dos países dominantes. A adopção destes sistemas e das categorias curriculares associadas é um sinal das pretensões do estado-nação a ser um país “como deve ser”.» (Dale, 2001: 162). (Aspas no original).

por um fenómeno de indigenização⁶⁰ ou de hibridização⁶¹, uma recontextualização (usando a terminologia de Bernstein) das várias políticas, de acordo com a realidade dos países a que elas se destinam: «...é possível compreender que as políticas curriculares nacionais, ainda que se baseiem em princípios reguladores de controle e poder externos, nunca serão desenvolvidas como mera reprodução de directrizes internacionais. Processos de recontextualização ocorrem, seja pela actuação dos campos de produção e de controle simbólico nacionais, seja pela actuação do campo recontextualizador pedagógico do país em questão, seja ainda pelas tensões e características específicas do campo recontextualizador oficial nacional e dos contextos escolares». (Lopes, 2002: 100). Mas, não obstante os referidos processos indigenizadores, esta globalização curricular não deixa de se afirmar através da igualização de matérias a serem leccionadas e com níveis de importância e relevância que têm, por vezes, pouco a ver com as realidades dos países onde são ensinadas. Está-se perante uma espécie de ‘pronto-a-vestir’ educacional, uma lógica de ‘one size fits all’⁶² que acaba por tudo terraplenar tendendo a eliminar assim as particularidades que possam destoar no interior de culturas que, mesmo que ancestrais, sejam diferentes. Mas porquê a necessidade de tal ‘isomorfismo’⁶³ educativo? Como respostas ocorrem-nos o épico de Fritz Lang, «Metropolis» e o incontornável «1984» de Orwell, bem como a noção de que a nivelção por baixo auxilia à implementação de ambientes panópticos que levam a um controlo crescente do cidadão⁶⁴. As razões para tudo isto devem,

60 Há uma grande variedade de termos que remetem basicamente para a mesma ideia. Nomes como “indigenização”, “hibridização”, “tradução”, “recontextualização” ainda que não sendo rigorosamente iguais, são usados de forma sinónima para dar conta de fenómenos de apropriação/imposição de políticas supranacionais alterando-os de acordo com necessidades percebidas localmente e de acordo com “as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas...” (Ball, 1998: 122).

61 Quem o diz é Jürgen Schriwer: «...a difusão internacional do saber adquirido, dos modelos de organização, dos esquemas de resolução dos problemas ou das políticas, é objecto, por parte dos grupos culturais ou nacionais que lhe fazem referência, de procedimentos específicos de reinterpretação e de adaptação por reapropriação» (Schriwer, 1997: 18).

62 Importa, porém, não perder de vista que a essência da expressão acaba por ter implícito um carácter positivo, por antítese à leitura literal negativa que ela estatua e com cujo sentido é aqui usada, ou seja, a sua conotação de valor mais inclui “a ideia de que existem objectivos comuns de aprendizagem para todas as crianças independentemente dos seus interesses e capacidades. A frase implicitamente advoga a individualização, tanto quanto possível, da educação – um altamente defensável ponto de vista, uma vez que uma instrução individualizada e tutorial é, de acordo com o geralmente aceite, a mais efectiva forma de escolarização” (Hirsch, 1996: 261).

63 Parece-nos importante dar conta de que o texto dos documentos preparatórios da CRSE, (e assinado por três autores dos quais dois vieram a ser Ministros da Educação de Portugal, respectivamente, Roberto Carneiro e Marçal Grilo) mostra de forma muito explícita a existência de tentativas de acordo que sustentam a nossa afirmação de um dado isomorfismo curricular: «O ensino básico tem vindo a constituir objecto de análise e discussão em muitos países face à necessidade de fazer conciliar objectivos de formação básica (escolares e educativos) com a multiplicidade das matérias e actividades consideradas desejáveis para a sua concretização. Na maioria desses países tem-se procurado definir o que é designado por “core curriculum”, currículo central ou básico...» (CRSE, 1987: 199).

64 Achamos interessante referir aqui um dos comentários que George Orwell fez ao seu “Mil Novecentos e Oitenta e Quatro” e que ajuda a clarificar o nosso ponto de vista: «Foi inventado por alguns críticos de *1984* que a opinião do autor consistia em dizer que algo semelhante àquilo

novamente, ser encontradas na ânsia capitalista do lucro e são tão antigas quanto a própria história da exploração do ser humano⁶⁵. Basta-nos aqui, porém, recuar ao século XIX e à Revolução Industrial para perceber de forma mais detalhada as razões pelas quais a escolaridade passou a ser sinónimo de primazia cultural e o porquê de cada vez mais operários passarem a ser obrigados a ir à escola. A «Educação das Massas» nunca teve como finalidade a educação mas, tão somente, a instrução que não é – apesar de ser vulgarmente utilizada indiferentemente – a mesma coisa⁶⁶. Em *A Terceira Vaga*, Toffler dá-nos uma interessante percepção das coisas quando afirma que «estruturada segundo o modelo da fábrica, a educação em massa ensinava escrita, leitura e aritmética básicas, um pouco de História e outras matérias. Este era um curriculum «descoberto», muito mais fundamental. Consistia – e ainda consiste em muitas nações industriais – em três cursos: um de pontualidade, outro de obediência e outro de trabalho de rotina, repetitivo. O trabalho fabril requeria trabalhadores que chegassem a tempo, especialmente gente para as linhas de montagem. Requeria trabalhadores que aceitassem ordens sem as questionar, uma hierarquia gestora. E requeria homens e mulheres preparados para mourejarem em máquinas ou em escritórios, a desempenhar operações brutalmente repetitivas. (...) as escolas da Segunda Vaga transformaram geração após geração de jovens numa força de trabalho dúctil e arregimentada do tipo exigido pela tecnologia electromecânica e pela linha de montagem.» (Toffler, 2003: 33-4).

No entanto, e como já afirmámos anteriormente, encontra-se enraizada no senso comum, e é sistematicamente trabalhada a ideia que, não obstante a evidência da existência de uma escolarização para o proletariado por razões de mera produtividade, a essência da massificação do ensino se deve à promoção de um dado tipo de progresso social. Veja-se por todos o que, a este propósito, nos diz o texto *School Knowledge for the Masses: world models and curricular categories in the twentieth century*, de John Meyer et al. «...a educação de massas,

narrado no livro, ou disso próximo, irá acontecer nos próximos quarenta anos no mundo ocidental. Tal não é exacto. Não esquecendo que o livro, no fim de contas, é uma sátira, penso que algo como 1984 *poderá* acontecer. (...) A moral desta situação perigosa e aterradora é simples: *Não permitam que isso aconteça. Depende de vocês*». (Orwell, 2002: 323). (itálicos no original).

65 Da exploração ancestral do ser humano pelo ser humano assente na mais primária ambição de acumulação de riqueza nos dá conta esta passagem de Engels: «...as condições económicas gerais (...) na fase superior da barbárie minavam já a organização gentilícia da sociedade, e acabaram por fazê-la desaparecer, com a entrada em cena da civilização. (...) A ambição mais vulgar tem sido a força motriz da civilização, desde os seus primeiros dias até ao presente; o seu objectivo determinante é a riqueza, e outra vez a riqueza, e sempre a riqueza – mas não a da sociedade, e sim a de tal ou tal mesquinho indivíduo.» (Engels, 1976: 209-34).

66 Sobre a escola mero veículo transmissor de instrução queremos aqui reafirmar que «na trágica década de 30, Heidegger compreendeu claramente que a escola se enganara no caminho: que fora pervertida pela sociedade unidimensional (...) tornando-se escola unidimensional, tornando-se instrumento da sociedade industrial e veículo da sua ideologia» (CRSE, 1987: 60–1) tal como Alvin Toffler refere – com recurso a exemplos – em a “Terceira Vaga”.

durante toda a modernidade, não tem sido apenas altamente valorizada, como tem sido vista como um método científico ou racional de produzir progresso social.» (Meyer, Kamens, Benavot, Cha, Wong, 1992: 171).

Esta problemática afigura-se pouco consensual pois, por um lado, há que fazer frente a enraizadas ideias feitas que vêem a escola como meio de resolver questões de instrução social e cívica e, por outro, como meio de apetrechamento para um mundo que se esperaria ser do trabalho mas que o é cada vez menos. E esta múltipla valência tem que ser resolvida através de opções curriculares arbitrárias e sempre discutíveis mas que consensualmente pouco têm conseguido fazer para resolver justamente o problema que é a percepção que os alunos vão tendo e demonstrando *ad nauseam*, da inutilidade daquilo que a escola tem para lhes ensinar no actual estado das sociedades ocidentais.

De forma muito sucinta referiremos aqui as distinções referidas na Proposta Global de Reforma apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) no seu relatório final, de Julho 1988. De cinco possíveis lógicas susceptíveis de estruturar um possível currículo⁶⁷ de acordo com diferentes tónicas a considerar e os objectivos que se pretendem atingir, a CRSE assume como sendo a que melhor pode dar conta dos desafios que se põem à escola portuguesa a «lógica pedagógica ou formativa» que engloba o que de melhor se encontra nas outras quatro tendo ainda a mais-valia de apresentar uma preponderância “alunocêntrica”⁶⁸. (CRSE, 1988: 97 – 98). Mas, para além destas quatro formas (cf. nota nº 67) de conceber o currículo, queremos ainda dar conta de outras, das quais pretendemos acentuar o nosso distanciamento ou protestar a nossa aproximação ideológica.

Assim, existem ainda posicionamentos teóricos que preconizam «...o repúdio dos currículos e a sua substituição por projectos...», como Nuno Crato critica no seu *O 'Eduquês' em Discurso Directo* (Crato, 2006: 15) ou, quem ainda advogue o currículo como «um conjunto rígido de programas disciplinares, individualizados e desarticulados, definidos por grupos restritos de professores e técnicos de educação, no âmbito dos serviços educativos centrais» (Bárrios, 1999: 89), culminando em opiniões simultaneamente mais moderadas mas também mais exigentes e das quais comungamos, como sejam a de José Augusto Pacheco (2007: 128)

67 O Relatório Final da CRSE menciona que «o currículo pode (...) ser organizado em obediência a vários tipos de lógica. Mencionam-se as seguintes: a lógica epistemológica, a psicológica, a corporativa e a pedagógica ou formativa» (CRSE, 1988: 97).

68 A aproximação que aqui fazemos aos textos da CRSE, que consideramos seminais para a compreensão da Reforma do Sistema Educativo e da sua evolução não deve ser entendida como minimamente exhaustiva das rotulagens existentes de currículo. De facto, José Augusto Pacheco refere-se a «inúmeras classificações existentes» (Pacheco, 2007: 124).

que afirma ter «do currículo um sentido de projecto social que implica a existência de currículo nacional, ou de currículo comum, cuja realização não se faz pela totalidade como acontece actualmente nas escolas, mas pelo cumprimento daquilo que é comum e daquilo que pode ser valorizado por cada escola», bem como a de académicos que concebem o currículo «como corpo de aprendizagens significativas e competências entendidas em sentido lato e de espectro largo⁶⁹ (...) pressup[ondo] a necessidade de valorizar, quer as aprendizagens sociais, emocionais quer as aprendizagens académicas, teóricas e práticas» (Bárrios, 1999: 89).

Não basta falar de aprendizagem e de competências. Temos que nos entender relativamente ao que tais noções podem significar como ponto de partida para a interpretação da forma como tais desideratos vêm ou não a realizar-se. José Augusto Pacheco (2007: 95) estatui que: «...o percurso de formação do aluno é definido pelas *competências essenciais*, ou seja, *competências gerais* da educação básica, que definem o perfil à saída do ensino básico, e *competências específicas*, correspondentes às situações de aprendizagem previstas para as áreas/disciplinas». Parece-nos central perceber que, há mais de vinte anos, a CRSE claramente associa a competências a noção de “mínimos essenciais” como sendo «os objectivos e conteúdos programáticos considerados indispensáveis para o prosseguimento dos estudos. (...) Devem ser atingidos por todos os alunos, embora em graus diferentes. (CRSE, 1987: 141).

Merece-nos este assunto particular atenção pois a nossa investigação aponta o currículo como um local central de educação onde o pior e o melhor podem acontecer, servindo este para justificar bons e maus resultados de acordo com as necessidades do momento e o posicionamento dos actores – sejam alunos, professores ou pais e encarregados de educação⁷⁰. Partilhando nós a segunda concepção acima referida de Bárrios, parece-nos importante, distanciarmo-nos de algumas concepções teóricas de currículo como forma de Educação. A propósito, referiremos várias experiências cujos resultados não se mostraram os melhores.

69 O currículo pode ser considerado em sentido restrito ou em sentido lato. Tal como Pacheco e como Bárrios é também esta a concepção que partilhamos, na esteira do texto do Relatório Final da CRSE: «Em sentido restrito, o *currículo* é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não-lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o *currículo* coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre». (CRSE, 1988: 97).

70 José Carlos Morgado entende «o campo curricular como a essência do fenómeno educacional, um espaço crucial de decisão, compromissos e lutas, o que faz do currículo um projecto de todos e para todos...» (Morgado, 1999: 276).

Actualmente, um dos mais reputados posicionamentos teóricos é a designada Teoria Crítica⁷¹. Apesar dos seus defensores entenderem que as suas propostas de uma educação emancipatória e multicultural são as mais válidas, a verdade é que «a experiência docente de [Elizabeth] Ellsworth na Universidade de Wisconsin-Madison, em que tentou colocar em prática, na sala de aula, princípios enfatizados por essa teoria – fortalecimento do poder, voz do estudante e diálogo -, parece ter apresentado resultados contrários aos esperados, levando mesmo ao reforço de eurocentrismo, racismo, sexismo, classismo e educação bancária. Segundo a autora, a aplicação da teoria crítica não se mostrou efectiva: a supervalorização de uma dada racionalidade, o tom iluminista do discurso, a secundarização da emoção envolvida na experiência da opressão, bem como a impossibilidade de empatia acabaram inviabilizando o diálogo». (Moreira & Macedo, 2002: 27). Por outro lado, importa questionar de forma central o facto de não ser menos relevante que Cortesão nos informe que «...um trabalho de Birksted que, através de uma longa e paciente pesquisa de observação participante com um grupo de jovens, pôde concluir que o tempo dispendido na escola não parecia traduzir-se em qualquer marca, nem ter qualquer significado para eles» (Cortesão, 2001: 285). Como é possível que jovens passem pela escola sem que ela tenha para eles qualquer significado? Onde pôr a tónica? Sobretudo quando não queremos ignorar aquilo que Moreira e Macedo afirmam a propósito da disponibilidade de professores e alunos relativamente ao processo ensino-aprendizagem: «a sala de aula não se revela, (...), ambiente necessariamente seguro e propício à ocorrência do diálogo e ao desenvolvimento de relações democráticas». (Moreira & Macedo, 2002: 27).

Por outro lado, interessa-nos chamar a atenção para experiências de escolaridade realizadas sem a existência de um currículo mínimo comum, centralmente definido (*core curriculum*). Eric Hirsch⁷² num trabalho sobre a Escola dos Estados Unidos da América alerta para o perigo da ausência de um *core curriculum* que, segundo ele, se encontra na base de um retrocesso da qualidade escolar da América por oposição a outros países onde o currículo é governamentalmente imposto: «Sem indicações específicas, os alunos com dificuldades e os

71 Entendemos como particularmente clara e, ao mesmo tempo, abrangente a definição de Boaventura de Sousa Santos sobre teoria crítica e na qual nos revemos: «Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a «realidade» ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação». (Santos, 1999: 197).

72 Não queremos deixar de referir o nosso conhecimento de que Stephen Ball, de quem nos encontramos ideologicamente muito mais próximos do que de Eric Hirsch, se refere a este como o «US restorationist Hirsch» (p.5), indicando, a seguir, que a expressão 'restauracionista' é sinónima de 'neo-conservador': «cultural restorationists (or neo-conservatives as they are also called)» (p.8) (Ball, 2008: 5,8).

seus professores entram num jogo kafkiano cujas regras nunca são claramente definidas. Rapidamente, os menos afortunados acabam por se ver segregados para as vias mais lentas nunca conseguindo entrar na via principal da instrução e da sociedade.» (Hirsch, 1996: 33). Mais adiante o mesmo autor vai ainda mais longe ao demonstrar que em dois estudos⁷³ que envolveram vários países com currículo mínimo (Finlândia, Hungria, Japão, Suécia) e sem currículo mínimo (Austrália, Estados Unidos, Inglaterra) e com uma *décalage* temporal entre os estudos de cerca de uma década, aqueles tiveram classificações consideravelmente superiores a estes e com posicionamentos na tabela de resultados que se alteraram para pior do primeiro para o segundo estudo.

Segundo Hirsch, o IEA permitiu ainda perceber «que os países que atingiram níveis altos de equidade também atingiram elevados níveis de excelência; os sistemas que melhor conseguiram foram também aqueles onde se verificou uma maior equidade.» (Hirsch, 1996: 41).

A questão da existência e da importância de um currículo mínimo comum a todas as escolas de um país entronca com a questão da descentralização e da autonomia. Em Portugal, ela tem vindo a afirmar-se paradoxal pois aqueles que mais reivindicam uma autonomia real – os professores – são também aqueles que demonstram à evidência ser fundamental um currículo superiormente definido e com níveis de aplicação centralmente controlada através de avaliações externas. De novo, recorremos a José Carlos Morgado que lapidarmente mostra, por intermédio de investigação empiricamente sustentada, que se verifica que a esmagadora maioria dos professores inquiridos (93%) concorda que o Ministério da Educação continue a ser o responsável pela definição a nível nacional de um currículo mínimo comum (*core curriculum*) para todos os alunos do ensino básico, tendo apenas discordado 4%.

O mesmo estudo aponta números que continuam a admirar-nos. 75% dos professores acha benéfico ser a tutela a definir os planos curriculares (Morgado, 1999: 282) e 90% acha importante a realização de exames nacionais como elemento de aferição do correcto cumprimento dos programas por parte dos docentes (Idem, *Ibidem*: 285).

73 O estudo em causa é o IEA report - International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (Associação Internacional para a Avaliação do Sucesso Escolar). Foi iniciado em 1970, com 19 países e repetiu-se em 1988, envolvendo 24 países. Desde então repete-se de 4 em 4 anos. Apesar de termos em linha de conta o facto de a validade e isenção deste tipo de estudos poder ser questionada pela diferença de contextos e de currículos dos países envolvidos (Krasilchik, 1990: 272), não quisemos deixar de aqui a ele fazer referência mostrando a importância de que os seus resultados se revestem para a criação e implementação de dados tipos de políticas educativas.

Não deixa de ser curioso que parece poder entender-se que esta não é, sequer, uma questão que deva ser percepcionada como particular à escola portuguesa. Já em 1996, num estudo sobre a escola, François Dubet e Danilo Martuccelli afirmavam que os professores «reclamam simultaneamente a liberdade e a manutenção da regra, denunciam o peso da administração e desejam a sua presença. Estão de acordo com os princípios das reformas mas recusam aplicá-las, mantêm uma desconfiança relativamente ao “sistema” que suspeitam de sempre querer esmagar os actores sob o peso dos vários tipos de controlo e de os abandonar à sua sorte.» (Dubet & Martuccelli, 1996: 222).

Reforçando de certa forma a ideia das hesitações quanto à ‘localização’ curricular manifestadas por estes docentes, ainda que, agora, por razões que eles possivelmente desconhecem, não podemos, porém, ignorar um parecer que em 1993 foi elaborado e apresentado pelo Conselho Nacional de Educação sobre, justamente, “Democratização e Qualidade de Ensino”. Este parecer, aprovado por unanimidade, refere países como EUA, Inglaterra e França onde, devido às assimetrias existentes entre as diversas zonas e regiões geográficas (tal como em Portugal ou em qualquer outro país) se fizeram experiências de descentralização curricular para atender às especificidades e idiossincrasias regionais. Acontece que os resultados dessas tentativas não foram tão positivos quanto se esperava não só não tornando mais igualitário e democratizado o sistema de ensino como acentuando mesmo determinado tipo de desigualdades. Vejamos o que diz o parecer a dado momento: «Mas este apelo ao “local” parece trazer novas interrogações quanto às igualdades e desigualdades. Por um lado, porque numerosos trabalhos realizados em países de tradição “local” puseram em evidência, por exemplo, as hierarquias entre estabelecimentos escolares, os seus estatutos diferentes, a existência de escolas “ricas” e escolas “pobres”, as fileiras e a sua disposição social» (CNE, 1994: 124).

Por outro lado, não queremos tirar conclusões apressadas e, muito menos, definitivas, das opiniões dos actores. Ao contrário do que acima afirmámos no tocante a opiniões de docentes, agora aqui referimos que, nas entrevistas que fizemos, em Março de 2009, a dez professores – o que naturalmente constitui uma demasiado pequena amostra em termos de quantidade dos inquiridos para que possam ser extrapoladas tendências gerais –, no âmbito da nossa investigação, obtivemos respostas às questões que apontam em sentidos de menor dependência relativamente à administração central do que aqueles que José Carlos Morgado obteve. Realmente, mostraremos que, actualmente, os docentes têm uma atitude crítica

relativamente aos *curricula* existentes e à sua inoperacionalidade que os coloca em curiosa sintonia (a generalidade dos professores desconhece os documentos da CRSE – texto central para entender a Lei de Bases do Sistema Educativo e os seus pressupostos teóricos iniciais para uma Educação de qualidade e de sucesso educativo) com aquilo que, já em 1987/88, era proposto como basilar. Nessas entrevistas são apontadas, como fundamentos para uma ausência de qualidade no actual sistema educativo português, razões que parecem decalcadas desse texto seminal da Educação portuguesa pós - 25 de Abril.

À pergunta sobre as razões que poderão estar na base da ‘ideia corrente que os alunos hoje sabem menos do que há 20 ou 30 anos atrás e que o ensino é hoje muito menos exigente’, um dos inquiridos respondeu: ‘*Os programas continuam extensos e para os poder cumprir, uma vez que a maioria dos alunos não trabalha em casa, não há tempo para aumentar o grau de dificuldade*’. (professor f – professor de Matemática).

Sobre este assunto dizem-nos os Documentos Preparatórios I da CRSE, na página 200: «...o alargamento da formação geral adquirida no ensino básico poderá efectivar-se se os alunos não se dispersarem, antes concentrarem esforços num leque de disciplinas seleccionadas e com a dotação horária suficiente para permitir tempo de consolidação e aprofundamento das aprendizagens mediante a utilização de metodologias apelativas da curiosidade e geradoras de hábitos de trabalho e pesquisa conducentes a uma progressiva autonomia».

Como resposta a uma série de críticas que o acusavam de defender posições e ideias teóricas relativamente à escola sem nunca ter estado numa sala de aula como docente, o sociólogo francês François Dubet aceita o desafio de abandonar por um ano a sua cátedra na Universidade de Bordéus II e ensinar História e Geografia a alunos de uma escola francesa equivalente a uma E.B. 2/3 portuguesa. Para além de, por volta do Natal, ter pensado seriamente em desistir (abordaremos esta questão de forma mais detalhada posteriormente), fez o seguinte comentário sobre o currículo: «Onde o programa me dava uma hora, eram precisas pelo menos três para que eu tivesse a certeza de que os alunos conseguiriam uma compreensão elementar.» (Dubet & Martuccelli, 1996: 224).

Como reforço desta ideia, citamos José Augusto Pacheco no texto escrito «por ocasião dos vinte anos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986 – 2006)», a convite da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação que fora desafiada pelo Conselho Nacional de Educação a proceder a «um levantamento crítico dos principais contributos da investigação educacional para o desenvolvimento da Educação em Portugal». Diz o investigador que «a extensão de mais áreas

de saber tem contribuído, grosso modo, para a *obesidade curricular*. Mais do que acrescentar numa lógica meramente de adição, é preciso reorganizar as áreas e disciplinas em função de programas, coerentes e devidamente articulados, que estejam adequados aos alunos e tenham requisitos para serem trabalhados na escola⁷⁴» (Pacheco, 2007: 128).

Mais adiante dissemos a um outro docente que ‘a escola tem falhado no processo de integração dos conhecimentos escolares na experiência de vida’ e perguntámos-lhe se ‘isto pode explicar o desinteresse pela escola por parte dos alunos ou haverá outros factores?’

Diz-nos o professor o seguinte: *‘a escola falha na forma como ensina ou não ensina a utilizar os conhecimentos adquiridos, na vida prática. Falha porque não exige que se pense, que se raciocine, que se investigue, que se experimente. Falha porque os programas são em muitos casos desajustados, demasiado teóricos (...) sem evidência de interesse quer para o professor quer para o aluno’*. (professor h – professor de Matemática).

De novo Dubet, agora em entrevista à Revista Brasileira de Educação, dá conta da sua percepção enquanto professor de jovens de 13/14 anos quanto ao tipo de programas existentes: «É umas das coisas mais espantosas. O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelos menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente». (Dubet, 1997: 225).

Mas, também, já em 1987, a CRSE chamava a atenção para a necessidade de «o currículo constitui[r] (...) o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser» (CRSE, 1987: 193).

Uma outra questão interpelava os professores no sentido de nos darem conta do seu trabalho e das dificuldades que lhes surgem no dia-a-dia. A pergunta era a seguinte: ‘Os professores, em geral, estão convencidos que fazem o melhor que podem e que sabem. Mas o que é que eles sabem e não fazem? E isso deve-se a quê?’

O professor g – professor de Português, disse-nos que *‘uma boa parte dos conteúdos programáticos que integram os programas curriculares ensinados nas escolas insiste na*

74 Itálico no original.

apresentação de temáticas que não encontram qualquer eco nos interesses e preferências dos nossos jovens'.

Não deixa de ser significativo o que acabámos de ler à luz do que – de novo – referem os Documentos Preparatórios da CRSE, no seu volume I, p. 195, a propósito dos critérios a que deveria obedecer a selecção de áreas e conteúdos programáticos: «(II) não conflitar com o universo cultural dos alunos; (III) respeitar os seus níveis de maturidade, as suas necessidades e motivações». Assim como assume particular centralidade – e à guisa de conclusão relativamente ao que acima fica dito – a chamada de atenção de J. A. Pacheco para o facto de «toda a mudança curricular [ser] inconsequente se não existir por parte dos alunos motivação e trabalho, aceitando que o que aprendem é útil para o seu desenvolvimento pessoal e social» (Pacheco, 2007: 131). Mas afigura-se cada vez mais difícil, senão impossível, motivar alunos para um programa e para um currículo feitos para alunos ideais, sem dimensão física, teóricos, que, numa palavra, não existem. Dubet é peremptório a esse respeito: «É preciso portanto rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. Para falar mais simplesmente, eu acho que eles devem aprender menos coisas, mas é preciso que eles as aprendam. Claude Allègre, que dirigiu durante muito tempo o ensino superior na França, dizia: é preciso que os alunos de colégio [escolas E.B. 2/3] aprendam poucas coisas mas que aprendam coisas difíceis e que as saibam. Precisamos ter tempo para ter certeza que eles a conheçam pois o que os faz progredir é ter superado a dificuldade» (Dubet, 1997: 227).

Mas não teria sido necessário recorrermos ao sociólogo da «Experiência» para demonstrar a nossa tese. Outro dos professores por nós entrevistados disse-nos lapidarmente que *'a Escola é hoje o território que mais dificuldades enfrenta perante a mudança e, conseqüentemente, perante a necessidade de adaptação e de adequação. Nenhuma outra instituição é tantas vezes apelidada de "retrógrada", de "conservadora" e "passadista" quanto a escola: ali, diz-se muitas vezes, ensina-se o que já foi ensinado, aprende-se o que já foi aprendido, experimenta-se o que já foi experimentado, testa-se o que já foi testado e, o que causa maior perplexidade, é que tudo isso é feito, mais vezes do que seria desejável, usando metodologias desadequadas e recursos ultrapassados'*. (professor g – professor de Português).

E os alunos? Como se sentem aqueles para quem o currículo e os programas são concebidos? Na parte em que serão apresentados os dados empíricos com o devido relevo perceberemos melhor como estes actores se sentem na escola e perante ela. No entanto,

adiantamos aqui o que alguns deles nos foram deixando perceber da sua vivência, do currículo e dos programas. Estes são testemunhos escritos pelo punho⁷⁵ de alunos do 11º ano de um Curso Profissional a quem pedimos as suas impressões sobre o seu percurso escolar⁷⁶. Para além de inúmeras outras observações, comentários, queixas e também elogios, percebemos que, quanto à vida escolar, há três linhas de força que importa reter. Por um lado, a sala de aula como lugar onde o que vai sendo ministrado não encontra eco, ou residualmente o faz, no que é a vida extramuros: *‘Depois quando entrei para o ciclo foi tudo muito mais complicado, comecei a apartar disciplinas porque para além de não despertar interesse eram muito teóricas e os pais nunca sabem tudo o que me dificultava ainda mais nos trabalhos de casa. (...) a escola entre o 6º ano e 9º ano para diante e cada vez menos interessante para os adolescente porque não inova, não desperta interesse, pelo menos para a maior parte dos adolescentes’* (aluno RR – aluno do 11º ano, Curso Profissional).

No entanto, quanto a esta questão, o resultado do inquérito passado a 144 alunos do 9º ano (amostra muito mais significativa) deixa perceber que esta leitura não é transversal à escola estudada. É verdade que as duas disciplinas que os alunos mais gostam são Educação Moral e Religiosa e Educação Física. No entanto, em terceiro lugar aparece Língua Portuguesa, seguida de Ciências Naturais e TIC. Não ignoramos o modesto 14º lugar que a Matemática ocupa e que quase a torna uma espécie de disciplina ‘maldita’ do currículo vigente. Também não podemos deixar de ler que as Áreas Curriculares não Disciplinares (Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado), mais práticas e, que por não serem objecto de classificação quantitativa poderiam despertar maior interesse nos alunos, aparecem em 7º, 9º e 10º lugar, respectivamente (cf. figura 2). Num outro gráfico que apresenta as respostas à mesma pergunta feita de forma inversa, isto é, qual a disciplina que menos gostas? Lá nos aparece a Matemática em primeiro lugar, seguida do Inglês e, depois, da História enquanto em último lugar como disciplina de que menos se gosta a EMR, o Estudo Acompanhado e a Arte dos Tecidos. Não deve ser ignorado que uma percentagem algo significativa dos alunos, 1,4%, responde que não gosta de nenhuma disciplina (cf. figura 3) (vide também apêndice I, pág. 223 questões nº 48 e nº 49).

75 Nas citações que fazemos daquilo que os alunos disseram – quer em entrevistas gravadas quer em textos escritos – daremos conta exactamente do que nos foi dito respeitando e mantendo inalteradas tanto a sintaxe, como a semântica e a ortografia e a pontuação utilizadas quando for o caso dos textos escritos. Excertos das dezenas de páginas que a totalidade dos alunos da turma escreveram podem, ainda, ser lidos no apêndice V, pp. 289-312.

76 Os textos foram pedidos aos alunos durante uma aula de Português, a 13 de Abril de 2009. Foram todos anónimos e quem não terminou durante a aula continuou em casa e entregou posteriormente. Todos os textos foram recolhidos pelo delegado de turma que no-os fez chegar posteriormente.

Figura 2: Questão nº 48: Indica a disciplina de que mais gostas

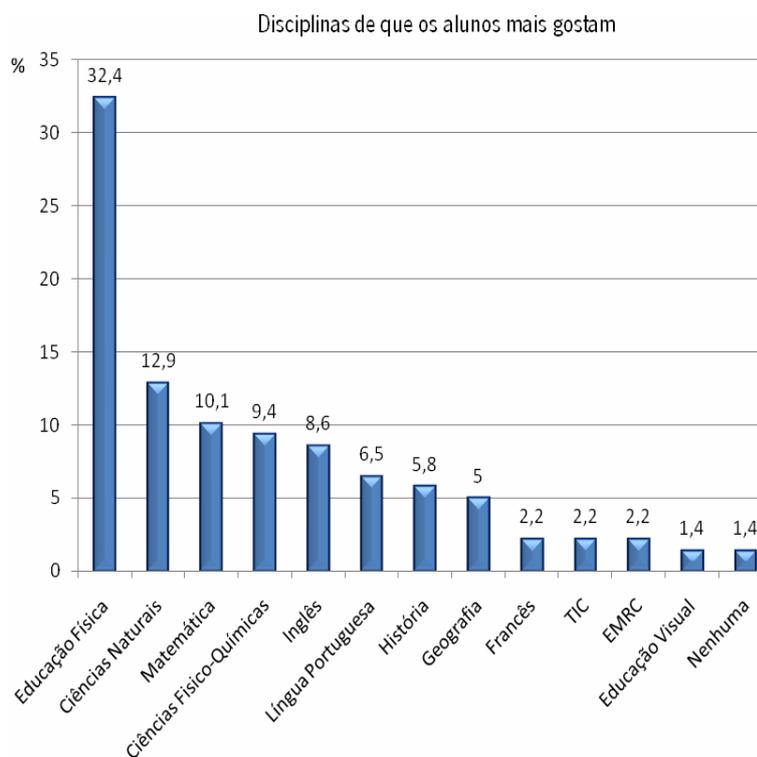
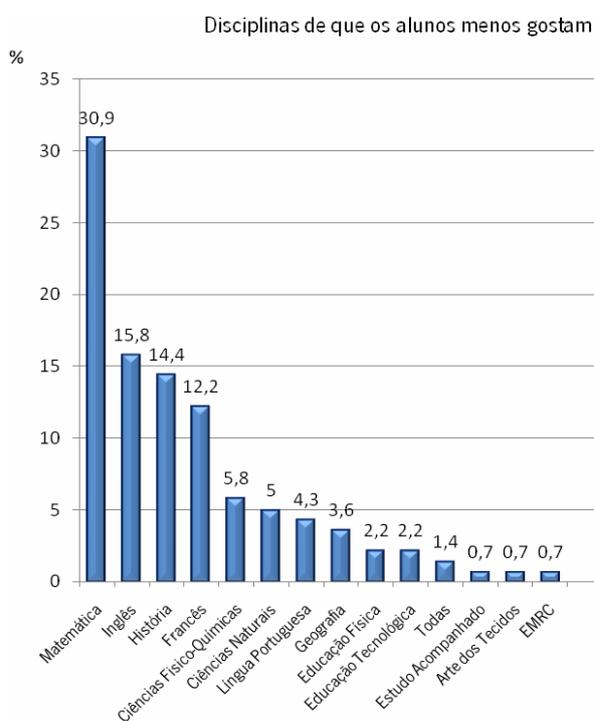


Figura 3: Questão nº 49: Indica a disciplina de que menos gostas



Esta leitura mostra à evidência que a ideia que vai passando de que os alunos preferem as disciplinas mais práticas e tendem a não gostar ou mesmo detestar as de componente eminentemente teórica e com abordagens esmagadoramente expositivas não é exactamente correcta ou pelo menos não pode ser vista como uma verdade universal no panorama escolar português, daqui se devendo inferir a necessidade de estudos mais abrangentes e actuais de qual a opinião dos alunos das nossas escolas básicas e secundárias.

A segunda ideia a reter é a noção de que a escola, naquilo que tem de importante para parte dos alunos, passa consideravelmente por se assumir como um espaço de socialização, sendo esse o cunho marcante de todo um processo académico (veremos no entanto que – de novo – não é possível entender-se a opinião de um grupo de alunos como uma imagem de marca de toda uma comunidade discente.: *‘O que mais gosto na escola é socializar, até porque aprendo mais com os meus amigos do que aprendo em Matemática. Até porque penso que um dos principais objectivos da escola é socializar’* (aluno E – aluno do 11º ano, Curso Profissional). E outro afirma, na mesma linha de raciocínio, que: *‘agora estou no 11º ano e percebo que o que me incentiva na escola é o convívio com colegas e que de para se passar de ano, basta apenas aproveitar as aulas e estar atento’* (aluno H – aluno do 11º ano, Curso Profissional). Esta imagem da escola parece contrastar com a opinião dos alunos do 9º ano que não acham a escola um local de diversão com os colegas (34,6%). Paradoxalmente, porém, no inquérito por questionário passado a esses alunos é dada a ideia por parte de 92,9% dos estudantes que, das 3 imagens que associam à escola, as aulas não são escolhidas como sendo ‘espaços chatos/aborrecidos’, só sendo essa característica uma das representações centrais da escola para 7,1% dos alunos. Da mesma maneira que também não podemos ignorar que na mesma pergunta só 3,9% dos discentes tenha sentido atracção pela afirmação ‘professores interessantes’ (vide inquérito por questionário, apêndice I, pág. nº 223, questão nº 50) (cf. figura 26). É difícil não nos perguntarmos sobre o que é que faz os alunos verem as aulas como locais aparentemente aceitáveis e não exactamente chatos e aborrecidos e, concomitantemente, os professores como actores que não consideram especialmente interessantes. Para esta pergunta apresentamos uma leitura aquando do tratamento empírico dos dados, p. 176-9.

Por último, percebe-se que para alguns alunos o ensino em todos os seus níveis de escolaridade, tal como é concebido e se encontra gizado nas suas intencionalidades finais, é uma ‘perda de tempo’: *‘Talvez acabe este curso e fique pelo 12º, a minha família quer que eu vá para a universidade mas nos tempos que correm eu acho que é uma perda de tempo. Apesar do*

desemprego eu acho que quem quer trabalho arranja-o com ou sem estudos' (aluno Q – aluno do 11º ano, Curso Profissional). Queremos de novo aqui chamar a atenção para o facto de a amostra colhida no 9º ano não ser dessa opinião. Apenas 1,6% dos inquiridos vê a escola como uma perda de tempo sendo que à pergunta relativamente a quais as imagens que cada um associa à sua representação de escola é esmagador perceber que 74,2% a vê como um local de preparação para o futuro, 72,4% a percebe como um local de preparação para a vida profissional e 70,9% sabe que a escola é um local de aquisição de conhecimentos (vide inquérito por questionário, apêndice I, pág. nº 223, questão nº 50).

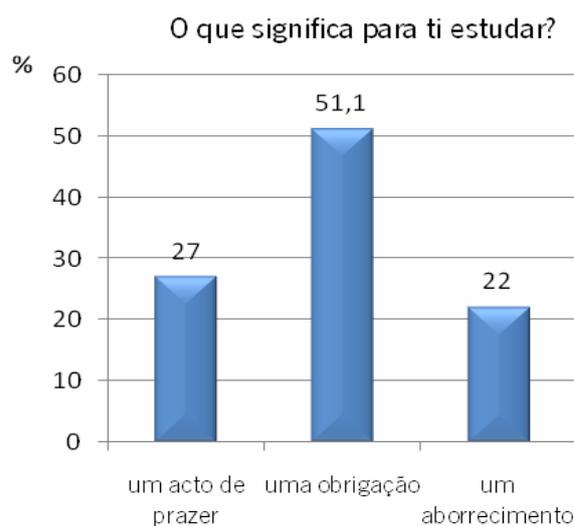
Agora, o que também não pode deixar de ser considerado é que os inquiridos dão conta de que o acto de estudar não é a melhor coisa que lhes podem sugerir que façam na vida. E isso é natural. Ninguém ignora que o acto de estudo «...é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a⁷⁷» (Freire, 1987: 9). 66% dos alunos do 9º ano confessam gostar pouco ou nada de estudar contra 2,8% que afirmaram gostar muito e 31% que dizem gostar bastante (vide inquérito por questionário, apêndice I, pág. nº 223, questão nº 29) (cf. figura 4), enquanto 73,1% o consideram uma obrigação e/ou um aborrecimento apesar de não deixar de ser agradavelmente curioso que já 27% tenham respondido ser para si um acto de prazer estudar (vide inquérito por questionário, apêndice I, pág. nº 223, questão nº 30) (cf. figura 5).

77 Vamos esclarecendo e criticando – sempre na esteira de Paulo Freire – e para que não corramos o risco de nos acusarem de descontextualizar as palavras do autor de *Pedagogia do Oprimido*, que é o seguinte que normalmente se exige que os alunos façam e que torna ainda mais difícil o acto de estudar: «o que se lhes pede [aos estudantes], afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas a sua memorização. Em lugar de ser o texto e a sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-lo, terá respondido ao desafio. (...) Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se (...) transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo» (Freire, 1987: 10).

Figura nº 4: Questão nº 29: Gostas de estudar?



Figura nº 5: Questão nº 30: O que significa para ti estudar?



Tendemos a convocar aqui, como forma de explicação deste fenómeno, a tipologia criada por Dubet e Martuccelli relativamente à caracterização dos “públicos das escolas secundárias” em termos de atitudes face à experiência escolar e às expectativas de vida e do lugar que o ensino pode ter nessa prossecução. Parece-nos que um número grande de alunos do estabelecimento de ensino estudado se enquadram oscilando entre o que os autores referidos designaram por: «os novos alunos» e «os bons alunos» e formando um híbrido com características de ambos. Os primeiros «encontram-se numa situação paradoxal. Na sua família, são, com frequência, a primeira geração a frequentar o ensino secundário durante bastante

tempo e a inscrever-se, por isso mesmo, num projecto de mobilidade. Mas, (...) os seus projectos são particularmente inconstantes, por vezes mágicos até, oscilando entre uma adesão imediata aos discursos oficiais das formações, ao temor da precariedade e do emprego. O princípio da utilidade dos estudos fixa-se mal. Os novos alunos, orientados pelos falhanços relativos, sentem grandes dificuldades em dominar o ofício de aluno». Os segundos «formarão as futuras classes médias qualificadas. Não visam a excelência mas pretendem manter um nível que lhes permita aceder a estudos superiores de longa duração mas ainda debilmente definidos. (...) Estes alunos mantêm uma relação instrumental com o estudo, no qual o tema da vocação não é tido em consideração» (Dubet & Martuccelli, 1996: 257–8).

De vinte e um anos de Reforma do Sistema Educativo a investigação é peremptória e consensual em afirmar – como as instâncias oficiais fizeram no final da década de 90 – que «a reforma curricular falh[ou]...» (Pacheco, 2007: 92). Para além das razões que foram sendo aduzidas não queremos passar à frente sem referir o elevado número de disciplinas que fazem parte do currículo do ensino básico (actualmente, no 7º e 8º anos, os alunos de uma escola portuguesa têm, obrigatoriamente, 12 disciplinas e 3 áreas curriculares não disciplinares e ainda Educação Moral e Religiosa de opção, podendo perfazer 16 momentos de ensino/aprendizagem. No 9º ano as disciplinas obrigatórias são 11, as áreas não disciplinares 3 e Educação Moral e Religiosa como opção, num total de 15!). A elevada carga horária que já nos anos 80 foi largamente criticada pela CRSE, que afirmava então que: «O ensino básico tem vindo a constituir objecto de análise e discussão em muitos países (...) Na maioria desses países (...), deparamos com nove ou mais disciplinas diferentes, sobrecarga indesejável em termos pedagógicos, com horários semanais que excedem em muito o possível ou desejável, ou com dotações horárias por disciplina diminutas que sobrecarregam os professores com um excessivo número de turmas, impedindo o conhecimento efectivo dos alunos» (CRSE, 1987: 199), não cessou de vir a aumentar em Portugal. E esta tendência que, quando nela reflectimos, não nos deixa indiferentes, é acompanhada *pari passu* pela «tendência, muito acentuada, para a prolixidade dos conteúdos escolares» (Pacheco, 2007: 133).

Nas conclusões a retirar do que acima foi sendo referido, cremos ser central perceber que o problema é demasiado complexo e multifacetado para se confinar a uma questão de mera redução da extensão dos *curricula* e que para a sua resolução «não basta reduzir simplesmente os programas. A desejável redução dos programas tem de ser precedida por *uma reflexão sobre a adequação entre os conteúdos programáticos e as metas formativas*, de forma a seleccionar

os conteúdos que são mais apropriados para a obtenção das referidas metas⁷⁸» (Abreu, 2002: 201).

A reflexão supra pretende ser articulada com o pressuposto inicial do nosso texto. Será que a simples adesão a escolas e teorias sociológicas se pode assumir como porta de saída para a resolução dos problemas que se colocam à Escola⁷⁹?

Não se deve ler aqui uma recusa de quaisquer teorias pedagógicas e sociológicas ou a preferência de umas relativamente a outras, mas, outrossim, uma reflexão quanto àquilo que nos parece ser a passagem da teoria à prática sem que essa passagem tenha em conta a realidade relativamente à qual é suposto que ela seja aplicada e sem a ajustar, como se tal fosse possível, e se tratasse de passar um líquido de um recipiente para outro adaptando-se ele – pela sua natureza –, às suas novas formas. Apesar de todas as críticas que professores, pais, tutela fazem ao currículo existente, a verdade é que é com ele que se vai apresentando um determinado tipo de sucesso. José Augusto Pacheco é muito crítico na afirmação que faz de que «o problema principal da escola, e do currículo que a legitima, é a missão educacional e instrucional que lhe é constantemente exigida, cada vez mais filtrada por critérios de eficiência, eficácia e qualidade».

Mas, com tais *currícula* afigura-se contraditória a imposição de critérios de eficiência, eficácia e qualidade. No entanto, tais exigências são cada vez mais um facto. Como se posicionam os diversos actores para responder a esses requisitos? E que estratégias encontram para a eles responder? É isso que continuaremos a ver a seguir.

78 Itálicos no original.

79 Não nos parece que tal seja desejável nem, muito menos, exequível. E não estamos sós quando advogamos que: «...não é com a recusa pura e simples de posturas pedagógicas e conteúdos considerados tradicionais que vamos cumprir o nosso papel de educadores. Caso contrário, continuaremos sonhando com a democratização de ensino no âmbito estrito de teorias educacionais, como tem acontecido em relação ao construtivismo. (...) O construtivismo enquanto solução para o caos reinante na educação é discurso praticamente unânime, mas que extramuros das discussões teóricas tem-se convertido em método a ser apropriado sem mais». (Batista, 2000: 189-94).

2. Da educação, da formação e dos docentes espartilhados entre ambas

Deux croyances essentielles se sont défaites : la massification scolaire n'accroît pas l'égalité des chances ; le souci de l'élève et de son bonheur n'a pas d'effet mécanique sur ses performances scolaires.

Mais les professeurs n'acceptent de renoncer à aucun des termes de ces équations démembrées.

(Dubet & Martuccelli. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*)

Independentemente da época em que a investigação se centre, qualquer que seja a teoria, sociológica ou outra, em que se baseie a abordagem a fazer, a Escola é um espaço de Educação⁸⁰. Acreditamos, na esteira de Agostinho Reis Monteiro (2000: 16) que «na verdade, só se aprende – efectivamente – afectivamente[e que] o sucesso da função dos professores depende da qualidade da relação pedagógica [pois] (...) o ser humano pode ser definido como um animal pedagógico». Vivem-se, já o dissemos, tempos de grande ansiedade pelas rápidas alterações tecnológicas que vieram obrigar a redefinir a relação humana com o mundo do trabalho, pelo aumento exponencial do desemprego e pelas cada vez maiores crises sociais daí decorrentes. A escola é questionada e a sua importância é posta em causa. Para que serve uma instituição que supostamente deveria permitir encontrar – pela transmissão de melhor preparação para o trabalho – emprego e estabilidade, quando a realidade mostra que, bem pelo contrário, a falta de saídas profissionais potencia a exclusão social e gera insegurança a vários níveis? A autoridade é posta em causa. A do Estado, a da sociedade, a da família, a do professor. Este «é chamado a tornar-se cada vez mais um conselheiro, um interlocutor; mais o que ajuda a procurar em comum os argumentos contraditórios do que aquele que tem todas as verdades preparadas» (Faure, 1981: 141). Ora, essa “qualidade da relação pedagógica” acima referida «visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber» (Delors, 2003: 135). Vem isto a propósito de nos documentos oficiais da União Europeia sobre educação ser recorrentemente utilizado o termo

⁸⁰ Não significa isto, porém, que a Educação seja um exclusivo da Escola, que quando se fala de Educação só se possa ou se deva até falar apenas de e da Escola. Não significa isto sequer que seja a Escola obrigatoriamente o local ideal de Educação.

“formação” para dar conta de algo que choca com as noções de Educação (poucas) que é possível encontrar em textos que se pretendem, digamos, seminais, sobre o assunto como sejam o “Relatório Faure” (1972), o “Livro Branco” sobre “Crescimento, Competitividade, Emprego” (1993), o “Livro Branco” sobre “a Educação e a Formação” (1995), o “Relatório Delors – “Educação, um tesouro a descobrir” (1999). Essa literatura emprega de forma privilegiada o termo “formação”. E as conotações que lhe estão associadas pouco ou nada têm a ver com a noção de Educação acima citada, antes se transforma «num objecto meramente instrumental, caracterizado apenas pela dimensão técnica e facilmente apropriada, como treino e adestramento, ao serviço de objectivos que lhe deveriam ser exteriores» (Silva, 2007: 209). E esses objectivos têm uma profunda relação com o mundo do trabalho na lógica que todo o nosso texto tem revelado, com a finalidade de acentuar as clivagens existentes em termos económicos e, logo, sociais, em detrimento dos postulados retóricos que se propõem, justamente, se não fazê-las desaparecer, pelo menos esbatê-las consideravelmente. Caminha-se no sentido de tornar a Educação não num meio de emancipação dos cidadãos, tal como proposto pelo “Relatório Faure” (1981: 172) quando afirma que «o homem que as sociedades têm de formar é o homem da democracia, do desenvolvimento humanizado e da transformação», mas num ariete do mundo do trabalho, uma extensão da máquina, desumanizado, embrutecido mesmo, «dada a articulação que [no pensamento neoliberal] é efectuada entre competitividade, produtividade e excelência das organizações e a responsabilização, o mérito e as competências de sujeitos individualmente considerados e que competem entre si por posições raras no mercado, ou seja num contexto que lhes é hostil» (Silva, 2007: 231). Esta deslocação da tónica da área emancipatória da Educação para o domínio redutor da “formação” é estrategicamente acompanhada por um aumento crescente de trabalho burocrático em que o professor deixa de ser alguém motivado para formar homens e mulheres dinâmicos e interventivos, para se transformar numa espécie de amanuense, de funcionário administrativo, servil e «exangue» (Lima, 2008: 3), longe das intencionalidades que a retórica dos responsáveis governativos – tanto a nível supranacional quanto a nível interno – sistematicamente passam, lado a lado com uma outra retórica que repetidamente coloca a tónica da responsabilidade do mau estado da Educação (e este não é um fenómeno recente) nos actores que se movem a nível da escola, com principal incidência nos professores, e quase nunca nas grandes discrepâncias que se fazem sentir em termos económicos, sociais e culturais e que marcam, de forma indelével, as várias velocidades a que o país, a Europa e o mundo caminham.

Articulemos aqui, pelas palavras de Stephen Ball, o discurso e a prática, neste momento de voltar a dar voz aos actores, mostrando de que forma aquele, pela via da estratégia política, obriga esta a acontecer da forma que temos vindo a demonstrar: «Não falámos um discurso, é ele que nos fala a nós. *Somos* as subjectividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não “sabemos” o que dizemos, “somos” o que dizemos e fazemos. Nestes termos são as políticas que nos falam, assumimos as posições para nós construídas pelas políticas⁸¹ » (Ball, 2008: 22).

Um dos professores por nós entrevistados disse-nos que: *'No meio de tanta confusão, de tanta legislação, de tantos esclarecimentos à dita legislação, de tanta papelada, de tanta hipocrisia, de tanto olhar avaliador, de tanto barulho, de tanta preguiça, de tanta indisciplina...os professores temem não "aguentar", temem perder a sua sanidade mental, temem ser injustamente avaliados...'* (professor b – professor de Inglês). Responsabilizar de forma continuada a docência como a causa do estado da escola é, em nossa opinião e, no mínimo, prova de um falacioso exercício metonímico que cada vez menos colhe junto da opinião pública e que em nada contribui para resolver os reais problemas que se põem à escola hodierna. Por outro lado, tais atitudes têm junto da classe docente consequências que ainda mais agravam o sentir de todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem.

A propósito dos sentimentos que generalizadamente afectam a classe docente continua o professor acima referenciado que *'os professores sabem que é muito importante dedicar mais tempo aos alunos, fazer um acompanhamento personalizado, conquistar os alunos para o prazer de ler, de aprender, de saber. Não o fazem porque é difícil conseguir dar atenção individual aos alunos quando têm turmas de 28 ou mais alunos, ou quando têm 7 turmas, ou quando têm de preparar aulas para 4 níveis diferentes'*. (professor b – professor de Inglês). E logo mais adiante acrescenta outro que *'o trabalho burocrático actual – cada vez maior – tira muito tempo para a preparação das aulas. Mais uma vez o tratamento por parte do M.E. é a principal razão'*. (professor e – professor de Português).

E isto tem consequências particularmente gravosas em termos da «qualidade dos serviços» (Lopes, 2008: 6), pelo ritmo alucinante a que a sua actividade tem que se alterar para responder às solicitações, sempre novas e diferentes, que vão surgindo, materializadas em «reformas [que] se sucedem a um ritmo rápido, incoerente e desconcertante» (Lima, 1996: 55). Aliás, a profissão docente que requer que o professor tenha «cada vez mais o papel de despertar

81 Itálico e aspas no original.

o pensamento» (Faure, 1981: 141) adultera-se pelo alargamento das suas funções que «os compele[m] a possuírem ainda um outro conjunto de qualidades (...): competências de *marketing*, de relações públicas, de advocacia e de negociação.» (Lima, 1996: 57). Dito por outras palavras, cada vez mais o professor tem que deixar de ser alguém que ensina para ser ‘pau para toda a colher’. Há também uma tendência recente para se considerar que tal situação tem algo de novo e que se trata de um fenómeno de expressividade moderada. No entanto, há já quase duas décadas António Nóvoa chamava a atenção para esse desvirtuamento da função docente – citando teorias pedagógicas com mais de quarenta anos – quando dizia que: «a “concepção multi-funcional dos professores” tão em voga nos anos 70, traduziu-se num factor de perturbação dos professores, transformados em verdadeiras... “criadas para todo o serviço”: eles foram chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista» (Nóvoa, 1991: 120). E à vista ressalta o que Stephen Ball comenta: «...muitos professores parecem cansados e irritados, stressados e deprimidos, alienados e amargurados. São confrontados com ameaças à sua autonomia e ao seu estatuto, e, nalguns casos ao seu modo de vida, mas espera-se que respondam de forma construtiva e inteligente dando sentido às incertezas, incoerências e complexidades da mudança. E, em certo sentido, quanto mais eficientemente o fazem, mais têm de renunciar a si mesmos enquanto profissionais e em termos de experiência» (Ball, 2008: 11–2). De acordo com isto mesmo, repare-se na forma como este professor se refere a este estado de coisas: *‘Eu acredito que a maioria dos professores está desmotivada, estão fartos de preencher papeladas a justificar a percentagem das negativas e portanto por uma questão de comodidade dão positivas. Conheço professores que não dão negativas por sistema. Foram vencidos pela papelada. Serão mais felizes? Pelo menos não têm problemas com o C. Executivo nem com os encarregados de educação,...’* (professor f - professor de Matemática), ou, ainda mais adiante, lamentando-se de que *‘agora tudo é exigido aos professores... Quase tudo menos ensinar a disciplina para a qual têm habilitações’* (professor f – professor de Matemática). Esta polivalência que cada vez mais é exigida tem repercussões sobre a figuração que se vai tendo dos docentes que, muitas vezes por manifesta falta de preparação nas áreas em que cada vez mais são chamados a intervir, vêem a sua imagem posta em causa sentindo-se envolvidos numa rede de opiniões que não só não contribui para criar condições ao desempenho das funções para que são chamados como

“legaliza” em termos de opinião pública as atitudes que possam vir a ser tomadas pois, tal como Amélia Lopes (2008: 4) afirma «os discursos sobre a profissão constroem a própria profissão, nomeadamente ao nível simbólico do estatuto profissional» sendo que este conjunto de factores está na origem de fortes pressões públicas sobre os professores.

Disto mesmo nos foram dando conta os professores que entrevistámos. A pressão é a palavra dominante e é usada para mostrar os mais diversos aspectos da actividade docente que chegam das áreas mais díspares: ‘...os docentes não só sentem as pressões do Ministério da Educação mas até dos próprios colegas e de órgãos da escola’ (professor d – professor de Matemática); ‘...a maioria dos professores sentem-se pressionados pelo ministério a reduzir o número de negativas’ (professor f – professor de Matemática). A opinião dos entrevistados em geral resume-se no que um dado professor respondeu quando lhe perguntámos se os maus alunos tiram obrigatoriamente más notas: ‘pressões, pressões e mais pressões...’ (professor d – professor de Matemática).

Em nossa opinião, tais pressões não têm como materialização um incremento da qualidade do ensino, antes geram «uma *esquizofrenia* de valores quando o empenho e a experiência prática têm de ser sacrificados ou comprometidos em função das impressões e do desempenho. (...) A autenticidade e a performatividade entram constantemente em conflito» (Ball, 2005: 21–2). Mas, falar em performatividade neste contexto representa um paradoxo terminológico, uma contradição semanticamente esvaziada de sentido. A noção de performatividade assenta na noção de desempenho, definido numa determinada acepção de competência, de qualidade. Por definição, um verbo performativo é aquele «que tem a particularidade de realizar, pelo facto da sua enunciação, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, o acto que esses verbos enunciam» (Figueiredo & Figueiredo, 2003: 343). Assim, dizer ‘eu ensino’ pressupõe e inclui em si o próprio acto de ensinar. Ora, o discurso oficial tem apontado de forma crescente para a inexistência do acto de ensinar baseado na assumption de que os índices de insucesso são responsabilidade primeira – já o vimos – e directa de quem tem como função ensinar. Logo, se não há sucesso, não há qualidade, não há competência, não há performatividade. E tal, deve-se, naturalmente, a quem assume ou deve assumir essa performance e não o faz ou fá-lo de forma deficiente: os professores. E se não existe a devida performatividade há que criar mecanismos para que ela aconteça. Cotejemos de novo a opinião de Stephen Ball no seu texto *Educação à Venda*: «Em tudo isto, a própria actividade profissional passa a ser uma mercadoria. O valor substitui os valores. A reflexão moral

é desnecessária, obstrutiva mesmo. O importante é a flexibilidade, em termos de competências, interesse, dedicação e moral. O novo profissional do saber não deve ser incomodado pelos escrúpulos. Predominam agora o cálculo frio e os valores exteriores. Este é o arquétipo do profissional ‘pós-moderno’ – definido pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado no seio do espectáculo, do desempenho» (Ball, 2005: 23). No seio do ‘espectáculo’ para que remete a própria palavra *performance* que é sempre assinalada como «‘actuação’; ‘espectáculo no qual o artista fala e age por conta própria’; ‘qualquer actividade artística que (...) se apresenta como evento transitório...’» (Anjos & Ferreira, 1999: 1544). Só que aqui o ‘espectáculo’ é visto e sentido, *hélas*, como de pouca qualidade por uma *intelligenza* governativa apostada em alterar célere esse estado de coisas. E apesar de não faltar na investigação académica portuguesa quem tal denuncie, expondo com clareza que a questão não pode ser vista de forma parcelar e redutora, a verdade é que as críticas se baseiam largamente «no argumento de que eles [os professores] são responsáveis pelo mau funcionamento do sistema de ensino, o que nem sempre é justo, porque muitas vezes eles são as primeiras vítimas das disfunções deste» (Lima, 1996: 61). Na mesma linha vai António Nóvoa quando afirma que se tem pretendido «basear a reestruturação do estatuto dos professores numa espécie de *mea culpa* pelos males que afectam o sistema escola, de que eles são a face visível, mas não os responsáveis primeiros» (Nóvoa, 1991: 63). Encontramos opiniões como esta também além fronteiras, exemplo de que o problema não é meramente nacional: «O professor enquanto receptor passivo é agora tema de chacota vinda de todos os lados por falhar na sua função de transmitir tanto justiça como prosperidade⁸²» (Ball, 1995: 258).

E visto que temos vindo a falar de educação numa lógica de qualidade e que a qualidade – tal como tem sido aqui percepcionada – remete para a tangibilidade de um bem escasso de consumo continuaremos, numa linguagem contabilística, a falar da moeda. E como todas as moedas, também a moeda que é a educação tem duas faces. Numa delas, já o vimos, existe o paradigma da eficiência e da performatividade. Na outra face, *mutatis mutandis*, vai-nos aparecer – mantendo a mesma sintonia discursiva – a noção, bem na ordem do dia, de *accountability*, de prestação de contas.

82 No original diz-nos Ball que «The teacher as cultural dope** was now the subject of derision from all sides for failing to deliver either fairness or prosperity» (Ball, 1995: 258). **Por ‘cultural dope’ entendo o homem-da-sociedade-sociológica que produz as características estáveis da sociedade agindo de acordo com alternativas de acção preestabelecidas e legítimas que a cultura comum lhe fornece. (Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall).

A noção de prestar de contas, de *accountability*, é facilmente percebida como sendo importada da área da contabilidade, tem uma utilização de espectro largo numa série de países europeus e mundiais, sobretudo anglo-saxónicos, de onde a palavra é originária, por via de ressemantizações que lhe vão alargando o âmbito de acção e tocando um número cada vez mais largo de áreas profissionais. Em Portugal não é nova a sua utilização na esfera do mercado (naturalmente), da política e do Estado, da administração pública mas é relativamente recente o seu emprego relativamente à educação⁸³. Na área educativa tem vindo a ter várias valências que tocam outras tantas dimensões que não sendo exactamente sinónimas se complementam. Almerindo Afonso «associ[a] o conceito a três dimensões essenciais autónomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*⁸⁴. (Afonso, 2009a: 14). E essas três dimensões têm vindo a ser crescentemente traduzidas, ainda segundo Afonso, em quatro vertentes que consideramos centrais como forma de controlo, em última instância, do sucesso escolar dos alunos. Falamos da avaliação externa das escolas (cf. a esse propósito a Lei n° 31/2002, de 20 de Dezembro), da implementação de exames nacionais para o 12° ano e para o 9° ano de escolaridade (cf. o Despacho Normativo n° 338/93, de 21 de Outubro e o Despacho n° 428/2005, de 7 de Janeiro), a criação de um *ranking* de escolas baseado precisamente nos resultados daqueles exames e, finalmente, a avaliação do desempenho docente (cf., entre outros, o Decreto-Lei n° 15/2007, de 19 de Janeiro e o Despacho n° 20131/2008, de 30 de Julho).

Este crescendo da utilização de práticas de ordem contabilística aplicadas à educação, que inicialmente constituía «um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da *nova direita*, (...) continuou a sê-lo para governos de outras orientações político-ideológicas» (Afonso, 2009a: 19) e é usado – à direita e à esquerda – como forma de controlo sobretudo de um dado tipo de sucesso escolar, levando Stephen Ball a afirmar que: «pode ser visto aqui a actuação e os efeitos de poder e dominação em acção nas relações directas e nas estruturas básicas da organização escolar» (Ball, 1995: 261).

83 Já em 1996, no entanto, encontramos uma definição de “accountability” em inglês que remete explicitamente para a sua aceção na área da educação: «Accountability – Educação, uma política de responsabilização de escolas e professores pelos progressos académicos dos alunos ligando tais progressos a fundos para salários, manutenção, etc.» (Yerkes, 1996: 13).

84 Para evitar confusões entre as nuances implícitas no conceito de accountability (apesar de sabermos que muitas vezes são usados pela investigação os termos “accountability” e prestação de contas como tratando-se do mesmo), teremos em mente as distinções que nos parecem relevantes, feitas por Almerindo Afonso e usaremos sempre a palavra accountability quando nos referirmos a prestação de contas como conceito genérico e global fazendo pontualmente a destrinça terminológica quando isso nos parecer indicado.

Desta inequívoca intencionalidade de controlo e influência sobre a escola e sobre os professores através de medidas normativas muito concretas daremos conta seguidamente.

Em Dezembro de 2002, é promulgada a Lei n.º 31/2002 que «tem por objecto, (...), o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior...» (Lei n.º 31/2002, 1.º)⁸⁵. Essa lei, que estatui o processo de avaliação das escolas, pressupõe, dois momentos-chave de avaliação. Um, comumente designado por avaliação interna e que o articulado normativo refere como sendo de «auto-avaliação a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas,» e um outro por «avaliação externa» (art.º 5.º).

Este articulado normativo apresenta uma distinção terminológica que pode parecer ao leitor menos atento fruto do acaso e relativamente à qual a chamada de atenção pode ser entendida como uma bizzarria de análise sem importância. Tal clarificação reveste-se para nós de uma centralidade que muito claramente vem ao encontro das nossas teses da construção de um sucesso que vimos a designar de artificial por não espelhar aquisições que – independentemente do nosso acordo ou não – são supostas ser adquiridas quer em sede de currículo quer quanto aos conteúdos programáticos das várias disciplinas que enformam esse currículo explícito. O esclarecimento desta questão far-se-á entre o que a seguir expomos e o capítulo sobre Avaliação (p. 78 e 81-2)⁸⁶. Diz-nos o diploma legal que «O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente» (Lei n.º 31/2002, 3.º) vários objectivos entre os quais destacamos o previsto na alínea c), a saber: «Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;» (e esta é a única vez que este articulado jurídico refere a noção de sucesso educativo). Adiante, o art.º 6.º, define que a «auto-avaliação (...) assenta nos termos de análise seguinte: (...) d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens».

Sobre a importância e a colocação da tónica na avaliação externa destacamos o ponto 3 do art.º 8.º que impõe que esta se faça «com base nos seguintes elementos: a) Sistema de

85 Os números ordinais e/ou cardinais, entre parênteses, a seguir a citações de articulados legais remetem para o artigo do normativo com uma barra “/”, se o artigo tiver números, e, seguidamente, será referida a alínea, se for o caso. Assim, a alínea a) do número 2. do Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa será indicado da seguinte forma: (CRP, 74.º / 2a).

86 Limitar-nos-emos a referir aqui que as noções de ‘sucesso educativo’ e de ‘sucesso escolar’ que, à primeira vista, parecem sinónimas, são, efectivamente, substancialmente distintas. Enquanto a primeira remete para as aprendizagens efectivamente alcançadas e inclui a segunda, o sucesso escolar limita o seu alcance à «sua expressão administrativa» e não pressupõe necessariamente aquele.

avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;» (Lei n.º 31/2002, 8.º/3). O art.º 9.º, aborda os parâmetros de avaliação e importa dar conta de parte substantiva desse articulado: «1 – O processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico, requeridos pelos termos de análise enunciados nos artigos 6.º e 8.º. 2 – Os parâmetros referidos no número anterior concretizam-se, entre outros, nos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e dos respectivos agrupamentos: (...) b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;» (Lei n.º 31/2002, 9.º/1 e 2).

Ora, significa o atrás exposto que da retórica assente na promoção de uma cultura de qualidade tendente a assegurar sucesso educativo resulta, logo a seguir, uma auto-avaliação que tem como um dos pressupostos basilares o sucesso escolar (administrativo, classificativo, quantitativo) a ser medido através dos resultados escolares dos alunos. Importa aqui não esquecer o que refere Domingos Fernandes num recente estudo sobre os saberes dos alunos em Portugal e que aponta, em conclusão, para a evidência de que: «apenas uma minoria de alunos parece estar a conseguir desenvolver bem os saberes propostos no currículo nacional» (Fernandes, 2008: 291). Esta análise não pode ser ignorada e aponta justamente para o facto de que, sendo estes dados conhecidos, a introdução de obrigatoriedade de considerar os resultados escolares para avaliação de escolas e de docentes mais não faz do que pressionar o aparecimento de resultados que contrariem estatisticamente, contabilisticamente – ou, seguindo a terminologia ânglica, *accountably* – a imagem que o ensino português tem vindo a passar além fronteiras face aos resultados obtidos em todos os testes da OCDE em que Portugal tem participado, parecendo-nos impossível deixar de estabelecer uma relação que se nos afigura descompensada em termos de pressão entre a avaliação das escolas e os resultados dos alunos. Almerindo Afonso conclui a este propósito que «esta situação é ainda mais questionável quando os resultados académicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores». (Afonso, 2009a: 18). Mas sobre professores falaremos a seguir.

Relativamente à vertente da avaliação do desempenho docente incluída no conceito de *accountability* apontamos o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, como o momento mais explicitamente significativo da introdução de lógicas de mercantilização da Educação no que diz

respeito aos docentes. Este Decreto-Lei veio alterar o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, estatuído pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, vulgarmente conhecido por Estatuto da Carreira Docente (ECD), vigente sem alterações, que aqui devam ser consideradas significativas, desde 1990. O Decreto-Lei n.º 15/2007 apresenta, logo no seu Preâmbulo, uma declaração de intenções ao afirmar que «a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão» (Decreto-Lei n.º 15/2007). Pela primeira vez toma letra de forma um articulado jurídico que impõe aos professores duas categorias sendo uma superior e – por oposição – uma inferior. Para além disto, não queremos deixar passar em claro a interpretação que Licínio Lima faz desse Decreto-Lei e que nos dá uma outra perspectiva simultaneamente mais resumida e mais abrangente dos pressupostos centrais do normativo: «a principal crítica que formulei, desde as primeiras versões do documento, embora contra a opinião da maioria dos intervenientes, foi a de que o ECD proposto insistia em criar duas categorias de professor mas, contraditoriamente, se revelava pouco exigente, em termos substantivos, quanto à avaliação do currículo académico, científico e profissional dos docentes, manifestando dificuldades em libertar-se das amarras técnico-burocráticas que vêm dominando as escolas e os professores portugueses» (Lima, 2007b: 7). Partilhando deste ponto de vista, entendemos poder inferir que a intencionalidade primeira do actual ECD, no tocante ao Capítulo VII – Carreira Docente, contraria parte do disposto no ponto 2, do art.º 40º, e que afirma que «a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria (...) da qualidade das aprendizagens» (art.º 40º/2) bem como parte do articulado no ponto 3 do mesmo artigo, a saber: «3 – Constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho: a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;». Não poderíamos passar adiante sem antes referir a publicação (em 30 de Setembro de 2009) de um muito recente Decreto-Lei que, de acordo com o XVII Governo Constitucional, pretende, – mantendo «os princípios fundamentais da revisão aprovada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro» – «no que diz respeito à estrutura da carreira e aos requisitos de progressão e acesso, (...) introduz[ir] alterações que conferem melhores condições aos docentes, independentemente do seu posicionamento na carreira» (Decreto-Lei n.º 270/2009, Preâmbulo). Estas alterações são o resultado de «um processo negocial para a revisão de alguns aspectos do Estatuto da Carreira Docente» que

procurou «ir ao encontro das preocupações manifestadas pelas organizações sindicais e pelos docentes que representam». (Decreto-Lei nº 270/2009, Preâmbulo). Essas condições, e sempre de acordo com o Dec.-Lei, passam, entre outras, pela «criação de um novo escalão na categoria de professor, para os docentes que, tendo preenchido todos os requisitos de acesso à categoria de professor titular, não sejam providos por falta de vaga, reduzindo assim significativamente eventuais constrangimentos administrativos ao desenvolvimento da carreira» (Decreto-Lei nº 270/2009, Preâmbulo). Repare-se que não se põe um fim a uma carreira com professores de “categoria superior” por oposição a professores de categoria inferior, não se acaba com essa espécie de *numerus clausus* para lugares para professores titulares, apenas se cria um novo escalão para aqueles docentes que tendo todas as valências para ser professores de “categoria superior” dela se vêem arredados por quotas ao seu acesso. Faz-nos isto lembrar os idos de finais dos anos 80 do século XX em que foi criado um tipo de escalão, para efeitos de concurso de docentes, em que estes eram designados por “efectivos provisórios” (cf. a este propósito o Decreto-Lei nº 18/88, de 21 de Janeiro, artº 2º/2b). Lembramo-nos que os professores diziam não saber se tal significava que eram efectivamente provisórios ou provisoriamente efectivos...

Bem mais central do que isto que acabámos de referir, porém, será tentado demonstrar seguidamente.

Regressemos ao Preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, para dar conta de que o legislador entende ser «indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito (...) o presente Decreto-Lei introduz um novo procedimento que, tendo em conta a auto-avaliação do docente, não assenta exclusivamente nela» (Dec.-Lei nº 15/2007).

A necessidade de proceder com regularidade à avaliação do desempenho docente não é recente, bastando para tal confirmar o texto dos artºs 39º a 53º do Decreto-Lei nº 139-A/90. Porém, constituiu uma novidade o exarado no ponto 3, alínea e) do artº 40º do Decreto-Lei nº 15/2007: «3 – Constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho: e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;».

Justifica-se sublinhar a palavra ‘ainda’ no ponto 3 pelo facto de que essa não é a única razão de ser para haver necessidade de se proceder à avaliação do desempenho docente. Realmente, há no ponto 2 do mesmo artigo 40º (a que já acima aludimos, deixando intencionalmente de fora esta mesma passagem) uma outra razão bem mais importante e a que o ponto 3 serve de claro estímulo: «2 – A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a

melhoria dos resultados escolares dos alunos (...) e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. (artº 40º, nº 2). E isto constitui uma novidade absoluta em termos de razão de ser da avaliação do desempenho dos professores.

Mais inédito ainda é o facto de a promoção do mérito passar também, e sempre, de acordo com o Decreto em questão, pela atribuição de um prémio de desempenho: «O docente do quadro em efectividade de serviço docente tem direito a um prémio pecuniário de desempenho, a abonar numa única prestação, por cada duas avaliações de desempenho consecutivas com menção qualitativa igual ou superior a *Muito bom*, de montante a fixar por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação» (artº 63º, nº 1). Para quem pudesse ter dúvidas quanto ao ineditismo da medida, tal a profusão de articulados normativos a que os professores foram sendo habituados, refere o nº 15/2007 no capítulo II – em Disposições transitórias e finais, artº 20º, que: «A verificação do requisito de avaliação do desempenho para efeito de atribuição do primeiro prémio de desempenho inicia-se a partir do ano escolar de 2007-2008, inclusive». Parece-nos que é colocada aqui uma tónica que ultrapassa em muito a mera avaliação de desempenho dos professores, até porque esta já se vinha fazendo há quase duas décadas. É incontornável a ideia de que um bom professor será também – e sobretudo, dizemos nós, – aquele que conseguir «a melhoria dos resultados escolares dos alunos». Este posicionamento ideológico comum ao mundo empresarial do fabrico em série – veja-se que as grandes empresas têm um departamento de controlo da qualidade – e que não é propriamente novo em termos de educação noutros países, assume recentemente uma crescente importância que remete para a consideração da educação como uma mercadoria, um bem de consumo susceptível de ser avaliado em termos qualitativos como se avalia a qualidade de bens tangíveis. Stephen Ball afirmava-o já em 1995 quando, a propósito de teorias de carácter gerencialista e investigação sobre eficiência nas escolas, dizia haver «uma re-enfatização política relativamente à excelência, à diversidade e à selecção bem como a tentativa de desenvolver métodos de valoração que podem ser utilizados para identificar (e punir) professores ‘fracos’ e ‘inadequados’, num processo que fornece o prémio relativo a sistemas de incentivo e eficácia» (Ball, 1995: 261). Aliás, de acordo, quer com o nosso ponto de vista, quer na esteira aqui expressa por Ball, Almerindo Afonso afirma, na análise que faz da importância da *accountability* nas políticas

avaliativas em educação, que não deixa «de haver uma relação entre esses dois factores (desempenho dos professores e resultados dos alunos⁸⁷)» (Afonso, 2009b: 61).

E esta lógica que a investigação tem designado de 'quase mercado' mas que nos atrevemos a classificar de mercado, sem mais, pelas implicações que os articulados legais vão impondo⁸⁸, teve novo desenvolvimento em 2008 através do Despacho conjunto do Ministério das Finanças e da Administração Pública e da Educação (Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho) que – e no seguimento da implementação do processo de avaliação do desempenho docente – numa lógica exclusivamente economicista estabelece percentagens máximas para a atribuição de classificações de mérito de *Excelente* (5%) e de *Muito Bom* (20%)⁸⁹ aos docentes de cada escola com clara incidência nas progressões individuais na carreira e passando a ideia de que há a necessidade de joeirar “os bons professores dos menos bons” porque, de facto, e de acordo com a retórica ministerial, sendo os professores responsáveis pelo estado do ensino em Portugal há que fazer reformas que incidam sobre eles e contra eles e não sobre o sistema de ensino, até porque, como a Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, Maria de Lurdes Rodrigues contrapôs, «tem-se dito que não se fazem as reformas sem os profissionais, mas a história ensina-nos que não se fazem com» (Sanchez, 2008: 5). Manuel Matos tinha já a esse respeito deixado perceber a intencionalidade punitiva subjacente à reforma em curso ao dizer que: «ninguém contestará que o modelo de avaliação, que foi recentemente consagrado na legislação, deve a sua eficácia à condição de ameaça implacável sobre o quotidiano da carreira da classe docente, não tanto pelos seus efeitos materiais directos como, sobretudo, pelos mecanismos psicológicos que acciona e pelas fantasmatações simbólicas que desencadeia»

87 Não devemos deixar de fazer a devida referência ao facto de que, no caso português, e por causa da imensa contestação que a classe docente fez a toda a questão que envolve a progressão na carreira (quer no tocante à criação da figura do professor titular quer no tocante à avaliação do desempenho docente), foi promulgado a 31 de Dezembro de 2008, o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, no qual «o Governo decidiu adoptar um conjunto de importantes medidas que, no seu conjunto, permitem que o procedimento de avaliação seja aperfeiçoado e consideravelmente simplificado». Entre essas medidas importa aqui mostrar que foi decidido: «Dispensar, neste ano lectivo, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, considerando as dificuldades identificadas pelo conselho científico para a avaliação dos professores» (Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, Preâmbulo).

88 Interessa-nos dilucidar a diferença que Almerindo Afonso aponta para as noções de 'mercado' e de 'quase-mercado' para que se perceba que a utilização que fazemos do termo mercado tem uma dimensão mais abrangente e, logo, mais generalista, do que esta, remetendo para a consideração da Educação encarada como uma mercadoria igual a qualquer outro bem transacionável nos mercados de capitais: «...efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas), e efeitos de *quase-mercado* (quando a comparação e a procura diferenciada se efectuam entre escolas públicas)» (Afonso, 2009a: 21). (Itálico no original).

89 Em nome da imparcialidade e objectividade que procuramos, queremos referir que as classificações de *Excelente* podem ir até 10% e as de *Muito bom* até 25% «aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que foram objecto de avaliação externa» e tenham tido «cinco classificações de Muito Bom nos domínios e factores que compõem a avaliação externa das escolas» (Despacho n.º 20131/2008: n.º 2, a). E estas são as percentagens máximas que é possível atingir. (Itálicos no original).

(Matos, 2008: 8). E essas fantasmaticizações têm como uma das principais consequências – têmo-lo vindo a ver – a promoção de um tipo de sucesso alicerçado na passagem automática dos alunos – não inequivocamente decretada através de algum dos articulados legislativos já referenciados mas com múltiplas estratégias de pressão que enxameiam o quotidiano docente – e de que o estabelecimento de quotas para a classificação do desempenho docente se assume, por todos, como paradigma do *modus faciendi* dessa construção. A retórica oficial aponta a necessidade desse sucesso como uma forma de democratizar a escola esbatendo discrepâncias não só de acesso, como também de sucesso.

Por tudo o que acima fica dito, atrevemo-nos a considerar o concertado modelo reformista que actualmente perpassa a escola portuguesa como uma clara situação de *mobyning*⁹⁰ institucional generalizado que tem tido como reflexo imediato e evidente o esmagador número de docentes que têm vindo a pedir a sua reforma antecipada⁹¹ em manifesto estado de *burnout*, sendo, no dia seguinte, substituídos por algum dos 40.000 candidatos a professores que se encontra no desemprego, e cujas consequências a longo prazo estão longe de poderem ser agora percepcionadas. José Madureira Pinto, em artigo de opinião de 9 de Março de 2008, conclui uma breve análise da situação da escola portuguesa dizendo, já nessa altura, que «a obsessão "gestionária" do Governo no modo de conceber a actividade docente (actividade

90 Depois de alguma hesitação optámos, por dar conta do significado deste conceito relativamente novo que tende a ter, achamos, uma importância crescente no mundo empresarial. Explica-nos Salvador Massano Cardoso, Professor Catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, no blogue "4R – Quarta República" que «As referências ao mau clima que se verifica nas nossas escolas, com destaque para a elevada prevalência de *bullying*, deverão ser levadas muito a sério, porque irão originar desvios e graves problemas na preparação e formação dos nossos jovens. A atmosfera de agressões físicas, verbais e psicológicas começa a ser muito preocupante, já que alimenta e prepara futuros desviantes sociais, destruindo muitos jovens com capacidades, não descurando o eventual aparecimento de um ou outro capaz de actos de violência inaudita. Mas não é só nas escolas que se verificam formas de opressão. Também, na área laboral, o assédio moral – *mobyning* – constitui um grave problema. A forma de destruir a auto-estima de um trabalhador, através de meios de coacção psicológica, com o objectivo de o "abater" é uma realidade, atingindo proporções cada vez mais elevadas. A par do *bullying* e do *mobyning*, não devemos esquecer as pressões sociais e políticas susceptíveis de provocar temor, comportando-se os líderes como verdadeiros alfas de alcateias ou chefes tribais». (Cardoso, 2006: 1). (Itálicos no original) (Sublinhado nosso). Atente-se no facto de que este artigo de blogue, que não teve como finalidade analisar questões ligadas à educação, associa, de forma não intencional, duas realidades da escola portuguesa dos nossos dias: o *bullying* e o *mobyning*. É que a escola, para além de ser um espaço de alunos é também, e cada vez mais, uma empresa. Queremos realçar o carácter duplamente angustiante da realidade escolar dando ainda conta do que o Professor Massano Cardoso diz no primeiro parágrafo do seu texto: «A análise social dos comportamentos humanos permite-nos, sem qualquer espécie de dúvida, verificar uma tendência para a crueldade que, quer queiramos quer não, reflecte a nossa condição animal. Se não houver pressão de natureza cultural, aliada aos apelos à nossa condição de seres espirituais, sem esquecer os aspectos punitivos da legislação, é certo e sabido que sai asneira. (Cardoso, 2006: 1). Ora, parece-nos que os aspectos punitivos que se encontram na nossa legislação referente à escola não só não combatem eficazmente as situações de *bullying* como introduzem largamente dinâmicas de *mobyning* a que o nosso texto a seguir a esta nota faz referência.

91 O *Jornal de Notícias*, de 8 de Outubro de 2008 apresenta no parágrafo guia da notícia intitulada «Ritmo das aposentações docentes duplicou» o seguinte: «Em 2008 já se reformaram quase quatro mil professores e educadores de infância. E, apesar de perderem regalias, cada vez mais optam pela reforma antecipada. Só no mês passado houve 510 docentes a reformar-se» (*Jornal de Notícias*, 2008: 2).

relacional por excelência) tem o seu quê de anacrónico – e pode vir a ter consequências muito negativas, se não forem revistos alguns dos seus fundamentos e modos de concretização» (Pinto, 2008: 41). Essa estratégia foi por António Barreto ironicamente denominada “Milagre”. Diz o autor: «O ano lectivo de 2007/2008 ficará para sempre na história da educação em Portugal. (...) Como foi possível? Tanto melhoramento em tão pouco tempo? De um ano para o outro? Melhores professores? Melhores alunos? Novos métodos? Programas renovados? Mais tempo de aulas? Manuais mais bem elaborados? Nova organização curricular? Professores mais empenhados e disponíveis para passar mais horas a ensinar Matemática? Mais explicações privadas? Todas estas perguntas têm necessariamente resposta negativa. Nada disso era possível num ano, nem para a maioria dos alunos e das famílias. (...) As expectativas criadas não são satisfeitas. As capacidades presumidas são falseadas. O desperdício social e económico é enorme. (...) Para tranquilidade dos contemporâneos e para desgraça das gerações futuras» (Barreto, 2008: 41).

Esta tranquilidade dos pais e encarregados de educação das actuais gerações de crianças e jovens deste país é conseguida pela divulgação das classificações académicas crescentemente positivas que validam a sua aquisição de conhecimentos. De que forma tal se vai conseguindo a nível de escola é o que vos propomos perceber connosco no capítulo seguinte.

Capítulo III – A escola avalia ou classifica? Educa ou instrui?

Neste caminhar a passo largo⁹² na tentativa de compreender um pouco melhor o complexo processo que é a Escola e de que forma se vai construindo um dado tipo de sucesso escolar, detenhamo-nos um pouco sobre um dos ‘monumentos’ cruciais da tradição da escola no mundo e – logo – em Portugal. Falamos da avaliação. Não conhecemos escola sem avaliação e nem sabemos se é possível, quiçá desejável, que houvesse Escola onde não existisse uma forma de perceber «se as metas formativas formuladas para cada nível de ensino foram ou não alcançadas pelos alunos no termo de cada ano de ensino ou final do período de formação» (Abreu, 2002: 205).

Queremos começar este capítulo por abordar uma questão que se nos afigura da maior importância para a compreensão do fenómeno que temos vindo a tentar investigar. Será real, consolidado, expressão de rigor e de aquisições efectivamente realizadas pela generalidade dos discentes, o sucesso que, a par de uma crescente democratização do acesso ao ensino, se vai fazendo? Será que a verdadeira igualdade de acesso encontra eco em semelhante igualdade de sucesso?

Importa chamar a atenção para duas ideias aparentemente sinónimas, (em nossa opinião usadas mesmo como sendo iguais), mas que são particularmente distintas e alvo de confusões que tendem a mostrar algo que não traduz o que realmente se passa. Falamos da noção de sucesso Educativo por oposição à ideia de sucesso Escolar.

Em nosso entender o sucesso educativo é o alfa e o ómega, a essência, a razão de ser de todo e qualquer sistema educativo⁹³. Nesta abordagem manter-nos-emos muito próximos aos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, quer dos estudos preparatórios, «complexos e morosos» quer da proposta Global de Reforma. O que se pretende é continuar a

92 Encontrámos uma forma que nos parece particularmente interessante – entre uma espécie de literariedade formal e uma grande objectividade conceptual, diríamos – de mostrar a luta (inglória) contra o tempo com que todo escrevente se debate. Referimo-nos a uma passagem da investigação de Leonor Lima Torres sobre “Representações de Professores numa Escola Portuguesa” em que a investigadora dá conta da sua (de todos) angústia na impossibilidade da superação de tal obstáculo: «é colocado ao investigador (...) o desafio de ter de superar um impasse metodológico dilemático: numa primeira fase, seduzido intelectualmente pelo tema, ambiciona analisar toda a complexidade cultural recorrendo a uma panóplia de métodos e técnicas de investigação clássicos disponíveis; numa fase posterior, vê-se confrontado com as limitações de acesso à realidade a estudar e, de forma mais particular, com as pressões do tempo efectivamente disponível, absolutamente impreteríveis na exploração desta área de investigação» (Torres, 1997: 104).

93 A este propósito afirma Manuel Ferreira Patrício no ponto 3. da Introdução ao capítulo IV dos Documentos Preparatórios I da CRSE: «Todo o sistema educativo existe, e existe apenas, para a realização da educação. Todo o sistema educativo existe, pois, e existe apenas para o êxito do processo educativo» (CRSE, 1987: 147).

perceber qual o caminho que é percorrido e qual poderia ser – na nossa óptica – o que interessaria palmilhar.

O documento mais importante do país, a Constituição da República Portuguesa, consagra 10 artigos à necessidade e à centralidade da Educação (cf. artº 9º, 43º, 70º, 73º a 79º). Aí, é afirmado como um dos princípios fundamentais do Estado português a tarefa de «Assegurar o ensino e a valorização permanente,...» (CRP, 9ºf) sendo os destinatários primeiros dessa tarefa «os jovens goza[ndo] de protecção especial para efectivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente: a) No ensino, na formação profissional e na cultura;» (CRP, 70º/1a). Mais adiante é dito ao cidadão que «na realização da política de ensino incumbe ao Estado: assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; [e] garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;...» (CRP, 74º/2a e c). Aliás, a parte I da CRP que aborda os “Direitos e deveres fundamentais”, título III “Direitos e deveres económicos, sociais e culturais”, reserva todo o capítulo III aos “Direitos e deveres culturais” mostrando, desde a fonte, desde esse momento genésico da normatividade portuguesa pós-25 de Abril de 1974, a importância de que a educação se reveste para Portugal e reforçando – passe a redundância – de novo, que «todos têm direito à educação e à cultura» e que «o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva» (CRP, 73º/1 e 2). Repare-se agora o que estatui o artigo seguinte: «Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar» (CRP, 74º/1). Não queremos passar a outro normativo jurídico sem chamar ainda à atenção para o facto de que «incumbe ao Estado, em colaboração com todos os agentes culturais: Incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de acção cultural, bem como corrigir as assimetrias existentes no país em tal domínio;...» (CRP, 78º/2a).

O Diário da República de 14 de Outubro de 1986 publica, na sua Iª série, nº 237, a Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. 13 anos depois da promulgação e publicação⁹⁴

94 Apesar de promulgada e publicada, a *Lei Veiga Simão* nunca chegou a ser regulamentada. A Base XXIX diz o seguinte: «2. Serão objecto de regulamento os planos de estudo e os programas e os métodos de ensino e de aproveitamento escolar dos vários níveis educativos. 3. Nos regulamentos a publicar para execução da presente lei serão definidos os regimes e fases de transição do sistema e orgânica vigentes para os previstos neste diploma e nos referidos nos números anteriores» (Lei nº 5/73, XXIX/2 e 3). Tal nunca chegou a ser feito.

de uma “Lei da Reforma do Sistema Educativo”, a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, publicada no Diário do Governo nº 173, 1ª Série, e que entra para a história com a designação do seu mentor, o professor José Veiga Simão, surge uma outra Lei que estabelece as bases de todo o sistema educativo da era pós revolução dos cravos, «revoga[ndo] toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei». (Lei nº 46/86, 64º).

A Lei nº 46/86 foi objecto de revisões em dois momentos da sua história mantendo-se, porém, vigente – e sem alterações naquilo que para esta investigação é essencial – há 23 anos⁹⁵. Com este documento o legislador conseguiu um articulado normativo que pode ser considerado «uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros⁹⁶» (Pires, 1997, 108).

Esta rápida incursão pelos articulados normativos que sustentam o edifício educativo luso, impõe-se, pois queremos demonstrar que o que é feito ou não é feito em termos de educação deve encontrar eco na lei fundamental do país e que disso mesmo a LBSE é exemplo, pois os 5 pontos que constituem os seus princípios gerais (Lei nº 46/86, 2º/1, 2, 3, 4, e 5) foram decalcados da CRP. Assim, o seu ponto 1 deve ser entendido à luz da CRP 73º/1; o ponto 2 é plasmado do mesmo artigo, ponto 2; o ponto 3 da LBSE é decalque do artigo 43º/1, 2, 3, 4 da CRP; o ponto 4 articula-se com o ponto 2 do artigo 70º e o ponto 5 baseia-se no art.º 73º/2 da CRP. Esta proximidade que deveria estar subjacente a todos os normativos ligados à educação nem sempre é evidente, pecando, muitos desses articulados que vão regulamentando a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, por desvios consideráveis (quer pela letra quer pelo espírito quer mesmo por omissão) ao espírito da Constituição da República.

Vejamos agora um pouco o que se encontra definido, na LBSE, quanto aos Objectivos do Ensino Básico. Esses desideratos foram apresentados no art.º 7º e, sobre eles, Eurico Lemos Pires comentava em 1987 que «constituem um verdadeiro programa educativo e (...) a sua tradução na prática educativa poderá gerar uma verdadeira revolução educativa no nosso país» (Pires, 1997: 48-9).

Não analisaremos com detalhe todo o artigo 7º mas gostaríamos de chamar a atenção para parte da primeira frase da alínea a) desse artigo. São objectivos do ensino básico, diz ela,

95 A primeira alteração foi feita através da Lei nº 115/97 e o segundo momento de revisão dá-se com a Lei nº 49/2005, que refere o seguinte: «A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e reenumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante» (Lei nº 49/2005, 4º).

96 A afirmação é feita por um dos principais elementos que esteve na génese da LBSE. O Professor «Eurico Lemos Pires secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo. No seguimento dos debates nela ocorridos sobre cada uma das questões redigiu uma boa parte dos artigos que, após aperfeiçoamento colectivo, vieram a ficar consagrados na Lei» (Campos, 1997: 13).

«assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses...» (Lei nº 46/86, 7º/a). Esta pequena frase contém em si mesma, dizemos nós agora, todo um programa, e constitui, por si só, toda uma declaração de princípios e de intencionalidade de que as outras alíneas decorrem. Esta alínea afirma peremptoriamente que é objectivo, finalidade, razão de ser do ensino básico a *formação* (que aqui lemos como tratando-se da Educação escolar, formal), que ela contém em si aspectos de generalidade e não de especificidade (isto é, não é uma formação de âmbito especializado, de âmbito particularmente profundo e aprofundado), por isso mesmo é de carácter *geral*. Essa formação deve ser comum, ou seja, destina-se a todos os cidadãos independentemente de «ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual» de acordo com o princípio da igualdade exarado no artigo 13º, ponto 2, da CRP e, finalmente, destina-se a todos os portugueses. É, portanto, de carácter *universal* (vide ainda, a esse propósito, o artigo 6º/1 da LBSE: «o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito...»).

Para além do referido na alínea a) do artigo 7º da LBSE interessa-nos, no âmbito deste trabalho, saltar para a última alínea do artigo em análise. Diz-nos a alínea o) que é objectivo do ensino básico «criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos». (LBSE, 7º/o). É fundamental perceber que é desígnio da LBSE que sejam dadas condições para que haja sucesso, de outra forma não faz sentido haver um ensino de carácter universal e obrigatório. Ninguém pode nem deve ser obrigado a frequentar uma qualquer actividade se e para que dela resulte insucesso⁹⁷. Sobretudo se dessa frequência o insucesso for a face mais visível e comum. Mas esse sucesso não é de qualquer tipo. Deve ser um “sucesso escolar” e um “sucesso educativo”. E isto leva-nos de novo à questão deixada em aberto mais acima quando afirmávamos que se trata de dois tipos de sucesso mas que não podem nem devem ser confundidos como tratando-se de duas formas de referir a mesma coisa. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo teve a preocupação de deixar referida, de forma particularmente clara, a diferença entre os conceitos e dedicou a essa diferenciação toda a introdução – estruturada em 11 pontos – do capítulo IV, justamente intitulado *A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma*. Repare-se que o próprio título do capítulo mostra à evidência ser o sentido da reforma a promoção do sucesso educativo. Sem este não se verificará, na prática, aquela. Nada melhor do que citar a Comissão para darmos conta do que queremos

97 Dizem-nos os Documentos Preparatórios I da CRSE que «o insucesso escolar é um mal. Deve-se sempre lutar contra o mal sob qualquer das suas formas. Mas lutar verdadeiramente contra o mal é lutar pelo bem. O bem é, no caso vertente, o sucesso **educativo**» (CRSE, 1987: 149) (negrito do autor).

dizer: «Há grandes e perigosas confusões em circulação e o discurso demagógico sobrepõe-se quase sempre ao discurso pedagógico no que respeita à grande questão do sucesso e do insucesso. Assentar-se-á, por conseguinte, com nitidez, na distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo. O sucesso escolar é frequentemente entendido como consistindo na progressão administrativa na escolaridade. Ou seja: o sucesso escolar seria, pura e simplesmente, o sucesso administrativo. A ser assim, o combate ao insucesso escolar poderia ter uma vitória rápida e fulgurante: bastaria instaurá-lo, de imediato, por via administrativa» (CRSE, 1987: 148). Repetindo o que já afirmámos acima (nota 86, pág. 70) não faz sentido ‘trabalhar’ para a prossecução de um sucesso que se meça pelas estatísticas de passagem ou não passagem dos alunos, da sua aprovação ou da sua retenção. Esse, acabámos de o ver, é fácil de atingir. É meramente administrativo, artificial, fictício. Se fizermos uma leitura atenta aos articulados regulamentadores da LBSE veremos que são consideravelmente mais as vezes em que se utiliza a expressão “sucesso escolar” e bastante menos aquelas em que é feita referência a um efectivo “sucesso educativo” (cf. figura 7 infra). Será por acaso? Em nossa opinião, não é sequer de evidente vislumbre que a utilização da expressão “sucesso educativo” seja feita pelo legislador com a convicção das diferenças essenciais subjacentes e implícitas às noções de “educativo” por oposição a “escolar”. Mas se essa consciência, por parte do legislador, existe, porque se insiste então (vimo-lo acima, aliás, nas citações que fizemos de várias passagens da legislação) em utilizar recorrentemente a acepção de “sucesso escolar” quando se deveria pugnar esmagadoramente pelo “sucesso educativo” sendo aquele uma consequência natural deste? De novo, a CRSE é lapidar na elucidação do que pretendemos, com a nossa investigação, perceber: «o sucesso educativo é uma componente essencial do sucesso humano: em termos colectivos e em termos pessoais. A luta por um homem melhor passa pela luta por uma educação melhor. Um homem mais educado – e, portanto, um homem melhor... – não é aquele a quem foi certificada uma educação que realmente não possui, mas aquele que foi positivamente alterado – tornado outro... – pelo processo educativo de que foi beneficiário. É este um ponto em que não pode haver equívocos nem logros. Seria gravíssimo – até do ponto de vista social, para além do ponto de vista pessoal de cada um dos educandos – que o sucesso escolar fosse a ocultação institucionalmente organizada do insucesso educativo». (CRSE, 1987: 149). Esta passagem pertence a um texto de 1987. Tem vinte e dois anos. Lemo-la, hoje, com a estranha sensação de ler um texto de carácter mordazmente premonitório...

Porque a nossa intenção não é fazer uma análise comparada da legislação, tão pouco uma análise de tónica jurídica dos seus pressupostos, (não temos formação para tal e este não seria o local apropriado), não entendemos vantajoso proceder a uma leitura exaustiva daqueles; gostaríamos antes de passar a ver agora, um pouco melhor, as questões que subjazem este capítulo: as questões da avaliação.

O Professor Bártolo Paiva Campos afirmou a propósito da LBSE que ela contém «inúmeras virtualidade dinâmicas» permitindo aos «governos que nelas quisessem e fossem capazes de se inspirar (...) liderar uma real e autêntica reforma...» (Campos, 1997: 11).

A 23 de Outubro de 1991, o XI Governo Constitucional aprova o Despacho nº 162/ME/91. Era então ministro da Educação o Eng.º Roberto Carneiro. Esse documento, emanado de um Governo de maioria absoluta é publicado sem ter sido ouvido qualquer dos parceiros educativos, mas propõe as modalidades a ter em conta para efeitos de avaliação dos alunos do ensino básico. O articulado jurídico estatui ainda que essas modalidades de avaliação «se devem harmonizar na contribuição para o autêntico sucesso educativo dos alunos e qualidade do sistema educativo» e são as seguintes: «Avaliação formativa; Avaliação sumativa; Avaliação aferida; e Avaliação especializada» (Desp. nº 162/ME/91, 2.1/a, b, c, d). Destes 4 tipos de avaliação a *formativa* constitui-se como a «principal modalidade de avaliação na estrutura curricular do ensino básico e secundário...» (Desp. nº 162/ME/91, 3.1), mas a modalidade da avaliação aferida é aqui introduzida pela primeira vez como possível. Essa modalidade de avaliação «destina-se a medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares, utilizando instrumentos aferidos ao conjunto de alunos do mesmo nível de ensino, visando o controlo da qualidade do sistema educativo e a confiança social nos diplomas escolares, através de validação externa» (Desp. nº 162/ME/91, 5.1).

Mais ainda, este documento legal refere, no ponto 3. do Preâmbulo, que «o Instituto de Inovação Educacional (...) deverá desenvolver os estudos convenientes para o aperfeiçoamento do sistema (...) nomeadamente: Estudar, recolher e produzir materiais sobre a avaliação dos alunos, de modo a constituir documentação de apoio aos professores dos ensinos básico e secundário; prosseguir o trabalho de concepção e de produção de instrumentos de avaliação;...» (Desp. nº 162/ME/91, 3). «Tal não aconteceu» diz-nos o CNE na Introdução do seu parecer nº 2/92 (CNE, 1993: 103).

Este diploma esteve em vigor durante 296 dias (o ano de 2002 foi bissexto). Foi substituído a 20 de Junho de 1992 pelo Despacho Normativo nº 98-A/92. Era então Ministro da Educação do XII Governo Constitucional o Eng.º Couto dos Santos.

O parecer do CNE imediatamente atrás referido informa-nos de que este articulado normativo «se apresenta globalmente muito mais positivo que o anterior» (CNE, 1993: 103). Nos pontos relativos às modalidades de avaliação verificam-se, no nº 98-A/92, algumas alterações que nos parecem significativas. Mostra-nos este diploma que: «as modalidades de avaliação referidas no número anterior devem harmonizar-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo» (Desp. Norm. nº 98-A/92, 13). O texto é em quase tudo semelhante ao apresentado no ponto 2.1 do Despacho nº 162/ME/91. Em quase tudo menos no facto de que no texto de 92 se refere a necessidade de haver uma articulação entre as várias modalidades de avaliação de forma a que contribuam para o sucesso educativo dos alunos, enquanto o texto de 91 estatui inequivocamente que essa articulação deveria contribuir para «o autêntico sucesso educativo dos alunos⁹⁸». É apenas uma questão de adjectivação ou de ausência dela mas que, em nossa opinião, pode apontar para o início de subtis mudanças na forma de considerar as coisas em termos de avaliação. Por outro lado, não deixamos de perceber como significativamente positiva a decisão de que «as diferentes modalidades de avaliação [se] articulam ao longo dos vários anos e ciclos, considerando o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua capacidade de realização» (Desp. Norm. nº 98-A/92, 14).

Este documento normativo – que vigorou até Julho de 2001 – tem-se assumido como um elemento central da política educativa em termos de avaliação dos alunos dos três ciclos do ensino básico. É nossa opinião que o seu texto se encontra subjacente à maior parte dos articulados normativos posteriores⁹⁹ que remetem para a avaliação dos alunos sendo mesmo que muita da fraseologia existente é tal e qual a que existe nesse elemento central do processo

98 E aqui queremos-nos muito próximos das afirmações que Eurico Lemos Pires fizera em “Não há um mas vários insucessos” e para que remete o nosso título deste capítulo. Educar e instruir não são a mesma coisa. Em ambas as acepções pode estar contido sucesso mas em só uma delas esse sucesso será autêntico: «A escola pode assumir uma finalidade “mais nobre”, isto é, a de educar. Neste caso a educação envolve já uma formulação de ideais, de normas, de valores, de comportamentos e atitudes a atingir. (...) educação e instrução não são sinónimos, embora estejam sempre inter-relacionados (a menos que se encontrem em contradição – quando assim é, a crise aparece)» (Pires, 1987: 12). (Aspas no original).

99 Embora façamos referência aos diplomas que sucederam ao Despacho Normativo nº 98-A/92 ao longo do nosso texto, deixamos aqui uma breve referência às alterações que se foram verificando até aos dias de hoje. O Despacho Normativo nº 30/2001 revoga o nº 98-A/92, o Despacho Normativo nº 1/2005 revoga o nº 30/2001, o Despacho Normativo nº 18/2006 altera a redacção de parte do articulado do nº 1/2005 e o Despacho Normativo nº 5/2007 altera a redacção de parte do articulado do nº 18/2006.

avaliativo. Isto, de que daremos conta à medida que formos avançando na nossa explanação, significa que – e tal como já referimos acima – os pressupostos que queremos validar têm vindo a sofrer um desvirtuamento das suas concepções de origem e de consentaneidade com a CRP e com a LBSE.

O Despacho Normativo n.º 98-A/92 abre com a justificação da sua existência por imposição da Lei de Bases: «A avaliação dos alunos do ensino básico é uma exigência decorrente dos princípios e objectivos definidos para este nível de ensino no artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo...» (Desp. Norm. n.º 98-A/92). O parágrafo seguinte explica que dos princípios e objectivos do ensino básico, expressos no art.º 7º da LBSE «sobressaem», entre outros: «o dever de assegurar uma formação geral, comum a todos os portugueses, e de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos». (Desp. Norm. n.º 98-A/92).

Ora, de facto, o que diz a alínea o) do art.º 7º da LBSE é que – vide supra – é objectivo do ensino básico: «Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.»

O terceiro parágrafo do 98-A/92 informa-nos que: «Idênticos princípios obtiveram consagração no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, resultando daí a necessidade de compatibilizar o sistema de avaliação com a organização curricular constante daquele diploma». (Desp. Norm. n.º 98-A/92).

Mas, realmente, o ponto 2 do art.º 10º do Decreto-Lei n.º 286/89 diz é que: «o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos...» e não o sucesso escolar. E não podemos aceitar a eventual explicação de se tratar de uma imprecisão do âmbito da sinédoque – em que se trocou o todo pela parte – porque não estamos no mundo da literatura mas do *direito objectivo*¹⁰⁰ que não permite ambiguidades ou explanações mais ou menos livres, para não dizer, neste caso e perdoe-se-nos a ousadia, que roçariam a interpretação libertinária.

Para além de uma série de alterações que o Despacho Normativo n.º 98-A/92 propõe relativamente ao que o antecede, gostaríamos de dar conta de mais um aspecto, inovador à altura, e que nos parece de relevância. O ponto 11, que refere os actores passíveis de intervir no processo de avaliação dos alunos (para além daqueles cuja participação nos parece

100 Segundo o *Dicionário Jurídico*, entende-se por *Direito objectivo* o «conjunto de regras gerais, abstractas, hipotéticas e dotadas de coercibilidade, que regem as relações numa dada comunidade» (Prata, 1998: 354)

perfeitamente lógica e pertinente), estatui, na alínea d), a possibilidade da intervenção das «Direcções regionais de educação» (Desp. Norm. n.º 98-A/92, 11d) numa atitude que nos parece ter a intencionalidade de poder controlar todo o processo e numa altura em que se falava crescentemente de autonomia das escolas (cf. o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio e, posteriormente o célebre Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, sobre autonomia das escolas). Aliás, esta tendência de ingerência da tutela em assuntos relativos à avaliação discente já se fizera sentir aquando da publicação do Desp. n.º 162/ME/91, no seu ponto 5.1 com a introdução da possibilidade de se proceder à modalidade de avaliação aferida (vide supra) que se mantém no ponto 41 deste 98-A/92. Como veremos, esta tendência de controlo da avaliação dos alunos que pode e deve ser inserida numa mais larga e panóptica atitude, naquilo que Licínio Lima definiu como uma «tendência centralista de tudo prever, uniformizar e regular» (Lima, 1998: 600) ou – apontando para uma lógica algo esquizofrénica – que dá lugar a uma escola de tipo «*heteronamente*¹⁰¹ autónom[o]» (Lima, 2007a: 22) mantém-se até hoje, tendo vindo a ser, digamos, refinada.

A implementação deste normativo não se fez sem críticas substantivas de vários sectores ligados à educação. Dos observadores mais importantes e atentos a todo o desenrolar da Educação em Portugal encontra-se o Conselho Nacional de Educação. Este órgão, criado pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, e que tem como função «propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses» não foi nunca consultado sobre o assunto e refere no seu parecer n.º 2/92 que «a sua [do Despacho Normativo n.º 98/A/92] elaboração não resultou nem de negociações com parceiros educativos, nem de indicações ditadas pela sua experimentação» (CNE, 1993: 103). Mais afirma que, apesar do exarado no ponto 3, alíneas a), b), c), d) e e) do Preâmbulo, a propósito das atribuições do Instituto de Inovação Educacional - (essas medidas são essencialmente aquelas de que demos conta acima relativamente ao ponto 3. do Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 162/ME/91) - «não se conhecem ainda materiais de apoio» (CNE, 1993: 103). Desde então, apenas conhecemos – no tocante à avaliação dos alunos – uma série de fascículos publicados sob coordenação do Professor Domingos Fernandes que, apesar de manifestamente importantes, ficam bastante aquém do que se esperaria que viesse a ser feito em termos de quantidade.

Importa que façamos aqui um ponto de situação relativamente à matéria que nos fez estabelecer um pouco o historial legal dos objectivos da Educação, do Ensino Básico e da

101 Itálico do autor.

avaliação dos alunos. Não podemos perder de vista que tudo o que temos vindo a dizer tem como razão de ser – não nos cansamos de repetir – a diferença substantiva entre sucesso educativo e sucesso escolar.

Continuaremos a análise do Despacho-Normativo nº 98-A/92 tendo como referência principal o parecer nº 2/92 do Conselho Nacional de Educação e a ideia por nós defendida de que este diploma jurídico – já o sugerimos acima – apesar de ter sido revogado pelo Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho, continua a manter uma importância muito grande, pois as ideias (e mesmo fraseologia) que compõem os seus articulados continuam a ter validade na maioria dos casos, permanecendo presentes nos textos dos documentos que lhe sucederam. Este Despacho constitui, assim, um marco na questão da avaliação dos alunos do ensino básico e mantém-se como parte essencial do edifício normativo hoje existente.

E é por isso que queremos aqui mostrar que, e de acordo com o Conselho Nacional de Educação, este «diploma supõe a existência de uma escola básica que ainda não existe» (CNE, 1993: 113). E um dos problemas maiores é que "ainda" não existia em 1992 e continua a não existir, de acordo com todos os pareceres e opiniões entretanto emanados das mais diversas proveniências, em 2009.

Uma das dificuldades que o diploma cria mas não ajuda a resolver assenta na assumpção de que «as modalidades de avaliação (...) devem harmonizar-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo» (Desp. Norm. nº 98-A/92, 13). Sobretudo quando é a avaliação formativa (dita também contínua) a principal modalidade de avaliação, que se expressa de forma qualitativa e que tem por objectivo «informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo» (Desp. Norm. nº 98-A/92, 18). Ora, a premissa de um ensino baseado na qualidade, como o que é sustentado pela avaliação formativa, colide com a necessidade de «formalização da avaliação formativa no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico» (Desp. Norm. nº 98-A/92, 21) realizada através da necessidade de articular esse tipo de avaliação com a sumativa (que se traduz numa nota quantitativa) quer em termos de ano lectivo quer em termos de ciclo: «A avaliação [sumativa, realizada no final de cada ciclo] tem em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano lectivo, dando origem a uma decisão sobre a progressão ou retenção do aluno. (Desp. Norm. nº 98-A/92, 30, 31). Mostra-nos o CNE que a necessidade desse procedimento apenas se constitui

como «dificuldade intrínseca» pois «saber se, quando o professor ensina, os alunos realmente estão a aprender, não serve só para acumular registos e elementos que se formalizarão posteriormente numa súmula traduzida em notas. (...) Ora a expressão “formalização da avaliação formativa” no fim de cada período sugere precisamente essa súmula antecipada» (CNE, 1993: 110-1).

Quanto à retenção de alunos este articulado normativo dá uma considerável margem às escolas e conselhos de turma quanto ao número de níveis inferiores a três que cada aluno poderia ter para que fosse considerado não ter atingido os objectivos mínimos que permitissem a sua transição: «Considera-se que o aluno é passível de retenção quando a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo» (Disp. Norm. n.º 98-A/92, 53). Repare-se que não é definido o que se deve entender por “um grande atraso” o que permitia, em rigor que um aluno ficasse retido se o conselho de turma assim entendesse, não havendo na legislação nada que definisse limites mínimos a partir dos quais o referido «grande atraso» fosse considerado. Outros diplomas posteriores serão bastante mais assertivos quanto ao número de níveis negativos mínimos a considerar para efeitos de retenção em termos de ano terminal de ciclo sendo que para os anos intermédios (5.º no segundo ciclo e 7.º e 8.º para o terceiro ciclo) cabe às escolas, via Conselho Pedagógico, definir o número máximo de níveis negativos que um aluno pode ter sem ficar retido. No entanto, o ponto seguinte não deixa de afirmar que «A decisão da retenção tem sempre carácter excepcional, depois de se ter esgotado o recurso a apoios e complementos educativos, devendo, portanto, revestir-se de especial cuidado para garantir a sua necessidade, utilidade e justiça» (Disp. Norm. n.º 98-A/92, 54). Esta precaução parece-nos, realmente, de toda a pertinência pese embora o que diz o CNE sobre o tipo de apoios que são geralmente implementados e as condições que os rodeiam: «os saberes teóricos e pedagógicos mostram que a superação das dificuldades da maior parte dos alunos ocorre por mudanças de modos pedagógicos de ensinar. Só essa mudança pode assegurar a adequação da escola à diversidade de públicos. A concepção de apoios mais ou menos individualizados e de complementos que os alunos com dificuldades “frequenteram”, traduz uma ideia de explicações, de mais tempo e de “mais do mesmo”, sem insistir na necessária diversificação das pedagogias, das linguagens e dos meios de ensino, *como práticas habituais e não especiais*» (CNE, 1993: 111) e redundando, o mais das vezes, em coisa nenhuma.

Por outro lado, a aparente liberdade quanto a eventuais retenções tem como contraponto o exarado nos pontos 55 e 58, para os quais queremos também chamar a atenção, e que afirmam respectivamente que: «A decisão de retenção é da competência do professor, no 1.º ciclo, e do conselho de turma, no 2.º e 3.º ciclos, devendo o respectivo presidente elaborar um relatório que contemple uma proposta sobre o disposto no n.º 52 [a decisão da «repetição de todo o plano de estudos desse ano ou no cumprimento de um plano de apoio específico que integre as disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não demonstrou satisfazer os objectivos mínimos], a ser executada no ano lectivo seguinte (ponto 55). O ponto 58 aborda a questão dos procedimentos a ter em conta em caso de retenção repetida e diz exactamente que: «A proposta decorrente da avaliação referida no número anterior está sujeita a ratificação pelo conselho pedagógico, com base em relatório que inclua: a) O processo individual do aluno; b) Relatório contendo os pareceres decorrentes do disposto no n.º 3 [competência relativa ao domínio da língua portuguesa de acordo com os professores de todas as disciplinas]; c) A referência aos apoios e complementos educativos aplicados; d) Relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno no mesmo ano; e) O parecer dos serviços de psicologia e orientação, quando existam na escola; f) O plano de apoio educativo específico, a ser executado no ano lectivo seguinte. Sobre este particular diz-nos, já em 1993, e sem reboço, o Conselho Nacional de Educação: «Não é difícil adivinhar a produção de alguns “efeitos perversos”; um dos mais óbvios tem a ver com a necessidade de *justificar* formalmente, oficialmente e quase exaustivamente qualquer *retenção dos alunos* e, em particular a retenção repetida. Como a *progressão* não exige qualquer justificação da mesma ordem, é fácil prever o efeito de pressão para a progressão dos alunos, o que não garante que essa progressão corresponda sempre a reais aprendizagens¹⁰²» (CNE, 1993: 112-3). Nesta esteira o CNE continua mostrando, quase desde o momento da publicação do diploma aquilo que, crescentemente, se tem vindo a verificar: «Se é verdade que os alunos não aprendem mais por terem repetências também é verdade que não passam a aprender mais só por serem mais dificilmente “retidos”. A exigência de múltiplas justificações escritas, formais, oficiais para a “retenção” não pode significar uma pressão para a progressão facilitada¹⁰³» (CNE, 1993: 114). E o mesmo Conselho apresenta uma preocupação quanto à operacionalidade da execução deste Despacho Normativo, que tinha

102 Aspas e itálicos no original.

103 Aspas no original.

razão de ser em 1992, e que, infelizmente, como todos os actores do processo ensino-aprendizagem admitirão, continua a estar na ordem do dia; deixámo-la aqui, em conclusão, com dispensa de outros comentários: «A sua prática generalizada só será possível em escolas equipadas com Centros de Recursos, com equipas de técnicos especialistas disponíveis, com espaços e tempos adequados; a sua prática exige um enorme trabalho de registo e de escrita por parte dos professores e um elevado número de reuniões de trabalho numa gestão pedagógica colectiva. Exige professores com uma formação facilitadora da mudança de práticas (nomeadamente de práticas de avaliação), criativos e imaginativos, rigorosos e eficazes. Exige um conhecimento individualizado dos alunos, o que supõe escolas bem dimensionadas e uma continuidade na sua ligação dos professores às escolas e às turmas, o que está longe de ser uma realidade. Exige relações de parceria com os encarregados de educação num campo muito delicado – o do aproveitamento escolar dos seus filhos, a retenção e os programas de apoio. Isto numa instituição que não está habituada a negociar com os pais e que pratica o etnocentrismo a vários títulos» (CNE, 1993: 113). Talvez por prever e para prover a tais tendências de que só os professores sabem de educação, o ponto 59 dá a possibilidade aos «encarregados de educação [de] recorrer para o director regional de educação, no caso de não concordância com a decisão de uma segunda retenção» (Disp. Norm. n.º 98-A/92, 59). Este ponto não pode deixar de ser visto articuladamente com a alínea d) do ponto 11 do mesmo diploma. As Direcções regionais tanto podem intervir no processo de avaliação por decisão própria como a pedido dos encarregados de educação, através de recurso hierárquico. O problema já aqui foi, parece-nos, claramente referido; limitamo-nos, agora a dar conta que os pais e encarregados de educação passam a ter o direito de apelar hierarquicamente para essas direcções que se assumem como órgãos de decisão de última instância (voltaremos mais adiante a esta questão da última instância de apelo).

Durante nove anos a avaliação dos alunos do ensino básico em Portugal foi definida pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92. O XIV Governo Constitucional, que tinha como responsável pela pasta da Educação o Professor Júlio Pedrosa, decide revogar esse Despacho implementando em seu lugar o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho. Este articulado normativo apresenta algumas diferenças relativamente ao anterior que assentam no facto de se basear no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Este Decreto apresenta decisões sobre questões relativas à flexibilização dos *curricula* apontando para a «necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação

entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens» (Dec.-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo), assentando essa busca da qualidade em «estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deve[ndo] ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos» (Dec.-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo). Este Decreto cria também três áreas curriculares não disciplinares, a saber, área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica. No tocante à avaliação das aprendizagens (art.º 12º) é de salientar que não se vislumbram alterações relativamente ao que já o Despacho Normativo n.º 98-A/92 propunha, sendo de realçar a manutenção da possibilidade de poderem «ainda, ter intervenção no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (...) outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação... (Dec.-Lei n.º 6/2001, 12º/4). No tocante às modalidades da avaliação verifica-se a introdução da necessidade de se proceder a uma avaliação de tipo diagnóstico a realizar «no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional» (Dec.-Lei n.º 6/2001, 13º/2). É curioso notar ainda que, da leitura possível deste diploma jurídico se percebe, para além do texto relativo à nova modalidade de avaliação, que a restante fraseologia relativa às várias outras modalidades de avaliação é igual à existente no Desp. Norm. n.º 98-A/92.

Voltando à análise do Despacho Normativo n.º 30/2001 queremos realçar o facto de que ele estatui ser «importante sublinhar que não se pretende introduzir uma ruptura no domínio da avaliação dos alunos. Por isso mesmo, retomam-se e reforçam-se princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, corrigindo-se os aspectos do referido despacho que se revelaram complicados e potenciando-se os seus aspectos mais positivos» (Desp. Norm. 30/2001, Preâmbulo). Poder-se-ia perguntar então qual o interesse em revogar todo o Despacho e não alterar apenas o articulado que fosse entendido como menos positivo. Foi isto, no entanto, que nos fez afirmar anteriormente que, apesar de revogado o Desp. Norm. n.º 98-A/92, o texto

que o constituía continua a ser um elemento de grande centralidade nas políticas educativas relativas, em particular, à avaliação dos alunos do ensino básico.

Em termos de possibilidade de retenção dos alunos, o Despacho Normativo nº 30/2001 apresenta uma alteração relativamente ao anterior pois define quais as disciplinas e em que número é possível considerar a retenção em final de ciclo: «No final dos 2.º e 3.º ciclos a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais à língua portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas outras disciplinas, incluindo nestas as competências previstas no plano curricular de turma para a área de projecto, deve ser tomada por unanimidade» (Desp. Norm. nº 30/2001, 39). Dito de outra forma, o aluno seria retido se não conseguisse nível três à disciplina de Língua Portuguesa e a qualquer outra (à excepção de Educação Moral e Religiosa) ou se não conseguisse obter nível positivo a quaisquer três disciplinas (sempre com excepção feita a EMR). Atente-se no facto de que agora há um limite mínimo para considerar a retenção (ao contrário do que sucedia no Despacho Normativo nº 98-A/92). O Despacho anterior permitia essa eventualidade quando refere a possibilidade de retenção em casos de «a avaliação sumativa revelar um grande atraso». Isto permite uma latitude considerável dentro da qual se pode considerar um atraso e um grande atraso. O que é um grande atraso? Uma negativa? Sete negativas? No entanto importa não ignorar que no tocante ao nº 30/2001, a possibilidade de não retenção de um aluno em condições que não as especificadas no ponto 39 teria que ser decidida por unanimidade. Se tal não fosse possível haveria lugar a uma outra «reunião do conselho de turma, na presença do respectivo coordenador dos directores de turma, na qual a decisão de progressão, devidamente fundamentada, deve ser tomada por dois terços dos professores que integram o conselho de turma» (Desp. Norm. nº 30/2001, 40). Estas atitudes que vêm de certa forma facilitar a transição de alunos que, de acordo com o diploma anterior, poderiam ficar retidos, continuarão a ser tomadas, do ponto de vista legislativo, como mais adiante veremos, no sentido de continuar a facilitar a transição e o sucesso escolar.

No tocante aos intervenientes nos processos de avaliação continuamos a destacar a possibilidade de intervenção da tutela, agora refinada pela alusão concreta aos «directores regionais de educação, quando tal se justifique» (Desp. Norm. nº 30/2001, 7c). O ponto 50 adverte ainda para a possibilidade de – tendo havido, por parte de um encarregado de educação, um pedido de reapreciação de uma retenção cujo resultado não tenha sido favorável ao aluno – «interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for

baseado em vício existente no processo» (Desp. Norm. n.º 30/2001, 50). A experiência mostra-nos que os recursos hierárquicos são cada vez mais frequentes e não baseados em qualquer tipo de vício mas apenas na não concordância da decisão tomada em sede de escola. Por norma, o resultado da interposição de recurso hierárquico culmina, depois de uma tramitação mais ou menos longa, dependente basicamente da capacidade de resistência do conselho de turma, numa alteração da decisão e na progressão do aluno. Deste tipo de situações daremos exemplo concreto depois de apresentarmos as várias alterações que o processo de avaliação dos alunos do ensino básico foi sofrendo. Ainda relativamente aos processos de reapreciação hierárquica deixamos aqui uma breve palavra sobre o Despacho n.º 5020/2002, de 6 de Março que vem alargar o âmbito de entrada em vigor da possibilidade de recursos hierárquicos quanto à avaliação, bem como acelerar a entrada em vigor dos recursos hierárquicos relativos a anos de escolaridade ainda não contemplados para 2002 pelo Despacho Normativo 30/2001. Atente-se ainda à referência ao alargamento do âmbito de “impugnação” e à necessidade sentida de, por essa forma, se colmatar um “vazio” existente no Despacho Normativo n.º 98-A/92: «nada justifica, porém, que as disposições relativas à reapreciação dos resultados da avaliação, já em vigor para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, se não apliquem de imediato aos restantes anos de escolaridade do ensino básico, atenta a necessária uniformidade de procedimentos nesta matéria, e considerando ainda que elas vêm, não só estabelecer um regime de impugnação mais amplo que o previsto no Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, como suprir o vazio deste diploma no que respeita à regulamentação daquele processo» (Desp. n.º 5020/2002). Para além disto, de notar o aditamento ao ponto 50 do Despacho Normativo n.º 30/2001 e que nos fez dizer atrás que as direcções regionais se assumiam neste particular como uma espécie de “tribunais constitucionais” para os casos de reapreciação hierárquica: «50-A – Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa» (Desp. n.º 5020/2002).

2005, fica para a história da educação em Portugal como o ano da implementação dos exames nacionais para o 9º ano de escolaridade às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, pondo assim em execução a modalidade de avaliação existente desde 1991 e prevista pelo Despacho Normativo 162/ME/91 para medição do cumprimento dos currículos e programas e da qualidade do sistema educativo. Falamos da avaliação aferida e referimo-la a propósito da publicação do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, que vem revogar o vigente Despacho Normativo n.º 30/2001. A introdução dos exames nacionais foi vista pela

esmagadora maioria dos investigadores e académicos como mais uma explícita forma de controlo das escolas e mais uma prova concreta de que apesar da propalada autonomia que o “centro” de decisão dizia ir passando para a “periferia”, que seriam as escolas, a verdade é que, como o Professor Licínio Lima afirmou, de novo, numa recentemente entrevista, as «características essenciais da administração escolar portuguesa, [são] caracterizada[s] por uma elevada centralização do ponto de vista político e administrativo. A direcção das escolas está, no essencial, fora das próprias escolas – aquilo que há muito designo por direcção atópica das escolas – está nos órgãos centrais e desconcentrados do Ministério da Educação» (Lima, 2009: 34). A este quase panóptico quadro de controlo já atrás tínhamos aludido, aqui deixando de novo um exemplo do que afirmámos.

Atente-se na forma como a sucessão de diplomas de alteração dos critérios de avaliação dos alunos do ensino básico – que vão sucessivamente revogando os anteriores (este Despacho Normativo revoga o n.º 30/2001 – vide Desp. Norm. n.º 1/2005, 86d) – mantêm a centralidade do n.º 98-A/92. Diz-nos este articulado normativo que «Retomam-se e reforçam-se, agora, os princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 30/2001, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos» (Desp. Norm. 1/2005, Preâmbulo). Mas já o n.º 30/2001 afirmara que – já o dissemos mas repetimo-lo para mostrar que se pretendem grandes alterações legislativas que na prática resultam em pequenas mudanças assentando o essencial no que já está previsto há imenso tempo sem que nada de francamente substantivo se altere: «Por isso mesmo, retomam-se e reforçam-se princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, corrigindo-se os aspectos do referido despacho que se revelaram complicados e potenciando-se os seus aspectos mais positivos» (Desp. Norm. 30/2001). Repare-se, agora lado a lado, na fraseologia dos dois articulados e confira-se se não dizem exactamente a mesma coisa? Para quê revogar e revogar e pretender que se fazem alterações de fundo quando, no essencial, os diplomas apenas mudam cirurgicamente o que a tutela entende que deve ser mudado e, em nossa opinião e como temos tentado demonstrar, no sentido de “forçar” o sucesso escolar.

Continuando a abordagem a este Despacho Normativo n.º 1/2005 é de referir que no tocante à possibilidade de retenção de alunos, o ponto n.º 61 estatui que «No final do 3.º ciclo, o aluno não progride e obtém a menção de *Não aprovado(a)* se estiver numa das seguintes situações: a) Tenha obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de

Matemática; b) Tenha obtido classificação inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de *Não satisfaz* na área de projecto» (Despacho Normativo n° 1/2005, 61a, b). Confirme-se que, em relação ao Despacho Normativo n° 30/2001, a alteração se faz pela introdução da imposição de que o aluno pode sempre transitar com três níveis negativos à excepção do caso em que estes sejam simultaneamente Língua Portuguesa e Matemática, situação bastante para que sejam “Não aprovados”. Por outro lado, chamamos também a atenção para que agora a transição, no final do 3º ciclo, é possível e foi facilitada desde que o Conselho de Turma decida pela passagem do aluno votando a alteração das notas necessárias até se atingir o patamar que permita a aprovação e sem que tal tenha que acontecer por unanimidade. Esta prática é muito comum em qualquer escola como refere um dos professores que entrevistámos que lamenta o que acontece: *‘...quando em conselho de turma os colegas questionam e alteram as minhas propostas de avaliação, só porque querem atribuir positiva para que transite, mesmo sabendo que não possuiu o mínimo de conhecimentos, escalpelizando todos os meus registos, procurando sagazmente uma falha minha por mínima que seja mas que, possa justificar a aberração de dar positiva a um aluno que durante um ano inteiro nunca aprendeu nada’* (professor h – professor de Matemática).

Voltamos agora a insistir na questão dos recursos hierárquicos pois de novo se verificam alterações que acabam por não ter efeitos na prática, relativamente ao diploma anterior. Assim, estatui o n° 1/2005 que «O encarregado de educação poderá ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de recepção da resposta [do recurso interposto para a escola], interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo» (Desp. Norm. n° 1/2005, 70). O diploma anterior apontava para existência de vício de qualquer tipo. De novo e, de facto, não é isso que se verifica na prática. A realidade mostra que as DRE aceitam qualquer recurso interposto por um encarregado de educação relativamente à intenção de impugnar as decisões de retenção do seu educando independentemente da existência ou não de vício de qualquer tipo. Sobretudo se e quando, atrevemo-nos a afirmar, – a haver vício – ele for “de forma”¹⁰⁴.

Tal como temos vindo a fazer notar, a nossa análise gira em torno da noção de sucesso educativo e de sucesso escolar. Afirmámos repetidamente que nos parece não ser um verdadeiro sucesso educativo aquilo para que os diplomas legais vão sucessivamente apontando.

104 Por via de dúvidas deixamos aqui a definição de “vício de forma” tal como apresentada no *Dicionário Jurídico*, de Ana Prata: «o negócio jurídico que não obedeça à forma legalmente imposta sofre de vício de forma que determina a sua nulidade, a menos que a própria lei especialmente diga que a sanção é outra diversa» (Prata, 1998: 995).

Dissemos mesmo que a expressão tendeu a desaparecer. Pensámos que conseguimos mostrar que há uma preocupação clara pelo alcance de um sucesso escolar mas que este em pouco ou em nada tem que pressupor aquele. Fizemos uma análise rápida dos diplomas legais desde a LBSE aos normativos que regulam o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que aprovam a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional e, ainda, do estatuto do aluno do ensino básico e secundário e procurámos em cada um deles quantas vezes há referências explícitas a cada um desses tipos de sucesso e concluímos que em 17 diplomas consultados existem 13 referências ao sucesso educativo e 18 ao sucesso escolar. O Despacho Normativo nº 98-A/92 é, de longe, aquele que mais referências faz à importância do sucesso educativo e um onde menos alusões aparecem ao sucesso escolar: apenas 1 aí foi encontrada. 10 dos normativos não fazem qualquer alusão nem a um nem a outro tipo de sucesso:

Quadro nº 1: Referências a “Sucesso Educativo” e a “Sucesso Escolar” na legislação

	sucesso educativo	sucesso escolar
Lei nº 46/ 86 (LBSE)	1	4
Despacho Normativo nº 162/ME/91	1	2
Lei nº 115/97	nunca	nunca
Despacho Normativo nº 98-A/92	6	1
Decreto-Lei nº 6/2001	nunca	nunca
Despacho Normativo nº 30/2001	nunca	nunca
Decreto-Lei nº 209/2002	nunca	nunca
Lei nº 30/2002	nunca	nunca
Decreto-Lei nº 74/2004	nunca	2
Despacho Normativo nº 1/2005	nunca	nunca
Lei nº 49/2005	1	4
Despacho Normativo nº 50/2005	3	1
Decreto-Lei nº 24/2006	nunca	nunca
Despacho Normativo nº 18/2006	nunca	1
Despacho Normativo nº 5/2007	nunca	nunca
Decreto-Lei nº 272/2007	nunca	nunca
Lei nº 3/2008	1	3

Chegados a este ponto podemos perguntar porque é que ao longo deste capítulo referimos várias vezes a possibilidade de um encarregado de educação apresentar um recurso

hierárquico por não concordar com a decisão de retenção do seu educando por parte da escola que este frequenta. Isso em si mesmo não tem nada de extraordinário sendo mesmo um procedimento completamente habitual em qualquer departamento da Administração Pública e uma prerrogativa basilar de uma sociedade de direito. Fizemo-lo porque, da investigação que levámos a cabo numa Escola Secundária do Distrito do Porto, deparou-se-nos um episódio, real, passado no ano lectivo de 2006/07. Vamos aqui dar conta dele. Naturalmente que as identidades dos envolvidos serão mantidas em total anonimato e sempre que haja necessidade de referir o aluno, os professores do conselho de turma, os encarregados de educação, a escola, fá-lo-emos com pseudónimos ou com recurso a números e/ou a letras em substituição dos nomes. Contaremos o episódio como se de uma estória se tratasse. E, como na maioria das estórias, começaremos por Era uma vez um aluno que frequentava o 7º ano de escolaridade numa escola do norte de um país “à beira mar plantado”. No final do primeiro período, o aluno teve 4 níveis negativos e foi-lhe elaborado um plano de recuperação. No final do segundo período, o aluno teve 7 negativas e os professores deixaram referido em acta que o plano de recuperação do aluno «ainda não surtiu efeito» pelo que continuou a ser implementado. No terceiro período, o conselho de turma decidiu-se pela não transição do aluno – que terminou o ano com 4 negativas – «por se tratar de um aluno com ausência de métodos e hábitos de trabalho, falta de regras dentro e fora da sala de aula e comportamento inadequado». O Conselho de Turma referiu ainda que «este aluno terá que mudar a sua atitude face à escola para poder rentabilizar as suas capacidades». No seguimento desta retenção – repetida, pois o aluno já tinha sido retido no 5º ano de escolaridade numa outra escola, segundo ele por razões que tiveram a ver com o seu comportamento – os encarregados de educação decidiram impugnar a decisão do conselho de turma apresentando um recurso ao Conselho Executivo da Escola onde referem «concord[ar] com a retenção atendendo às classificações obtidas durante o ano lectivo, mas não concord[am] com a retenção por pensar ser mais negativa para os seus objectivos finais que são a conclusão da escolaridade obrigatória em simultâneo com a sua integração social e escolar. A sua retenção não o integra de maneira nenhuma na sociedade, principalmente com os da sua idade». Aceite o recurso, reuniu o Conselho Pedagógico que «não anui à decisão de retenção repetida do aluno» e devolve a questão ao Conselho de Turma para que voltasse a analisar o assunto em reunião que teve lugar em princípios do mês de Julho. O gabinete de psicologia disse que se «verificou que o aluno não tem hábitos de trabalho, verbalizando que raramente estuda. Nas aulas distrai-se com muita facilidade. O aluno demonstra capacidades, contudo, o seu pouco empenho,

dificuldades em se manter concentrado na tarefa e falta de estudo, prejudicam o seu desempenho escolar». O Conselho de Turma deixou em acta que «depois de uma análise muito ponderada e cuidada da situação escolar do aluno (...) procedeu[-se] à votação. Verificaram-se três votos a favor da transição do aluno e dez contra. (...) mais se refer[iu] que o aluno obteve nível inferior a três às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, revelando falta de pré-requisitos e muitas dificuldades de aprendizagem, tornando-se, assim, muito difícil atingir as competências de final de ciclo». E, assim, o conselho de turma reafirmou a sua decisão quanto à retenção do aluno.

Na sequência dessa segunda recusa em permitir a transição do aluno, os encarregados de educação interpuseram recurso hierárquico para a Direcção Regional de Educação que recomenda a transição do aluno devolvendo a questão de novo à escola e ao Conselho de Turma. Este, em reunião extraordinária que teve lugar em meados do mês de Novembro do ano lectivo seguinte, 2007/08, «depois da leitura atenta do documento resposta da DREN» reafirma o que já deixara exarado nas actas anteriores e acrescenta «que a transição funcionaria como um prémio ao incumprimento, à falta de trabalho e de responsabilidade, contribuindo para um processo de contínua imaturidade», mantendo novamente «a sua decisão de retenção do aluno, por maioria, com seis votos a favor e dois contra». Em finais do mesmo mês de Novembro volta a realizar-se uma reunião extraordinária do conselho de turma, desta feita com a presença do presidente do Conselho Executivo e do presidente do Conselho Pedagógico, com um ponto único na ordem de trabalhos: «Esclarecimentos vários ao recurso hierárquico» onde estes «teceram (...) algumas considerações sobre a avaliação, seus critérios e implicações para os alunos e encarregados de educação, salientando os pareceres do Conselho Pedagógico e da própria Direcção Regional de Educação do Norte, referentes ao caso em apreço, chamando também a atenção para a necessidade de os professores acolherem favoravelmente as orientações dos seus superiores hierárquicos e de respeitarem os demais deveres do seu Estatuto Profissional, exortando, por fim, os presentes a agirem com bom senso, sentido de equidade e cuidadosa ponderação na decisão a tomar». Esta reunião teve lugar pelas 18:30h. Pelas 19:00h foi realizada uma outra reunião. Essa reunião, já sem a presença dos presidentes atrás referidos, teve também um ponto único na ordem de trabalhos, «Reavaliação do aluno XYZT». A acta, com cerca de oito linhas, refere a dada altura que «considerando os fundamentos do ofício número XXX, de (dia) de (mês) de (ano), da DREN, o Conselho de Turma reavaliou o aluno em questão, tendo decidido pela sua não retenção».

E a estória poderia terminar aqui. No entanto, e como lemos todas as actas dos Conselhos de Turma dos anos lectivos 2006-07, 2007-08 e 2008-09 percebemos que o aluno foi integrado no final do primeiro período do ano 2007-08 numa turma do 8º ano, não tendo sido avaliado nesse primeiro trimestre «por falta de elementos de avaliação decorrente da colocação tardia no 8º ano» tendo o conselho de turma «analys[ado] a sua situação (...) e decidi[do] aplicar, no decorrer do segundo e terceiro períodos, o Plano de Acompanhamento elaborado no ano transacto». No segundo período o aluno teve 7 negativas e o conselho de turma «constatou que o plano não está a surtir efeito uma vez que o aluno se encontra com sete níveis inferiores ao nível três». No terceiro período verificou-se uma grande alteração mas mesmo assim o aluno terminou o ano com três níveis não positivos. Então, «o Conselho de Turma analisou cuidadosamente o caso do aluno XYZT, que registava três níveis inferiores a três. Tendo em conta a idade do aluno e o facto de já ter registado uma retenção no seu percurso escolar, o director de turma decidiu pôr à consideração do conselho a alteração de um dos níveis dois atribuídos, de forma a permitir a transição do aluno para o nono ano. Procedeu-se então à votação do nível atribuído à disciplina de HWRJ, tendo-se registado onze votos a favor e dois contra a alteração do nível dois para o nível três». Não deixa de ser curiosa a abordagem do ponto dois da ordem de trabalhos desta reunião: «Apreciação Global da Turma» onde o conselho de turma decide mostrar que «relativamente ao ponto dois, (...) e no que concerne ao aproveitamento, o Conselho de Turma considerou-o satisfatório, uma vez que todos os alunos obtiveram sucesso».

No 9º ano o aluno terminou o primeiro período com 7 negativas, o segundo com 9 e o terceiro trimestre com 7 níveis inferiores a três. Retido, autopropôs-se a exame. Em exame teve 35% a Língua Portuguesa e 31% a Matemática. Não realizou nenhum dos outros exames, que a lei obriga a alunos nestas circunstâncias, às disciplinas a que não teve aproveitamento, e faltou à oral – obrigatória também – a Língua Portuguesa (cf. neste particular o Despacho Normativo nº 19/2008, de 19 de Março. Ver Anexo II – Regulamento dos Exames do Ensino Básico, Secção II – Exames de equivalência à frequência, pontos 10.3 f) e 10.4. Ver ainda Quadro nº I). No ano lectivo 2009/10 matriculou-se de novo no 9º ano na escola que estudámos.

E assim termina esta estória. Se se tratasse realmente de uma estória ou se fôssemos Charles Perrault seria o momento para apresentarmos a sua moralidade. O que aqui deixamos não é uma efabulação nem um trabalho de criação literária. Pretendemos a maior objectividade possível. As conclusões e eventuais comentários deixamo-los ao leitor.

Parece-nos haver necessidade de pugnar por uma outra Escola. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo afirmava, em 1987, que para a realização de tais desideratos «o que há a fazer é imenso, custará muito dinheiro e será, de qualquer modo, difícil de levar à prática» (CRSE, 1987: 161). Para além disso apresentava a noção de “escola cultural” afirmando que «não é necessariamente uma escola rica. É, no entanto, certamente uma escola mais cara do que a actual. A educação e a cultura custam dinheiro. Uma comunidade apostada no seu desenvolvimento não hesitará em investir na cultura. Não basta intervir na escolarização. O que nos deve interessar não é passar do analfabetismo para a incultura pela ponte de uma escolaridade aparentemente alargada e democratizada. O analfabeto é frequentemente um homem culto e o escolarizado – às vezes o escolarizado superior... – é frequentemente um homem inculto. O que nos interessa verdadeiramente é a promoção da cultura» (CRSE, 1987: 66). Já deixámos mostrado, e continuaremos a fazê-lo, que não tem sido essa a opção tomada pela generalidade dos Governos após 1986 visto que quer no tocante a professores e à valorização das suas práticas profissionais, quer no tocante a legislação sobre avaliação não é a “Escola Cultural” o que se vislumbra ao fundo do túnel. Continuemos a percebê-lo.

Capítulo IV – O modelo teórico e o percurso metodológico. O incontornável *mano a mano*.

Não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde vai.

Sêneca (54 a. C. – 39 d. C.)

1. Abordagem teórico-conceitual de um modelo de trabalho

Na produção científica do conhecimento na área das Ciências Sociais tem lugar de primeira importância a Teoria. A elaboração de um quadro teórico e conceptual é, talvez, a parte mais importante para a redacção de projectos de investigação nessa área do conhecimento. Está-se perante a necessidade de usar formulações teóricas que sustentem conclusões que se obtenham do trabalho empírico que tenha como base a realidade social (Almeida & Pinto, 1995: 89).

No tratamento de questões teóricas e metodológicas relativas a um trabalho de índole científica - como é aquele que aqui tentamos tratar - estamos, se quisermos utilizar uma linguagem de tipo filosófico, a abordar a questão do conhecimento do ponto de vista da epistemologia. Do grego *ἐπιστήμη* (episteme) – ciência, conhecimento e *λόγος* (logos) – discurso, esta disciplina, que é um dos ramos da filosofia, estuda a noção de justificação e a sua relação com a verdade e com a problemática do conhecimento humano, sobretudo na sua vertente com a ciência *lato sensu*. A epistemologia reflecte as condições em que ocorre a produção científica, os conceitos em que essa produção se baseia, a importância de que se reveste o facto de dever ser a teoria a “comandar” o processo de investigação que se encontra subjacente a todo o processo de construção empírica do conhecimento científico. Este momento do trabalho de investigação precede, ainda, o do estudo dos objectos de análise e formações sociais e centra-se a abordagem numa perspectiva eminentemente teórica (Idem, ibidem: 96). A articulação entre epistemologia e metodologia (se bem que com predominância daquela sobre esta) não é uma questão de opção. Não. A epistemologia só se valida a si própria na medida em que assuma um relacionamento *inter pares* com todos os elementos que têm que ser tidos em consideração na construção do objecto científico: «...uma epistemologia desenraizada, ignorante quer dos materiais a recolher nas disciplinas científicas sobre que se debruça, quer dos que resultam da análise dos campos interdisciplinares, quer ainda dos provenientes de uma sociologia do conhecimento e das ideologias, se negaria a si própria» (Idem ibidem: 99-100).

Para quem, como nós, pretende fazer uma abordagem indutiva, isto é, partir do abstracto para o concreto, da teoria para a prática, é fundamental ter um modelo teórico de apoio que ajude a consubstanciar as conclusões a que a prática nos for conduzindo. Como referem Robert Bogdan e Sari Biklen, «a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos» (Bogdan & Biklen, 2006: 52). A elaboração desse quadro teórico é feita de forma progressiva e susceptível de alterações e ajustes à medida que o estudo e o conhecimento avançam. Não obstante este posicionamento de ordem prática, o seu reconhecimento não é linear nem feito sem avanços e recuos. O processo de estudo da realidade social faz-se a expensas do risco de interpretações erróneas devido aos padrões subjectivos que subjazem à própria realidade e às formas como a pluralidade dos actores sociais interpreta/vivencia essa realidade. Trata-se de um diálogo entre a teoria e a empiria, de um vai-vem que é realizado numa questão de grau e, que permite que «os nossos conhecimentos [se] constr[uam] com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explicitos, lentamente elaborados, que constitu[a]m um campo pelo menos parcialmente estruturado, e em que esses conhecimentos sejam apoiados por uma observação dos factos concretos» (Quivy & Campenhouldt, 1998: 20). Trata-se, realmente, «de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar» (Bogdan & Biklen, 2006: 52). Para intentarmos esse entendimento do mundo corroboramos a nossa intencionalidade através da asserção de François Dubet que nos remete para a necessidade de estudar a sociedade e o actor social, o indivíduo, «objectivamente», associando uma «antropologia, quer dizer, (...) uma definição da “natureza humana” (...) a uma epistemologia» (Dubet, 1996: 13).

Nesta abordagem de índole epistemológica que tem «por objecto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos concretos numa conjuntura teórica determinada» (Almeida & Pinto, 1995: 98) começaremos pela declaração de princípios quanto à partilha da opinião com quem entende que a produção de conhecimento novo tem todas as vantagens em fazer a convocação não de uma mas de várias teorias sociológicas que, articuladas, permitam a construção de lentes de observação de alcance mais abrangente do que aquela que tradicionalmente era feita encerrando a investigação dentro de limites teóricos particularmente estanques e, logo, redutores. Na esteira de Dubet importa aqui afirmar que «a sociologia tem um carácter plural, é certo que a multiplicidade dos paradigmas levanta alguns problemas relativos à própria natureza da disciplina e à sua capacidade de manter os diálogos

críticos que lhe fundamentam a unidade e o dinamismo» (Dubet, 1996: 11). Conscientes das dificuldades, optámos por enfrentá-las assumindo o risco controlado de ganhar, justamente, em dinâmica observacional¹⁰⁵. Aliás, é cada vez mais consensual a utilização do princípio dos vasos comunicantes e a convocação de uma pluralidade de abordagens sem que com isso se perca em rigor científico. Bem pelo contrário. Leia-se o que José Machado Pais diz a este respeito: «a natureza do objecto das ciências sociais possibilita o cruzamento de vários paradigmas sem que tal implique a negação do estatuto de cientificidade da sociologia, (...) é admissível que na análise de determinados fenómenos sociais seja não só possível, como conveniente, o recurso a metodologias e técnicas instrumentais oriundas de diversos paradigmas» (Pais, 1986: 45).

E porque o que nos propusemos fazer implica um percurso transversal que, começando no nível macro das políticas supranacionais, vai descendo (ou subindo, depende sempre do nosso posicionamento e da relevância das nossas convicções), até ao nível microsociológico da prática diária dos actores envolvidos, passando pela análise mesossociológica da forma como a recepção das políticas emanadas de *fora* supranacionais e nacionais são percebidas e materializadas nas escolas, recorremos aqui a Stephen Ball que vai mais longe ao utilizar afirmações com contornos aforísticos que «assenta[m], em parte, numa posição que, estranhamente, passou de moda na investigação educativa e sociológica; trata-se da assumpção de que na análise de assuntos sociais complexos – como é o caso das políticas – duas teorias serem, provavelmente, melhores do que uma. Posto de outra forma, a *complexidade* e *abrangência* da análise das políticas – desde o interesse pelas acções do Estado até à preocupação com os contextos da prática e com as finalidades distributivas dessas políticas – impossibilita explicações bem sucedidas a partir de teorias únicas. O que é necessário em análise de políticas é uma caixa de ferramentas de diversos conceitos e teorias – uma sociologia aplicada em vez de uma sociologia pura¹⁰⁶» (Ball, 2008: 14).

Partindo desta decisão analítica, convocámos 3 perspectivas teóricas que, aparentemente díspares, tentámos articular bebendo de cada uma delas o que nos interessava para dilucidar as questões que nos motivavam. Com esta decisão é também nosso intento que a investigação ganhe em capacidade heurística, lançando teses, tentando explicações, abrindo

105 Stephen Ball alerta-nos para os riscos mas também para os ganhos na escolha de opções mais difíceis do que menos arriscadas: «não podemos pôr de parte certas formas e concepções da acção social só porque parecem estranhas ou teoricamente desafiadoras ou difíceis. O desafio está precisamente na capacidade em relacionar o carácter *ad hoc* do nível macro com o carácter *ad hoc* do nível micro sem perder de vista as bases sistemáticas e os efeitos de acções sociais *ad hoc*: procurar as interacções profundamente misturadas no caos» (Ball, 2008: 14-5).

106 Itálicos no original.

portas mais do que apresentando resultados definitivos e exaustivos. Esta abordagem marca o início de investigações futuras, a fazer de forma mais completa e abrangente.

Nos seus trabalhos de investigação sociológica, Stephen Ball construiu um modelo de análise para o estudo de políticas educacionais. Inicialmente, em 1992, juntamente com Richard Bowe e Anne Gold foi feita uma proposta de abordagem que os autores designaram por *Policy Cycle Approach* e que tem vindo a ser vertido para português por “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Posteriormente, em 1994, Ball decide reformular, já sem o recurso dos anteriores colegas, esse referencial analítico que, de três níveis de abordagem, passa a cinco, por forma a torná-lo mais abrangente e, sobretudo, com maior capacidade de compreender totalmente determinados fenómenos ligados às políticas educativas. Adiante, voltaremos a esta questão para aduzir mais detalhes e mostrar de que forma utilizámos o “Ciclo de Políticas” no nosso trabalho.

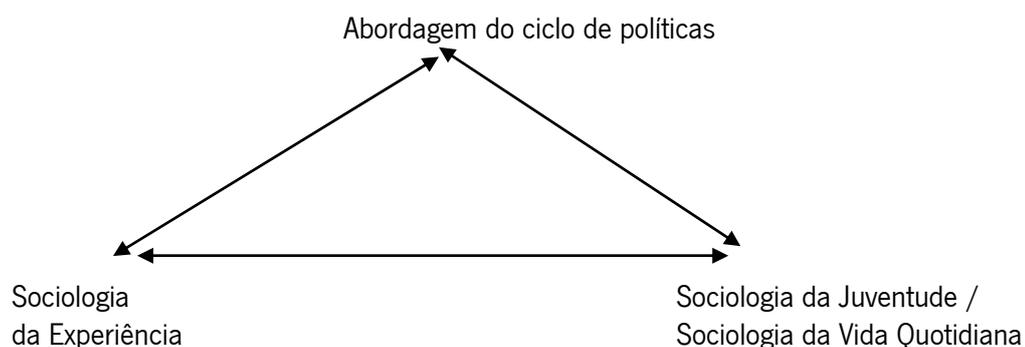
Mas o campo da produção das políticas não conseguiria existir em abstracto. Realmente, ele só existe aquando da sua implementação na vida de todos os dias. A produção legislativa acontece e justifica-se porque há a necessidade de regular a prática diária daqueles a quem o resultado dessa produção se destina, aos agentes sociais, «que são, de maneira cada vez mais clara, indivíduos» (Dubet, 1996: 12) e relativamente aos quais mesmo «as condutas mais banais são interpretadas como estratégias e não como realizações de papéis» (Idem, ibidem: 15). Tais estratégias de interpretação de condutas, continua a dizer-nos Dubet, «...as condutas sociais[,] não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais» (Idem, ibidem: 93). Esta pluralidade de interpretações e de acções, a mais das vezes com carácter pouco consciente e pouco consciente de todas as suas consequências, aponta para uma «heterogeneidade que convida a que se fale», não como na sociologia clássica, de interiorização de normas e procedimentos de acordo com elas e com o socialmente estipulado, mas de uma apreensão individualizada, porque de carácter reservado e de distanciamento crítico da sociedade (Idem, ibidem, 93). Tendo percebido ao longo das suas investigações em escolas do carácter heterogéneo da acção social, François Dubet propõe uma teoria de compreensão social em que o agente, crescentemente individualizado, já o vimos, se assume como actor e, de forma crescente, como sujeito, da sua própria experiência de vida. Esta forma de abordagem do quotidiano tendente a melhor o conhecer acompanhando os avatares da sociedade pós-moderna, «designa simultaneamente um tipo de objecto teórico e um conjunto de práticas sociais

características da nossa sociedade» (Idem, *Ibidem*: 11). Dubet «escolh[eu] a noção de experiência (...) para designar as condutas sociais (...) [e], dado que estas condutas não eram redutíveis nem a papéis nem à prossecução estratégica de interesses, a noção de experiência impôs-se muito “naturalmente”¹⁰⁷» (Idem, *ibidem*: 15).

Tentámos articular este conceito de experiência das individualidades dos actores sociais definido por Dubet com a “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Stephen Ball.

No entanto, e porque a nossa escolha de trabalho foi o mundo da escola e, em particular, o 3º ciclo do ensino básico, entendemos necessário convocar também a «Sociologia da Juventude» e a «Sociologia da Vida Quotidiana». Apoiámo-nos na investigação académica nacional, tentando, com base nos estudos feitos em Portugal e sobre o nosso país, que são, naturalmente, de resultado diverso dos realizados em França ou no Reino Unido (ainda que saibamos haver muitos pontos comuns de contacto) compreender melhor os resultados que a nossa investigação foi conseguindo. Intentámos, assim, uma abordagem triangular em que os vários referenciais de análise se interpelem em todas as direcções como tentamos mostrar na figura abaixo:

Figura nº 6: Modelo de análise teórica



107 Aspas no original.

1.1. A Abordagem do Ciclo de Políticas

Bowe, Ball e Gold constroem um modelo analítico que se declinava em três grandes contextos de leitura ou, três grandes linhas de força: um *contexto da influência*, um *contexto da produção dos textos da política* e um *contexto da prática* que os autores classificam como «constituindo cada contexto um número de arenas de acção, algumas públicas, algumas privadas» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 19). Como já referimos, dois anos depois, Ball aborda de novo a questão, completando o referencial analítico, e acrescentando, para que ele se tornasse heurísticamente mais abrangente, o *contexto dos resultados/efeitos* e o *contexto da estratégia política*. Jefferson Mainardes, analisa esta forma de compreender o alcance das políticas como tendo um cunho pós-estruturalista e referindo que a «abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a acção dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais» (Mainardes, 2007: 27). Ora, é exactamente isto que temos estado a tentar fazer. Começando pelas influências das políticas supranacionais no campo nacional, passámos, em seguida, à leitura da forma como essas directivas são transpostas para o articulado normativo nacional e fizemo-lo no tocante ao currículo e à avaliação, dando conta também da forma como os docentes e os alunos gerem, no seu dia-a-dia, essas imposições normativas. No capítulo seguinte abordaremos as regras com que esses actores jogam o jogo da transição de ano por oposição ao da retenção e veremos que há claramente leituras e manifestações individualizadas dos normativos jurídicos que vão construindo o quotidiano escolar de uma dada escola portuguesa. Concordando neste particular com Ball, José Machado Pais mostra como é importante e necessário estabelecer cruzamentos entre «um plano microssociológico e um plano macrossociológico» e não só na «sociologia da vida quotidiana» (Pais, 1986: 49).

Os autores definem o *contexto da influência* como aquele «onde as políticas públicas são normalmente iniciadas. É aqui que as partes envolvidas lutam para influenciar a definição e as finalidades sociais da educação, o que significa a educação (Bowe, Ball & Gold, 1992: 19). Os limites temporais que nos foram impostos impediram que fizéssemos uma análise deste contexto que é de muito grande importância na definição de estratégias políticas subsequentes. As agendas, *lobbies* e centros de pressão que influenciam a definição das políticas educativas

foram afloradas no segundo capítulo onde tentámos, inclusive, perceber, na esteira de Roger Dale, se será correcto falar de uma «agenda globalmente estruturada para a educação» (AGEE). Mas como se vêm processando essas influências traduzidas, a mais das vezes, em pressões?

O *contexto da produção do texto das políticas* é, como o próprio nome indica, o plano onde são redigidos os textos que transmitirão as directivas políticas aos profissionais no terreno. Estes «textos das políticas (...) *representam* a política [educativa]. Estas representações podem assumir várias formas: como é óbvio trata-se na maior parte dos casos de documentos legais “oficiais” e políticos; juntamente com comentários formal e informalmente produzidos que se assumem como “explicações” aos textos oficiais¹⁰⁸...» (Idem, ibidem: 20-1). Estes documentos de índole normativa «*são*, naturalmente, intervenções textuais no domínio da prática¹⁰⁹» (Ball, 2008: 18).

Esta indicação da intervenção da tutela no âmbito das escolas é de crucial importância para o nosso trabalho e para aquilo que queremos ir demonstrando. Tal como Bowe, Ball e Gold afirmam «a política não é feita e terminada no momento legislativo, ela evolui dentro e através dos textos que a representam, os textos têm quem ser lidos relativamente ao tempo e ao local da sua produção» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 21). É curioso perceber que vamos encontrar em Portugal quem aponte no mesmo sentido – ainda que no tocante às políticas de organização da escola pública. Licínio Lima afirma, concomitantemente com Ball, que se «constitui uma realidade consistente, evidenciando (...) elementos arbitrários, produzidos e reproduzidos em termos históricos e socioculturais» (Lima, 1998: 581).

Outro dos aspectos centrais da produção dos textos políticos é que realmente eles dificilmente constituirão uma entidade completa, fechada e definitiva, uma vez que cada leitura e cada leitor reactualiza e reedita o texto e, à imagem do que sucede com a obra literária que os académicos referem só existir a partir do momento em que é lida, também aqui se pode dizer que o texto jurídico só tem existência quando os seus articulados são lidos, conhecidos, interpretados e postos em prática. Aliás, consideramos poder aqui chamar à colação o artº 6º do Código Civil para mostrar justamente que, nesta lógica, não pode haver lugar a desculpas sustentadas num qualquer desconhecimento da lei. O facto de, para um sujeito social, não existirem determinadas obrigações, por desconhecimento «não justifica a falta do seu cumprimento nem isenta as pessoas das sanções nelas estabelecidas» (Código Civil, artº 6º).

108 Itálico e aspas no original.

109 Itálico no original.

Ball afirma que «ver as políticas [educativas] como um texto fixo é uma falácia. De facto, elas constituem-se como uma série de textos em constante mudança cuja expressão e interpretação varia de acordo com o contexto no qual vão sendo postos em prática» (Bowe, Ball & Gold, 1992: i). E posteriormente, Ball afirma que esses mesmos textos políticos «são típicos produtos canibalizados por múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas» (Ball, 2008: 16). Não resistimos a nacionalizar a opinião recorrendo de novo a Licínio Lima que explicita de forma mais completa o que se passa em termos de reinterpretação de diplomas legais por parte dos actores chamados a pô-los em prática: «não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos factores, objectivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados» (Lima, 1998: 599).

Ora, na investigação sobre política educativa, alertam-nos Bowe, Ball e Gold, para a importância de ser uma tarefa central «entender o significado da política como um texto, ou série de textos, para os vários contextos em que são usados» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 10). E a criação de textos legais sobre avaliação tem um efeito directo na forma como os actores se vêem forçados a proceder nesse sentido. Aquilo que temos vindo a mostrar é justamente a existência de toda uma série de diplomas que apontam para a construção de um tipo de sucesso que se preocupa mais com a quantidade e menos com a qualidade. A partir de uma Lei de Bases do Sistema Educativo têm vindo a ser concebidos textos de força jurídica, que a regulamentam e que impõe uma dada leitura desse texto base. Já cima a isso fizemos referência quando apontamos a existência da prática reiterada de produção de «comentários formal e informalmente produzidos que se assumem como “explicações” aos textos oficiais¹¹⁰» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 21). No tocante a este contexto da produção do texto político, tal como Bowe e seus colaboradores no-lo apresentam, gostaríamos, ainda, de chamar a atenção para o facto de que, apesar de termos vindo a considerar quase só exclusivamente a produção de textos legais como impositivos de uma política, sabermos que essa visão acaba por ser redutora. Realmente, apesar de a legislação, que é a base de todo o sistema de imposição de directivas do cimo (da tutela) para a base (para as escolas) – aquilo que a que os autores anglófonos designam por modelo “top-down” –, ter como base os articulados legais, estes «são apenas um aspecto de um contínuo processo no qual os *loci* do poder estão em constante mudança na medida em que os vários recursos implícitos e explícitos nos textos [legais] são

110 Aspas no original.

recontextualizados e utilizados na luta pela manutenção ou alteração das imagens da escola» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 13).

De novo cotejamos os britânicos e Lima neste particular. Dizem aqueles que, «de facto, a [LBSE] vai sendo constantemente reescrita à medida em que diferentes tipos de textos e opiniões “oficiais” são produzidas por actores-chave ou departamentos do governo¹¹¹» (Idem, ibidem: 12). O investigador luso mostra com clareza que «Um Decreto-Lei, por exemplo, representa uma referência legal essencial mas, só por si, está longe de esgotar e de poder substituir ou dispensar a miríade de regras formais produzidas ao longo dos anos, dinamicamente e que ainda regulam a maior parte das escolas do ensino básico e do ensino secundário. Por outro lado, um Decreto-Lei não se constitui isoladamente como «modelo decretado» no quadro da reforma educativa pois entretanto uma considerável quantidade de legislação e de outros normativos foi já produzida no seu seguimento e a partir dele engendrada» (Lima, 1996: 20-1).

A relevância que demos a este contexto da produção do texto político deve-se ao facto de esta ser uma das áreas privilegiadas do nosso estudo. Realmente, e de acordo com Mainardes (2007), a “Abordagem do Ciclo de Políticas” pode ser considerada como um todo ou usada parceladamente recorrendo a um ou outro aspecto sem que se verifique ausência de coesão em cada um dos contextos analisados. Foi isso que fizemos. Usando apenas três dos cinco níveis propostos (sendo o contexto da produção do texto um deles) como estrutura conceptual, fundamentámo-los nos referenciais teóricos que nos fornecem a Sociologia da Experiência e a Sociologia da Juventude e a da Vida Quotidiana.

Temos vindo a mostrar que a criação legislativa tem repercussões ao nível da implementação pela dinâmica de forças contrastantes que se digladiam, uns impondo externamente e os outros resistindo internamente a essas imposições e transformando esse processo numa arena de luta política. Desta luta resultam práticas que se vão consolidando com o passar do tempo em atitudes mais ou menos legais, umas, e mais ou menos legalistas, outras. Daqui resulta uma tensão biunívoca em que não só as imposições superiores se fazem sentir ao nível micro, da sala de aula e dos conselhos de turma, mas também essas experiências têm influências em futuras decisões ao nível das políticas educativas. Assiste-se a um contínuo fluxo e refluxo cujas consequências importa estudar e compreender. É essa a nossa intenção. Ajudar a perceber esta “respiração” de forças complementares mas, ainda assim, frequentemente

111 Aspas no original.

antagónicas entre os «aparelhos administrativos centrais» e as periferias (constituídas pelas «organizações escolares»).

E, continuando com a metáfora respiratória, em que o ar (curiosamente ao contrário do que o senso comum ‘pensa’, o ar é muito mais rico em azoto (78%) do que em oxigénio (21%) e o restante 1% é dióxido de carbono e outros gases) passa do exterior para um local intermédio (os pulmões), onde o oxigénio se difunde para o sangue que depois o transporta às células, também na escola se passa um fenómeno de assimilação, de legislação neste caso, de onde é retirada, por interpretação, uma parte manifestamente mais pequena do que se entende ser relevante e que, por fenómenos não químicos, como os da respiração celular, mas de recontextualização, passam das instâncias intermédias (Conselhos Executivos/Directores das Escolas, Conselhos Pedagógicos) para as arenas da prática. E o que acaba por acontecer é que «Muitos daqueles a quem as indicações de carácter político se destinam confiam nestes relatos em segunda mão como principal fonte de informação e de entendimento da política [educativa] tal como ela é definida» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 21).

É este nível que Bowe, Ball e Gold designam por *contexto da prática* e que também usámos, de forma privilegiada, no nosso estudo. Como a palavra indica é aqui que se verifica a materialização, a implementação dos articulados normativos: «as políticas [educativas] são então intervenções textuais mas também contêm em si restrições materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências “reais”. Essas consequências são sentidas no contexto da prática, a arena da prática, às quais as políticas dizem respeito, às quais se destinam¹¹²» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 21). Tal como já afirmámos, «o ponto determinante é que as políticas não são simplesmente recebidas e implementadas no âmbito desta arena, além disso, elas são sujeitas a interpretação e, em seguida, “recriadas”» (Idem, ibidem: 22). Também neste particular encontramos equivalente em Portugal a estas constatações. De novo Lima, que afirma que «quando a recepção dos modelos decretados redundava numa interpretação não conforme às regras formais estabelecidas, ao ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras, estamos em presença daquilo que designarei por modelos recriados. (...) se admitirmos que os actores escolares nem sempre se limitam a uma reprodução (perfeita e integral) das regras formais hierarquicamente produzidas, mas que em várias circunstâncias se assumem como produtores de novas regras, concorrentes e em oposição às primeiras, frequentemente inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos, fixadas em actas, ou

112 Aspas no original.

circulando apenas informalmente (ou até clandestinamente), ficará mais claro que o corpus de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais decretadas e externamente produzidas» (Lima, 1998: 596-7).

Importa fazer aqui um ponto da situação para referir que o nosso estudo do *contexto da prática* se deteve à porta da sala de aula. Não analisámos de que forma professores e alunos “actuam” nesse microcosmos riquíssimo de construção do «ofício de aluno» e da identidade docente. A nossa análise incidiu mais nos momentos extra sala de aula, quer por parte dos docentes em sede de conselho de turma e afirmação da forma como assumem o seu ofício de docentes, quer na interpretação que fizemos do que foram e são as práticas discentes em termos de aquisição de conhecimentos e de estratégias de estudo. Tentámos, com isso, perceber de que forma, neste *melting pot* que é a escola, os actores seguem ou contornam as imposições que lhes vão sendo feitas de acordo com os seus próprios critérios de isenção, de justiça e de honestidade profissional, nessa articulação entre si próprios e os seus valores e as contingências de heterogeneidade de todo o processo social que é o ‘ecossistema’ escolar. Para isso, seguimos os conselhos de Machado Pais que nos chama a atenção para a probabilidade de ser «até possível que, a partir da análise pormenorizada dos mecanismos da interacção social ao nível micro, se descubram algumas regras e ritos que caracterizam, no plano macro, os níveis normativos que, consciente ou inconscientemente, os indivíduos mais ou menos religiosamente seguem» (Pais, 1986: 46).

O quarto contexto proposto por Stephen Ball é o dos *resultados ou efeitos*. Nesta matéria pretende permitir-se uma abordagem das consequências que as atitudes de interpretação e de apropriação (ler recontextualização) dos textos legais têm nas concepções da escola «a haver». Tal como no domínio da prática, também os «“efeitos” das políticas não podem, pura e simplesmente, ser entendidos na sua totalidade somente da leitura dos textos e são o resultado de conflitos e lutas entre ‘interesses’ em contexto¹¹³» (Ball, 2008: 21). Interrelacionando os vários níveis de análise e lembrando o que acima foi sendo dito, parece-nos, sempre com Ball, que «é bastante mais correcto, a propósito de políticas, falar de “efeitos” do que de “resultados”. Os processos de estabelecimento de políticas [educativas] são complexos, são processos de construção e de reconstrução das políticas. É, por vezes difícil, se não impossível, controlar ou prever os efeitos das políticas, ou, até, ser-se claro sobre o que são esses efeitos, o que

113 Aspas no original.

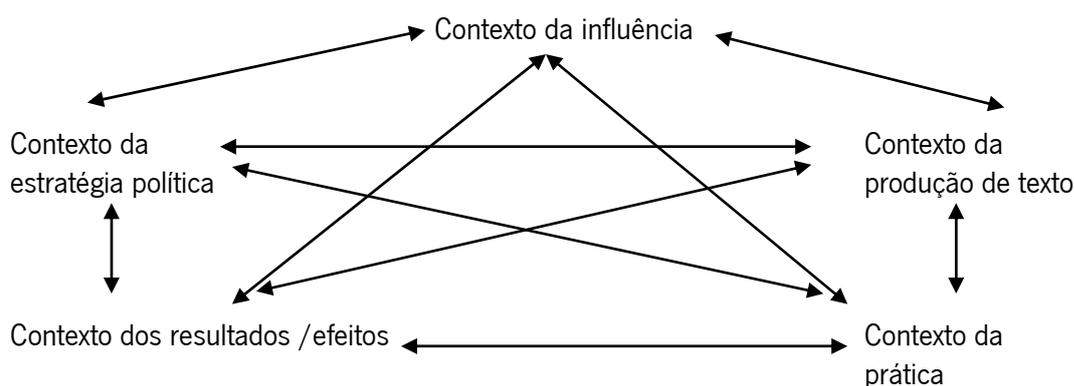
significam, quando acontecem¹¹⁴» (Ball, 2008: 23). Há, aqui, que equacionar esses efeitos em duas categorias. Uma, mais geral, reflecte-se na prática, na acção, na experiência de todos e de cada agente, de cada sujeito, de cada actor social e tem consequências no plano das redefinições, alterações, e recontextualizações. Têm, numa palavra, efeitos nas releituras práticas que se fazem sentir ao nível da materialização curricular e programática, das pedagogias inerentes a essas materializações, da avaliação daí decorrente (isto por parte dos docentes), do estudo, do empenho e das representações da escola e da sua *raison d'être*, para os alunos. A segunda categoria, mais específica, mas totalmente aglutinada àquela, remete para estratégias de construção da escola e da educação e passa por questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. Entram, nestes *efeitos de segunda ordem*, problemáticas como a da construção de lógicas de mercadorização da educação, de «quase-mercado», de gerencialismo. É central entender que tais lógicas se influenciam mutuamente, como mostrámos nos capítulos precedentes, assumindo-se como tendo uma espécie de relação de *perpetuum mobile* em que um dos efeitos influencia o outro, verificando-se, igualmente e ao mesmo tempo, o contrário.

O *contexto da estratégia política*, que não nos foi possível abordar, fecha um ciclo. Daqui chegaríamos novamente ao *contexto da influência*. Ball e os restantes académicos que com ele colaboraram são claros no que pretendem com a apresentação do seu modelo: «um contínuo ciclo de políticas (...) [passível de] representação heurística» (Bowe, Ball e Gold, 1992: 19) em que todos os contextos se interrelacionam e interdependem com consequências imprevisíveis: «mesmo com a existência de um texto legislativo altamente detalhado nos códigos legais, as políticas educativas *estariam continuamente a ser geradas e implementadas tanto no interior como à volta do sistema educativo*, de formas que teriam consequências pretendidas e não pretendidas tanto para a educação quanto para o meio social circundante¹¹⁵» (Idem, ibidem: 19).

114 Aspas no original.

115 Itálicos no original.

Figura nº 7: Representação heurística do Ciclo de Políticas, tal como o vemos, com os 5 contextos propostos por Stephen Ball e elaborado a partir do que fora proposto, em 1992, da responsabilidade de Bowe, Ball e Gold



1.2. A Sociologia da Experiência

Em 1994 é dada à estampa a 1ª edição de *Sociologie de l'Expérience*. Aí, o sociólogo francês François Dubet, lança os alicerces do que numa sociedade pós-moderna deve ser entendido como sendo o indivíduo e quais as explicações das suas atitudes por oposição à sociedade hodierna. Num sistema social que balança entre um determinado tipo de explosão causada pela imensa quantidade de informação veiculada em *sound bites*, de fácil compreensão e de características particularmente demagógicas, onde todos podem estar em todo o lado praticamente ao mesmo tempo e em tempo cada vez mais real, uma sociedade globalizada, ao alcance de um clique, o agente social vê-se, por outro lado, e quase paradoxalmente, vítima de uma dada sensação de implosão que o obriga a auto-segregar-se, o individualiza, o faz desconfiar de tudo e de todos contribuindo assim para a criação, não de um determinado tipo de individualidade, mas de individualismo, fruto da «distância subjectiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema. Os actores parecem nunca estar plenamente na sua acção, na sua cultura ou nos seus interesses, sem que esta distância possa surgir por isso como um defeito de

socialização. Eles conservam constantemente uma reserva e uma distância crítica» (Dubet, 1996: 16-7). Esta distância crítica tem a ver com a ruptura que se vem a verificar de o sujeito, cada vez mais indivíduo, cada vez mais autónomo, não mais estar integrado no sistema mas de integrar o sistema. Dubet não se limita a um jogo de palavras. A concepção do sujeito social é toda outra. Na primeira, esse agente tem uma visão de dentro. Ele é o sistema e o sistema é formado pela soma dos indivíduos. Agora trata-se de uma visão de fora, menos comprometida, heterogénea, de representação mais ou menos consciente de um papel (que Dubet refere ser mais uma estratégia do que um papel. Vide supra, pág. 104), de uma representação, de um jogo de máscaras, como dirá Machado Pais a propósito dos investimentos dos jovens na sua imagem: «encerrados na imagem de si mesmos abrem[-se] aos outros através de máscaras que simbolizam essa pluralidade de si mesmos» (Pais, 2003b: 369), ou, de acordo com Dubet e Martuccelli, sobre os docentes, a verdade é que «"o actor sozinho em cena" não é nunca o mesmo porque o público muda, como mudam os humores¹¹⁶» (Dubet & Martuccelli, 1996: 234).

Aparece uma nova concepção de indivíduo social, a noção de actor social que vive a "sua" experiência numa lógica diferente da «da concepção "clássica" da acção [na qual] a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, [enquanto] aqui o papel é vivido como o produto da "personalidade" definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa» (Dubet, 1996: 16). Surge então a noção de "experiência" que Dubet prefere à de "acção" pois se tratam de lógicas autónomas, uma vez que o autor considera que existe, hoje em dia, uma alietoriedade na ligação entre estas duas noções (Idem, ibidem: 114). E é aqui que tentamos a articulação entre a abordagem do ciclo de políticas e esta dimensão de liberdade dos actores sociais que implica – ou pode implicar – uma incompleta socialização e, portanto, uma dinâmica de liberdade no seu isolamento e no seu distanciamento sociais, que faz com que as lógicas de implementação de imposições sociais (neste particular em termos de políticas educativas) aumente a sua (dos actores sociais) força e autonomia, aumentando também a dinâmica de conflito inerente à não-aceitação passiva de papéis sociais a ser impostos e desempenhados e mostrando que «a experiência social não é uma "esponja", uma maneira de incorporar o mundo (...), [mas, justamente,] uma maneira de construir o mundo» (Idem, ibidem: 95). Remata Dubet dizendo que: «os papéis, e as posições sociais e a cultura não bastam já para definir os elementos estáveis da acção porque os indivíduos não

116 Aspas no original.

cumprem um programa mas têm em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem» (Idem, ibidem: 16).

Porque «a sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores» (Idem, ibidem: 262) é particularmente atraente a sua convocação para sustentar teoricamente esta investigação que é um trabalho de compreensão das construções de escola, do «ofício de aluno» e da “profissão” docente e, com isso, da construção de um dado tipo de sucesso. Isso, fomo-lo vendo, vai acontecendo à revelia de uma retórica académica que apela a valores de justiça, de equidade, de emancipação cultural, de democracia, de igualdade de acesso e de sucesso, de Liberdade e de Humanidade e a gosto de uma outra retórica que valida sucessos políticos em função dos sucessos estatísticos assinalados nos e pelos resultados escolares. O ponto de vista é o da «experiência» de alguns dos seus actores, «em que as condutas não correspondem às expectativas e aos papéis atribuídos, em que a subjectividade não remete para os modelos das atitudes e das representações propostas» (Idem. Ibidem: 262).

Procurámos perceber o ponto de vista dos professores. Dubet e Martuccelli mostram-nos, no estudo que fizeram da escola pública em França, que a transmissão desse “saber especializado” que é comumente designado por profissão docente se deve muitas vezes consideravelmente mais às saídas profissionais por excelência das licenciaturas ou a “acazos” da vida, do que a uma genuína vocação para o exercício do seu *métier* (Dubet & Martuccelli, 1996: 215). Entendemos a utilização da palavra “acaso” por parte dos franceses como uma clara assumpção das contingências a que o actor está sujeito, que não consegue contornar, mas às quais não consente entregar a sua total adesão mantendo sempre uma atitude de «reserva e de distância crítica» (Dubet, 1996: 17). Essa ausência de motivação junta-se a todos os problemas que a massificação do ensino¹¹⁷ acarretou e mantém, criando uma espiral de “cepticismo”, de “esgotamento do optimismo”, de frustração sobre frustração (Dubet & Martuccelli, 1996: 230). Por fim, e em articulação, debatem-se os docentes com uma contradição que se tem assumido insanável e cuja responsabilidade a sociedade insiste em colocar nos seus ombros: por um lado, a escola de massas exigiu uma redefinição da forma

117 Queremos aduzir aqui um esclarecimento que nos parece de relevância. Convocamos, para tal, Eurico Lemos Pires na distinção que este autor fez de “massificação do ensino” por oposição a “ensino de massas” e que mostra bem que Dubet e Martuccelli se referem, de facto, à “massificação do ensino” com as consequências que daí advêm: «A diferença entre um ensino de massas e uma massificação do ensino consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada, enquanto esta é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido» (Pires, 1988: 28).

como eram considerados os níveis de exigência, enquanto que, ao mesmo tempo, a consciencialização por parte dos alunos e das famílias relativamente à importância da escolaridade como veículo de ascensão social aumentaram e continuam a aumentar consideravelmente. Os pais não compreendem porque é que o nível não acompanha as exigências do mercado em termos de qualificações. Estes problemas, angústias, dúvidas são encontrados com grande acuidade na escola portuguesa e deles fomos dando conta.

Cada vez é maior a importância de que a escola se reveste para mais pais, alunos, famílias. A tendência é para que – felizmente, dizemos nós – esse fenómeno continue a crescer de maneira cada vez mais pujante. Afirmámo-lo repetidamente ao longo do trabalho e essa é uma das conclusões que tiraremos deste estudo em termos de prioridade a assumir pela escola do presente e do futuro. Mas isso não se faz sem consequências. A educação é um bem escasso, afirmámo-lo. Esse bem tem um preço e a sua tradução passa pelo sucesso. Real ou aparente, essa é outra questão. A verdade é que de forma crescente a preocupação de pais e encarregados de educação passa pela garantia de uma escola de qualidade para os seus filhos. A qualidade, conceito polissémico, levar-nos-ia longe na sua compreensão. Qualidade é sinónimo, para muitos, para a maioria, atrevemo-nos a afirmar, de bons resultados escolares. Como competir nesse mercado de escolas de primeira e escolas de segunda qualidade, medida também pelo estatuto sócio-económico da sua população estudantil? Uma das possibilidades é dar conta de que a qualidade se reflecte nas notas que as pautas mostram. Mas o problema não é de fácil apreensão e resolução. As variáveis que o motivam são imensas. Dubet é claro nesse sentido: «Ao ofício de alunos, corresponde o ofício de pais e (...) as transformações da competição escolar, ligadas à massificação e à redução do mercado de emprego, deram a esta lógica «económica» uma verdadeira autonomia» (Dubet, 1996: 209). Mas esta lógica tem sido experienciada por parte dos docentes como uma “majoração” das suas responsabilidades, lado a lado com uma crescente diminuição das responsabilidades das famílias que se vão demitindo de Educar, na assumpção de que é à escola e aos professores que compete fazê-lo: «os pais são ao mesmo tempo “consumidores de escola” que só se preocupam com a carreira dos filhos e deixam de assegurar o seu papel de educadores passando-o para a escola¹¹⁸» (Dubet & Martuccelli, 1996: 218). Fazendo articulações, esta contradição tem sido vista como um dos problemas maiores que a escola enfrenta. Os docentes afirmam que os pais falam crescentemente de direitos mas esquecem-se, muito também, dos seus deveres.

118 Aspas no original.

Finalmente os alunos. São eles as personagens principais de toda esta investigação. É sobre eles, em última instância, que os problemas acabam sistematicamente por cair. Chamados a assumir responsabilidades que não pediram a ninguém para ter, vivem entre a imposição aprisionadora e a irreverência libertadora. Num dos extremos encontram-se os que aceitam a regra mais facilmente. Machado Pais caracteriza-os como sendo os “marrões”. Na extremidade oposta encontram-se os que se rebelam contra esse estado de coisas. O mesmo autor definiu-os como sendo os “baldas” (Pais, 1993). Entre estes dois pólos de um *continuum* analítico há vida, há estratégias, há actores que gerem, como podem – mais do que como querem – a sua experiência escolar, o seu «ofício de alunos». Concluimos com Dubet e Martuccelli que nos dizem que, «claro que a escola não se alterou, as desigualdades mantiveram-se ou aumentaram até e os alunos não parecem hoje mais felizes do que ontem» (Dubet & Martuccelli, 1996: 230-1).

1.3. A Sociologia da Juventude e a Sociologia da Vida Quotidiana

Para melhor compreender as atitudes dos adolescentes que estudámos numa escola portuguesa entendemos importante fazer apelo à Sociologia da Juventude e à Sociologia da Vida Quotidiana no que esta tivesse de compatível com aquela, os jovens. Neste cruzar de olhares por investigações mais abrangentes percebemos que os alunos da Escola Secundária do ‘Bom Sucesso’ se inserem em categorias conhecidas e que nos ajudam a entender as suas posturas, ditos, atitudes, por relacionamento com as de outros adolescentes e jovens portugueses já estudados. Porém, este exercício causou-nos dificuldades acrescidas. Pode parecer curioso, estranho até. Os estudos sobre a juventude existentes em Portugal dão, naturalmente, conta das características de adolescentes que frequentam uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico do Distrito do Porto. Estes jovens não têm nada de especial, de estranho, de nunca visto ou estudado. Deste ponto de vista a sua categorização não é difícil de fazer. No entanto...

No entanto, uma das coisas que nos deixa mais desconfortáveis na análise a fazer, aos jovens em geral, e àqueles que fazem uma aposta clara na sua escolarização, em particular, é essa necessidade cartesiana de rotular, de compartimentar, de ter e manter tudo muito arrumado, muito etiquetado, catalogado, em considerar a necessidade de ser tudo muito estanque, à guisa de bibliotecários, de arquivistas ou de museologistas. O mesmo é dizer, à laia de responsáveis por “coisas”, inertes: estátuas, jóias, livros, pinturas. Ora, a realidade social

caracteriza-se pelo imprevisto que é todo o relacionamento social e tende a escapar ao imperativo iluminista da catalogação. E agora? Que fazemos quando determinado espécime não encaixa em nenhum dos modelos existentes? Ou, como é mais corrente, se encontra entre vários modelos de classificação?

Vêm estas interrogações a propósito de duas afirmações complementares de José Machado Pais sobre jovens e juventude. A primeira mostra-nos que juventude, sendo um nome colectivo, escapa à unicidade, remete para uma pluralidade e, logo, escapa a catalogações mais ou menos estanques: «sob o imperativo de uma designação com suporte demográfico¹¹⁹ – *juventude* – (...) corresponde a uma multiplicidade de identidades juvenis» (Pais, 2003b: 367). A segunda asserção de Pais, complementar desta primeira, remete para o facto de «a juventude, enquanto representação social, [ser] uma realidade que se mitifica (e um mito que parcialmente se torna realidade) pelo que dela se diz ou se pensa. E o que se diz ou pensa sobre os jovens nem sempre é fruto de evidências empíricas claras ou creíveis» (Pais, 1998a: 47-8). Mostra-nos isto que muito do que se “sabe” sobre os jovens é conhecimento fluido, por vezes empiricamente pouco sustentado, e, «porque o sentido da vista é o sentido que de um modo mais generalizado se utiliza na observação empírica, todos julgam saber «ler» o que se passa à sua volta» (Pais, 1986: 32). O mais difícil foi tentar objectivar aquilo que é por definição subjectivo. A vida desses jovens estudados. Falámos com eles, criámos empatias, passámos-lhes inquéritos, eles escreveram-nos textos. Mas será que lhes captámos a essência do seu encarar a escola e do que é ser aluno?

Articulemos a Sociologia da Juventude com a da Experiência. Actores da sua própria experiência, os jovens, e com eles a sociedade, são acusados de ausência de valores, fechados num individualismo cheio de cautelas que os distancia de adesões incondicionais. Mostra-nos Machado Pais, a este propósito, que o que está em causa não é uma *orfandade* de valores mas tão só o facto, parece-nos, de que «as jovens gerações (mais instruídas) abraçam valores mais flutuantes que assentam num *individualismo societa*» (Pais, 1998a: 51). E esse individualismo aponta no sentido de que «os jovens parecem encontrar-se confrontados não com uma ausência de valores mas com uma coexistência nivelada dos mesmos, dada a diversidade de referências sociais e culturais que vão da família à escola, passando pelos *media*, pelas sociabilidades de

119 Chamamos a atenção para a explicação que o próprio Machado Pais fornece relativamente a esta “designação de suporte demográfico”. Tendo em conta a «teoria das gerações» verificam-se várias distinções, de acordo com a forma como essa definição seja entendida. Assim, existe a designação de «geração demográfica – “simples agregado estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de certos limites”» (Pais, 1993: 38).

bairro, etc. Os indicadores (...) indiciam moralidades plurais que coexistem e competem entre si¹²⁰» (idem, ibidem: 48). E este nivelamento, assim como a consciência crescente, no caso dos 'nossos' adolescentes, das suas origens sócio-económicas obrigam a uma aposta em valores materialistas de instrumentalização do acto de estudo e da importância da escola «como o local de preparação para a vida profissional através do desenvolvimento das capacidades individuais» (Borges & Pires, 1998: 316).

E concluímos esta proposta de modelo teórico-conceptual de trabalho com uma consideração de Borges e Pires que tendemos, de forma crescente, a partilhar em absoluto apesar de todas as idiosincrasias que vão sendo percebidas na escola em Portugal: «a educação é sem dúvida a questão mais importante para os portugueses» (Idem, ibidem: 316).

Passemos agora à análise das opções de cunho metodológico.

2. Percurso metodológico

2.1. A definição do campo de investigação

É consensual que alunos e professores se sentem cansados e desiludidos. Há alunos que afirmam não querer nem precisar de estudar para passar de ano e que a escola não lhes serve para nada. Por outro lado, alguma investigação empírica levanta questões quanto à validade de tal tipo de generalizações e quanto ao carácter erróneo de alguns mitos que se vão criando, baseados no saber comum que rodeia a escola. Os professores contestam que não conseguem ensinar porque não têm público interessado e emocionalmente disponível¹²¹ e dizem, concomitantemente, que a política educativa vai no sentido de que a retenção, sendo a excepção, leva a que, na prática, a transição se verifique muitas vezes sem que os objectivos mínimos de ano e/ou de ciclo sejam atingidos. Mas será que é exactamente assim? De que lado está a razão? E, desde logo, será que existe uma só razão? Será que os articulados legais são consentâneos

120 Itálico no original.

121 Note-se o que Dubet refere a propósito: «Eles falam, não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total. Porquê assim? De facto, a experiência deles flutua entre dois universos de referência disjuntos e entre duas lógicas de acção específicas. Por um lado, eles falam em termos de estatuto, como membros de uma organização que fixa condutas, relações com os outros, modos de argumentação e de legitimação. Por outro lado, falam em termos de profissão e, na medida em que não achem nos alunos as atitudes e as expectativas que correspondem à sua definição de estatuto, a profissão é vivida como um ensaio da personalidade, como uma experiência mais íntima que privada, na qual os critérios de referência e de reconhecimento por outrem estão dissociados da ordem dos estatutos. Mais ainda, a profissão só se afigura possível no esquecimento do estatuto e na sua negação» (Dubet, 1996: 97).

com as condições de ensino existentes nas escolas? Seria possível fazer mais e, principalmente, melhor? Qual a opinião dos principais actores deste complexo processo social?

Importa começar por delimitar o objecto de análise. Interessou-nos abordar o 3º ciclo do Ensino Básico e a transição para o 10º ano, tentando entender se o facto de cessar a obrigatoriedade de frequentar a escola, em conjunto com o começar a perceber no horizonte os exames nacionais e o ensino superior, acarretaria alguma alteração na postura dos discentes. Fizemos o acompanhamento de todos os alunos de uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, desde o 7º ano de escolaridade, passando pelo 8º ano e culminando no 9º ano (com uma amostra de 144 alunos neste último ano) e tentámos perceber de que forma os seus hábitos de estudo bem como as atitudes dos professores face ao material humano com que lidavam iam construindo um determinado tipo de sucesso. E que muda – se alguma coisa muda – nessa fase de transição da escolaridade obrigatória para o ensino secundário? Sabíamos que a resposta não estaria ao dobrar da primeira dificuldade mas tentámos levantar questões que ajudassem a dilucidar os problemas em análise¹²².

Por outro lado, era nossa intenção perceber de que forma o triângulo escola – família – sociedade (sendo que, no tocante à sociedade, haveria a equacionar sobretudo a(s) influência(s) da educação não formal sobre o percurso académico dos jovens) seriam responsáveis pela forma como os alunos da escola que estudámos encaravam e materializavam o seu percurso académico¹²³. Sabíamos que, como Pedro Abrantes afirmara, «...este é um objecto vasto e complexo, muito sensível a vertigens ideológicas, metafísicas ou empiristas» (Abrantes, 2003: 45).

2.2. Metodologia

Havia que tentar a maior neutralidade possível mesmo sabendo que a objectividade enquanto dado definitivo é uma impossibilidade como nos diz Weber: «Não há nenhuma análise científica absolutamente “objectiva” da vida cultural, ou – para empregar uma expressão de

122 Convocamos aqui Max Weber para dar conta do tipo de dificuldades que esperávamos encontrar: «(...) uma coisa é certa: quanto “mais geral” é o problema em análise, ou seja, quanto maior for o alcance do seu *significado* cultural, tanto menos acessível ele se torna a uma resposta unívoca a partir dos recursos do saber empírico, e tanto maior é a interferência dos axiomas últimos, eminentemente pessoais, da crença e das ideias de valor» (Weber, 2004b: 609). (Aspas e itálico no original).

123 E essa gestão é tanto mais exigente e complexa quanto mais numerosas forem as linhas de força que enformam um percurso académico «...os actores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da acção que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então já “um” sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autónomos» (Dubet, 1996: 94). (Aspas no original).

sentido mais restrito mas cujo significado não é, para o nosso objectivo, essencialmente diferente – dos “fenómenos sociais”, que seja *independente* de pontos de vista especiais e «unilaterais» segundo os quais – explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente – esses fenómenos são seleccionados como objecto de investigação, analisados, organizados e apresentados»¹²⁴ (Weber, 2004b: 623).

A propósito da absoluta necessidade de uma intransigente preocupação com uma tão grande objectividade e neutralidade quanto possível, há toda uma investigação académica que recomenda de forma inequívoca que «os investigadores se mantenham afastados de ambientes com os quais tenham uma relação directa ou profissional. Há uma tendência para que investigadores com pouca experiência queiram estudar locais conhecidos e familiares. Quando o investigador se encontra directamente envolvido num ambiente é provável que veja as coisas de um único ponto de vista. No quotidiano as pessoas assumem as suas formas de ver as coisas como dados adquiridos» (Taylor & Bogdan, 1984: 19). Este é o dado que nos fazia considerar a necessidade de estudar uma escola que não conhecêssemos. Permita-se-nos, agora, que aduzamos argumentos no sentido da escolha que acabámos por fazer relativamente à escola onde exercemos o nosso ofício de professor. Reafirmamos aqui as palavras de Max Weber que acima citámos, segundo as quais a total objectividade e neutralidade, enquanto materializações, não são susceptíveis de ser conseguidas. Por outro lado, há uma componente incontornável em processos de investigação da natureza de um mestrado que não podemos deixar de invocar. Os impreteríveis prazos de conclusão da investigação. Para além disso, os mesmos autores que usámos para mostrar que talvez não fosse a melhor opção a escolha de um ambiente familiar para investigar referem, no seguimento dessa afirmação, que «há alguns espantosos estudos escritos por pessoas que eram participantes dos ambientes que observaram» (Taylor & Bogdan, 1984: 30). Não temos a presunção nem a arrogância de nos querermos comparar a Howard S. Becker ou a J. Roth (são os exemplos apresentados por Taylor e Bogdan) mas não deixamos de entender ser possível imparcialidade no estudo de ambientes familiares ao investigador. Mas há mais. Dizem-nos Robert Bogdan e Sari Biklen que «na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas» (Bogdan & Biklen, 2006: 47). É o nosso caso. Está-se perante uma investigação com contornos que a aproximam das abordagens

124 Aspas e itálico no original.

de carácter etnográfico e tentou-se que a familiaridade funcionasse como um tipo de mimetismo reduzindo o risco de que os actores vissem o investigador como alguém estranho ao ambiente a investigar. Diz-nos António Firmino da Costa que «é frequente dizer-se que a observação directa, a conversa informal, a observação participante, usadas na pesquisa de tipo etnográfico, são procedimentos não-interferentes, discretos (“unobstrusive measures” [Taylor & Bogdan, p. 15]), por comparação com o carácter intrusivo, indiscreto, interferente dos questionários e entrevistas formais» (Costa, 2005: 134). E Raúl Iturra, a propósito justamente da observação directa e participante, afirma, de forma que nos parece lapidar e justificativa da nossa opção, que «a observação participante significa ser um Outro para entender o Eu no meio dos Outros (Iturra, 2000: 29). Por outro lado, este investigador chileno permite-nos considerar o estudo que fizemos na escola que investigámos como próximo do trabalho de campo de carácter etnográfico, precisamente pelo envolvimento verificado em termos de observação participante: «ninguém duvida que observar, participando na estrutura da cultura que se estuda como uma maneira de a apreender para elaborar o documento, seja um método científico, uma vez que permite abstrair os factores constantes da conduta, e compará-los com outras variáveis. Mas um tal procedimento é também uma forma de construir o objecto de pesquisa por meio da aculturação progressiva e da endoculturação permanente do investigador, na aprendizagem do conhecimento do grupo que estuda como se fosse membro do grupo em questão» (Iturra, 2005: 157). E não são estes fenómenos de aculturação e de endoculturação formas de um estranho, um «outsider», se ir assumindo como alguém de ‘dentro’, ‘da casa’? E, veja-se o que nos diz Firmino da Costa: «o método da pesquisa do terreno supõe, genericamente, *presença prolongada* do investigador nos contextos sociais em estudo e *contacto directo* com as pessoas e as situações¹²⁵». Para logo a seguir nos dar conta de que: «para além de “pesquisa de terreno” outras expressões são usadas para designar este estilo de pesquisa: “trabalho de campo”, “estudo de caso”, “estudo de comunidade”, “análise intensiva”, “método qualitativo”, “etnografia”, “observação participante”. É claro que alguns destes termos não são exactamente sinónimos uns dos outros» (Costa, 2005: 129).

Como argumentos de conclusão, e por todos, ainda Firmino da Costa e Raúl Iturra. «Um dos aspectos a tomar em consideração é o do peso relativo do impacto, na unidade social em estudo, da presença do investigador e das acções de recolha de informação por ele desenvolvidas. (...) Para que o impacto seja, de facto, negligenciável, é necessário que o

125 Itálicos do autor.

investigador faça parte daquele contexto social ou esteja com ele fortemente familiarizado por socialização ou aproximação prévias» (Costa, 2005: 135). Se «...a aprendizagem do que é ser Lozi, Masim, Barasana, Buruya, Kachin, camponês, emigrante, operário, é um factor irrecusável da construção do objecto de estudo» (Iturra, 2005: 157) como pode haver melhor percepção do que é a escola do que, sendo professor, ir fazendo a aprendizagem diária do que é ser professor? Caminante, son tus huellas / el camino, y nada más; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar. / Caminante, no hay camino, / sino estelas en la mar¹²⁶.

Apesar da importância de que o investigador se reveste em todo este processo, não podemos esquecer que, num trabalho com a intencionalidade que este teve, interessaram-nos as pessoas e o seu relacionamento com a organização-escola e com outras organizações que intervissem no seu processo ensino/aprendizagem/socialização, sendo que a abordagem foi feita tentando, de forma muito clara, uma deslocação do objecto a estudar para os actores, seguindo as indicações de Isabel Carvalho Guerra que afirma que se «verifica a deslocalização do objecto de pesquisa das instituições para os sujeitos e a deslocalização do centramento do investigador para o actor/utente» (Guerra, 2006: 8).

Houve, no entanto e de facto, uma relação grande de proximidade, de cumplicidade e de intimidade – apesar de reafirmarmos uma preocupação de distanciamento crítico que nos permitisse níveis de isenção que respeitassem a verdade da investigação e, sempre na esteira de Weber, tendo particular cuidado pois «...a distinção entre a constatação empírica e a avaliação prática é “difícil”. É-o, realmente. Todos nós, (...) nos encontramos constantemente face a ela»¹²⁷ (Weber, 1977: 126). Mesmo assim, para perceber como o tentar, servimo-nos do que diz José Madureira Pinto: «a objectividade dessas “construções de segundo grau” elaboradas pelas ciências sociais nunca, em bom rigor, está garantida antes de se demonstrar que as interpretações em causa são consistentes com o ponto de vista dos próprios actores implicados nas situações sociais descritas»¹²⁸ (Pinto, 1993: 119). Uma palavra apenas para explicar que tendo como base de concepção determinados pressupostos que o investigador pretende comprovar há que «conceber as relações entre teoria e pesquisa observacional na perspectiva de um racionalismo *alargado* ou *de 2º grau*». (Almeida & Pinto, 2005: 59). Está-se perante o que Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt definem como sendo o «modelo de análise». Segundo

126 Este poema do sevilhano António Machado encontra-se em MACHADO, António (1999). *Antologia Poética*. Lisboa: Editorial Cotovia.

127 Aspas no original.

128 Aspas no original.

estes autores, «a conceptualização, ou construção dos conceitos, é uma construção abstracta que visa dar conta do real. Para esse efeito não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas somente aquilo que exprime o essencial dessa realidade do ponto de vista do investigador» (Quivy & Campenhoudt, 1998: 150). E isso porque o ponto de partida de um processo de investigação funda-se numa realidade com uma clara componente de ordem ideológica, uma sociedade "em acto", cujos protagonistas alteram de forma (in)consciente, não elaborada – tal como na imagem de um tabuleiro de xadrez em que a mudança de uma peça implica a alteração da relação de todas as peças entre si – e em que a teoria que pretende explicar essa realidade deve ser suficientemente ampla para abarcar todas essas potencialidades de alteração, mantendo ainda assim um padrão geral que não deixe de agregar semelhanças¹²⁹.

Daqui decorre que há que «...constituir em objecto de análise as relações dos produtos científicos com as suas condições teóricas de produção, a partir de uma determinada situação da problemática e em relação aos problemas por esta designados...» (Almeida & Pinto, 1995: 69). Esta construção (porque é disso mesmo que se trata, de uma construção) é um processo lento, com avanços e recuos que não se destinam a manipular o real mas antes a produzir instrumentos que, de forma indirecta, permitam que se faça esse trabalho de conhecimento através da observação da realidade¹³⁰. Claro está que na sua atitude de observador, o investigador não capta a realidade, senão um (ou no melhor dos casos, alguns, poucos) dos significados dessa mesma realidade. E a expressão “construção” é utilizada porque, além de naturalmente parcelar, essa apreensão contém a subjectividade própria do ponto de vista (que é sempre e só «a vista de um ponto»¹³¹) de quem a realiza¹³². De referir a consciência de que os resultados obtidos com essa observação terão de ser considerados incompletos ainda que de

129 Confira-se o que, a este propósito, nos refere Isabel Carvalho Guerra: «Confronta-se de alguma forma uma sociedade «em acto» ou, dito de outra forma, confronta-se a «produção social» quotidiana com a «reprodução social» gerada pelo funcionamento das estruturas e regras de jogo do funcionamento societal. (...) o conhecimento das regularidades do funcionamento societal não é suficiente para dar conta das complexidades das dinâmicas sociais e, sobretudo, dos processos de mudança, pois é através desses processos que se criam assimetrias e interagem inúmeras racionalidades, já que os actores agem de forma diferenciada, têm acessos diferenciados aos recursos, possuem diferentes competências para interpretar e intervir no contexto em que se inserem. (Guerra, 2006: 9-10).

130 Isso mesmo nos dizem Ferreira de Almeida e Madureira Pinto quando afirmam que: «...a construção da teoria, é um processo com a sua própria lógica interna de desenvolvimento. (...) .. acentua[ndo] o carácter de construção que o conhecimento científico reveste: o trabalho teórico não consiste na manipulação directa dos objectos reais, não consiste na abstracção - extracção de «essências» do real mas antes na produção de objectos de conhecimento capazes de servir de instrumentos para apropriação cognitiva (indirecta) desse real» (Almeida & Pinto, 1995: 69).

131 Considerámos interessante a ideia veiculada por Leonardo Boff de que «todo o ponto de vista é a vista de um ponto». (Boff, 1997: 9)

132 De novo apelamos a Almeida e Pinto (1995: 88-9) para esclarecer o que afirmamos: «...é possível mostrar (...) que não há observação sem categorização do observado e, portanto, sem referência a elementos (prévios, embora reformuláveis) de natureza ideológica ou teórica; que os dados são «captados», ou seja, que não são a realidade ela própria nem o seu registo passivo, antes transportam e impõem significações e constituem resultados/ pontos de partida da prática científica.

importante capacidade heurística susceptível de futuros e mais amplos desenvolvimentos (cf. o que já fora dito supra, pp. 103-4). O produto final é a resultante dos vários aspectos parcelares que constituirão um quadro, uma imagem que, de novo, – apesar de mais extensiva – apenas dará conta de parte da realidade. Trata-se de um «vaivem» que, em maior ou menor grau e, estabelecendo «um diálogo entre a teoria e a empiria», contribui para que se encontre matéria que contribua para «a integração dos resultados parciais, que envolve[ndo] igualmente recurso a operações lógico-diversas, (...) constituirá o último passo necessário à obtenção de um conhecimento científico novo, ou seja, à construção de objecto(s) (...) apto(s) a dar conta da «zona» de problemas e eventualmente integrável na matriz. (Almeida & Pinto, 1995: 88). No nosso trabalho tentámos perceber se a «realidade se aproxim[ava] ou se afast[ava] do modelo teórico». Corríamos o risco de que as nossas conclusões fossem infirmadas pelas teorias que as suportavam. Isso criou tensões e, até, contradições. Essa possibilidade, no entanto, mais do que um elemento de ruído constituiu um aspecto positivo pois, «uma tese muito consensual tende a desprezar tudo o que não está de acordo com o que é dito», como afirmou Almerindo Afonso.

Na nossa tarefa de recolha de dados, o trabalho empírico partiu de uma «perspectiva compreensiva»¹³³. Max Weber alerta-nos para o facto essencial a ter em conta de que «...é “racionalista” o método da sociologia “compreensiva”. Este processo não pode, porém, naturalmente, compreender-se como preconceito racionalista da sociologia, mas meramente como recurso metodológico, importando pois não lhe dar interpretação diferente, nomeadamente no sentido da crença no efectivo predomínio do racional na vida. Pois nada nos adiantará sobre a medida em que, na realidade, considerações racionais dirigidas em finalidade determinam ou não a acção *efectiva*¹³⁴» (Weber, 2004a: 587). Foi nossa interpretação das palavras de Weber que devíamos ter em conta a 'vida' diária de alguns dos principais intervenientes no processo ensino/aprendizagem para perceber o fenómeno social que leva a que, muitas vezes, os alunos passem – pelo menos – nove anos na escola, tenham aproveitamento, e haja um tão elevado índice de «analfabetismo funcional»¹³⁵. E porquê?

133 Essa opção por uma perspectiva compreensiva pode ser explicada da seguinte forma: «...a especificidade das perspectivas compreensivas é, sobretudo, a sua orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais, que elucidam ou transformam, no 'hic et nunc' das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes». (Guerra, 2006: 9).

134 Itálico no original.

135 Diz-nos o Conselho Nacional de Educação no seu parecer sobre *Democratização e Qualidade de Ensino* que «...a democratização do ensino não pode ignorar os saberes e conhecimentos, para além dos títulos escolares. O iletrismo [ou analfabetismo funcional] (incapacidade total ou parcial de ler ou escrever, seja porque nunca se utilizou o que se aprendeu, seja porque as aprendizagens foram deficientes) aparece nos últimos

Porque querer fazer sociologia é pretender «compreender interpretativamente a acção social, para deste modo a explicar causalmente no seu desenrolar e nos seus efeitos» (Weber, 2004a: 584). Partimos do abstracto para o concreto, da teoria para a prática. A teoria comandou a investigação, pelo que partimos da abstracção (que toda a teoria é) para a realidade que queríamos investigar¹³⁶. Na abordagem indutiva que realizámos, tentámos, utilizando as ferramentas metodológicas já existentes, obter informação que fosse produtiva para o nosso trabalho¹³⁷.

Segundo Isabel Guerra, «a perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise» (Guerra, 2006: 8) tanto mais que, «a especificidade das perspectivas compreensivas é, sobretudo, a sua orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais» (Idem, ibidem: 22) e estes, geralmente, não são nem pacíficos nem consensuais. Ora, é de “crise” que se fala quando se aborda a escola. A investigação não é consensual. Encontramos desde quem pretenda «alertar para os “riscos” que correm as nações ou para o “massacre” do ensino quer, ao contrário, para o facto que “le niveau monte”¹³⁸ (Ch. Baudelot, R. Establet, 1991)» (CNE, 1994: 126). A clarificação das questões educativas que nos propusemos trabalhar passava pela atenção, não das regularidades e simetrias que encontrássemos no fenómeno social mas, sobretudo, «dos processos de mudança, pois é através desses processos que se criam assimetrias e interagem inúmeras racionalidades, já que os actores agem de forma diferenciada, têm acessos diferenciados aos recursos, possuem diferentes competências para interpretar e intervir no contexto em que se inserem» (Guerra, 2006: 8).

Sendo este um capítulo metodológico, não deixaremos de falar d«os outros dois meios de trabalho teórico (...): os métodos e as técnicas» (Almeida & Pinto, 1995: 85). A reflexão agora debruçar-se-á sobretudo sobre a instrumentalidade das condições teóricas do trabalho científico.

anos como um problema grave nas sociedades desenvolvidas, tanto na Europa como nos EUA. O iletrismo liga-se a novas formas de exclusão social e à “nova desigualdade social”» (CNE, 1994: 125).

136 Confirme-se o que nos diz, a este título, Isabel Carvalho Guerra: «O confronto entre as metodologias compreensivas e as metodologias hipotético-dedutivas passa, em larga medida, pelo papel que é atribuído à teoria no processo de investigação, na medida em que, nas segundas, as regularidades sociais estabelecidas ‘a priori’ são colocadas no ‘contexto da prova’, enquanto nas primeiras as relações entre variáveis potencialmente explicativas do funcionamento social são colocadas no ‘contexto da descoberta’» (Guerra, 2006: 22).

137 Sobre Metodologia referem Almeida e Pinto (1995: 93): «Os métodos (...) são caminhos críticos percorridos por uma formação científica através das múltiplas investigações que foram desembocando em conhecimentos estruturadores da sua matriz teórica. Cada um desses percursos, cada ciclo teórico, não pode ser nem meramente repetitivo, nem inteiramente novo. A metodologia alimentar-se-á assim dos métodos, dos percursos já feitos, retirando deles a novidade produtiva».

138 Aspas no original.

Para Carla Galego e Alberto Gomes: «método (*méthodos*) e técnica (*tékhne*) são dois termos de origem grega, que se apresentam indissociáveis. Se *méthodos* quer dizer caminho, via, rota, *tékhne* significa arte. Então, se método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado» (Galego & Gomes, 2005: 176). Toda a investigação implica uma prática e a metodologia pretende, justamente, auxiliar à definição de qual a forma mais correcta de elaborar os procedimentos que permitam ao investigador dar conta do real sobre que trabalha¹³⁹. E se dizemos que é tarefa do investigador dar conta de um dado «real» sobre que trabalha é porque é fundamental perceber que não é correcto confundir metodologia com a prática que levará à compreensão dessa mesma realidade¹⁴⁰. É verdade que é impensável achar-se ser possível fazer um trabalho de investigação sem que ele se encontre alicerçado em métodos, prévia e claramente definidos, que permitam a sua prossecução. No entanto, os métodos, enquanto «processo[s] racional[is] através do[s] qua[is] se atinge um fim previamente determinado[s]» (Galego & Gomes, 2005: 176), implicam a utilização de técnicas variadas de investigação «destinad[a]s a produzir certos resultados na *recolha e tratamento*¹⁴¹ da informação requerida pela actividade de pesquisa». (Almeida & Pinto, 1995: 85). Privilegiámos a entrevista e o inquérito por questionário no nosso trabalho. As razões de tal escolha deveram-se ao facto de a nossa investigação se ter aproximado do «estudo de caso» e essas serem as técnicas que melhor nos serviriam para, junto dos actores sociais, percebermos se as nossas suposições tinham ou não razão de ser. Mas, quando dizemos que a nossa investigação se aproximou de um estudo de caso significa que realmente ela teve contornos que a permitiriam definir de tal forma. Faltou-lhe algo que já referimos e que faz com que tomemos a liberdade de pedir emprestado à Professora Leonor Lima Torres a sua feliz expressão que tão bem resume aquilo que de que não dispusemos para que fosse verdadeiramente um estudo de caso, aquele *golpe de asa*, como diria Mário de Sá-Carneiro, que faz da nossa investigação um «caso em estudo» (Torres, 1997: 101). Faltou-nos o ‘tempo’ para que este caso que estudámos se pudesse transformar num estudo de caso.

Importa referir também a utilização de documentos escritos – nomeadamente a legislação que remete para a avaliação de alunos e professores. A sua abordagem era essencial

139 Dizem-nos Ferreira de Almeida e Madureira Pinto que «A metodologia, será, assim, a organização crítica das práticas de investigação» (Almeida & Pinto, 1995: 92).

140 Atente-se que «...a lógica reconstruída e normativa a que se chama ‘metodologia’ não se confunde com os reais caminhos da pesquisa, com a lógica em acto da investigação a fazer-se: a metodologia, crítica das práticas de investigação, não se confunde com as práticas críticas da investigação que constituem os métodos» (Almeida & Pinto, 1995: 93).

141 Itálico no original.

no quadro teórico escolhido. É claro que a *praxis* docente em termos de avaliação está completamente condicionada pelos articulados legais e a prática discente acompanha as atitudes que os professores vão tendo em termos de avaliação¹⁴². Pareceu-nos relevante também analisar as posições tomadas pelos professores e que são referidas nas actas dos Conselhos de Turma dos 7º, 8º e 9º anos (dos anos lectivos que acompanhámos 2006/07, 2007/08, 2008/09, respectivamente), em termos de avaliação – sobretudo em termos de avaliação final – e esses documentos foram também elemento de análise e de investigação.

2.3. Os processos de recolha de informação

A análise feita foi, sobretudo, de índole qualitativa. Importa debruçarmo-nos um pouco sobre as razões que implicam essa opção metodológica, em detrimento de uma abordagem de ordem eminentemente quantitativa. Como já referimos, sendo nós actores do processo educativo que queremos estudar e vivendo o fenómeno diariamente, convivendo com todos os outros actores envolvidos nesse processo dinâmico – e, portanto, em constante mutação – parece-nos que teria sido bastante redutor fazer um estudo em que a componente essencial fosse de ordem estatística e matemática. Aquilo que nos interessou estudar foi o sentir e a forma de agir de alunos e professores e não ‘apenas’¹⁴³ elaborar listas mais ou menos extensas de dados quantitativos com a frieza e o distanciamento que os números imprimem a qualquer leitura. Porém, a necessidade que vemos na também utilização de uma análise quantitativa é corroborada por uma série de investigadores que percebem que a lógica tem que ser a de inclusão de processos de análise que se completem e não de exclusão e de segregação criando barreiras de ordem metodológica que redundam claramente em prejuízo para a investigação¹⁴⁴. No entanto, tivemos em grande conta a perspectiva de autores pós-modernos que referem o perigo que uma tendência para a formalização quantitativa pode ter na condução da investigação

142 Esta relação entre quem ensina, o que ensina e como ensina e quem é alvo desse ensino é deixada clara por François Dubet quando afirma que «a primeira qualidade daquele que ensina é a sua eficácia, a sua capacidade de obter resultados competitivos adaptando de modo preciso o seu ensino às provas; os alunos querem exercícios, explicações, rigor. Também querem justiça porque estão em rivalidade latente, e o professor é um árbitro na competição pelos lugares raros» (Dubet, 1996: 2009).

143 As comas justificam-se pois não deixaremos de fazer também uma análise quantitativa que, entroncando com aquela de ordem qualitativa, ajude a melhor perceber o fenómeno que nos propomos estudar.

144 A oposição entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas tem cada vez menos sentido, até pelas formas “quantitativas” de tratamento do “qualitativo”. Neste sentido, preferimos apelidar de “metodologias compreensivas ou indutivas” as metodologias que se socorrem de quadros de referência weberianos e de “lógico-dedutivas ou cartesianas” as metodologias que se socorrem de quadros de interpretação sistémicos ou funcionalistas. (Guerra, 2006: 7).

que eles defendem dever ser «uma abordagem mais criativa, aberta e “experimentalista” na escrita e análise de dados». (Bogdan & Biklen, 2006:43).

Nesta abordagem de ordem qualitativa fizemos uso de técnicas de observação participante e outras não-participante. Sobre as primeiras já discorremos o bastante para justificar a sua opção. Queremos no entanto reafirmar aqui que – sobretudo no que às entrevistas diz respeito – as vantagens evidentes são a proximidade que temos com os vários actores e a confiança que temos com eles e que nos dão certas garantias de honestidade aquando do trabalho empírico. Além disso, o conhecimento profundo dos meandros de uma qualquer escola assume-se como uma mais-valia e permite abrir portas e aproximarmo-nos de quem de direito e com interesse para realizarmos de forma rápida e correcta o nosso trabalho de investigação empírica. Por outro lado, e ainda quanto às entrevistas, percepcionávamos como sendo uma desvantagem o facto de, conhecendo como conhecemos a realidade, correremos o risco de falta de isenção e de distanciamento¹⁴⁵. Outro elemento de desvantagem, não menos importante e preocupante, implicava essa mesma confiança, e o facto de esse ‘à vontade’ se traduzir em respostas (e isto pode parecer paradoxal com o que atrás referimos) algo ou totalmente de circunstância e diplomáticas, não correspondendo de todo à verdade até porque, conhecendo a maior parte das pessoas que entrevistámos, a nossa proximidade profissional podia pôr em causa a sinceridade nas respostas que, por vezes, o desconhecimento dos entrevistados permite. Tentámos resolver a questão elaborando um guião de entrevista direccionada mas, em vez de nos sentarmos e gravarmos as respostas ou tomarmos apontamentos sobre elas, optámos por entregar a cada uma das pessoas que se disponibilizaram para connosco colaborar uma cópia com as perguntas e pedir que as respostas fossem dadas por escrito sob a capa do anonimato. Para que a segurança fosse total para as pessoas sugerimos que todas as respostas fossem dadas utilizando o tipo de letra Arial em corpo 10 e que fossem deixadas as respostas impressas em folhas de papel a colocar num local previamente combinado (cf. o guião das repostas e a forma que sugeríamos para as respostas no apêndice II, p. 231). Na prática, a maior parte dos colegas entregaram-nos em mão as suas respostas dizendo que não os preocupava o que eu pudesse fazer com elas pois assumiam inteiramente as afirmações que aí faziam.

145 Tivemos, no entanto, sempre em mente que «há sempre o perigo de o factor parcialidade se imiscuir nas entrevistas. O entrevistador pode, com a sua maneira de ser, influenciar os entrevistados» (Bell, 2004: 141); e que se «se está consciente de ter opiniões fortes acerca de determinado aspecto do assunto, terá de pôr um cuidado especial na maneira como formula certas questões» (Idem, ibidem: 143).

Mas não entrevistámos apenas professores. Os alunos tiveram uma palavra a dizer sobre o seu percurso escolar e qual o seu envolvimento em actos de estudo empenhado que os levassem à transição de ano. A utilização de elementos, frases, palavras, citações retirados de entrevistas foram um elemento forte de prova do que nos propúnhamos demonstrar. A dificuldade maior era conseguir, com um gravador ‘em punho’, que os entrevistados fossem completamente honestos nas suas afirmações. Além disso, queríamos entender, comparando técnicas diversas de recolha de informação, as coerências e disparidades que poderíamos encontrar. Tínhamos decidido passar um extenso inquérito por questionário aos alunos que frequentavam o 9º ano, em 2008/09.

Que fazer para triangular os dados que possuíssimos quer fossem dados principais (as entrevistas aos professores ou os inquéritos por questionário), quer se tratasse de dados complementares, documentais (as actas dos conselhos de turma, o Projecto Educativo da Escola, por exemplo)? Decidimos procurar ainda outra vertente e colher as opiniões de actores que já tivessem terminado o 9º ano, no ano lectivo transacto, e frequentassem agora o 10º ano de escolaridade. Pedimos o apoio de um grupo de alunos e tivemos 7 voluntárias disponíveis para falar connosco¹⁴⁶. Aí, entendemos que a melhor estratégia seria a entrevista em grupo, designada frequentemente por “focus group”. Esta «técnica tornou-se extensamente conhecida por investigadores da área de Ciências Sociais, para a abordagem de determinados temas com mais profundidade, revelando certas características de um grupo e dos indivíduos que o compõem, que outras técnicas não permitem alcançar» (Galego & Gomes, 2005: 175-6). Qual era a percepção destes alunos do que tinha sido o seu percurso escolar? Sentiam eles que a escola agia correctamente quanto à forma como os discentes são avaliados e como vai sendo feita a construção do sucesso que se traduz nas estatísticas de aprovação/não aprovação? Sabíamos que Carla Galego e Alberto Gomes entendiam que «podemos usar o *focus group* para compreender a relação entre causa e efeito, perguntando às pessoas coisas acerca desse relacionamento. Podemos também fazer esta aplicação para nos ajudar a clarificar resultados invulgares, assim como para verificar conjecturas. Por fim, pode ser usado como interpretação alternativa aos resultados da pesquisa» (Galego & Gomes, 2005: 177). Foi isso que tentámos fazer. A entrevista usada em “focus group” teve um carácter estruturado (cujo guião consta na parte dos apêndices com o número III, pág. 269 e as respostas apêndice III – A, pág. 271) tendo,

146 Percebemos que a aquilo que queríamos saber era susceptível de encontrar hesitações e renitências por parte dos envolvidos. Sobretudo porque tínhamos em mente que «Às vezes, quando a participação na pesquisa é exigente, ou por razões éticas, o tema abordado for delicado, apelar-se-á a uma ‘amostra de voluntários’, fazendo um apelo para reunir pessoas que aceitem participar» (Laville & Dionne, 1999: 170).

porém a noção de que se houvesse necessidade não impediríamos as entrevistadas de enveredar por caminhos que pudessem ter interesse tornando assim a abordagem algo flexível e a entrevista acabou tendo um carácter semi-estruturado. Ao mesmo tempo abordámos um grupo de alunos de 11º ano com opções escolares ao nível do ensino profissional. Aqui, porque se tratava de uma turma com 28 alunos, percebemos que a entrevista individual não seria exequível, o “focus group” incluiria um número excessivo de alunos para surtir efeito e, assim, entendemos que seria melhor pedir-lhes um depoimento escrito, anónimo, onde nos falassem das suas experiências e percursos escolares. A receptividade foi total e todos os alunos da turma responderam, tendo-nos os textos sido entregues pelo delegado da turma em questão.

Como daqui decorre, os assuntos que pretendemos estudar saíram enriquecidos com esses tipos de abordagem pois professores e alunos deram conta do seu sentir e da sua *praxis* que é algo que não pode ser bem entendido sem recurso a eles próprios¹⁴⁷. Isto é, apesar de termos opiniões sobre aquilo que íamos estudar, precisávamos da opinião dos actores para entender se e até que ponto é que as nossas premissas tinham validade. Surpreendeu-nos mais a abertura encontrada nas respostas dos professores enquanto sentimos uma certa circunstancialidade e, citando Almeida & Pinto, até um certo “evitamento defensivo” (2005: 77) no assumir da construção e existência de percursos escolares mais ou menos sinuosos nas suas vidas escolares, aquando da entrevista de “focus group”.

Outras das técnicas privilegiadas de recolha de dados a estudar foi, já o referimos, o inquérito por questionário. Este tipo de abordagem interessava-nos de forma particular pois o público a quem passámos inquéritos era bastante numeroso prestando-se, esta técnica, de forma ideal a grandes conjuntos de pessoas¹⁴⁸. No entanto, é sabido que o que o inquérito por questionário permite e facilita em termos de quantidade tem como desvantagem a ausência de profundidade que é possível conseguir com a entrevista. O questionário tem a grande vantagem de permitir a fácil análise estatística e, logo, quantitativa, da informação conseguida e, como já referimos anteriormente, ser um dos meios para que se faça a articulação entre métodos de investigação predominantemente qualitativos e métodos essencialmente quantitativos¹⁴⁹.

147 Essa importância é referida por Bogdan & Biklen (2006: 44) quando afirmam que «...às entrevistas em profundidade, os investigadores qualitativos tomaram seriamente em consideração actores sociais e categorias de comportamento...».

148 Almeida & Pinto mostram-no claramente (1995: 113) «...torna esta técnica adequada ao estudo ‘extensivo’ de grandes conjuntos de indivíduos...».

149 Veja-se a relevância que é dada à estatística e à sua aplicação em todas as formas de tratamento de dados de investigação: «As técnicas estatístico-matemáticas são instrumentos utilizados em praticamente todos os processos de pesquisa e integram certos “momentos” de boa parte das técnicas disponíveis» (Almeida & Pinto, 1995: 113).

O que se pretendeu com o recurso a variadas ferramentas de captação de dados foi exactamente fazer aquilo a que Taylor & Bogdan (1984: 68) se referem como «uma forma de o investigador se salvaguardar dos seus preconceitos e verificar relatos provenientes de várias fontes. Utilizando outros tipos de dados e provenientes de origens diversas, os observadores ganham ainda em profundidade e em clareza de compreensão do ambiente e das pessoas que estão a ser estudadas». Dito de outra forma, estamos aqui a falar de um procedimento frequente designado por *triangulação* que se assume como a forma mais completa de um investigador perceber se as informações provenientes de uma determinada técnica de recolha de informação podem ou não ser consideradas exactas em termos de conclusões a retirar do processo de investigação.

Este trabalho de 'desbastar a pedra' procurando a estátua que nela se encerra – relembrando aqui o produtivo tropo retirado do *Sermão do Espírito Santo* do Pe. António Vieira – ou, se usarmos a metáfora cara a Stephen Stoer e a Luiza Cortesão, de a «levantar» procurando, na praia ou no bosque, toda a vida que debaixo dela se esconde, foi o ponto de partida do que adiante se segue. Sem este quadro metodológico nada do que fomos percebendo teria acontecido.

Capítulo V – a final pra ké keu bou xtudar?...

A fin de cuentas, la razon más probable de que el caballo no beba es que no tenga sed.

(Guy Claxton. *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*, p.215)

1. A Escola do ‘Bom Sucesso’

1.1. Rápida apresentação

Durante cerca de dois anos estudámos uma escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico. Como já referido, acompanhámos o percurso dos alunos do 3º ciclo desde a sua entrada na escola para o 7º ano de escolaridade, no ano lectivo 2006/2007, até ao final do 9º ano de escolaridade, no ano lectivo 2008/2009.

Esta escola, a que daremos o nome fictício de Escola do ‘Bom Sucesso’, fica situada num Concelho do Distrito do Porto.

A Escola do ‘Bom Sucesso’ tem 77 anos (foi criada em 1932) e, ao longo do tempo, foi sofrendo mutações quer de nome quer de localização, tendo estado instalada em cinco locais diferentes desde a sua criação. As actuais instalações foram construídas, de raiz, em 1983, e são aquelas onde a escola se mantém há mais tempo. Relativamente ao historial desta escola, e mostrando as alterações altamente positivas que o ensino tem vindo a sofrer, deixamos aqui apenas duas notas de curiosidade. Em 1954 a escola tinha uma população estudantil composta por 93 alunos! De 1968 a 1971 a escola, apesar de distar mais de 30 km do centro da cidade do Porto, foi uma *Secção Liceal* do *Liceu de Alexandre Herculano*, bem no coração da cidade Invicta.

1.2. O Município onde a escola se insere

Este Concelho, com 24 freguesias, localiza-se entre o vale do rio Ave e o vale do rio Leça, zona têxtil por excelência. De acordo com as estatísticas de 2007, a população residente no município reduzira de 72.069 pessoas (Censos 2001) para 70.427 cidadãos (cf. quadro nº 4). Havia 5.798 desempregados (cf. quadro nº 2). Nesta altura, e de acordo com a mesma fonte, 2.530 pessoas beneficiavam do “rendimento social de inserção” (rendimento mínimo) (cf. quadro nº 3). Dos residentes, 10.305 eram crianças e adolescentes entre os quais se integra o

grupo que estudámos (cf. quadro nº 4). Em 2007, houve ali 548 nascimentos e faleceram 609 almas. Neste Concelho não existe nenhum cinema e há, apenas, 1 museu, arqueológico. Os dados do INE não dão conta do número de visitantes que esse único local de exposições possa ter por ano.

Quadro nº 2: Beneficiários de subsídios de desemprego segundo o sexo e a idade, por município, 2007

Unidade: nº	Total	Sexo				Idade					
		H		M		Menos de 25 anos	25-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-54 anos	55 e mais anos
		Total	Novos beneficiários	Total	Novos beneficiários						
Município da escola estudada	5 798	2 524	990	3 274	935	265	450	1 011	1 247	962	1 863

Fonte: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Informação disponível até 30 de Setembro de 2008.

Quadro nº 3: Beneficiários do rendimento social de inserção segundo o sexo e a idade, por município, 2007

Unidade: nº	Total	Sexo		Idade			
		H	M	Menos de 25 anos	25-39 anos	40-54 anos	55 e mais anos
Município da escola estudada	2 530	1 187	1 343	1 138	490	576	326

Fonte: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Informação disponível até 30 de Setembro de 2008.

Quadro nº 4: População residente por município, segundo os grandes grupos etários e o sexo, 31/12/2007

Unidade: nº.	Total			0 a 14 anos			15 a 24 anos		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Município da escola estudada	70 427	34 091	36 336	10 305	5 222	5 083	8 725	4 499	4 226

Fonte: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Informação disponível até 30 de Setembro de 2008.

Em termos de oferta educacional, este Município mostra um crescendo de frequência da escola desde o pré-escolar, com índices, em 2006/2007, que consideramos bastante abrangentes, sendo que a taxa mais baixa se cifra, ainda antes do início do ensino obrigatório, numa percentagem de 79,6% (cf. quadro nº 5). De notar que as percentagens de insucesso e de abandono escolar vão crescendo desde o 1º ciclo e que os dados relativos à conclusão do ensino secundário apontam para números que se encontram 4.8 pontos acima da média

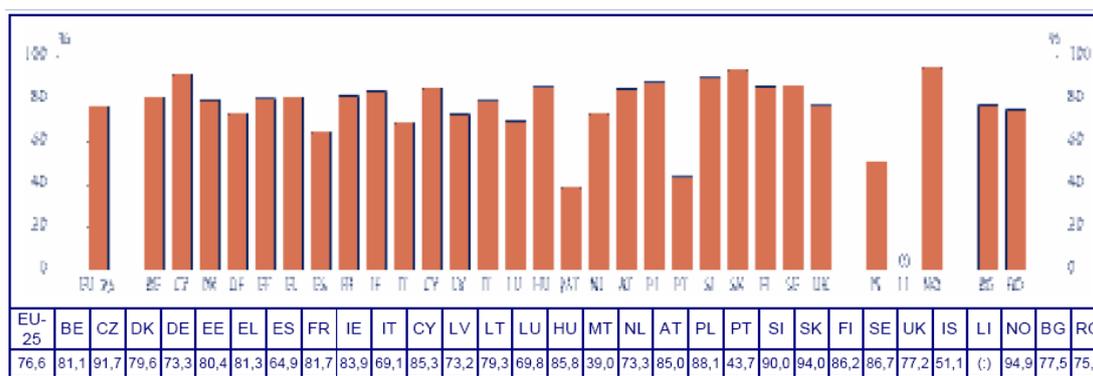
européia que, em 2002, se situava nos 76,6%. Repare-se que, de acordo com a figura nº 6, a taxa de conclusão do ensino secundário em Portugal, em 2002, era de 43,7% (pouco mais de metade dos números apresentados para 2007 pelo Ministério da Educação (cf. quadro nº 6 e figura nº 8).

Quadro nº 5: Indicadores de educação por município, 2006/2007

Unidade: %	Taxa de pré-escolarização	Taxa bruta de escolarização		Taxa de retenção e desistência no ensino básico			Taxa de transição/conclusão no ensino secundário			Relação de feminidade no ensino secundário	
		Ensino básico	Ensino secundário	Total	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Total	Cursos gerais científico-humanísticos		Cursos tecnológicos
Município da escola estudada	79,6	127,8	94,3	7,9	3,6	6,0	14,9	81,4	83,9	75,3	51,4

Fonte: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Informação disponível até 30 de Setembro de 2008.

Figura nº 8: Percentagem dos indivíduos do grupo etário 20-24 que concluiu com aproveitamento, pelo menos, o ensino secundário superior (CITE 3), 2002



Fonte: Eurostat, Survey on Labour Forces (Inquérito ao Emprego).

Na nossa procura de dados estatísticos, consultámos e comparámos vários Anuários Estatísticos da Região Norte, da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística (INE). No ano lectivo 2004/2005, a taxa de aprovação e de conclusão do ensino secundário do Município em estudo foi de 74,2%. Em 2005/2006, a percentagem desceu para os 65,8%. O ano de 2006/2007 apresenta uma subida para 81,4%. Estamos a falar de uma subida de 15,6% relativamente a 2006 e de 7.2% em comparação com 2005. A fonte desses elementos é o Ministério da Educação. Comparem-se o quadro nº 6 e a figura nº 9, abaixo.

Quadro nº 6: Taxa de conclusão do Ensino Secundário entre 2004 e 2007

2004/2005			2005/2006			2006/2007		
Taxa de transição/conclusão no ensino secundário regular			Taxa de transição/conclusão no ensino secundário			Taxa de transição/conclusão no ensino secundário		
Total	Geral	Tecnológico	Total	Cursos gerais/ científico- humanísticos	Cursos tecnológicos	Total	Cursos gerais/ científico- humanísticos	Cursos tecnológicos
74,2%	78,8%	67,8%	65,8%	64,4%	68,2%	81,4%	83,9%	75,3%

Fonte: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Figura nº 9: Evolução do sucesso na escola estudada entre 2004 e 2007



O Concelho é servido por 101 estabelecimentos de ensino estatais distribuídos por todos os níveis de ensino não superior e por 25 de cariz privado (cf. quadro nº 7). No ano lectivo 2006/2007 havia 10.050 alunos matriculados em escolas estatais desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. Os estabelecimentos de ensino privado são responsáveis pelo ensino de 2.700 discentes em todos os níveis de ensino. 3.081 alunos frequentavam as 14 escolas que disponibilizam 3º ciclo e, destes, 405 eram alunos da Escola do 'Bom Sucesso', constituindo 13,15% de todos os inscritos no Município (cf. quadro nº 8).

O nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação deste Concelho, em 2001, cifrava-se 2.5 pontos percentuais abaixo do nível dos mesmos intervenientes da área do Grande Porto mas, apesar de tudo, 0.3% acima da média da Região do Ave onde o Município se insere (cf. quadro nº 9).

Quadro nº 7: Estabelecimentos de educação/ensino por município segundo o nível de ensino ministrado e a natureza institucional, 2006/2007

Unidade: nº	Educação pré-escolar		Ensino Básico							Ensino Secundário	
	Público	Privado	1º ciclo			2º ciclo		3º ciclo		Público	Privado
Município da escola estudada	36	9	Público	Privado	com menos de 10 alunos	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Município da escola estudada	36	9	46	4	0	5	3	9	5	4	4

Fonte: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Informação disponível até 30 de Setembro de 2008.

Quadro nº 8: Alunos matriculados por município segundo o nível de ensino ministrado e a natureza do estabelecimento, 2006/2007

Unidade: nº	Educação pré-escolar		Ensino Básico						Ensino Secundário		Ensino pós-secundário	
	Público	Privado	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		Público	Privado	Público	Privado
Município da escola estudada	1 128	602	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Município da escola estudada	1 128	602	3 104	456	1 549	510	2 322	759	1 947	373	0	0

Fonte: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Informação disponível até 30 de Setembro de 2008.

Quadro nº 9: População residente segundo o nível de instrução (%)

	Secundário Complementar		Médio		Superior	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001
Concelho estudado	2,3	5,1	0,7	0,3	1,4	3,4
Região do Ave	2,0	4,8	0,7	0,3	0,1	3,1
Grande Porto	4,2	7,6	1,1	0,8	3,9	7,5

Fonte: Projecto Educativo da Escola. A partir de dados fornecidos pelo INE.

1.3. A Escola vista de dentro

Centremo-nos agora na Escola do 'Bom Sucesso' e aduzamos alguns elementos que ajudem a caracterizá-la no Concelho que serve. Actualmente, a escola tem uma população estudantil ao nível do ensino básico esmagadoramente proveniente da freguesia que dá o nome ao município sede do Concelho (43,6%), sendo que os restantes 56,4% dos alunos residem nas outras 23 freguesias. No ano lectivo 2008/09 frequentaram o 9º ano de escolaridade 149 alunos. Os dados disponíveis em termos de população escolar mostram-nos que a escola vai sofrendo flutuações em termos de número de alunos mas com o alargamento da oferta educativa à abertura dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e dos Cursos Profissionais, a

sua população escolar aumentou significativamente (cf. quadro nº 11). Actualmente esse número ronda um milhar (exactamente 1.052, no ano lectivo 2009/2010), com tendência para vir a aumentar proporcionalmente à oferta que a escola tem vindo a disponibilizar, de acordo com as necessidades da região que serve em termos de emprego e tendo em conta o perfil dos educandos (cf. quadro nº 10).

Quadro nº 10: Oferta educativa para o próximo triénio (2009-2011)

Cursos Científico-Humanísticos	Cursos Educação e Formação	Cursos Profissionais
Ciências e Tecnologias Línguas e Humanidades Ciências Socioeconómicas Artes Visuais	Operador de Jardinagem Operador de Informática Operador de Pré-Impressão	Técnico de Análise Laboratorial Técnico de Restauração Técnico de Turismo Técnico de Informática de Gestão Técnico de Design Gráfico

Fonte: Projecto Educativo da Escola

Quadro nº 11: Frequência de alunos, por ano lectivo entre 2005 e 2008

Ano de Escolaridade		Ano Lectivo 2005/2006			Ano Lectivo 2006/2007			Ano Lectivo 2007/2008		
		Nº de alunos	Sexo		Nº de alunos	Sexo		Nº de alunos	Sexo	
			M	F		M	F		M	F
Básico	7º ano	131	66	65	170	85	85	170	80	90
	8º ano	116	52	64	118	59	59	152	75	77
	9º ano	134	71	63	117	58	59	105	52	53
10º Ano	Ciências e Tecnologias	97	47	50	106	49	57	98	46	52
	Artes Visuais	14	7	7	27	16	11	25	15	10
	Ciências Sociais e Humanas	28	4	24	49	8	41			
	Línguas e Literaturas							47	13	34
	Tecnológico de Desporto	24	9	15	33	18	15			
	Tecnológico de Multimédia	13	6	7						
11º Ano	Ciências e Tecnologias	88	35	53	105	49	56	87	46	41
	Artes Visuais	25	6	19	18	9	9	27	18	9
	Ciências Sociais e Humanas	14	3	11	33	7	26	39	5	34
	Línguas e Literaturas	10	4	6						
	Tecnológico de Desporto	24	16	8	29	16	13	29	15	14
	Tecnológico de Multimédia	22	14	8	7	2	5	0		
12º Ano	Ciências e Tecnologias				112	51	61	84	37	47
	Artes Visuais				20	6	14	20	10	10
	Ciências Sociais e Humanas				9	4	5	29	4	25
	Línguas e Humanidades				10	4	6			
	Tecnológico de Desporto				14	8	6	26	14	12
	Tecnológico de Multimédia				20	11	9	5	1	4
	CEF Ano 2						24	15	9	
Nº total de alunos:		740			997			967		

Fonte: Projecto Educativo da Escola

A Escola do 'Bom Sucesso' tem tido um corpo docente estável e experiente, com uma larga maioria de professores pertencentes, há já bastante tempo, ao Quadro de Escola. No que concerne ao tempo de serviço de cada docente é de referir que dos 125 professores, só 2,4 % dos docentes têm até 3 anos de serviço. Todos os outros têm mais de 4 anos de serviço. 34,4 % dos professores têm mais de 11 anos de serviço e 28,8 % têm mais de 25 anos de serviço (cf. quadro nº 12). O quadro nº 13 é bastante claro no que diz respeito ao conhecimento que os docentes têm da escola. Se não, veja-se que 72,8% dos docentes têm mais de 4 anos de serviço nesta escola e 45,6% trabalham aí há mais de 11 anos. Importa realçar aqui que estes números pecam por alguma inexatidão pois nos últimos dois anos 10 professores (o que equivale a 8%) dos mais 'antigos' pediram reforma antecipada insatisfeitos, com a forma como consideravam ser tratados pela tutela. Na sequência do concurso de colocação de professores para o ano lectivo 2009/2010, foram colocados 45 novos professores, algo que se reveste de um ineditismo de que importaria retirar ilações no futuro.

Quadro nº 12: Número de anos de serviço do pessoal docente

Até 3 anos	de 4 a 10 anos	de 11 a 25 anos	mais de 25 anos
3	18	68	36

Fonte: Projecto Educativo da Escola

Quadro nº 13: Número de anos de serviço do pessoal docente, na escola

Até 3 anos	de 4 a 10 anos	de 11 a 25 anos	mais de 25 anos
34	34	51	6

Fonte: Projecto Educativo da Escola

Em termos de formação académica dos docentes, o quadro nº 14 fala por si.

Quadro nº 14: Qualificações do pessoal docente

Bacharel	Licenciado	Mestre	Doutor
3	123	7	3

Fonte: Projecto Educativo da Escola

Damos agora conta do panorama geral no ano lectivo 2007/2008 quanto a frequência, taxas de retenção e níveis de abandono da escola em estudo (cf. quadro nº 15).

Quadro nº 15: Taxas de transição/conclusão, retenção e abandono escolar, 2007/2008

Taxas de Transição/Conclusão e Abandono Escolar										
Indicadores do sucesso escolar dos alunos										
	Ano	Total de alunos	Transitou Concluiu	Não Transitou/ Não Concluiu	Abandonou	Anulou a Matrícula	Excluído por faltas	Transferido	Taxa de Retenção	Taxa de Abandono
Básico Regular	7º	177	157	13	2	2	—	5	7,6%	1,1%
	8º	157	149	4	0	0	—	4	2,6%	0,0%
	9º	113	104	2	3	3	—	4	1,9%	2,7%
CEF	Ano 2	25	23	0	2	1	1	0	0,0%	8,0%
Total Ensino Básico	—	472	433	19	6	6	—	13	4,2%	1,3%
Secundário Científico-Humanísticos	10º	182	157	9	12	11	1	4	5,4%	6,6%
	11º	158	144	10	3	2	1	1	6,5%	1,9%
	12º	138	103	30	2	2	0	3	22,6%	1,4%
Secundário Tecnológico	10º	17	14	2	1	1	0	0	12,5%	5,9%
	11º	32	28	0	4	2	2	0	0,0%	12,5%
	12º	34	15	15	4	3	1	0	50,0%	11,8%
Cursos Profissionais	Ano 1	50	—	—	5	4	1	0	—	10,0%
	Ano 2	14	—	—	0	0	0	0	—	0,0%
Total Ensino Secundário	—	625	461	66	31	25	6	8	11,3%	5,0%
TOTAL GERAL	—	1097	894	85	37	31	6	21	8,2%	3,4%

Fonte: Projecto Educativo da Escola

Apesar das taxas de retenção no Ensino Secundário se cifrarem entre os 0% e os 50%, (cf. quadro nº 15), retirámos uma passagem do Projecto Educativo da Escola do 'Bom Sucesso' relativa aos hábitos e tempos de estudo dos alunos desse nível de ensino. É verdade que a amostra é bastante reduzida (49 alunos do 11º ano de escolaridade e o curso mais representado foi o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias), mas não quisemos deixar de aqui dar conta da informação que veicula, por nos parecer bastante significativa. Ela fala por si: «Quando questionados acerca dos hábitos de estudo, os alunos respondem na sua grande maioria que não estudam (91,8%), só estudam para os testes (73,5%), estudam quando há trabalho para fazer (65,3%) e 65,3% não estudam todos os dias. Quando sentem dificuldades a maioria dos alunos recorre aos professores (83%) e aos colegas (73,5%), 63,3% dizem não recorrer aos pais».

Questionados sobre as razões das taxas de insucesso escolar eles são peremptórios a afirmar que «Na sua opinião e por ordem crescente, do mais importante para o menos importante: má preparação anterior, poucas perspectivas de estudo futuro fora da Escola,

métodos de estudo inadequados, número elevado de alunos por turma, falta de estudo, programas sem interesse, horários mal elaborados e falta de interesse dos professores pelos alunos (14,3%)».

Não obstante o acima referido, não deixam de concordar que «...o que lhes é ensinado na escola está de acordo com os seus interesses, que lhes dá boa preparação humana/cívica, está de acordo com a sua faixa etária e consideram que os prepara para o ensino superior».

Para além dos alunos, foram também auscultados os docentes (numa amostra de 80 professores em 125 possíveis). A sua opinião sobre o seu trabalho aponta, ainda segundo o Projecto Educativo, para o facto de «No que concerne ao funcionamento do grupo disciplinar reconhece-se que os grupos disciplinares trabalham na definição das grandes linhas gerais de orientação mas que falta maior elaboração de planificações intermédias, definição de estratégias para grupos de alunos com dificuldades, articulação entre o Ensino Secundário e o Ensino Básico e ainda o facto de as escolas não estarem organizadas de forma a haver mais espaços de trabalho entre professores.

«Os Conselhos de Turma funcionam bem, na sua generalidade, mas reconhece-se que os saberes continuam a estar enclausurados no âmbito de cada disciplina, havendo pouca interdisciplinaridade. O espaço de reunião dos Conselhos de Turma (fim do dia) não é seguramente o melhor quer pela escassez de tempo para os mesmos quer pelo facto de decorrerem ao fim de um dia de trabalho quando todos estão ansiosos por irem para casa. Aponta-se ainda que os Conselhos de Turma deveriam definir estratégias para o envolvimento dos Encarregados de Educação. (...)

«No parâmetro materiais usados na sala de aula verificou-se que estes são basicamente o manual e fichas de trabalho. O uso da Internet é ainda escasso (2,3%). A falta de meios da Escola neste aspecto poderá estar na origem desta situação.

«A metodologia de trabalho adoptada com os alunos é também uma área a necessitar de reflexão, uma vez que ainda predomina o trabalho em grande grupo (Professor/turma) ou, então, o trabalho individual (aluno).

«Quanto à tipologia de trabalho adoptada, a maioria dos docentes considera ter aulas expositivas mas também solicitam aos alunos pesquisas quer para trabalhos escritos quer para exposições na sala de aula. 58,1% dos docentes discute com os alunos os trabalhos desenvolvidos pelos mesmos e procede à devolução comentada dos mesmos.

«Os instrumentos de avaliação são diversificados compreendendo testes de tipologia diversificada. É necessário, no entanto, promover a apresentação de relatórios, quer de trabalhos individuais quer de trabalhos de grupo. É urgente que os alunos façam relatório das visitas de estudo que realizam. Cerca de 27,5% dos docentes usa o portefólio como instrumento de avaliação.

«A relação pedagógica com os alunos é sem sombra de dúvida um ponto claramente positivo na Escola. Quase 90% dos docentes comenta com os alunos os progressos e as dificuldades; 53,2% ouvem as sugestões dos alunos e a generalidade admite modificar o seu comportamento face a críticas pertinentes dos alunos. 96% diz elogiar o trabalho dos alunos».

Não devemos ignorar que, por oposição a estas declarações dos docentes, referimos acima que 14,3% dos alunos inquiridos entendem que os professores demonstram falta de interesse por eles.

Neste momento decorre o processo de auto-avaliação da Escola do 'Bom Sucesso'. Utilizando o modelo SWOT (*Strengths* – forças; *Weaknesses* – fraquezas; *Opportunities* – oportunidades e *Threats* – ameaças), foram detectados os vectores de mais-valia da escola bem como os aspectos que importa melhorar. Foram percebidos como pontos claramente fortes da escola a Qualidade no processo de ensino-aprendizagem, o Rigor e Exigência; a Transparência no processo de avaliação; a Disponibilidade dos professores para o atendimento aos alunos; a Oferta educativa diversificada. Isto é relevante em termos contrastivos com os dados apurados na investigação que levamos a cabo. Como aspectos a melhorar foram considerados, entre outros, os seguintes: Mais recursos informáticos; Mais disciplina e fazer os alunos cumprir o regulamento interno; Melhorar as condições de trabalho dos professores na escola; (...) Articular o ensino básico e o ensino secundário; (...) Proporcionar aos alunos projectos de enriquecimento curricular; Diminuir a burocracia. As grandes oportunidades passam basicamente pelo alargamento da oferta escolar tanto para os Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos Profissionais como em termos de implementação de um "Centro de Novas Oportunidades". O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos será outra mais-valia pois trará também mais alunos, e durante mais tempo, à escola. As principais ameaças definidas são: a Revisão curricular do ensino; as Restrições orçamentais do Estado; o Défice de empresas a nível local; a Falta de orçamento para recursos; o Aumento de alunos por turma; a Redução do número de professores; a Burocracia excessiva.

A escola traçou como objectivos a atingir, entre outros, a promoção do sucesso pessoal, educativo e profissional dos alunos; a formação contínua da população escolar e contribuir para a melhoria de qualificação da população da região. Proporcionar a toda a comunidade escolar as melhores condições de segurança, de ensino-aprendizagem, de trabalho e lazer. A implementação e o desenvolvimento de medidas de diferenciação positiva tendentes a assegurar reais oportunidades de sucesso escolar e educativo dos discentes.

Para o 3º Ciclo do Ensino Básico – que é o ciclo que estudámos com maior detalhe – foram apresentadas as seguintes metas a cumprir no próximo triénio (2009/2010, 2010/2011, 2011/2012): Melhoria do sucesso escolar dos alunos – de 2%; intervalo de tolerância entre a Classificação Interna Final (CIF) e a Classificação Externa (CE) – 1 nível; Taxa de abandono escolar (alunos que não concluem a escolaridade obrigatória) e alunos que frequentam os Cursos de Formação e Educação – até 2%.

Em resumo, a Escola do ‘Bom Sucesso’ propõe-se, nos próximos três anos lectivos «elaborar e implementar o seu projecto educativo e pedagógico para melhorar o seu ambiente, o seu funcionamento, os seus resultados».

1.4. Os alunos do 9º ano da Escola do ‘Bom Sucesso’, em 2008/2009, e a Escola para eles

Começámos este capítulo por mostrar que grupo de alunos acompanhámos e durante quanto tempo.

No 7º ano de escolaridade frequentaram a Escola do ‘Bom Sucesso’ 171 alunos, distribuídos por 7 turmas, com uma média de 24 alunos por turma. O 8º ano foi frequentado por 154 adolescentes, havia também 7 turmas o que dava uma média de 22 alunos em cada turma. No 9º ano matricularam-se 149 alunos e houve apenas 6 turmas o que fez com que a média de aluno por turma fosse de quase 25 alunos.

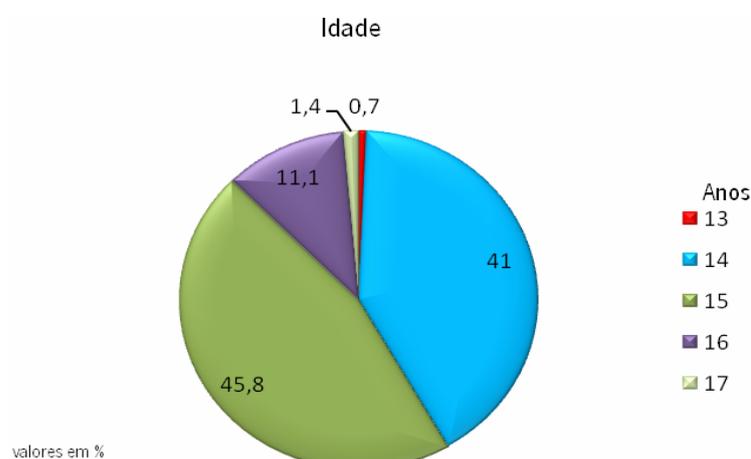
No 9º ano de escolaridade passámos um inquérito por questionário composto por 54 questões (cf. apêndice I, pág. 223). A esse inquérito responderam, em modalidade de anonimato, 144 alunos. A razão que fez com que 5 alunos não respondessem deve-se apenas ao facto de estarem a faltar às aulas no dia em que foi passado o inquérito à sua turma.

Desde este momento fazemos questão de afirmar, com José Machado Pais, a nossa consciência de que a leitura a fazer destes questionários se deve revestir de especial cuidado

quanto às conclusões a retirar, sobretudo no que concerne às respostas a algumas questões que se possam assumir como mais delicadas na assumpção de determinadas posturas, comportamentos, ideias feitas, pré-conceitos. Diz-nos Machado Pais que «Pode afirmar-se que a sociologia positivista tem sido seduzida pela aparência das «coisas» como «factos» dados pelos *números*. Mas não é verdade que estes números, matéria-prima de estatísticas mais ou menos duvidosas, são obtidos, na maior parte dos casos, a partir das respostas dadas pelo senso comum a inquéritos, por exemplo?¹⁵⁰» (Pais, 1986: 34).

Responderam 73 rapazes e 71 raparigas. As idades variavam entre os 13 anos (1 aluno) e os 17 anos (2 alunos) (cf. figura nº 10).

Figura nº 10: Questão nº 2: Idade da população estudantil no 9º ano, 2008/2009



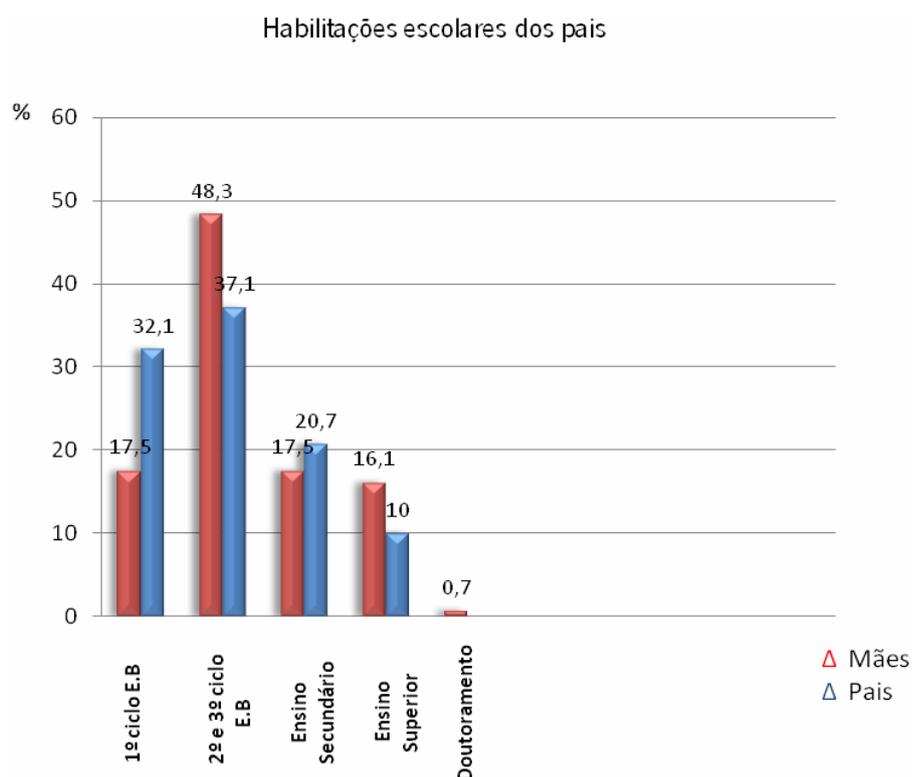
142 alunos têm nacionalidade portuguesa e havia um suíço e um venezuelano. Foi interessante perceber-se que 92 mães (63,9%) são as encarregadas de educação dos seus filhos enquanto só 45 pais assumem essa responsabilidade (31,2%). Será possível ver esta como uma espécie de região matriarcal no que concerne ao acompanhamento dos filhos na escola? 88% dos filhos dizem que os seus pais estão casados e 86,8% vive com eles, em casa própria (86,1%). 22,2% vivem em apartamento, enquanto 77,1% vivem em vivenda ou casa, o que não estranha se se pensar que a região ainda é bastante rural e é muito frequente que se façam casas em terrenos de família com um 'pedacinho de terra' para horta e/ou pomar. Apenas 1 diz viver num andar-moradia. Logo no início do capítulo referimos que quase 44% dos alunos vive na freguesia que dá o nome ao Município. Isso ajuda a explicar que 57% dos alunos viva a uma distância da

150 Itálico do autor.

escola que lhes permite demorar entre menos de 5 minutos e até 10 minutos a lá chegar, 31,9% demora entre 10 a 20 minutos e 9,7% gasta entre 20 a 45 minutos a chegar. Só um aluno refere precisar de mais de 3/4 de hora para chegar à escola. Aliás, 20,8% vêm para a escola a pé. 31,9% vêm, com os pais, de carro. A maioria, no entanto, usa transportes públicos (44,4%). 4 alunos afirmaram que vêm de boleia! Talvez com algum amigo ou vizinho, dizemos nós.

O grau académico dos pais é, em grande medida, o ensino primário, ou o 2º e 3º ciclos do ensino básico, num total de 69,2%. 20,7% concluíram o ensino secundário e apenas 10% possuem um curso superior (cf. figura nº 9). Pelo lado das mães, 65,3% possuem o primeiro e/ou o 2º e 3º ciclos do ensino básico, 17,5% possuem o ensino secundário e 16,1% concluíram o ensino superior (cf. figura nº 11).

Figura nº 11: Questão nº 12: Habilitações escolares dos pais e das mães



As várias profissões existentes em Portugal fazem parte da Classificação Nacional de Profissões (CNP)¹⁵¹, publicada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e teve

151 A CNP baseia-se numa classificação internacional tipo de profissões, a CITP - Classification Internationale Type des Professions - Bureau International du Travail, adoptada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). A publicação foi acedida em linha a 20 de Julho de 2009 e pode ser consultada em: <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>

uma edição revista e actualizada em 2008. Essa classificação estrutura-se em 9 grandes grupos que incluem todas as profissões existentes no nosso país. Apresentamos a seguir um quadro (nº 16) com os tipos de profissões que integram os grupos indicados. Damos aqui conta disso para permitir a leitura das figuras que incluem as profissões dos pais e mães da Escola do 'Bom Sucesso' em termos de grandes grupos.

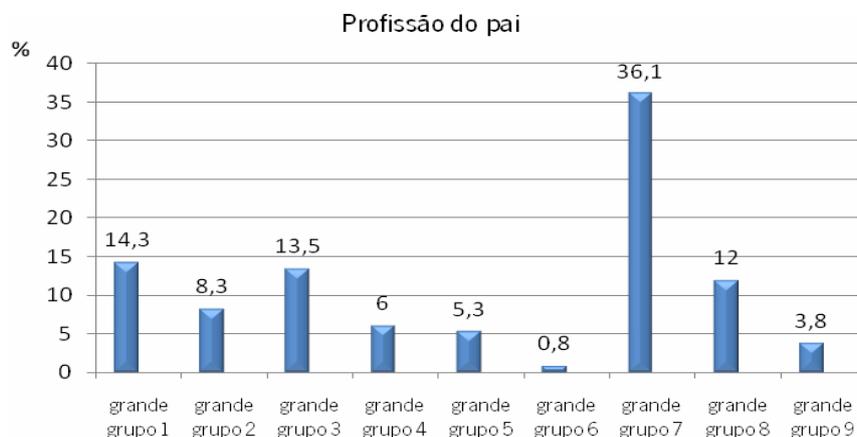
Quadro nº 16: Classificação Nacional de Profissões – Grandes Grupos

Grande Grupo 1	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas.
Grande Grupo 2	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas.
Grande Grupo 3	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio.
Grande Grupo 4	Pessoal Administrativo e Similares.
Grande Grupo 5	Pessoal dos Serviços e Vendedores.
Grande Grupo 6	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas.
Grande Grupo 7	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares.
Grande Grupo 8	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem.
Grande Grupo 9	Trabalhadores Não Qualificados.

Fonte: Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)

Só 133 alunos responderam à questão relativa à profissão do pai. Apenas 1 dos pais se enquadra no grande grupo 6. Mais de metade (51,9%) dos pais integram-se nos grandes grupos 7, 8 e 9. 14,3% pertencem ao grande grupo 1, 8,3% têm profissões de âmbito intelectual ou científico e 13,5% são técnicos e profissionais de nível intermédio (cf. figura nº 12).

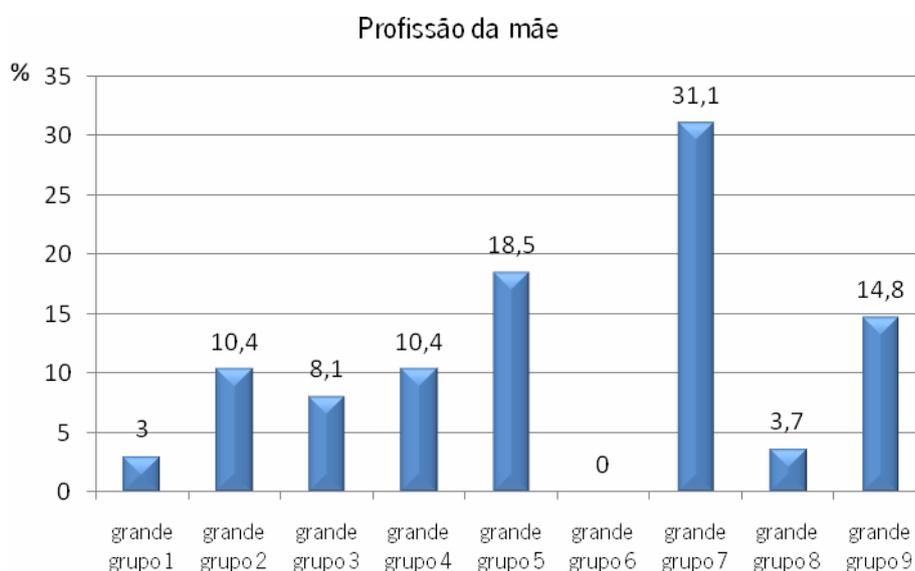
Figura nº 12: Questão nº 14: Profissão do pai



Também apenas 135 alunos quiseram ou souberam caracterizar a profissão da mãe. A maioria das senhoras trabalha nos grandes grupos 7, 8 e 9 (49,6%), tal como acontece com os pais. 18,5% das mães trabalham nos serviços ou são vendedoras, 10,4% ocupam cargos de índole intelectual ou científica e 8,1% são técnicas e profissionais de nível intermédio (cf. figura nº 13).

100 pais trabalham por conta de outrem (74,1%) e apenas 14 (10,4%) se assumem como empresários enquanto 15 (11,1%) dizem trabalhar por conta própria. As mães referem ser assalariadas: 110 (81,5%), 13 afirmam ser trabalhadoras por conta própria (9,6%) e apenas 2 dizem ser empresárias (1,5%).

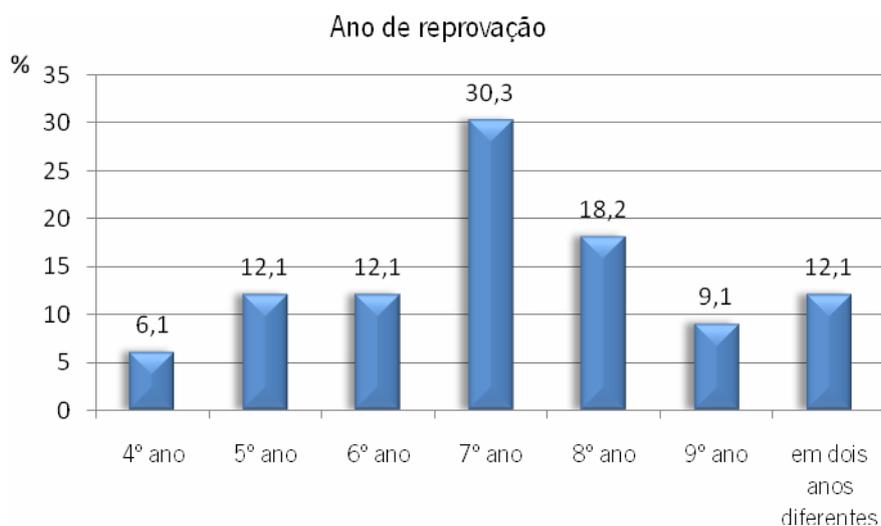
Figura nº 13: Questão nº 14: Profissão da mãe



A grande parte dos pais (91,1%) e das mães (88,3%) estão empregados. 10 pais (7,4%) e 12 mães (8,3%) vivem de subsídios ou pensões. 4 alunos (2,9%) referiram que as mães vivem a cargo da família.

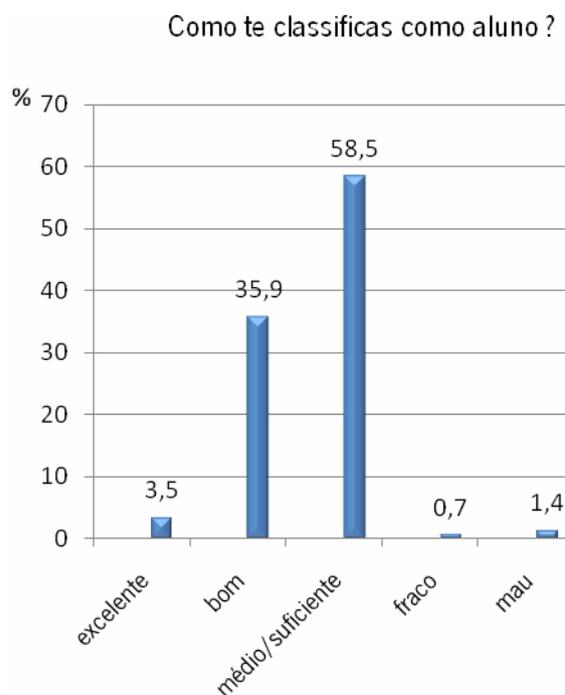
Começamos agora a ver o percurso académico dos 144 alunos que connosco colaboraram. 111 alunos nunca reprovaram (77,1%) e 33 (22,9%) confessaram já ter reprovado. As reprovações aconteceram entre o 4º e o 9º ano de escolaridade (inclusive) e 4 alunos disseram já ter reprovado em 2 anos diferentes (cf. figura nº 14).

Figura nº 14: Questão nº 16: Alguma vez reprovaste?



A esmagadora maioria dos alunos considera-se excelente (5-3,5%), bom (51-35,9%) ou médio/suficiente (83-57,6%). Só 1 se considera fraco e apenas 2 se avaliaram como maus alunos (cf. figura nº 15).

Figura nº 15: Questão nº 17: Como te classificas como aluno?



Essa auto-avaliação acompanha de perto aquilo que os alunos responderam quando questionados sobre a opinião que os professores têm a seu respeito enquanto estudantes (cf.

figura nº 16). 3 acham que os professores os consideram excelentes alunos, 55 pensam que os docentes os classificam de bons discentes, a maior parte, 74 estudantes, respondeu que os professores lhes dizem serem médios e 4 pensam que os docentes os acham fracos, enquanto 2 deles sabem que os professores os acham maus no seu desempenho.

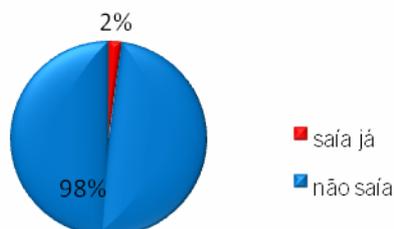
Figura nº 16: Questão nº 18: Como te avaliam (em termos médios) os teus professores?



É muito grande a percentagem de alunos que dizem gostar da escola: 86,8%. No entanto, ainda 19 alunos disseram não gostar dela. Concomitantemente, 141 alunos (97,9%) afirmaram claramente que mesmo que lhes dessem a possibilidade de sair nessa altura da escola e abandonar o ensino não o fariam. Só 3 mostraram vontade de o fazer (cf. figura nº 17). E as razões para essa vontade em ficar prendem-se, na esmagadora maioria dos casos, com representações que a escola tem como construtora do futuro. Importa assinalar que esta questão tinha uma parte de resposta aberta na qual os inquiridos deviam dar conta das razões da sua resposta, tanto para o sim como para o não. E estas foram as respostas que os alunos que desejam continuar na escola foram dando: seja porque gostam de estudar, seja para continuar até ao 12º ano, para entrar na universidade, para terem melhor vida que os seus pais e/ou para arranjar um bom emprego, os alunos mostraram inequivocamente que percebem que a escola é importante para eles.

Figura nº 17: Questão nº 20: Se te dessem oportunidade de abandonar a escola antes de terminares o 9º ano, que fazias?

Se te dessem oportunidade de abandonar a escola antes de terminares o 9º ano, que fazias?



Comparando esta questão nº 20 com a nº 26, percebemos que as respostas são consonantes. Aí, da totalidade dos inquiridos, só 1 responde ter em mente deixar de estudar. 7 pensam concluir apenas o ensino secundário, no ensino regular, 34 querem fazê-lo mas frequentando um curso profissional, 93 pretendem fazer um curso superior e 9 ainda se mostram indecisos (cf. quadro nº 17).

Quadro nº 17: Questão nº 26: Depois do 9º ano. Que pensas fazer?

	nº	%
1. deixar de estudar.	1	0,7
2. continuar no 10º ano, num curso regular só até ao 12º ano.	7	4,9
3. continuar no 10º ano num curso profissional só até ao 12º ano.	34	23,6
4. continuar no 10º ano e entrar, depois do 12º, numa universidade.	93	64,6
5. ainda não decidi.	9	6,2

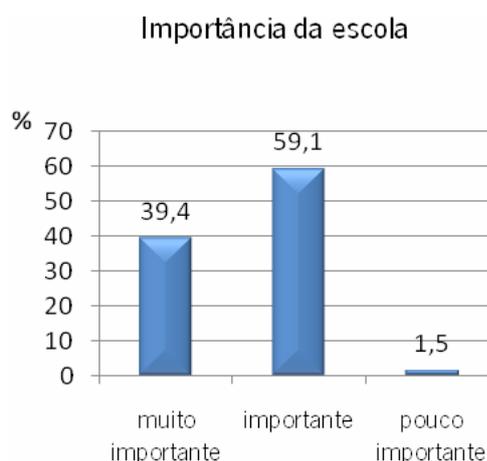
Em termos de prosseguimento de estudos, o quadro seguinte (nº 18), mostra as tendências dos 132 alunos que responderam à questão nº 27 e deram conta de qual a área que pretendem seguir a partir do 10º ano.

Quadro nº 18: Questão nº 27: Caso queiras continuar a estudar já pensaste em que área te vais inscrever no 10º ano?

	nº	%
1. ciências e tecnologias	52	39,4
2. humanidades	11	8,3
3. artes	10	7,6
4. ciências sócio-económicas	2	1,5
5. ciências sociais e humanas	1	0,8
6. curso profissional	22	16,7
7. ainda não tenho a certeza	18	13,6
8. ainda não pensei	16	12,1

No seguimento destes dados até agora apresentados, 98,5% dos inquiridos responderam na questão nº 21, que a escola é muito importante ou importante para eles. De facto, apenas 2 alunos responderam considerando a escola pouco importante (cf. figura nº 18). No entanto, e paradoxalmente às respostas dadas quanto à importância da escola no seu futuro, os alunos dizem não gostar de ter aulas. Repare-se que mais de metade (61,8%) afirma gostar pouco ou nada das aulas, enquanto 36,1% parecem gostar e só 2 alunos afirmaram gostar muito. Claro que, quando questionados sobre o prazer que sentem em ter aulas de substituição, 79,8% dos alunos dizem gostar pouco ou não gostar nada dessas aulas. Ainda assim lemos como de alguma relevância haver 20,2% de alunos que dizem gostar ou gostar muito dessas aulas, que têm sido objecto de grande celeuma e crítica por parte, quer de professores quanto de alunos.

Figura nº 18: Questão nº 21: Para ti a escola é importante?



Os alunos do 9º ano da Escola do 'Bom Sucesso' gostam dos seus professores. 4 gostam muito e 108 gostam deles. 23 gostam pouco e apenas 5 não gostam nada dos professores que tiveram. Ainda assim, 4 dizem não saber (vide questão nº 22). Mas nem por isso gostam de estar na sala a ter aulas: 66 alunos gostam pouco de lá estar (45,8%), 23 não gostam nada (16%) e 1 não sabe. No entanto, só 2 dizem gostar muito (1,4%) e 52 dizem que gostam (36,1%). A esta questão responderam todos os inquiridos pelo que fica claro que 61,8% dos alunos não gosta de estar na sala a ter aulas e só 37,5% parecem gostar.

142 alunos afirmam gostar dos colegas, 1 disse gostar pouco e outro não respondeu.

139 inquiridos gostam dos intervalos. 4 gostam pouco e 1 não gosta nada, disseram na questão nº 22.

Voltaremos a este assunto mais adiante quando analisarmos a questão nº 50 (pág. 176-9), sobretudo para mostrar que, o que no ponto 5. dessa questão é dito – a opinião sobre os docentes e sobre as aulas – aponta, de certa forma, e em leitura por omissão (pois os alunos não escolheram esses pontos como dos mais relevantes que associam à escola), em sentido oposto ao expresso aqui na questão nº 22.

A questão número 23 remetia para as representações da escola junto dos alunos. Queria saber-se se eles concordavam ou não com uma série de afirmações sobre os objectivos da escola que são do domínio mais ou menos comum e, que, para além disso, têm sido usadas pela investigação empírica para se perceber o que representa a escola para os alunos. A questão é uma escala de avaliação construída em “formato *likert*” e pretende medir uma variável “bipolar” com cinco posicionamentos possíveis que vão desde o ‘concordo totalmente’ ao ‘discordo totalmente’ (cf. apêndice I, pág, 223, questão nº 23 e quadro nº 19 – B, infra). Os alunos tomaram partido relativamente às 14 frases apresentadas, o que nos permite concluir de forma inequívoca que a escola tem, para a generalidade, uma importância muito grande, quer para a construção da sua identidade, quer para a preparação para o futuro. Entendemos como particularmente relevantes as tónicas colocadas nos pontos 9., 11., 12. e 14. Repare-se que é bastante maior a quantidade de alunos que discordam das ideias de que a escola seja um local de perpetuação de desigualdades, de ensino da obediência e da docilidade e de selecção dos melhores. A média de percentagens dos que estão de acordo com tais afirmações (27,4%) é 16 pontos menor do que aqueles que estão em desacordo (43,4%). A percentagem dos que ainda não têm opinião formada é de 24,9% (cf. quadro nº 19 – A).

A ideia de escola que foi possível apurar é manifestamente positiva, como demonstraremos detalhadamente a seguir. Repare-se no quadro abaixo que a esmagadora maioria dos alunos concorda (98,7%) com a assumpção de que a escola é um local de desenvolvimento do aluno e só 2 se mostraram indecisos (ponto 1.). Por outro lado, ninguém discordou desta afirmação. Permitam-nos que associemos este ponto ao 7., onde 53% dos inquiridos acha que a escola é também local onde a definição da sua identidade como homens e mulheres e o consequente papel a desempenhar na sociedade se vai construindo de forma consideravelmente importante. 19,6% dos alunos discorda, parcial ou totalmente, desta formulação. Nota-se, a propósito deste ponto 7., uma considerável percentagem de indecisão:

26,6%. Tendo em conta a idade dos inquiridos e uma maturidade ainda algo insegura, percebemos que um número de respondentes (21%), muito superior ao que estávamos à espera, se mostrou indeciso em muitos dos pontos, não tendo havido nenhum deles onde não tivesse havido alguém que expressasse a sua dificuldade em tomar uma posição concreta. De notar ainda que o índice de indefinição mais reduzido cifrou-se nos 1,4% e o nível mais elevado atingiu os 41,5%. Os respondentes mostraram perceber que a escola é muito mais do que um local onde a população do país é instruída (54,8%). Mesmo assim houve 32,4% que se mostraram indecisos quanto a isso. Dos 144 que responderam à afirmação nº 3., 134 mostraram-se de acordo (93,1%), só 4 discordando que aquilo que se aprende na escola é importante para a vida futura. Ninguém discordou completamente. Da mesma forma que nas respostas ao ponto 10., 120 alunos (83,3%) são de opinião que o principal objectivo da escola é preparar os jovens para o mundo do trabalho, enquanto só 24 (16,7%) acham que não é assim. Todos os 144 alunos responderam e nenhum se mostrou indeciso quanto a essa ideia. Pensamos poder associar a estas questões o ponto 13. relativamente ao qual os inquiridos entendem esmagadoramente que a razão pela qual os pais os levam à escola não se prende com a possibilidade de não terem onde nem com quem os deixar e essa ser uma forma de os ter presos, controlados e seguros. Só 9 alunos concordam com esta ideia (6,2%) e 126 rejeitam-na (87,4%). Mesmo assim, 9 alunos (6,2%) não têm opinião formada sobre o assunto.

59,7% é de opinião que o que se aprende com os amigos é menos importante do que o que se aprende na sala de aula com os professores. A leitura não é, porém, linear apresentando uma dicotomia a ter em consideração pois 31,2% dos inquiridos não sabe exactamente qual “dos dois saberes” é mais importante. E o número dos que se revê nesta afirmação (13 alunos) juntamente com os indecisos, aponta para uma ambivalência que tem que ser tida em consideração quanto ao saber que a escola veicula por oposição à educação informal de que ela é também terreno fértil. Numa coisa, porém, estão bastante de acordo: com o ponto 8., que mostra que as melhores amizades são as que se fazem na escola (79,1% dos adolescentes inquiridos), estando 10,4% indecisos e outros tantos achando que os seus melhores amigos foram feitos em outro local que não o do mundo escolar formal. Isto contraria um pouco o que Teixeira Lopes afirmou nas conclusões do seu estudo central sobre as *práticas culturais estudantis no espaço cultural urbano* (da cidade do Porto): «...contrariando as visões mais idílicas, românticas e romanceadas da convivalidade estudantil, verificámos que o “colega” aparece frequentemente como uma relação ambivalente, marcada pelo companheirismo mas

também pela imposição de co-presença num cenário de interação. É fora da escola, uma vez mais, que se encontram os amigos». (Lopes, 1996: 177).

Esta é uma escola claramente urbana mas de uma cidade de província. Não se trata de um grande centro como Lisboa ou o Porto. Aqui, a escola vem revelar-se como espaço privilegiado de alguma convivialidade (da possível, nos momentos – cada vez mais reduzidos – existentes fora da sala de aula) e, sobretudo, de construção de amizade(s). A realidade do Porto é, realmente, muito mais descaracterizada deste ponto de vista. É que, para além do mais, os amigos da escola são muitas vezes também os colegas da música, ou do andebol, ou da catequese, ou dos escuteiros, ou do BTT e a escola assume-se como mais uma extensão dessas cumplicidades que se vão forjando e construindo fora e dentro dela. É de assinalar também que o grupo etário que escolhemos é diverso daquele que foi estudado por Lopes. cremos que é à medida que se cresce que se vão verificando e marcando, a nível de amizades, alterações significativas que muitas vezes perduram ou não para o resto da vida.

Agora, e concomitante, a afirmação do ponto 6. mostra que, apesar de 59,8% dos alunos percepcionarem o aprender, o conhecimento, o saber, como algo indissociável à escola e esta como lugar por excelência da educação, há a mesma taxa de indecisos e exactamente o mesmo número dos que entendem que se aprende mais fora da escola do que dentro dela (9,1%). É curioso perceber que o entendimento que os jovens possuem, na adolescência, da imagem que têm do mundo é algo que é ensinado e aprendido na escola (70,3%), como se o que sabem para além do que lhes é aí ensinado não fosse conhecimento ou, pelo menos, conhecimento ‘a sério’, pois só 9,8% discordam desta ideia. No entanto, note-se que temos vindo a verificar uma percentagem considerável de jovens para quem este tipo de questões não está claramente definido. Aqui, 19,6% mostraram-se indecisos.

Quadro nº 19 – A: Questão nº 23: Diz se concordas ou discordas com os seguintes objectivos da escola e do ensino (parte)

	concordo		discordo		indeciso	
	nº	%	nº	%	nº	%
9.	27	18,9	73	51,1	43	30,1
11.	55	38,2	77	53,4	20	13,9
12.	60	42,2	23	16,2	59	41,5
14.	15	10,4	76	52,8	20	13,9

Em cima os números remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro nº 19 – B.

Quadro nº 19 – B: Questão nº 23: Diz se concorda ou discorda com os seguintes objectivos da escola e do ensino

	concordo totalmente		concordo		indeciso		discordo		discordo totalmente	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. A escola tem como objectivo principal contribuir para o desenvolvimento das capacidades de cada aluno.	79	54,9	63	43,8	2	1,4	–	–	–	–
2. A escola apenas se deveria preocupar com a instrução da população do país.	2	1,4	16	11,3	46	32,4	64	45,1	14	9,7
3. O que aprendemos na escola é importante para a nossa vida futura.	91	63,2	43	29,9	6	4,2	4	2,8	–	–
4. O que aprendemos com os nossos amigos é mais importante do que o que aprendemos na sala de aula com os professores.	5	3,5	8	5,6	45	31,2	76	52,8	10	6,9
5. Aprende-se mais fora da escola do que dentro dela.	6	4,2	7	4,9	45	31,2	63	43,8	23	16,0
6. Foi a escola que me forneceu os principais conhecimentos do mundo que me rodeia.	36	25,2	65	45,1	28	19,6	12	8,4	2	1,4
7. A escola tem como objectivo principal ajudar-me a definir-me como mulher/homem.	25	17,5	52	36,4	38	26,6	26	18,2	2	1,4
8. As minhas melhores amizades foram feitas na escola.	69	47,9	45	31,2	15	10,4	12	8,3	3	2,1
9. A escola contribui para manter as desigualdades sociais.	6	4,2	21	14,7	43	30,1	42	29,4	31	21,7
10. A escola tem como objectivo principal preparar os alunos para o mundo do trabalho.	49	34,0	71	49,3	20	13,9	4	2,8	–	–
11. A escola tem como objectivo principal educar os alunos de acordo com os valores das classes dominantes.	18	12,5	37	25,7	45	31,2	32	22,2	12	8,3
12. A escola é uma instituição onde se impõem às gerações mais novas os valores das gerações mais velhas.	10	7,0	50	35,2	59	41,5	19	13,4	4	2,8
13. A escola é principalmente um lugar onde os pais deixam os filhos porque não têm outro local para os largar enquanto estão a trabalhar.	3	2,1	6	4,2	9	6,2	45	31,2	81	56,2
14. A escola tem como principal função seleccionar os melhores.	3	2,1	12	8,3	20	13,9	56	38,9	53	36,8

Apesar de tudo, repare-se que não deixa de ser particularmente significativo que a escola enquanto espaço de socialização e de construção de identidades, continua a ter uma importância central, isto é, os jovens tendem a gostar da escola, mas importa que se perceba também e que daqui se tirem ilações quanto ao posicionamento de um número crescente de alunos que assumem estar na escola porque querem fazer percursos de ascensão social por oposição aos seus progenitores e família da mesma forma que se vai percebendo serem os próprios pais que entendem e querem que os filhos estejam melhor preparados do que eles para o mercado de trabalho. A percepção de que o emprego é um bem crescentemente escasso ainda não é sentida como razão para que a escola seja entendida como uma perda de tempo (como é dito por muitos adolescentes e jovens que consideram a sua frequência inútil, pois o que os espera no final da vida académica é, quase certo, o desemprego). E se a vida vai começando a ser percebida dessa forma, pelo menos isso ainda não é visto como algo de inevitável. A atitude, parece-nos, continua a ser a de que vale a pena ir à escola para um número crescente de cidadãos. Isso é manifestamente auspicioso de que o futuro trará sentimentos particularmente relevantes, para Portugal em geral e para a região Norte em particular, quanto à

importância de uma passagem cada vez mais positiva pelo ensino. Dito de uma forma mais juvenil, é crescente a noção, junto dos jovens e famílias, de que 'a escola é o que está a dar'.

1.5. A construção de um dado sucesso escolar

E, de todos os elementos aduzidos até agora, quais os que se encaixam no estudo dos alunos? De que forma 'dá a bota com a perdigota'?

Começaremos a ver como é concebido o acto de estudar e o «ofício de aluno», a sua «profissão, em torno da qual se organiza, se não a totalidade, pelo menos uma grande parte da vivência quotidiana da população juvenil¹⁵²» (Alves, 1998: 55). O que é o estudo para estes 144 adolescentes ao fim de 9 anos (pelo menos) na escola? Os dados até agora apresentados e saídos do inquérito por questionário a que responderam mostram, de forma muito clara, que, para a grande maioria desses alunos, a escola é um bem e um bem precioso. Tão precioso que não é para terminar ao fim da escolaridade obrigatória mas para continuar até ao 12º ano e, muito provavelmente, a julgar pelas intenções expressas nas respostas, até ao ensino superior e à sua conclusão.

A questão 24. interpelava muito directamente os inquiridos sobre 'qual é para ti a razão de ser do estudo?'. Para um conjunto de 14 afirmações, e tal como havíamos já feito para a questão anterior, optámos por uma escala de avaliação gradual (*rating scales*), em "formato de *likert*", com os mesmos cinco intervalos da questão anterior (cf. apêndice I, pág. 223, questão nº 24 e quadro nº 20 – C e figura nº 19, infra).

E concluímos que os alunos vêem o estudo numa perspectiva muito prática e pragmática. 139 (94,8%) destes adolescentes estudam para arranjar um emprego no futuro, só 3 discordando e 2 sentindo-se indecisos. 90 alunos (62,5%) sentem que precisam de se preparar para uma sociedade crescentemente complexa, só 15 discordando. Aqui, porém, 27,1% das respostas apontam para uma importante componente de indecisão. É esmagador perceber que 90,3% estudam pois querem melhorar as suas capacidades e performances, ainda que 7,7% se mostrem indecisos e 2,1% afirmem não ser essa a razão pela qual estudam. Mas,

152 Claro que não podemos deixar de ver a utilização da palavra 'profissão' na passagem de Natália Alves senão de forma conotativa. No entanto, queremos dar conta de que não vemos o «ofício de aluno» como uma profissão, sobretudo se tivermos em conta que, numa perspectiva sociológica, uma profissão é um "constructo", atendendo a que não é fácil enunciar-lhe, com rigor, as características, mas a maioria dos autores que se dedicou a defini-la fala em "saber especializado", em "orientação para o serviço" e em "código deontológico" para que uma actividade possa ser considerada de "profissão". Ora nada disto acontece com os alunos...

tal como acontece no ponto 1., nenhuma resposta aponta para uma discordância total relativamente às afirmações. Aliás, isto vai exactamente ao encontro do tipo de eco que já tinha sido percebido no ponto 1 da questão 23. Ai, 98% dos inquiridos afirmava peremptoriamente que ‘A escola tem como objectivo principal contribuir para o desenvolvimento das capacidades de cada aluno’. Veja-se como a escola se assume como local de desenvolvimento da auto-estima. 107 respondentes afirmam que ‘estudam porque querem fazer alguma coisa em que possam ser bons’. Isto é muito relevante quando se quer entender que a escola é um cadinho onde se forjam consciências de qualidade, onde o ser impera sobre o ter. No ponto 11., 100 inquiridos vêem o estudo como uma forma de se formar um bom cidadão. 14 não estão de acordo e 30 exprimem a sua dúvida através da indefinição. E repare-se que o ponto 12., mostra claramente que ser jovem é também andar na escola. Disso mesmo nos deram conta 65 alunos que correspondem a 45,8% da amostra. Há, porém, um número assinalável de jovens que não se revê nesse facto como razão para estudar: 50 (35,3%).

Para as atitudes que apresentam o estudo como algo de menor e de pouco positivo, que vêem nele razões que permitem associações a fugas à realidade dura da vida (familiar ou de trabalho) extra-muros escolares, como sejam os pontos 7., 8., 9., 10. e 13., os inquiridos revelam que os adolescentes discordam maioritariamente dessas afirmações. A média aponta-nos para cerca de 15 alunos que partilham desses pontos de vista, por oposição a 112 que os rejeitam. Ainda assim, continuamos a ter um número médio considerável de inquiridos (16) que se mostram indecisos (cf. quadro nº 20 – A).

Quadro nº 20 – A: Questão nº 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo? (parte)

	concordo		discordo		indeciso	
	nº	%	nº	%	nº	%
7.	12	8,4	110	76,4	22	15,3
8.	10	7,0	115	79,9	19	13,2
9.	7	4,9	127	88,2	10	6,9
10.	27	18,8	104	77,2	13	9,0
13.	21	14,6	105	73,0	18	12,5

Os números remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro nº 20 – C.

Por outro lado, notaram-se representações do valor do estudo que nos parecem baseadas em estereótipos como seja a relação entre estudo – um curso universitário – um bom emprego – ficar rico; a necessidade de mostrar que não se fica atrás dos amigos: ‘Eu sou melhor que tu’, e a bastante comum ideia de que a escola e o estudo são sinónimos de tempos bem passados e uma forma, que está na moda, de ‘curtir a vida’. Estes três pontos

apresentaram índices de resposta que se aproximam entre si, sendo este talvez o quadro onde os valores são mais aproximados entre quem concorda, quem discorda e quem se mostra indeciso (cf. quadro nº 20 – B).

Quadro nº 20 – B: Questão nº 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo? (parte)

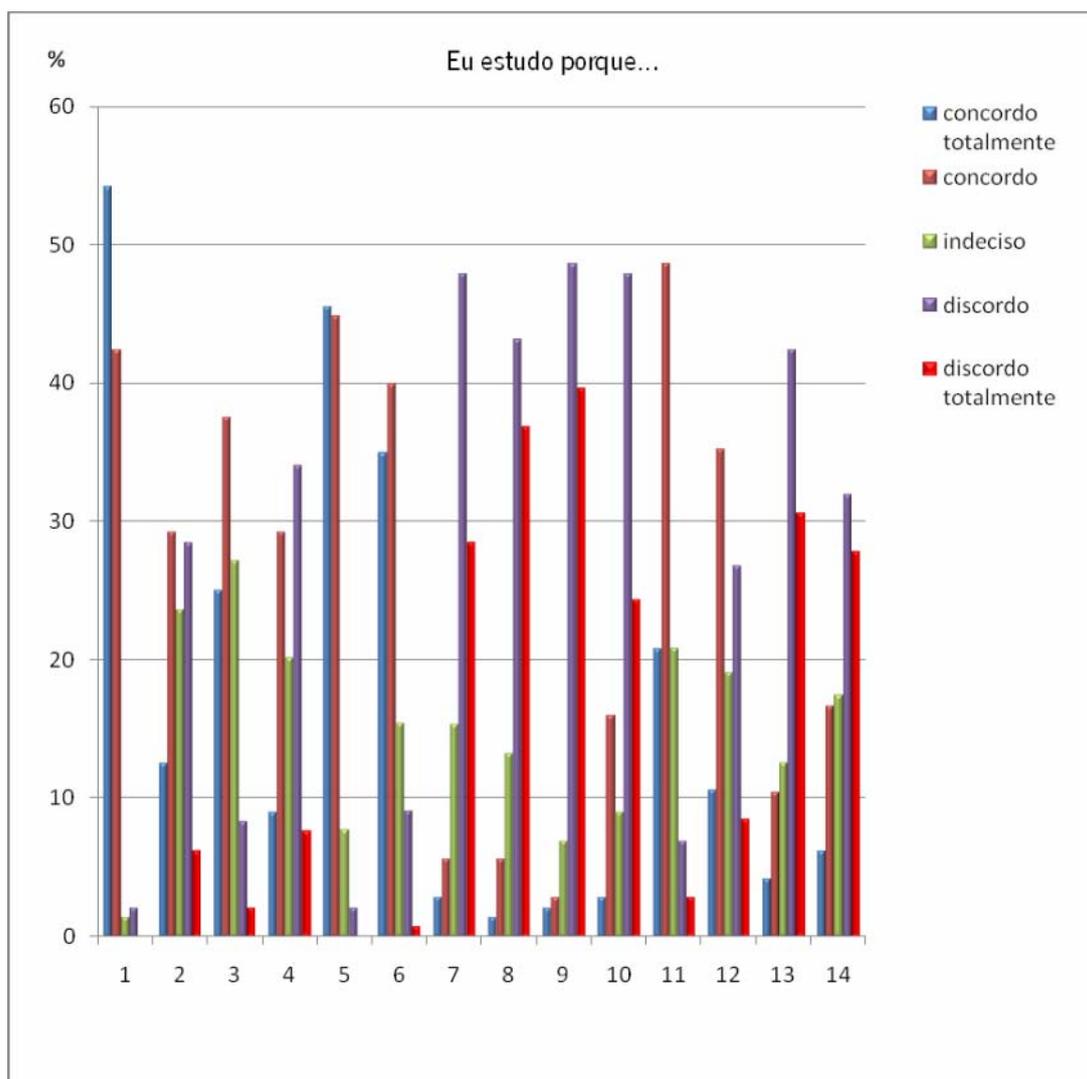
	concordo		discordo		indeciso	
	nº	%	nº	%	nº	%
2.	60	41,7	50	34,7	34	23,6
4.	55	38,2	60	41,6	29	20,1
14.	33	22,9	86	59,7	25	17,4

Os números remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro nº 20 – C.

Quadro nº 20 – C: Questão nº 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo?

	concordo totalmente		concordo		indeciso		discordo		discordo totalmente	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Eu estudo para arranjar um emprego no futuro.	78	54,2	61	42,4	2	1,4	3	2,1	—	—
2. Eu estudo para um dia ser rico.	18	12,5	42	29,2	34	23,6	41	28,5	9	6,2
3. Eu estudo para me preparar para competir numa sociedade cada vez mais complexa.	36	25,0	54	37,5	39	27,1	12	8,3	3	2,1
4. Eu estudo para mostrar aos meus amigos que também sou capaz chegar longe na escola.	13	9,0	42	29,2	29	20,1	49	34,0	11	7,6
5. Eu estudo porque quero melhorar as minhas capacidades.	65	45,5	64	44,8	11	7,7	3	2,1	—	—
6. Eu estudo porque gosto de fazer alguma coisa em que possa ser bom.	50	35,0	57	39,9	22	15,4	13	9,1	1	0,7
7. Eu estudo porque quero estar fora de casa.	4	2,8	8	5,6	22	15,3	69	47,9	41	28,5
8. Eu estudo porque os meus pais me obrigam.	2	1,4	8	5,6	19	13,2	62	43,1	53	36,8
9. Eu estudo porque não tenho mais nada que fazer.	3	2,1	4	2,8	10	6,9	70	48,6	57	39,6
10. Eu estudo porque os meus melhores amigos estão na escola.	4	2,8	23	16,0	13	9,0	69	47,9	35	24,3
11. Eu estudo porque é na escola que se formam os bons cidadãos.	30	20,8	70	48,6	30	20,8	10	6,9	4	2,8
12. Eu estudo porque sou jovem.	15	10,6	50	35,2	27	19,0	38	26,8	12	8,5
13. Estudo porque não quero ir trabalhar.	6	4,2	15	10,4	18	12,5	61	42,4	44	30,6
14. Estudo para poder “curtir” a vida.	9	6,2	24	16,7	25	17,4	46	31,9	40	27,8

Figura nº 19: Questão nº 24: Qual é para ti a razão de ser do estudo?



Os números no eixo das abcissas da figura nº 19 remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro nº 20 – C.

Outro dado importante quanto ao empenho dos alunos na escola passa pela assiduidade, questão nº 25. 126 (87,5%), afirmam não ser usual faltar às aulas. 18 confessam faltar. Mas importa perceber que 13 explicam porquê. Dizem claramente que é por motivos de saúde – o que diz tudo sobre as suas faltas – e 5 disseram que *'as aulas me cansam psicologicamente'*. Quanto aos 126 que não costumam faltar, leia-se o quadro nº 21 que explica as razões pelas quais não é usual que tal aconteça. Repare-se que só 12 alunos num total de 97 respostas (12,4%) afirmam que a razão da sua ida às aulas se prende com o medo da reacção dos pais.

Quadro nº 21: Questão nº 25: Costumas faltar às aulas?

	nº	%
1. não porque gosto das aulas.	4	4,1
2. não porque não gosto/devo faltar.	35	36,1
3. não porque temo a reacção dos meus pais.	12	12,4
4. não porque as aulas são importantes sob vários aspectos.	30	30,9
5. não porque não quero perder as matérias.	16	16,5

Na questão nº 29, 142 alunos responderam à pergunta: 'gostas de estudar?'. Aqui as coisas começam a mudar. Dos inquiridos, 48 (33,8%) admitem gostar de estudar muito ou bastante e 94 (66,2%) afirmam gostar pouco ou nada (cf. figura nº 4, pág. 60).

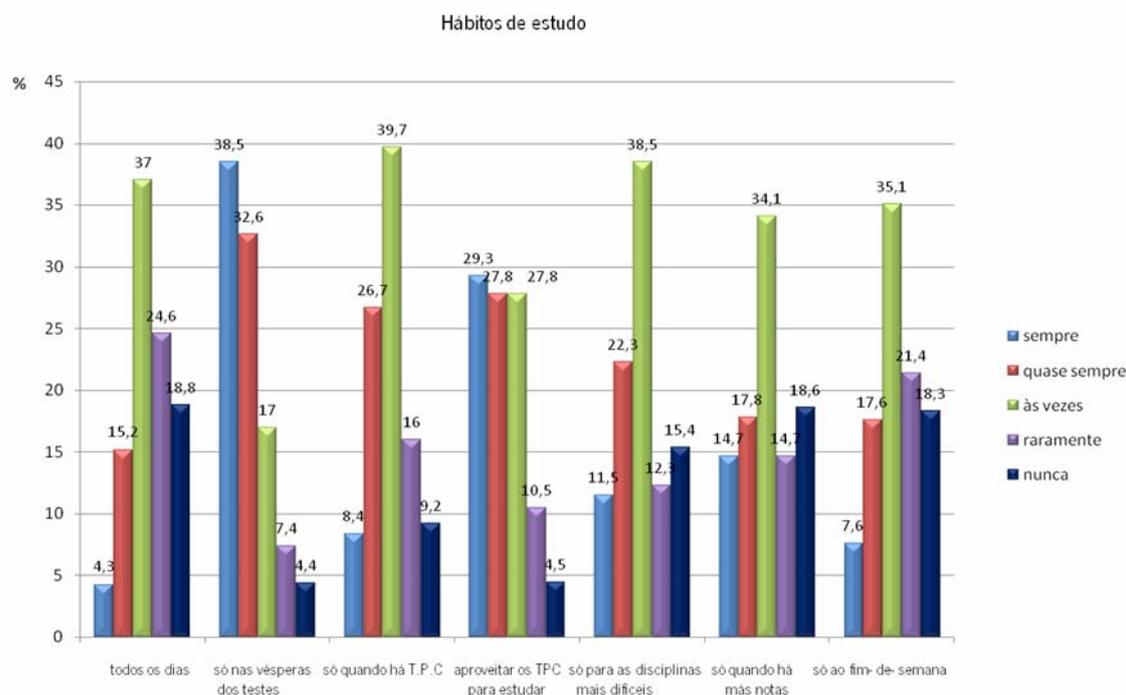
Para estes alunos, o acto de estudar é mais uma obrigação (51,1%) e um aborrecimento (22%), num total de 73,1%, do que um acto de prazer (27%), vide questão nº 30 (cf. figura nº 5, pág. 60). Se pensarmos as coisas em termos de «ofício de aluno» e de profissão, como referimos acima, percebe-se que estes 'profissionais' do ensino-aprendizagem não gostam muito do que fazem e que os dados acima aduzidos devem começar a ser ponderados com uma cautela que não se compadece com linearidades. Como até agora temos visto, as representações da escola e a ela associadas têm sido bastante positivas, mas, chegados à parte do estudo, veremos que, apesar daquilo que os alunos referem em termos dessa prática, há elementos de outra ordem, nomeadamente a assumpção do tempo diário passado em actividades de carácter mais ou menos lúdico, que contrastam e põem em causa a veracidade das afirmações feitas em sede de disponibilidade para estudar, pelo que as ilações a tirar, e que serão seguidamente explanadas, deverão ser lidas de forma um pouco, para falar eufemisticamente, diversa daquelas que os quadros e tabelas lidos isoladamente permitem supor.

Em termos de hábitos de estudo, (questão nº 32.), o panorama, a fazer fé nas respostas dadas, contraria um pouco o que foi enunciado na figura nº 5, pág. 60. Ou, apesar de tudo, os alunos estudam, mesmo não sendo um prazer fazê-lo. De qualquer forma, lemos como muito significativo que uma média de cerca de 12 alunos, em 144, não dá qualquer resposta (cf. quadro nº 22). No entanto, são mais os inquiridos que assumem que estudam com alguma frequência (36,1%) do que aqueles que afirmam raramente estudar (24,9%). 30,1% dos alunos confessam estudar só às vezes. Todas as respostas têm que ser lidas inseridas nas várias variáveis disponíveis para o efeito (cf. quadro nº 22 – A e figura nº 21 e quadro nº 22 – B).

Quadro nº 22 – A: Questão nº 32: Costumas estudar?

	sempre		quase sempre		às vezes		raramente		nunca		não responde	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. Todos os dias.	6	4,2	21	14,6	51	35,7	34	23,6	26	18,1	6	4,2
2. Apenas nas vésperas dos testes de avaliação.	52	36,1	44	30,6	23	16,0	10	6,9	6	4,2	9	6,2
3. Só quando tenho T.P.C.	11	7,6	35	24,3	52	36,1	21	14,6	12	8,3	13	9,0
4. Aproveito os T.P.C. para estudar.	39	27,1	37	25,7	37	25,7	14	9,7	6	4,2	11	7,6
5. Só para as disciplinas mais difíceis.	15	10,4	29	20,1	50	34,7	16	11,1	20	13,9	14	9,7
6. Só quando tenho más notas.	19	13,2	23	16,0	44	30,6	19	13,2	24	16,7	15	10,4
7. Só ao fim-de-semana.	10	6,9	23	16,0	46	31,9	28	19,4	24	16,7	13	9,0

Figura nº 20: Questão nº 32: Costumas estudar?



Quadro nº 22 – B: Questão nº 32: Costumas estudar?

	frequentemente		raramente		às vezes	
	nº	%	nº	%	nº	%
1. Todos os dias.	27	18,8	32	41,7	51	35,7
2. Apenas nas vésperas dos testes de avaliação.	96	66,7	15	11,1	23	16,0
3. Só quando tenho T.P.C.	46	31,9	25	22,9	52	36,1
4. Aproveito os T.P.C. para estudar.	76	52,8	17	13,9	37	25,7
5. Só para as disciplinas mais difíceis.	44	30,5	34	25,0	50	34,7
6. Só quando tenho más notas.	42	29,2	39	29,9	44	30,6
7. Só ao fim-de-semana.	33	22,9	37	31,0	46	31,9

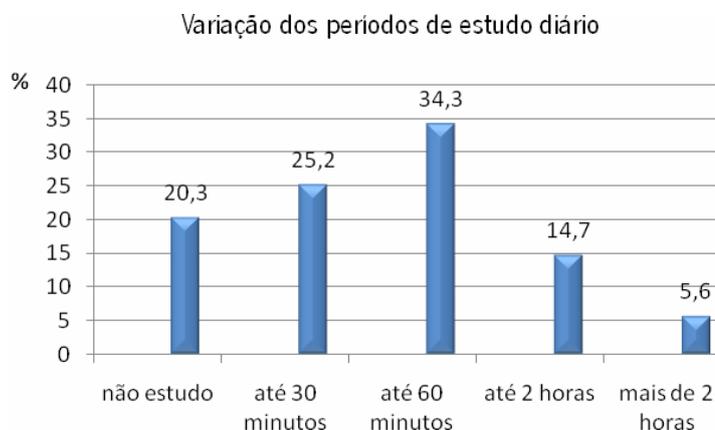
É interessante, no entanto, verificar que quando questionados sobre as suas atitudes, caso no final do 2º período tivessem mais de 4 negativas, (questão nº 31.), e de forma paradoxal com o afirmado acima, dos 142 alunos que respondem, 100 (70,4%) optam por afirmar que ‘acha[m] que v[ão] passar o ano porque ainda consegue[em] recuperar e atingir os objectivos propostos para aquele ano lectivo’, 26 (18,1%) dizem que vão reprovar mas continuam a estudar na mesma e 14 (9,9%) afirmam que continuariam a estudar pois os amigos os incentivariam nesse sentido (cf. quadro nº 22).

Quadro nº 23: Questão nº 31: Imagina que, no final do 2º período, tens mais de 4 negativas

	nº	%
1. achas que vais reprovar o ano e desistes de estudar porque não tens hipóteses.	1	0,7
2. achas que vais reprovar o ano mas continuas a estudar.	26	18,1
3. achas que vais passar o ano porque ainda consegues recuperar e atingir os objectivos propostos para aquele ano lectivo.	100	70,4
4. achas que vais passar o ano porque toda a gente passa pois o Conselho de Turma vai ser benévolo e vão passar-te as negativas para positivas.	1	0,7
5. continuo a estudar porque os meus amigos já me mostraram que ainda tenho hipóteses.	14	9,9

Continuando na linha dos hábitos de estudo, é significativo perceber o que os alunos foram dizendo. No tocante aos períodos de estudo diário (questão nº 33), a maioria afirma estudar até 1 hora (34,3%), a seguir, com 25,2% vêm os alunos que dizem estudar até 30 minutos por dia. Depois, 20,3% dos estudantes assumem que, pura e simplesmente, não estudam. Apenas em seguida aparecem aqueles (14,7%) que responderam estudar até 2 horas diariamente e, finalmente, 5,6% dizem estudar mais de 2 horas todos os dias (cf. figura nº 21).

Figura nº 21: Os meus períodos de estudo diário, normalmente, variam entre



Em casa, o local de estudo mais utilizado é o quarto (69,5%), a sala (13,5%) e o escritório (5,0%) (questão nº 35). 86 alunos (62,3%) referem ter televisão no local de estudo e 52 (37,7%) afirmam que não (questão nº 36). 97 têm computador no local de estudo com acesso à Internet e 42 têm computador sem acesso à Internet. 97 dizem ter também aí uma consola de jogos enquanto 42 não a têm no local de estudo. 117 dos inquiridos referem ter livros, dicionários, etc., no sítio onde 'trabalham'. Só 24 referem não ter esses auxiliares onde estudam.

Atente-se no quadro nº 24 – B e na figura nº 22 e vejam-se quais as actividades em que os respondentes ocupam os seus tempos livres. Note-se que esses passatempos são sobretudo ver televisão, ouvir música, socializar, saindo, com os amigos, fazer desporto e jogar computador. Estas são as 5 actividades que têm maior acolhimento junto destes jovens. Repare-se a quantidade de adolescentes que usam parte do seu tempo, todos os dias, a fazer o que mais gostam: 79 adolescentes vêem televisão todos os dias; 64 dizem ouvir música; 13 saem com os amigos; 34 praticam desporto e 25 jogam computador. Mas, quase todos os dias, fazem exactamente isto mais uma série de respondentes ao inquérito: ver televisão: 46; ouvir música: 48; sair com os amigos: 36; fazer desporto: 36 e jogar computador: 59. (questão nº 42). O quadro abaixo reúne essas 5 actividades e o número de inquiridos que semanalmente usam uma porção mais ou menos larga do seu tempo com elas (quadro nº 24 – A):

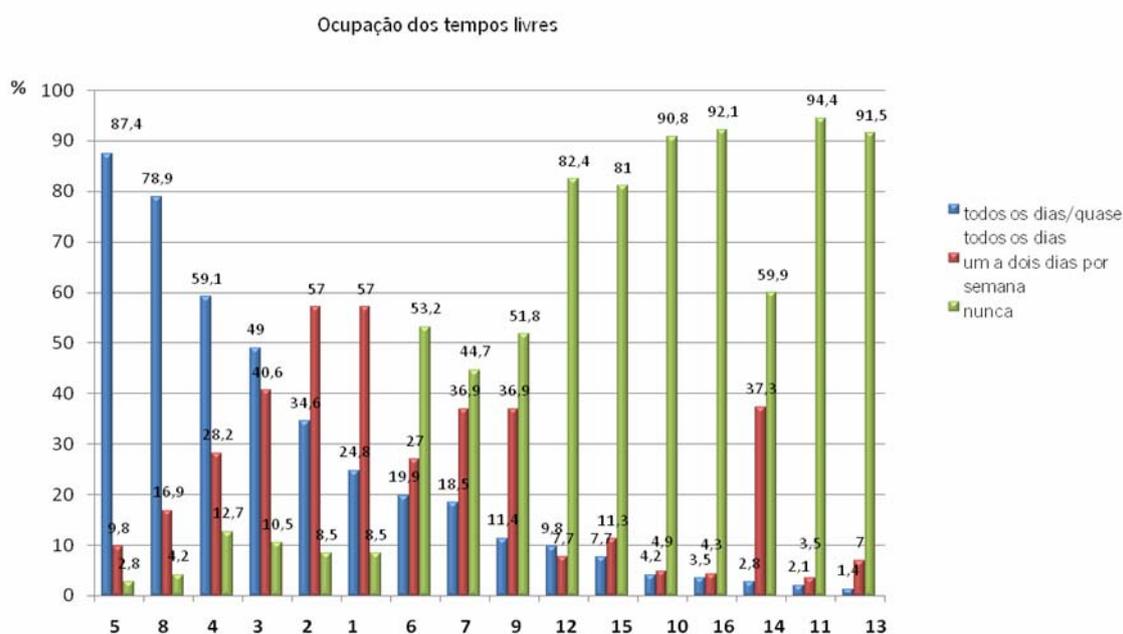
Quadro nº 24 – A: Questão nº 42: Como ocupas os teus tempos livres? (parte)

	todos os dias		quase todos os dias		1 a 2 dias por semana	
	nº	%	nº	%	nº	%
1. Ver televisão.	79	55,2	46	32,2	14	9,8
2. Ouvir música.	64	45,1	48	33,8	24	16,9
3. Sair com os amigos.	13	9,2	36	25,4	81	57,0
4. Praticar desporto.	34	23,8	36	25,2	58	40,6
5. Jogar computador.	25	17,6	59	41,5	40	28,2

Quadro nº 24 – B: Questão nº 42: Como ocupas os teus tempos livres?

	todos os dias		Quase todos os dias		1 a 2 dias por semana		nunca		Não respondeu	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1. A brincar em casa.	11	8,0	26	16,8	44	32,1	59	43,1	7	4,9
2. Sair com os amigos.	13	9,2	36	25,4	81	57,0	12	8,5	2	1,4
3. A praticar desporto.	34	23,8	36	25,2	58	40,6	15	10,5	1	0,7
4. A jogar computador.	25	17,6	59	41,5	40	28,2	18	12,7	2	1,4
5. A ver televisão.	79	55,2	46	32,2	14	9,8	4	2,8	1	0,7
6. Jogar a bola na rua/parque, etc.	11	7,8	17	12,1	38	27,0	75	53,2	3	2,1
7. A ler.	6	4,3	20	14,2	52	36,9	63	44,7	3	2,1
8. A ouvir música.	64	45,1	48	33,8	24	16,9	6	4,2	2	1,4
9. Discoteca / Bar.	9	6,4	7	5,0	52	36,9	73	51,8	3	2,1
10. Banda / Fanfara.	3	2,1	3	2,1	7	4,9	129	90,8	2	1,4
11. A. T. L.	1	0,7	2	1,4	5	3,5	134	94,1	2	1,4
12. Grupo de jovens.	7	4,9	7	4,9	11	7,7	117	82,4	2	1,4
13. Grupo coral.	2	1,4	—	—	10	7,0	130	91,5	2	1,4
14. Catequese.	3	2,1	1	0,7	53	37,3	85	59,9	2	1,4
15. Dança.	8	5,6	3	2,1	16	11,3	115	81,0	2	1,4
16. Escuteiros.	3	2,1	2	1,4	6	4,3	129	92,1	4	2,8

Figura nº 22: Questão nº 42: Como ocupas os teus tempos livres?



Os números no eixo das abcissas da figura nº 22 remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro nº 24 – B.

Interessa-nos aqui, por razões que se prendem com aquilo que vamos tentando mostrar, elucidar e confirmar, referir dois aspectos mais associados a práticas de estudo. Um deles prende-se com a frequência da sala a esse fim destinada, que a escola tem e que está sempre aberta aos alunos e com um horário afixado à porta relativo à permanência de professores destacados para esclarecer quaisquer dúvidas que os discentes tenham. O outro aspecto passa

pela frequência da biblioteca da escola. Estes particulares têm a ver com a questão nº 22 (cf. apêndice I, pág. 223). Dos 144 respondentes, 68 alunos (47,2%) dizem que gostam da sala de estudo, 69 (47,9%) referem gostar pouco ou nada e 7 dos inquiridos (4,9%) dizem que não sabem. Quanto ao espaço da biblioteca, 94 (65,2%) dizem gostar muito ou gostar apenas, 47 (30,6%) afirmam gostar pouco ou nada e 6 (4,2%) referem não saber. Estes valores assumem alguma consonância com os que aparecem no quadro nº 25, infra e com a figura nº 19, supra e que refere os tempos de estudo diário dos alunos do 9º ano.

Estes adolescentes referem, em grande número, que utilizam como serviços mais comuns na Internet (Messenger, Hi5, Youtube, Google e sítios de jogos diversos) (questão nº 39) (cf. figuras nº 23 – A e nº 23 – B). Quando utilizam a Internet dizem fazê-lo mais, e por esta ordem, para pesquisar (72,9%), para comunicar (61,1%), para jogar (50%), para estudar (34%) (questão nº 40). Diariamente, 52,1% dos estudantes diz jogar no computador 1 hora. 16,7% admite jogar 2 horas e 8,3% refere jogar mais de 2 horas. 22,9% diz que não joga no computador (questão nº 45) (cf. figura nº 24). Para além disso 35% afirmam ver 1 hora de televisão por dia, 35% afirmam ver 2 horas de televisão por dia, 25,9% afirmam ver mais de 2 horas de televisão por dia. Só 4,2% referiram que não vêem televisão (questão nº 46) (cf. figura nº 24).

Figura nº 23 – A: Questão nº 39: Se usas Internet, que serviços usas com mais frequência?

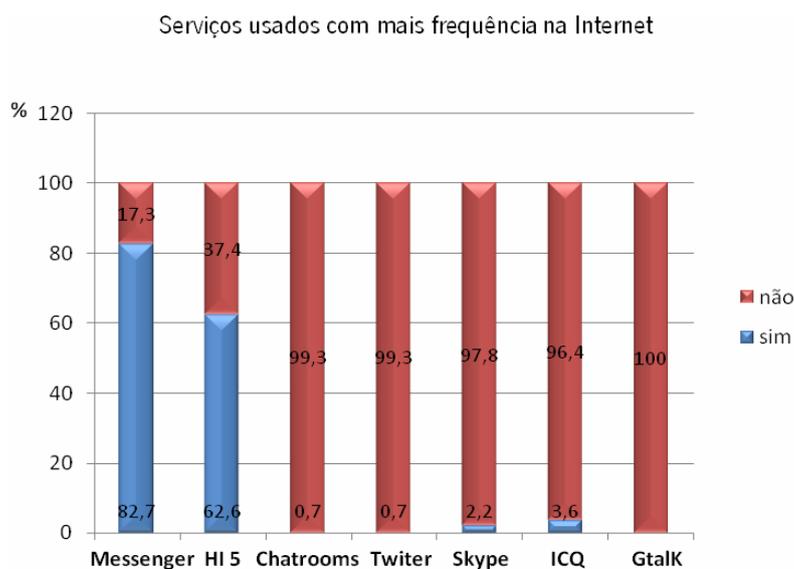


Figura nº 23 – B: Questão nº 39: Se usas Internet, que serviços usas com mais frequência?

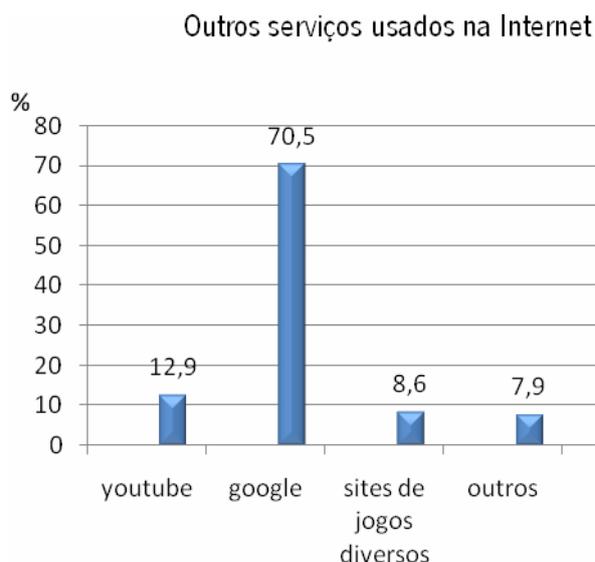
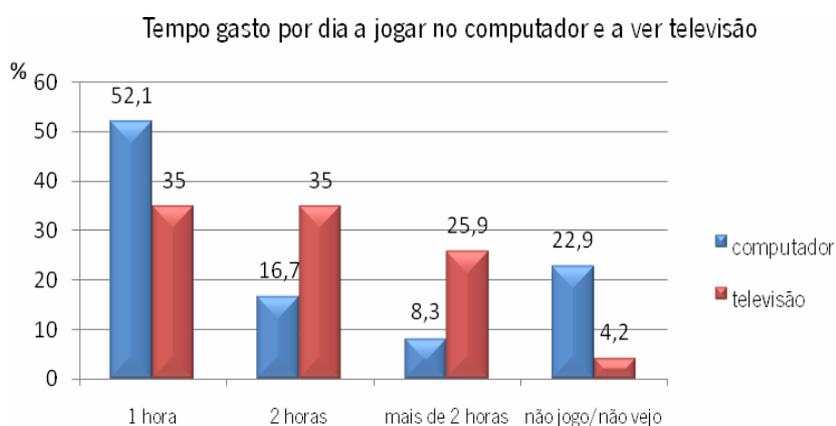


Figura nº 24: Questões nº 45 e nº 46: Quanto tempo por dia jogas computador? Quanto tempo por dia vês televisão?



Com uma utilização do computador em jogos, entre 1 hora e mais de 2 horas diárias, por parte de 111 respondentes (todos os 144 alunos responderam a esta questão) que equivalem a 77,1% da amostra (só 33 alunos afirmam não jogar); Com um tempo médio de visualização de televisão diário, que varia entre uma hora e mais de duas horas, por parte de 95,9% dos inquiridos (cf. figura nº 24) e com a carga horária diária que os alunos de 9º ano têm (11 disciplinas sujeitas a avaliação sumativa traduzida em nota quantitativa, 3 áreas curriculares não disciplinares que contam para efeitos de progressão e são avaliadas qualitativamente e 2

exames nacionais a realizar no final do ano lectivo), como se articulam estas percentagens com as afirmações de que 56,6% dos alunos do 9º ano da Escola do 'Bom Sucesso' estudam entre 1h até mais de 2h por dia? (cf. quadro nº 25, infra, elaborado a partir da questão nº 33 – cf. figura nº 21 supra). Como é possível encontrar tempo para tudo isso? Creio que só há uma resposta possível: não é possível!

Quadro nº 25: Questão nº 33: Os meus períodos de estudo diário, normalmente, variam entre

Estudo 1h por dia.	34,3%
Estudo 2h por dia.	14,7%
Estudo mais de 2h por dia.	5,6%
Percentagem média:	56,6%

Estudo ½ h por dia.	25,2%
Não estudo.	20,3%
Percentagem média:	45,5%

Aproveitamos aqui para fazer uma triangulação com respostas que nos foram dadas por um grupo de alunas do 10º ano a quem fizemos uma entrevista de acordo com o método de 'focus group' (cf. apêndice III – A, pág. 271) e a quem perguntámos a dada altura 'Para vocês o que é estudar?' É curiosa a resposta que obtivemos de uma das alunas: “*É pegar nos livros.*” Reformulámos então a questão: 'Ou o que é que fazem quando estão a estudar? Como é que estudam?' e surgiram-nos as seguintes afirmações: aluna F¹⁵³ – “*Copiar os trabalhos de casa*”; B – “*Depende da matéria que demos na aula*”; C – “*Fazer os trabalhos de casa*”; F – “*Fazer resumos, fazer os trabalhos de casa já estuda um bocado*”; G – “*Perceber a matéria, decorar*”.

Então, perguntámos directamente: 'Normalmente, quanto tempo dedicam ao estudo?' e a aluna B disse que “*Se for em épocas de teste eu dedico muito. Agora se for em épocas que é só trabalhos de casa e isso, faço os trabalhos de casa e depois posso rever alguma matéria mas depois faço outras coisas*”. Insistimos: 'Estudam para os testes, é isso?' E várias disseram: “*Sim. Sim.* Mas a A contestou: “*Não só*”. E a G – “*Não, estudamos mais nos testes...*”. Disse a B – “*Não estudamos mais na altura dos testes mas quando é para fazer os trabalhos de casa, e isso, já estamos a estudar, também já estamos a rever alguma matéria*”.

153 Para evitar a repetição sistemática da palavra aluna, aluno, passaremos, a partir de agora, a referir-nos aos alunos apenas com recurso a letras em substituição dos seus nomes. Quando utilizarmos as respostas dadas por escrito pelos alunos do 11º ano utilizaremos também letras em vez de nomes e, para evitar possíveis confusões com as alunas de 10º ano, optaremos por designá-los dobrando a letra alusiva à pessoa. Expl: AA; BB; CC, etc.

A dada altura quisemos saber se ‘Alguma vez alguém vos ensinou a estudar?’ ao que todas responderam “*Não, não*”. ‘Nunca?’, insistimos. Foram mais específicas: B – “*A mim não*”. G – “*Depende. Os professores muitas vezes, por exemplo, os princípios quando começa a escola eles dão assim, umas dicas*”.

E depois tentámos perceber se notavam alguma diferença relativamente à escolaridade básica: ‘Uma pergunta muito concreta. Vocês estão no 10º ano. Ainda estamos no início do segundo período mas vocês notam alguma diferença em termos de necessidade de estudo no 10º ano?’. Várias responderam imediatamente que sim enquanto a B era mais precisa – “*É muito diferente do que foi até ao 9º ano*”. ‘Mas é muito diferente de que forma?’, perguntámos. Ao que a aluna B acrescentou – “*Acho que temos que nos esforçar mais, temos que saber mais coisas, temos que decorar, temos que perceber*”.

‘Alguma vez sentiram, até ao 9º ano, necessidade de estudar a sério para tirar boas notas ou para passar de ano? Várias – “*Sim, sim*”. A – “*Para tirar boas notas, sim. Para passar, não*”.

Ora isto permite-nos ter uma outra perspectiva do que os alunos consideram ser o ensino até ao 9º ano de escolaridade: parece que o grosso do estudo é basicamente, fazer os trabalhos de casa e, a menos que se tenham perspectivas de futuro que passem pela necessidade de conseguir boas notas para voos mais altos, não é preciso muito para passar senão para tirar melhores notas. E isto leva-nos à Sociologia da Experiência e às consciencializações que os actores têm ou não têm da sua vida presente, e às representações do que pode ser a vida futura, às estratégias de trabalho escolar articuladas precisamente com essas expectativas de futuro ou à sua ausência. Numa palavra, e de acordo com Dubet e Martuccelli, tudo se joga em torno das lógicas da acção consideradas individualmente: «Tomemos um exemplo sumário, o dos significados do trabalho escolar ou, pura e simplesmente, das razões que levam um aluno a trabalhar. O aluno pode trabalhar porque é assim, porque interiorizou a obrigação do trabalho escolar na família e na escola, e é essencial. Mas este aluno deve e pode também trabalhar se for capaz de entender a utilidade, escolar ou não, desse trabalho, se for capaz ou se estiver em posição de antecipar os ganhos que daí podem advir, o que não cobre exactamente o primeiro tipo de significados. Finalmente, o aluno pode trabalhar porque sente esse trabalho como uma forma de realização de si, de interesse intelectual. Todos esses significados se entrelaçam e se transformam, mas não se confundem e, se cada um deles pode ser fornecido aos alunos em função das suas posições escolares, é

porque o indivíduo os combina e os articula numa experiência que é o próprio trabalho da socialização. A análise desse processo de socialização, desse trabalho da experiência, deve-nos dar conta do que a escola “fabrica”, que tipo de actor e que tipo de sujeito¹⁵⁴» (Dubet & Martucelli, 1996: 65).

Queremos chamar a atenção para um aspecto que nos parece central. A verdade é que as alunas dizem claramente que nunca ninguém as ensinou a estudar. Quando muito, foram-lhes dadas “assim, umas dicas”. E, de facto, enquanto não for feita uma aposta muito séria na qualidade – passando por um real ensino da arte do estudo – em detrimento da quantidade avassaladora de matéria com que os alunos realmente têm que lidar, não é expectável que seja possível inverter a tendência de um ‘estudo’ feito para ‘despachar’ trabalhos de casa e para os testes, na véspera.

E a propósito do estudo na véspera leia-se o que disseram uma série de alunos do 11º ano a quem pedimos um texto sobre o seu percurso escolar¹⁵⁵: TT – *“Tanto no ensino básico como no profissional onde me encontro agora nunca precisei de estudar muito, de facto apenas uma revisão pela matéria na véspera de teste sempre chegou para tirar boas notas. (...) Sempre tive boas notas tanto no profissional como no ensino normal do 5º ano ao 9º ano, sem nunca ter precisado de grandes estudos”*.

Disse também o AA: *“No ciclo no 5º e 6º ano era um bom aluno. Estudava para os testes, não faltava às aulas, fazia os TPC’S. No 7º ano já não era bem assim. Já ligava mais ao sexo oposto. Já não estudava tanto, já não fazia todos os TPC’S. No 8º ano deixei de estudar, TPC’S quase não os fazia só os copiava. Passei com 3 negativas. No 9º ano reprovei. Falatava às aulas, não fazia os TPC’S nem estudava, tinha 2 cardenetas, uma para a escola outra para a minha mãe. Mudei de escola e o meu segundo 9º ano foi como o meu primeiro 9º ano, mas desta vez passei. Pode-se dizer por favor pois tirei nega o ano todo e no último teste tirei 77% e a stora deu-me positiva e passei com 3 negativas. (...)”*.

E o FF: *“Pois depois vim para o liceu onde me estraguei por completo. Reprovei logo 2 anos. Cheguei ao liceu e pensava que o liceu era um mar de rosas como no ciclo. Pois no ciclo não era necessário estudar muito. Dava-se uma vista de olhos e chegava para tirar grandes notas porque o grau de dificuldade era muito baixo”*.

154 Aspas no original.

155 A propósito da ortografia usada no que os alunos disseram, veja-se o que ficou referido na nota 75, pág. 56.

E continuam as opiniões sobre a reduzida necessidade de estudo. Diz o JJ: *“Até ao 10º ano só estudava no 3º período, e se estudava. (...)”*

NN: *“Até ao 6º ano nunca precisei de estudar muito, as aulas bastavam-me, só a partir do 7º ano é que comecei a preocupar-me mais, mas mesmo assim não estudava muito, ia passando, até chegar ao 9º ano, aí sim assustei-me completamente, foi para mim o ano mais difícil o que obrigou-me a agarrar-me aos livros completamente, ainda por cima tinha exames e provas globais. (...)”*

Vai-se notando que os alunos referem ir sentindo maior necessidade de estudo à medida que a escolaridade avança. Mesmo assim essa premência não é grande a menos que se queira tirar boas notas. De outra forma as coisas ‘vão indo’. É uma espécie de jogo para ‘cumprir calendário’.

Continuemos com a interpretação do inquérito por questionário passado ao 9º ano. Numa escala de 6 intervalos onde se pergunta com quem o estudante habitualmente estuda (questão nº 37), e que ia desde sempre a nunca, passando por muito frequente e frequente, pouco frequente e raramente, ficamos a saber que a esmagadora maioria estuda tendencialmente sozinha (93,5%), só 6,4% tendo respondido que normalmente estudam com alguém (questão nº 37). Por razões de despistagem pusemos praticamente a mesma questão mas colocada de forma inversa, com a variante de querer saber se havia o hábito de os alunos estudarem em grupo. Percebe-se que não é muito comum mas acontece haver estudo conjunto. É de notar que realmente o estudo é normalmente feito de forma solitária. Quando as nossas afirmações no questionário apontavam para um estudo acompanhado houve a tendência clara para que as respostas fossem inversamente proporcionais à frase que aponta para o estudo sozinho. Percebe-se que há alunos que têm apoio acrescido fora da escola (vulgo, explicações) mas, realmente, só 21 alunos dizem ter explicações sozinhos sempre ou com alguma frequência e 9 têm em grupo. Este reduzido número poderá encontrar explicação no rendimento das famílias que, de acordo com as profissões dos pais, não será, por certo, chorudo na maior parte dos casos (cf. figuras nº 12 e nº 13, supra, pág. 146-7). Para a análise dos resultados que acabámos de referir (cf. quadro nº 26).

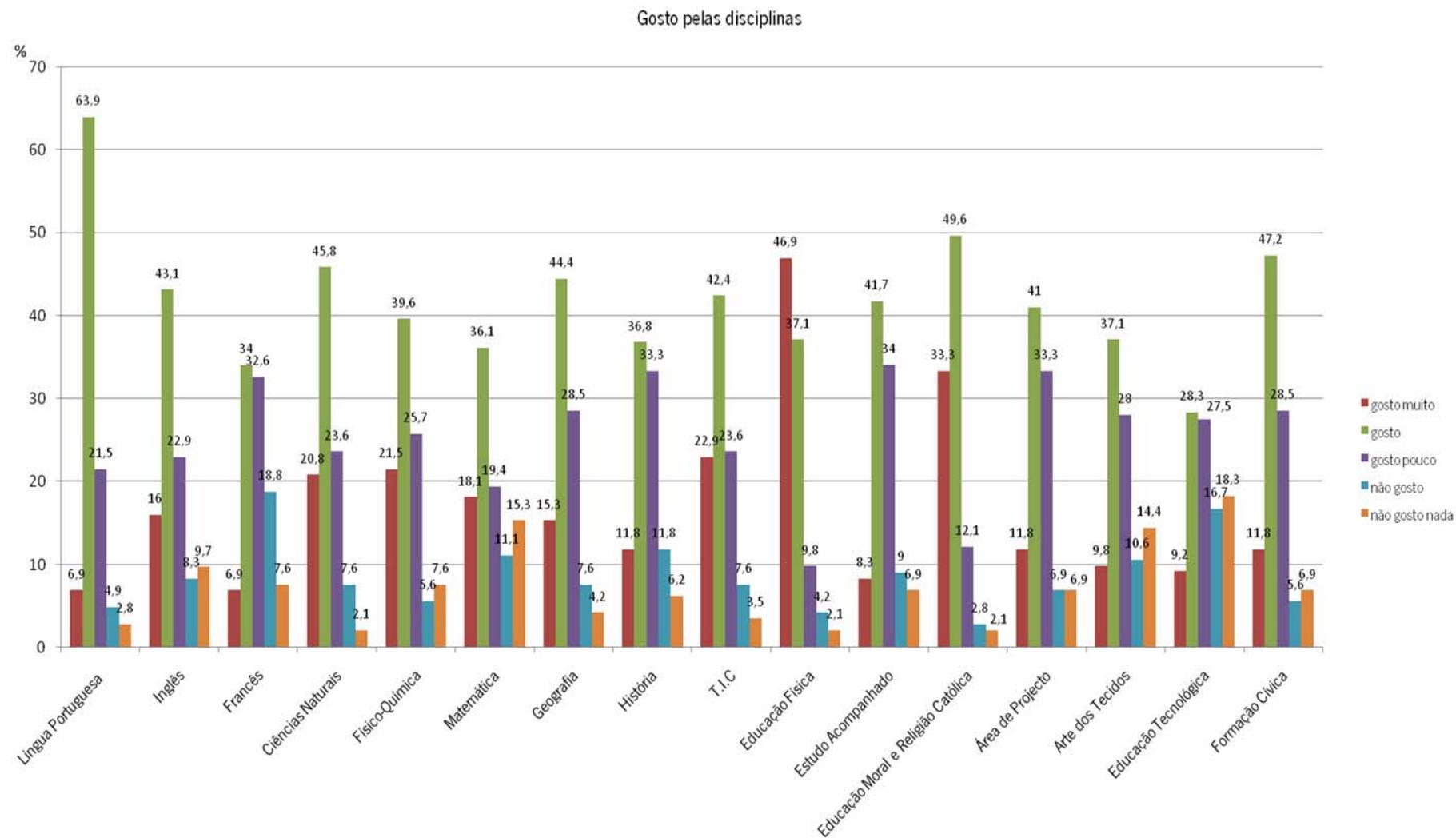
Quadro nº 26: Questão nº 37: Com quem costumamos estudar?

	sempre		muito frequente		frequente		pouco frequente		raramente		nunca	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1 Sozinho.	72	51,4	42	30,0	17	12,1	5	3,6	3	2,1	1	0,7
2 Em grupo (com os colegas).	—	—	7	5,3	25	18,8	53	39,8	32	24,1	16	12,0
3 Acompanhado pelo pai ou pela mãe.	—	—	7	5,3	25	18,8	53	39,8	32	24,1	16	12,0
4 Acompanhado por outro familiar (irmãos, tios).	2	1,5	7	5,3	11	8,3	18	13,6	33	25,0	61	46,2
5 Acompanhado por um explicador (sozinho).	1	0,7	6	4,5	14	10,5	17	12,8	16	12,0	79	59,4
6 Acompanhado por um explicador (em grupo).	2	1,5	3	2,2	4	3,0	15	11,2	12	9,0	98	73,1

No que aos trabalhos de casa diz respeito, os inquiridos dizem que os fazem sempre ou quase sempre: 96 alunos (67,2%). 33 (23,1%) referem fazê-los às vezes e apenas 8 (5,6%) confessam nunca o fazer ou copiá-lo pelos amigos (cf. apêndice I, pág. 223, questão nº 38).

Neste momento da apresentação dos dados empíricos queremos remeter para um gráfico que mostra quais as disciplinas de que os alunos mais gostam e aquelas por que eles sentem menos atracção (questão nº 47). Devem também ser consultadas a este propósito as figuras nº 2 e nº 3 (pág. 57), relativas às questões nº 48 e nº 49, que ajudam a ler esta figura nº 25, infra:

Figura nº 25: Questões nº 48 e nº 49: Indica a disciplina que mais gostas e Indica a disciplina que menos gostas



Remetemos esta questão para a parte sobre o currículo (p. 56 e ss.) onde mostrámos que os alunos preferem as disciplinas de dominância prática, como sejam a Educação Física ou a Arte dos Tecidos e a Educação Tecnológica assim como a disciplina de Educação Moral e Religiosa por oposição às disciplinas mais teóricas e expositivas. De lembrar aqui que a Matemática encabeça o grupo das disciplinas de que os alunos menos gostam (cf. figura nº 3, pág. 57) e que só 6,5% diz ser Língua Portuguesa a sua matéria preferida (cf. figura nº 2, pág. 57). As restantes disciplinas vão-se ordenando de forma variável entre aquelas de que mais se gosta e as de que menos se gosta sem nos parecer de utilidade aqui mais detalhes do que a remissão para as figuras nº 2 e nº 3 que nos parecem suficientemente claras e falar por si.

A questão nº 50 assume-se como muito importante na análise que vamos fazendo (cf. quadro nº 27). Há respostas que, à primeira vista, poderiam induzir leituras aparentemente contraditórias relativamente a outras dadas a questões que, apesar de sentido semelhante, têm formulações que uma leitura consciente e coerente por parte dos respondentes implicariam opções de sentido que poderia ser entendido como oposto. Essas questões intencionalmente redigidas por forma a despistar respostas mais de circunstância foram claramente compreendidas pela população inquirida tendo-nos deixado bastante satisfeitos por esse facto. Antes porém de qualquer outra análise damos conta do facto de ter havido 17 alunos que pura e simplesmente não responderam a esta questão. Não compreendemos porquê pois estávamos presentes em todas as turmas e durante todo o tempo em que decorreu o processo de resposta ao inquérito por questionário, e desde o início, que dissemos aos alunos que se tivessem qualquer dúvida no-la podiam colocar. Além disso, ninguém manifestou falta de tempo para responder à totalidade do inquérito.

De acordo com esta questão (que deve ser lida articulada e comparativamente com a interpretação dos dados relativos à questão nº 23 - pág. 152-5) os alunos continuam de acordo que a escola é um local de 'aquisição de conhecimentos': 90 (70,9%); 92 respondentes (72,4%) entendem que a escola é um local de 'preparação para a vida profissional' e 95 alunos (74,2%) definem-na como um 'local de preparação para o futuro'. No outro lado deste espectro, os estudantes reafirmam que a escola não é um local que deva ser associado às 'faltas às aulas'. E quanto a este assunto a unanimidade foi a dominante (é aliás o único ponto de todo o inquérito em que todos os inquiridos se mostraram coincidentes na opção). A esmagadora maioria dos respondentes não define a escola como uma 'perda de tempo' (98,4%); Da mesma forma, acham que a escola não é um 'local de selecção dos melhores' (99,2%), consonante aliás com o

que já fora dito no ponto 14. da questão 23 (vide pág. 155, quadro 19 – B); Não a percebem como um lugar de ‘preparação para a cidadania’ (81,1%), aqui em contraponto com o que afirmam nos pontos 6. e 10. da questão 23. Será que os inquiridos não entenderão o fornecimento dos conhecimentos do mundo que os rodeia e a preparação para o mundo do trabalho formas importantes de preparação para a cidadania?; Acham que a escola não é um ‘local de cultura’ (87,4%) e 65,4% dos inquiridos dizem não ser a escola um local de ‘diversão com os colegas’. Terá sido esta uma resposta diplomaticamente correcta, no mau sentido da diplomacia e da correcção? Talvez não. Lembramos aqui o que diz João Teixeira Lopes em *Tristes Escolas*: «Como pode socializar, numa óptica convivial, uma escola onde grande parte dos alunos está apenas o tempo estritamente necessário, desinvestindo nos espaços e sofrendo o peso dos seus constrangimentos, dissociando a vivência escolar de qualquer forma de produção cultural organizada, sentindo as aulas como uma obrigação, desejando o regresso a casa...?» (Lopes, 1996: 131).

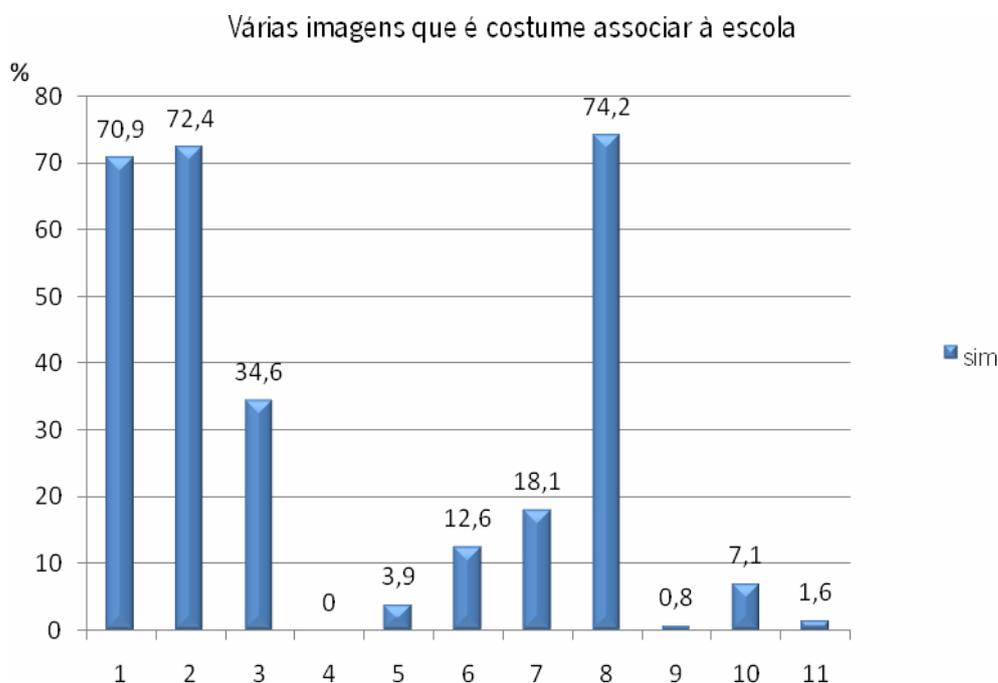
Fazemos aqui um parágrafo pois os dois pontos que deixámos propositadamente para o fim colidem grandemente com o que fora afirmado na questão 22. Aí, 81,9% dos respondentes disseram que gostavam pouco ou nada de estar na sala a ter aulas. Aqui os mesmos alunos dizem esmagadoramente (92,9% - 126 inquiridos) que ‘aulas chatas/aborrecidas’ não são uma das 3 imagens que normalmente associem à escola. Só 9 fazem esse tipo de associação. Para além disso, na questão nº 22 afirmaram 112 alunos que gostam muito ou gostam dos professores. Agora, na pergunta nº 50, 122 jovens respondem que ‘Professores interessantes’ não é uma das 3 ideias que normalmente lhes ocorram quando falam da escola, só 5 alunos tendo esse entendimento. Esta divergência parece estranha e paradoxal. No entanto, é muito interessante perceber que a leitura que fazemos desta situação é toda outra. Isto é, a questão nº 22 pergunta taxativamente ‘quais os aspectos de que o inquirido menos gosta e de que mais gosta, havendo uma gradação em termos de formulação da questão em espaços que vão desde o ‘gosto muito’ ao ‘não gosto nada’. Aí os alunos puderam dar a sua opinião sobre cada um dos 15 pontos existentes. As suas expressões vão ao encontro do que é sobejamente conhecido em termos sociológicos quanto às representações da escola para as culturas juvenis. E como tal, dizem não gostar das aulas mas com toda a liberdade afirmam também que gostam dos seus professores. Na questão nº 50 (cf. quadro nº 27 e figura nº 26, infra), a frase está formulada no sentido de haver três e só três possibilidades de escolha de imagens comumente associadas à escola do seu ponto de vista. Aqui, e de novo, as respostas apontam para aquilo que se sabe em

termos sociológicos sobre o assunto. A escola é um local, por esta ordem e para estes alunos, de preparação para o futuro, para a vida profissional e de aquisição de conhecimentos (foram essas as escolhas maioritárias). A não escolha de outros pontos ou a sua escolha com dimensão mais reduzida significa que a importância de que eles se revestem para os respondentes é menor do que aquelas por que eles optaram. Temos aqui uma dimensão de instrumentalidade do fenómeno escola em que o que ressalta é o carácter prático e pragmático do ofício de aprendiz. É, se quisermos, 'o preço a pagar' para um futuro melhor. Citando Pedro Abrantes, diremos que «baseada nos cálculos económicos e políticos, a ideia de que todos os jovens devem estudar, como forma de progresso económico, modernização capitalista e controlo social, tornou a escola um mal necessário» (Abrantes, 2003: 12). Para estes alunos o importante é que a escola permita que o seu futuro seja melhor do que, talvez, já o dissemos, o dos seus progenitores. Além disto, a preocupação com o futuro em 2009 e a consciência e convicção de que o futuro, para ser digno desse nome, terá que passar pela escola ou então não será futuro, entronca com a consciência – presciência, quase – de que cada vez mais os empregos serão para os mais aptos do ponto de vista dos títulos escolares. Por outro lado, e ao contrário do que se passava nos anos Noventa, ter hoje a consciência e a certeza de que se é (e do que é ser) estudante já não «aumenta [necessária e explicitamente] na razão directa do capital escolar dos respectivos progenitores» (Alves, 1998: 59).

Quadro nº 27: Questão nº 50: Das várias imagens que é costume associar à escola, escolhe as 3 que para ti mais tenham a ver com ela

	sim		não		não respondeu	
	nº	%	nº	%	nº	%
1. Aquisição de conhecimentos.	90	70,9	37	29,1	17	11,8
2. Preparação para a vida profissional.	92	72,4	35	27,6	17	11,8
3. Diversão com os colegas.	44	34,6	83	65,4	17	11,8
4. Faltas às aulas.	—	—	127	100	17	11,8
5. Professores interessantes.	5	3,9	122	96,1	17	11,8
6. Local de cultura.	16	12,6	111	87,4	17	11,8
7. Local de preparação para a cidadania.	23	18,1	104	81,1	17	11,8
8. Local de preparação para o futuro.	95	74,2	33	25,8	16	11,1
9. Local de selecção dos melhores.	1	0,7	126	99,2	17	11,8
10. Aulas chatas/aborrecidas.	9	7,1	118	92,9	17	11,8
11. Perda de tempo.	2	1,6	125	98,4	17	11,8

Figura nº 26: Questão nº 50: Das várias imagens que é costume associar à escola, escolhe as 3 que para ti mais tenham a ver com ela



Os números no eixo das abcissas da figura nº 26 remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro nº 27.

Fica no ar a questão relativa às afirmações quanto ao tempo diário que os alunos dedicam ao estudo juntamente com toda a panóplia de actividades que eles assumem desenvolver também durante várias horas por dia e/ou durante vários dias por semana. Como é possível, já nos interrogámos, conciliar tudo isso com a imensa quantidade de disciplinas do ensino obrigatório, acrescidas da consensualmente enorme extensão dos programas? Como é possível atingir resultados que traduzam uma real aquisição de conhecimentos com uma intensa actividade a outros níveis? De novo nos aproximamos de Dubet e de Martuccelli para apresentar uma possível explicação para tal. Não podemos esquecer que o inquérito por questionário foi passado a adolescentes do ensino básico: «Na escola básica, o trabalho ainda é uma evidência para os bons alunos, faz parte da sua própria essência e só emerge realmente como um problema a resolver para os alunos mais fracos» (Dubet & Martuccelli, 1996: 248). Isto, no entanto, está, em nossa opinião, longe de poder abarcar todo o espectro susceptível de caber na lógica de uma explicação. Até porque também os alunos mais fracos têm vindo a conseguir

resolver o “problema” – para usar o termo dos autores franceses – e cada vez de forma mais bem sucedida, a julgar pelos números das estatísticas.

Importa agora analisar o percurso dos alunos à luz das suas percepções relativamente à avaliação. Os resultados não são dos mais simpáticos para a escola em geral. Apesar de estudarmos uma escola em particular, os discentes referem as suas opiniões sobre as escolas por onde foram passando desde o 1º ciclo e a opinião sobre as notas que foram tendo, o rigor e o nível de exigência da escola em geral e dos professores em particular.

Dizem-nos as alunas de 10º ano a quem perguntámos ‘O que acham do grau de exigência das escolas por onde passaram? E da escola, em geral?’. B – *“acho que a maior parte das escolas facilitam muito, até ao 9º ano. Porque muitas pessoas passam sem ter capacidades para isso”*. E – *“O grau de exigência é baixo”*. B – *“Acho que passam muitas pessoas sem poder passá-las”*.

Numa outra questão quisemos saber se ‘Vocês acham que merecem sempre a nota que conseguem no final de um ano lectivo? Isto é, na vossa experiência como alunos, as notas que tiveram, foram sempre merecidas, do vosso ponto de vista, ou não?’. Atente-se na resposta: Todos: *“Não. Algumas não”*.

Com os alunos do 11º ano obtivemos respostas como estas (cf. apêndice IV, p. 289): DD *“O meu sucesso escolar foi sempre médio. Quando andava na primária o meu aproveitamento era razoável. Pelo que a minha antiga professora de primária diz que eu era um aluno que não estudava muito e que dizia que fazia os trabalhos de casa, enquanto que não fazia nada, só queria brincadeira. (...) No 7º ano começou a escola a obrigar-me a estudar mais. A físico-química fora além de estudar muito nunca conseguia tirar positiva, só que com mais estudo consegui finalmente chegar à positiva. Sendo precisamente o 8º ano a mesma situação que no ano anterior. O 9º ano foi o meu pior ano da escola, estudava mais porque tinha os exames no fim do ano. Mas com estudo os testes corriam-me sempre mal, chegando ao fim do 1º período com seis negativas, no 2º com três e no último com zero negativas. Já pensava que ia reprovar mas consegui recuperar a tudo. (...)”*.

EE: *“Mas com o passar dos anos, comecei a achar um pouco secante. Nunca fui de estudar muito, mesmo na primária, estudava pouco mais de 15 minutos uma vez ou duas por semana como nunca me habituei a estudar regularmente comecei a ter algumas dificuldades em Matemática, mas sempre conseguia me safar, mas também acho que as notas que estão afixadas na pauta não revelam a verdade sobre o que nós realmente sabemos.”*

Abramos aqui um perêntese para referir a opinião do aluno que põe a tónica no facto de que *'com o passar dos anos, comecei a achar um pouco secante'*. Esta é uma das mais frequentes representações da escola, em termos de senso comum. A escola que é 'uma seca', que não diz nada ao aluno, porque nada do que lá é dito, 'ensinado' encontra eco no seu *modus vivendi*, e que vai incitando ao descarrilamento do que é considerado correcto. João Teixeira Lopes diz-nos que «estas atitudes de “resistência” ao modelo lectivo e pedagógico dominante atingem o seu auge nas práticas de indisciplina, de fuga (no sentido mais denotativo – sair do espaço escolar mal se tem a oportunidade, mas também numa abordagem conotativa – ausência na presença, desinteresse e apatia nas aulas e fora delas, abandono)» (Lopes, 1996: 120). Os resultados da escola estudada, no entanto, não apontam de forma significativa para esta imagem, facto que nos parece interessante e relevante.

Fechemos o perêntese para continuar a perceber quais as tendências de avaliação. Disse-nos o HH: *“A escola que entrei para o 5º ano era a escola XX e quando comecei na época de testes senti que a dificuldade deixaria de ser a mesma e foi quando tirei a minha 1ª negativa num teste embora nunca tivesse tirado nega numa pauta, até ao 7º ano quando entrei para a escola YY e aí talvez incondicionado pelas pessoas e miudas larguei um pouco mais os estudos e tirei pela primeira vez negativa numa pauta, e não foi só uma, foram 5... Mas safei-me e passei para o 8º ano que para mim foi o ano mais fácil em que não tirei negativas.”*

Concluamos o que nos disseram os alunos do 11º ano com a opinião do II: *“Vim para uma Escola Secundária. Queria fazer o 9º ano, para depois pensar no que fazer. Comecei o ano a estudar na vespera dos testes. No fim do primeiro periodo tinha 2 negativas. Pensei que iria conseguir manter o resto das notas, e subir pelo menos a uma das negativas. Mas no fim do 2º periodo os resultados foram os mesmos. Já no 3º periodo estava preocupado. Nesse momento resolvi falar com a minha directora de turma porque corria riscos de baixar a uma disciplina e não ser admitido a exame. A resposta foi “Não te preocupes, a pessoas com mais negativas que vão a exame. não te preocupes”. Por fim consegui vir a exame e passei de ano.”*

Leiamos agora a opinião de algumas das alunas do 10º ano. Percebemos – naturalmente – que, quando os alunos entendem que existe injustiça em termos de avaliação isso acontece sempre relativamente aos outros e nunca relativamente a si mesmo. Não houve nenhuma aluna que assumisse que aquilo que estava a ser dito quanto a outros se poderia aplicar, nalguns casos, a ela própria. A pergunta foi muito clara: 'Então vocês acham que as passagens que aconteceram, no vosso caso, são justas?' Resposta: Todas: *“Sim”*. Continuámos:

‘Mas acham que há passagens de outros alunos que são injustas?’ Resposta: Todas: “*Sim*”. F – “*Por exemplo, há alunos que têm onze negativas e passam. Há professores que os passam. Há alunos que têm onze negativas e o conselho decidiu para eles passar*”. Achámos estranho e contrapusemos: ‘Mas isso são casos muito raros?’ responde a aluna F – “*Sim, mas já aconteceu nesta escola...*” Nesta escola!? ‘E noutras escolas?’ Dizem-nos duas alunas: A – “*Acho que é tudo igual*”. F – “*Acho que acontece em quase todas. Acho que acontece em todas*”.

Mas nem só os alunos têm este tipo de percepção do fenómeno. Se há aproveitamento, se os alunos confirmam que têm notas positivas para transitar de ano, é porque, de facto, as coisas não se passam exactamente como eles afirmam e há mais estudo do que passatempo e brincadeira e o que é dito é ‘conversa de adolescente a tentar impressionar’. A não ser assim, então, alguma coisa está francamente errada em todo o processo de escolarização. Para nos certificarmos disso, fomos ouvir aquilo que outros actores tinham também a dizer sobre o assunto. E o resultado deixou-nos, realmente, admirados. Imagínávamos, à partida, que os professores fossem negar veementemente tal tipo de afirmações vindas dos alunos. Não foi isso que aconteceu. De novo, citamos Teixeira Lopes para relembrar que devemos estar sempre atentos e disponíveis a equacionar as «“surpresas” que incessantemente nos chegam do confronto com a realidade» (Lopes, 1996: 113).

Disse-nos o professor F – professor de Matemática¹⁵⁶ (para confirmar o guião da entrevista e ler a totalidade das respostas dadas a todas as questões colocadas, ver apêndice II e II – A, página 231 e 233 e ss., respectivamente – aqui faremos apenas referência ao número da pergunta por questões de comodidade e de espaço), em resposta à pergunta 4.: “*o desinteresse dos alunos deve-se a outros factores: - Menor exigência. Quanto menos se exige menos os alunos estudam; Os alunos afirmam muitas vezes ‘para quê estudar se eu sei que vou passar’, ‘O ano passado no 2º período tinha 7 negativas e acabei o ano sem negativas’*”. E contrapõe o docente B, na pergunta 6: “*Para piorar a questão, os alunos já perceberam que não é preciso estudar ou estar atento nas aulas para ter avaliação positiva no final do período ou do ano lectivo. Os “milagres” das reuniões de avaliação final são um facto e até na comunicação social há notícias de alunos que transitam de ano com 5 ou 8 negativas*”. Responde outro, professor F, à

156 Às entrevistas que passámos aos professores e de que já demos conta anteriormente (cf. pág. 52) colaboraram connosco 10 docentes. De novo e sempre usámos letras em substituição dos seus nomes. Para não estarmos sempre a referir de que é que eles são professores mas por uma questão de honestidade intelectual se o leitor quiser associar as repostas às disciplinas ministradas por um dado docente deixámos aqui a referência à disciplina que eles ministram: A – Biologia; B – Inglês; C – Biologia; D – Matemática; E – Português; F – Matemática; G – Português; H – Matemática; I – Físico-Química; J – Matemática.

mesma questão: “*Quando os alunos vêem que alguns colegas com cinco, seis, sete e até oito negativas transitam ano após ano. Quando os professores fazem planos e mais planos, teste de recuperação e repescagem e outros malabarismos, os alunos não sentem necessidade de estudar porque é muito fácil atingirem o nível três e mesmo nível quatro em muitas disciplinas*”.

À pergunta 10. estas foram algumas das respostas que obtivemos: professor B – “*Muitas vezes os professores são forçados pelas circunstâncias: retenções repetidas; alunos de baixa condição económica que precisam de ter diploma para poderem ajudar a família com o seu trabalho; e, hoje em dia, o prejuízo em termos de progressão na carreira que o professor pode ter se atribui muitas classificações negativas ou se “chumba” muitos alunos*”. E acrescenta o professor D: “*É-se olhado de soslaio!!! Até dele se fala – depreciativamente – no Conselho Pedagógico!!! Coitado do professor, até acaba por interiorizar que a culpa é dele!!!*” mais o E: “*É mais fácil dar positiva do que justificar (burocraticamente) as razões da reprovação que muitas vezes passa a aprovação pelo Conselho Pedagógico ou a DREN*”. E ainda o F: “*...é necessário os alunos passarem e a maioria dos professores suponho que nem se questionam e aderem. Eu acredito que a maioria dos professores está desmotivada, estão fartos de preencher papeladas a justificar a percentagem das negativas e portanto por uma questão de comodidade dão positivas. Conheço professores que não dão negativas por sistema. Foram vencidos pela papelada. Serão mais felizes? Pelo menos não têm problemas com o C. Executivo nem com os encarregados de educação,...*”. Repare-se aqui no que nos dizem os autores de *À l'École*: «...o discurso dos professores é dominado pelo sofrimento, como se a experiência não pudesse ser dita nem controlada senão através de sentimentos de dificuldade e de fracasso. Os professores nunca falam entre si de momentos agradáveis e dos seus sucessos, sob pena de serem vistos como estando a gabar-se e tudo se passa como se a experiência de ensino só pudesse ser comunicada através do queixume» (Dubet & Martuccelli, 1996: 214).

Apesar de correremos o risco de nos tornarmos cansativos com tanta citação não resistimos a deixar aqui o desabafo contínuo que foram as entrevistas a que os professores responderam. Foram 10. Podiam ter sido 100, se de tratar tantos dados tivéssemos sentido necessidade e tido tempo.

Na questão 12 quisemos saber se a inflação de notas é uma realidade. Vejam-se as repostas. Professor A: “*Sim é uma realidade*”. Contraria o C: “*Os professores não atribuem classificações superiores àquilo que os alunos fizeram. Isso será desonesto demais! O que se tem vindo a fazer é baixar a fasquia da exigência. Mas isto não tem acontecido por iniciativa dos*

professores”. E contesta o D: “Vejo muita “inflação” de notas, muitas incongruências na avaliação dos alunos e eu próprio tenho descido o nível de exigência...”. Mais o E: “Sim, actualmente as notas são muito inflacionadas. Várias razões estão na base deste facto: as notas dadas nos colégios, a entrada em determinados cursos da universidade, a pressão dos pais, entre outras”. E de novo o F: “A notas estão inflacionadas e muito. Dá-se um 18 com a facilidade que antigamente se dava um 14. (...) Com mais facilidade dou um 20 a um aluno que estuda e sabe bastante do que há uns anos dava 18. Porque sei que esse aluno com outro professor, que exige menos teria de certeza essa nota e outros piores a têm e penso também nos meninos do “Colégio” que compraram a nota. E sem querer estou a dar mais duas razões para inflacionar notas”. Repare-se o que afirma o H: “Sim tenho consciência que algumas vezes atribuo nível três (3) a alunos que em rigor não sabem o suficiente e também não atribuo nível um (1) tantas vezes quantas as que deveria, (...) O facto da minha disciplina ser sujeita a exame nacional acrescenta mais lucidez no momento da avaliação”. E, por fim o J: “Normalmente sim. No final do ano lectivo e no ensino secundário a subida de um ou dois valores é um facto”.

Na pergunta 12 quisemos então saber porquê? E as afirmações contundentes continuam. Professor A: “Devido à pressão das Escolas e do Ministério, por vezes, as notas são inflacionadas. Isto acontece em todos os graus de ensino”; B: “A pressão só agora está a começar...”; C: “A tutela, com as suas políticas, conduz exactamente a isso”. D: “Pressões, pressões, pressões...”; H: “Passou a estar tão banalizado que é frase comum dizer ‘é um trezico’ ou ‘é um quatro que não é quatro’ ou é ‘um três menos, menos, menos’ e por aí fora. Parece que todos ou quase todos de forma mais ou menos consciente somos impelidos a isso, também nós como os alunos desvalorizamos a avaliação porque percebemos que não é o verdadeiro rigor que é procurado”. De novo cotejamos Dubet e Martuccelli e percebemos que, cá, como em França, os problemas tinham e têm um denominador comum: «...como dar notas sem sobrevalorizar uns e sem desencorajar os outros? As discussões sobre as notas ilustram bem este tipo de debate na medida em que não se atribui apenas uma nota a um trabalho mas também a um indivíduo que é preciso não humilhar nem encerrar numa espiral de fracassos. “faz-se de conta que os tratamos como aos outros, que os consideramos como os outros. De facto, damos-lhes 5 quando sabemos que nem vale a pena corrigir o teste. É uma completa farsa.” Da mesma forma, será que vale a pena reprovar os alunos fracos correndo o risco de os enquistar pelas reprovações, ou será melhor estimulá-los deixando-os passar, correndo o risco de criar uma ilusão? “Que fazer com os alunos com dificuldades, passamos a vida a dizer-lhes

que é preciso ir o mais longe possível. Eles acabam por acreditar que vão ser capazes e, de facto, não são. Eles acabam por nos detestar”. Nenhum destes debates tem fim, nenhum destes debates tem verdadeiras soluções, quando muito levam a decisões locais insatisfatórias¹⁵⁷» (Dubet & Martuccelli, 1996: 225).

E as queixas e desabafos foram sendo desfiadas ao longo (depois de todas reunidas para um primeiro tratamento) de um total de 21 páginas de texto em corpo 12 e espaçamento simples entre linhas. Tentámos perceber junto da investigação que se debruçou sobre as representações dos professores, o que dizem sobre o assunto que nos pudesse ajudar a perceber o fenómeno. E novamente nos dizem François Dubet e Danilo Martuccelli, de forma conclusiva: «...os professores têm uma imagem relativamente precisa do nível das competências e dos conhecimentos que os alunos devem possuir e adquirir. Ora a escola básica de massas cria grandes disparidades. Nas escolas básicas mais desfavorecidas, alguns alunos não sabem ler nem escrever correctamente e os programas fixam um patamar de exigência elevado» (Idem, ibidem: 224). Isto implica angústias, ansiedades e medos na classe docente. A linha que separa um bom professor de um professor que não seja considerado como competente é muito ténue. Imperceptível mesmo, diríamos. Dubet e Martuccelli tentam, de acordo com a investigação que levaram a cabo explicar a situação, sem que o que digam possa, no entanto, ser visto como um receituário: «Todas as turmas são diferentes e têm a sua “personalidade” que se vai alterando ao longo do ano, todos os alunos são, eles próprios diferentes e, apesar de isso ser difícil de aceitar, o professor é comandado por essas mudanças. Os alunos não estão enganados quando dizem que o bom professor é aquele que é capaz de os acompanhar nos seus movimentos, de mudar de tom, de romper com os ritmos impostos, de conciliar os inconciliáveis sendo ao mesmo tempo firme e aberto, gentil mas não familiar, justo e preocupado com cada aluno, ambicioso e atento às dificuldades» (Idem, ibidem: 235).

Pensamos que qualquer professor estará de acordo com isto. Na nossa investigação, porém, a centralidade não se coloca a nível da disciplina mas da negociação das condições de trabalho para que haja um efectivo sucesso educativo. A realidade, porém, de tão diversa, ultrapassa de longe a retórica investigativa e escapa-se por entre os dedos, até dos mais perseverantes e resilientes.

157 Aspas no original.

1.6. De que precisa a escola?

De mais planos de recuperação ou de uma maior recuperação de planos?

Admirados com as afirmações tão sistemáticas e gerais dos professores avançámos para a consulta e análise dos documentos que nos pudessem esclarecer definitivamente. Consultámos todas as actas dos Conselhos de Turma e todas as pautas de avaliação dos alunos que acompanhámos. Os anos lectivos, repetimo-lo, foram os de 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009. Os alunos foram acompanhados desde o 7º ao 9º ano. Vejamos o que percebemos e as conclusões a que chegámos.

No ano 2006/2007, a Escola do 'Bom Sucesso' tinha, no 7º ano de escolaridade, 171 alunos. Nas reuniões de Conselho de Turma de final de 1º período, realizadas entre 18 e 19 de Dezembro, foram propostos para planos de recuperação, nas 7 turmas da escola, 67 alunos correspondendo a 39,18% da população desse ano de escolaridade (para estes números estatísticos cf. quadros nº 28 e nº 29¹⁵⁸, infra e ver ainda apêndice V, pág. nº 313). No segundo trimestre, na altura das reuniões intercalares, foram propostos mais 21 alunos, ou seja, mais 12,8%. No final do ano tinham sido propostos 51,46% dos alunos do 7º ano. Mais de metade dos alunos desse ano de escolaridade (cf. quadro nº 28).

O apêndice V, pág. 313, remete para um extenso quadro com o levantamento de todos os Planos de Recuperação (P. R.) desde o 7º, passando pelo 8º, até ao 9º ano de escolaridade. O número de negativas aí referido é aquele que os alunos apresentavam quando foram elaborados os respectivos P.R. Há nesse quadro alunos que só tiveram P. R. no 7º ano e que, portanto, não aparecem nem no 8º nem no 9º anos; Há alunos que só têm P. R. no 8º ano; Há alunos que tiveram P. R. no 8º e no 9º ano; Há alunos que só tiveram P. R. no 9º ano e há ainda e, sobretudo, para aquilo que nos interessa principalmente, 40 alunos que tiveram P. R. no 7º, no 8º e no 9º ano de escolaridade. Relativamente a esses casos de P. R. nos três anos, cf. quadro nº 29, infra.

Na acta do 2º trimestre da turma T pode ler-se o seguinte: "*Os P.R. estão a surtir efeito...*" (...) "*alunos que registam retenções repetidas em anos escolares anteriores e que, na*

158 Para ajudar e clarificar a leitura do quadro nº 28 e nº 29, importa que se diga que os nomes dos alunos foram substituídos por números. Não há referências às turmas com as suas verdadeiras designações. Para essa enumeração, escolhemos, pura e simplesmente, as 7 últimas letras do alfabeto, de T a Z. No total dos 3 anos foram propostos para planos de recuperação 125 alunos diferentes. A referenciação desses alunos foi feita, como já dissemos, por números, de 1 a 125. A ordem é apenas a da primeira turma da escola desde o aluno número 1 e depois foram sendo referenciados de forma consecutiva, sem mais, até ao último aluno do 9º ano a quem foi elaborado um plano de recuperação e a quem atribuímos o número 125.

avaliação intercalar do 2º período, se encontravam com aproveitamento pouco satisfatório: 1, 2, 3, 4 e 5”.

Na turma U disseram os professores: *“Reajustamento dos planos de recuperação para os alunos propostos no 1º período; 14, 16, 17 e 18 correm o risco de sofrerem uma retenção repetida”.*

Quanto à turma V as conclusões nessa reunião da altura da Páscoa são: *“os P.R. elaborados ainda não surtiram o efeito desejado em todos os alunos, por isso continuarão a ser implementados”.*

Turma W: *“O P.R. surtiu efeito nas alunas nº 31 e 32. Encontram-se em possível situação de retenção repetida os alunos nº 37, 35 e 39; em situação de possível tripla retenção, encontram-se os alunos nº 33, 34 e 38”.*

Turma X: *“por parte de alguns alunos, oito, houve uma ligeira melhoria... (...) alunos em risco de retenção repetida: 46, 47 e 52 (aluna com 8 negativas no final do 2º período)”.*

Turma Y: *“os professores concluíram estar a surtir efeito [os P.R.], nomeadamente em relação aos alunos nº 62, 64, 66 e aos três alunos acima referidos” [67, 68, 69].*

Turma Z: *“os P.R. estão a surtir pouco efeito... (...) alunos que registam retenções repetidas em anos escolares anteriores e que, na avaliação intercalar do 2º período, se encontravam com aproveitamento pouco satisfatório: 72, 74, 75, 76, 87, 79, 80, 83, 84 e 86”.*

Chegados ao último trimestre desse ano o cenário fica como segue: turma T: *“Alteração da nota de Arte dos Tecidos de 2 para 3 ao aluno nº 2 [(3 negativas), o C.T votou pela sua transição]. (...) Os P.R. elaborados traduziram-se em resultados positivos, excepção feita ao aluno nº 20 que não transitou” [7 negativas].*

Turma U: *“Alteração de níveis em dois alunos (nº 14 e 17) de 2 para 3, em Arte dos Tecidos e Ed. Tecnológica, respectivamente” [18 não transitou]. Na acta de Conselho da Turma U não há referência aos planos de recuperação. No entanto e tendo em conta o que era dito no final do 2º período e os resultados finais conclui-se facilmente que eles surtiram efeito.*

Turma V: *“Alteração de níveis em dois alunos (nº 19 e 21) de 2 para 3, em Arte dos Tecidos. (...) O C.T decidiu pela transição da aluna nº 21 (3 negativas)” [Ficaram retidos os alunos nº 22, 25, 26 e 28 (18 Junho)]. O aluno nº 22 é o aluno cuja ‘estória’ foi contada acima na pág. 96 a 99. O C.T votou: 3 votos a favor e 10 contra a transição do aluno nº 22 (6 Julho); O C.T votou: 6 votos a favor e 2 contra a transição do aluno nº 22 (Nov. 07); 26 Nov. (18.30) reunião do C.T [Conselho de Turma] com a presidente do C.E [Conselho Executivo] e o*

presidente do C.P. [Conselho Pedagógico]; 26 Nov. (19h) o C.T decide pela não retenção do aluno nº 22. Na acta do conselho da Turma V não há referências aos resultados dos planos de recuperação, mas como tinham sido elaborados 10 planos e ficaram retidos 4 alunos percebe-se que eles surtiram efeito em 60% dos casos.

Turma W: “*O C.T decidiu pela transição dos alunos nº 30, 35, 37 e 38 (3 negativas). (...) dos 13 P.R. propostos para a turma, dez surtiram efeito.*” Ficaram retidos os alunos 33, 34 e 39. (retenção repetida).

Turma X: “*Ficaram retidos os alunos 43 (5 negativas), 44 (5 negativas), 45 (7 negativas), 46 (7negativas), 47 (5 negativas) e 52 (7 negativas) (...) dos 15 P.R. propostos para a turma, 9 surtiram efeito*”.

Turma Y: “*os P. R. propostos para a turma surtiram efeito, excepto para os dois alunos que não transitaram*”. Ficaram retidos os alunos 63 (6 negativas) e 65 (6 negativas) (retenção repetida).

Turma Z: “*os P.R propostos para a turma, em geral, surtiram efeito, pois apenas oito dos 19 alunos submetidos a esses planos ficaram retidos*”. Alteração por votação do nível 2 para 3, a Língua Portuguesa, aos alunos nº 71 (4 negativas) e 75 (3 negativas). O aluno nº 75 transita de imediato e o C.T vota a favor da transição do aluno nº 71. Ficaram retidos os alunos 77 (5 negativas) e 86 (5 negativas) e o aluno nº 81 (8 negativas). Ficaram ainda retidos os alunos 72 (6 negativas), 74 (9 negativas), 79 (5 negativas), 83 (5 negativas) e 84 (5 negativas) (retenção repetida).

Em conclusão e relativamente ao 7º ano de escolaridade, dos 88 P.R., 67 surtiram efeito (73%) por oposição a 24 cujos alunos ficaram retidos (27%).

Passemos agora ao 8º ano de escolaridade. A forma de proceder será a mesma que adoptámos para o 7º ano e vamos mostrando de que forma os planos se vão revelando ou não produtivos em termos de aquisição de conhecimentos que se traduzirão em avaliações positivas. Estamos agora no ano lectivo 2007/2008. A Escola tem 154 alunos distribuídos por 7 turmas.

Nas reuniões de final de 1º trimestre foi decidido elaborar P.R. para 64 alunos o que corresponde a 41,56% do número total de discentes desse ano de escolaridade. No 2º período foi decidido elaborar mais 12 P.R. (10,39%) o que perfaz, de novo, mais de metade dos alunos do ano em estudo: 51,95%. Perceber-se-á que, destes 80 P.R., 76 surtirão efeito (95%) ficando retidos apenas 4 alunos (5%).

Vejamos, no entanto, com algum detalhe, como as coisas se passaram durante este ano.

No primeiro trimestre a turma T elaborou P.R. para 9 alunos (n.ºs. 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13) e no segundo foram propostos mais 3 (n.ºs 89, 90, 91). A Turma U elaborou um total de 7 P.R. (os alunos que deles beneficiaram foram os n.ºs 14, 15, 16, 92, 93, 94 e 95). Para a turma V foram feitos 11 P.R., distribuídos da seguinte forma: 7 no final do 1.º período (alunos n.º 19, 23, 29, 96, 97, 98 e 99) e mais 4 no fim do 2.º (n.ºs 100, 101, 102 e 103). Turma W: 1.º trimestre: 9 P.R. (n.ºs. 30, 31, 35, 36, 37, 38, 41, 42 e 104), 2.º período: 3 P.R. (para os discentes n.º 32, 40 e 105). A Turma X sentiu necessidade de 15 P.R. para alunos seus na altura da interrupção lectiva do Natal, a saber, para os alunos n.ºs 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 106, 107, 108, 109, 110 e 111) e mais 1 aluno (n.º 112) por altura da Páscoa. A turma Y propôs 10 discentes para recuperação no 1.º período (n.ºs 59, 60, 62, 64, 66, 68, 69, 113, 114 e 115) e ainda 3 no final do 2.º período (n.ºs 58, 67 e 116). Finalmente a turma Z elaborou P.R. para 9 alunos. 7 no final do 1.º trimestre (n.ºs 71, 75, 78, 82, 87, 117 e 118) mais 2 (n.ºs 22 e 119), pela interrupção da Páscoa.

Relativamente ao final do 2.º trimestre importa cotejar as actas de Conselho de Turma e perceber o que os docentes foram dizendo relativamente à forma como as coisas estavam a decorrer. Na turma T dizia-se, nas reuniões intercalares de 6 de Fevereiro, que: “*os P.R ainda não surtiram o efeito desejado...*”. Na avaliação da Páscoa (17, 18 e 19 de Março) afirmava-se que “*...por parte de alguns alunos, seis, houve uma ligeira melhoria, (...) fruto dos P.R...*”. Encontravam-se em risco de retenção repetida os alunos n.º 3 (5 negativas) e 13 (3 negativas);

Os docentes da turma U deixaram exarado em Fevereiro que: “*foram redefinidos os P.R. para os alunos propostos no 1.º período*”. E cerca de 1 mês e pouco depois referia-se que “*os P.R têm surtido efeito, com excepção do aluno n.º 15...*”;

Para a turma V, por alturas da interrupção do Carnaval, os professores eram de opinião que: “*...na maioria dos alunos, ainda não são visíveis notórias evoluções...*”. A 18 de Março afirmava-se, de novo, que “*os P.R. não estão a surtir o efeito desejado...*”;

Turma W, interrupção de Fevereiro, dia 6: “*...os P.R ainda não surtiram o efeito desejado...*”. Paragem da Páscoa, dia 17 de Março: “*os P.R estão a surtir algum efeito.*”;

Na turma X, a 6 de Fevereiro, os docentes eram de opinião que “*...ainda não é possível verificar se as estratégias implementadas estão a surtir efeito...*”. 43 dias depois afirmava-se que “*os P.R resultaram parcialmente*”. Encontravam-se em risco de retenção repetida, os alunos n.º 107, 109, 110 e 111.

Turma Y, reunião intercalar de 6 de Fevereiro, “...na maioria dos alunos, ainda não são visíveis notórias evoluções...”. Reunião de final de 2º trimestre: “Nos treze alunos com P.R, já são visíveis algumas melhorias”. Estavam em risco de retenção repetida, os alunos nº 60, 66, 64 e 115;

Finalmente, na turma Z, o Conselho de Turma entendia que “...os P.R estão a surtir efeito...”. No entanto o aluno nº 71 tinha 5 níveis negativos. 41 dias depois os professores mantinham a sua opinião e reafirmavam que “os P.R estão a surtir efeito...”. Em risco de retenção repetida estavam, porém, os alunos nº 87 (4 negativas), 117 (4 negativas), 118 (3 negativas) e 22 (7 negativas).

No final do ano lectivo o cenário tinha-se alterado da seguinte forma. Turma T: “...todos os P.R. surtiram efeito...”. O aluno nº 3 tinha 4 negativas e o Conselho de Turma (C. T.) votou pela sua transição. Nenhum aluno ficou retido;

Turma U: “...todos os P.R. surtiram efeito...” Verificou-se a alteração, por votação, de nível 2 para 3, ao aluno nº 15, em Ciências Físico-Químicas (C.F.Q.). O aluno ficou com 2 negativas e transitou. Nenhum aluno ficou retido;

Turma V: “...todos os P.R. surtiram efeito...”. O C. T. votou a alteração de níveis em dois alunos (nº 29 e 97) de 2 para 3, em C.F.Q. e Inglês, respectivamente. Os alunos ficaram com 2 negativas e transitaram. Nenhum aluno ficou retido;

Turma W: “...todos os P.R. surtiram efeito, com excepção do aluno nº 104 que ficou retido com 8 negativas...” Alteração, por votação, de níveis a vários alunos (nº 41, 35, 36 e 37) de 2 para 3, em História, C.F.Q., História e Inglês, respectivamente. Os alunos ficaram com 2 negativas e transitaram. Um aluno não transitou;

Turma X: Aluno nº5, o C.T. decidiu pela sua progressão. Alunos nºs 55 (7 negativas), 50 (5 negativas) e 111 (5 negativas), o C.T. decidiu pela sua não progressão. Em 10 de Julho, o Conselho Pedagógico (C.P.), relativamente à avaliação extraordinária, deliberou a transição do aluno nº 111. Dois alunos ficaram retidos;

Turma Y: “Dos 13 P.R. apenas um não surtiu efeito, o do aluno nº59”. O aluno nº 59 (5 negativas) não transitou. Um aluno ficou retido;

Turma Z: “...os P.R. surtiram efeito...”. Procedeu-se à alteração, por votação, do nível 2 para 3, aluno nº 22, em Ed. Tecnológica. O aluno ficou com 2 negativas e transitou. Nenhum aluno ficou retido.

Em conclusão, e relativamente ao 8º ano de escolaridade, de 80 planos de recuperação verificou-se que 95% deles resultaram. Ficaram retidos 4 alunos (cf. quadro nº 28).

Finalmente, analisemos o ano lectivo 2008/2009. A população estudantil baixou em 5 alunos (o que representa um decréscimo de 3,25%). Então havia apenas 6 turmas. Isso implicava mais alunos por turma (cerca de 25 alunos por turma, em média). Houve alteração de alunos de turma relativamente ao ano transacto. Isso deveu-se, naturalmente, ao facto de uma turma ter desaparecido e também à opção no 9º ano entre Arte dos Tecidos, Educação Tecnológica e Educação Visual. Estava-se em ano terminal de Ciclo e em ano de Exame Nacional a Língua Portuguesa e Matemática.

No final do 1º trimestre desse ano, entre 19 e 23 de Dezembro, realizaram-se as reuniões de avaliação. Na turma T os membros do C.T. entenderam por bem elaborar planos de recuperação para 14 alunos (58,33% dos alunos da turma), a saber, os nºs. 2, 6, 7, 8, 9, 11, 53, 56, 91, 106, 107, 109, 110 e 120. Durante o ano lectivo não se entendeu necessário propor mais nenhum aluno para esses planos de recuperação.

Na turma U os docentes acharam que seria benéfico se os alunos nº 14, 15, 16, 94, 95 e 121 (6 alunos) tivessem esse plano de recuperação. Na altura da Páscoa mais 1 aluno virá juntar-se a estes, num total de 29,17% dos alunos da turma.

Turma V. Foram propostos 11 discentes para beneficiar de P.R. Foram eles os nºs 1, 3, 19, 23, 62, 96, 97, 98, 99, 101 e 103 (isto equivalia a 55% da turma).

O Conselho da turma W decidiu criar 7 P.R. no 1º trimestre. Durante o restante ano lectivo nenhum outro aluno foi percebido como podendo vir a tirar proveito de tal tipo de planos. Foram eles os alunos nº 30, 36, 37, 38, 41, 42 e 75 (26,92%).

A turma X propôs 12 alunos para plano de recuperação no final deste trimestre (nºs. 13, 22, 29, 35, 49, 51, 54, 89, 102, 108, 117 e 122). No segundo período virão a ser propostos mais 3 de que falaremos oportunamente. Foram propostos 55,5% dos alunos desta turma para P.R.

A turma que mais alunos propôs para P.R. foi a Y. 15, no final do primeiro trimestre e 4 no final do segundo. Na altura do Natal foram propostos os alunos nº 48, 60, 64, 66, 71, 78, 80, 82, 87, 113, 114, 115, 118, 124 e 125.

Neste ano foram propostos para planos de recuperação um total de 73 alunos equivalendo a 49% da população estudantil do 9º ano da escola (cf. quadro nº 28).

Aquando da interrupção das actividades lectivas por altura do Carnaval, mais precisamente a 25 de Fevereiro, fizeram-se reuniões intercalares de trimestre com a seguinte ordem de trabalhos: «Ponto um: Avaliação/redefinição dos planos de recuperação já implementados. Ponto dois: elaboração de planos de recuperação para outros alunos». No final do mês de Março, entre 30 e 31 desse mês, realizaram-se as reuniões de avaliação de 2º período.

Verificaram-se os seguintes desenvolvimentos quanto à progressão dos alunos: turma T: “...até ao momento, nenhum P.R. surtiu efeito na melhoria dos resultados escolares destes alunos...” (Fevereiro). “...embora a maior parte dos catorze alunos sujeitos a P.R. tenha registado alguma progressão...” (Março). Dizia-se nessa altura que estariam em risco de retenção repetida os alunos nº 53, 106, 107, 91, 109 e 110;

Turma U: Na reunião de Fevereiro procedeu-se a alguns reajustamentos dos P.R. e foi feita uma nova proposta, para o aluno nº 93, então com 5 negativas. No final do 2º período: “...tendo-se verificado uma melhoria global da turma. Para isto contribuiu a implementação dos P.R. ...”. Foram considerados como estando em risco de retenção repetida os alunos nº 14, 121, 94 e 17;

Turma V: Reunião de final do 2º período. Os P.R., na maioria dos casos, estão a surtir efeito;

Turma W: Na reunião de 25 de Fevereiro, foram avaliados os P.R. já implementados e concluiu-se que o panorama era como segue: aluno nº 30 – 3 negativas; nº 75 – 6 negativas; nº 41 – 6 negativas; nº 36 – 4 negativas; nº 37 – 7 negativas; nº 38 – 3 negativas e nº 42 – 8 negativas;

Turma X: disse-se em Fevereiro: “...até ao momento, os P.R. parecem não estar a surtir efeito em nenhum dos alunos...”. São propostos para recuperação mais três alunos: nº 90; nº 123 e nº 57. Em Março afirmava-se que os P.R. não estavam a surtir efeito nos alunos nº: 29, 90, 22, 122, 89, 49, 35, 13 e 117. Encontravam-se em risco de retenção repetida os alunos nº 22, 122, 35, 13 e 117;

Turma Y: Em Fevereiro, o Conselho de Turma foi de opinião que “...até ao momento, os P.R. têm surtido algum efeito em alguns alunos...”. Aproveitou-se o momento para se proporem para P.R. mais 4 alunos: nº 119; nº 67; nº 48 e nº 68. Nesta altura, a turma tinha em planos de recuperação 19 alunos, que representavam 67,86% do total de discentes. Em Março reafirmava-

se que os P.R surtiram algum efeito em alguns alunos. Estavam, no entanto, em risco de retenção repetida os discentes n° 125, 87, 66, 64, 118, 80 e 115.

Finalmente, nesta já longa e fastidiosa enumeração de números e percentagens da evolução dos alunos da Escola do 'Bom Sucesso' que foram sendo percepcionados como tendo dificuldades acrescidas e, logo, necessitando de maior apoio, propomo-nos dar conta de como se passaram as coisas no último trimestre do ano lectivo, do Ciclo e da Escolaridade Obrigatória. Tentaremos ser o mais sucintos possível, até porque os números falam por si.

Na turma T, os P.R surtiram efeito, com excepção do n° 109 que não foi admitido a exame com 5 negativas. Os restantes alunos foram admitidos a exame e acabaram por ficar aprovados;

No conselho de avaliação de final de ano da turma U, verificou-se a alteração, por votação, do nível 2 para 3, no caso dos alunos: n° 14, nas disciplinas de Língua Portuguesa, C.F.Q. e Ciências Naturais; n° 121, na disciplina de Inglês e n° 94, nas disciplinas de Francês e C.F.Q. Nenhum aluno ficou retido.

Na turma V os P.R. acabaram por surtir efeito uma vez que todos os alunos foram admitidos a exame. Procedeu-se à alteração do nível 2 para 3, no caso dos alunos n° 3, na disciplina de Francês, n° 99, na disciplina de L. Portuguesa. Após os exames, o aluno n° 99 não ficou aprovado.

Quanto à turma W os resultados apontaram para evidências que levaram a concluir que os P.R. surtiram efeito uma vez que todos os alunos foram admitidos a exame e ficaram aprovados. Fez-se a alteração do nível 2 para 3, no caso dos alunos n° 36, na disciplina de L. Portuguesa e n° 37, na disciplina de História.

A turma X acaba por ser aquela que piores resultados apresenta mas onde, apesar de tudo, o Conselho conclui que os P.R. surtiram efeito com excepção dos quatro alunos que não foram admitidos a exame. Verificou-se a alteração do nível 2 para 3, no caso dos alunos n° 29, na disciplina de Francês; n° 35, na disciplina de C. Naturais e n° 122, nas disciplinas de História e Francês. Ficaram retidos os alunos n° 22, 13, 117 e 108. Todos os admitidos a exame ficaram aprovados.

Por fim, os professores da turma Y, que era aquela que mais alunos propôs para plano de recuperação, concluíram que os P.R., em geral, surtiram efeito uma vez que todos os alunos foram admitidos a exame. Para que tal acontecesse procedeu-se à alteração do nível 2 para 3,

no caso dos alunos nº 71; nº 113; nº 66; nº 118 e nº 115, na disciplina de L. Portuguesa. Em exame não ficaram aprovados os alunos nº 125 e nº 118.

Dos 73 planos de recuperação elaborados no 9º ano de escolaridade da Escola do 'Bom Sucesso' surtiram efeito, de acordo com as actas dos Conselhos de Turma, 65, equivalendo a uma taxa de sucesso de 89%. Ficaram retidos 8 alunos (cf. quadro nº 28).

Quadro nº 28: Planos de recuperação dos alunos da Escola do 'Bom Sucesso' no 3º Ciclo do Ensino Básico

7º ano			8º ano			9º ano		
Total de alunos – 171			Total de alunos – 154			Total de alunos – 149		
1º período – 67 P.R.: 39,18%			1º período – 64 P.R.: 41,56%			1º período – 65 P.R.: 43,62%		
2º período – 21 P.R.: 12,28%			2º período – 16 P.R.: 10,39%			2º período – 08 P.R.: 5,37%		
Total – 88 P.R.: 51,46%			Total – 80 P.R.: 51,95%			Total – 73 P.R.: 48,99%		
3º período	64 transitam (73%)		3º período	76 transitam (95%)		3º período	65 transitam (89%)	
	24 retidos (27%)	23 M 1 F		4 retidos (5%)	3 M 1 F		8 retidos (11%)	6 M 2 F

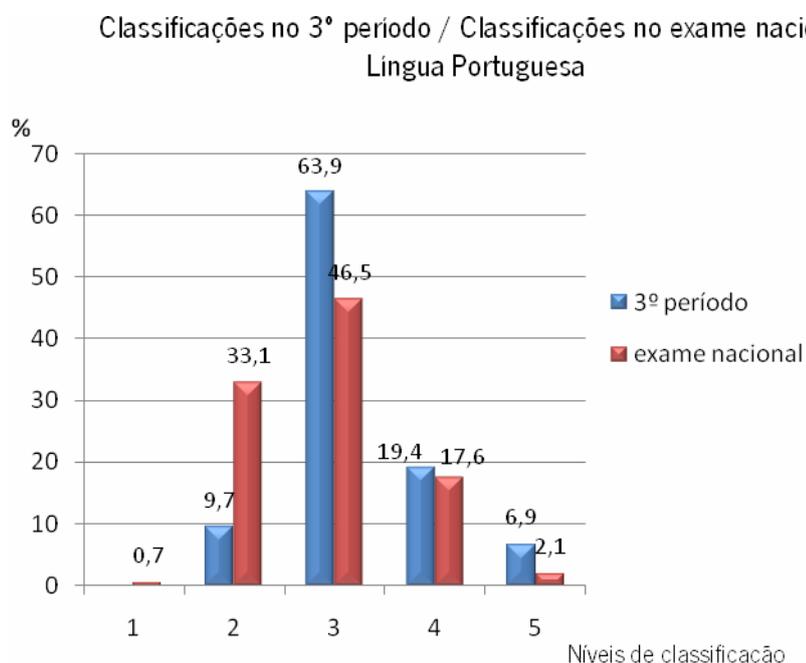
Apresentamos agora alguns dados sobre os exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática. Sobre esses resultados muito haveria a dizer. Não houve tempo e, em boa verdade, não nos foram fornecidos elementos em sede de Agrupamento de Exames que nos permitissem analisar empiricamente a construção de um determinado tipo de sucesso que também, acreditamos, vem sendo implementado a esse nível e que passa quer pelo tipo de exames construídos, quer, sobretudo, pelos critérios de correcção que, para além do mais se vão alterando com o passar dos dias à medida que vão sendo corrigidos os exames. Quem já corrigiu exames de 9º ano como nós temos feito quase sempre desde 2004/2005 sabe bem do que falámos. Reafirmamos, porém, as nossas tentativas de que nos fossem fornecidos os critérios de correcção com as alterações que o GAVE vai emanando para que a isso pudéssemos fazer referência, ainda que breve e sumária. Debalde o tentámos. Esbarrámos sempre em intransponíveis muros de silêncio e de dificuldades, comprometidos e cúmplices, que nos levaram a desistir. Essas, acabam, no entanto, por ser contas de outro rosário e a verificar-se possível fazer uma análise séria, exaustiva e demorada da forma como têm sido impostos aos professores correctores de exames de Matemática e Língua Portuguesa (pelo menos), ao longo

dos anos, os critérios de correcção, teríamos, não pano para mangas, mas para todo um fato e para toda uma outra dissertação de mestrado.

Com os elementos de que dispomos elaborámos os dois gráficos que comparam as classificações internas da Escola com os resultados que os alunos conseguiram em exame. Fizemo-lo para Língua Portuguesa (cf. figura nº 27) e para Matemática (cf. figura nº 28).

Comecemos pela análise dos resultados a Língua Portuguesa. Repare-se que, em termos de classificação interna, não foram atribuídos níveis 1. No exame, um aluno teve nível 1. Foram atribuídos 14 níveis 2 (9,7%). Em exame esse número subiu para 47 (33,1%), (23,4% de diferença). Do lado das notas positivas a tendência inverte-se completamente. Foram dados 92 níveis 3 em sede de Classificação Interna Final (63,9%). Em exame esse número baixou para 66 (46,5%) marcando uma clivagem de 17,4 pontos percentuais. Os níveis 4 atribuídos pela escola foram 28 (19,4%). Em exame foram conseguidos 25 (17,6%) (menos 1,8%). Quanto ao nível máximo, a escola atribuiu 10 (6,9%) níveis 5. O exame mostrou que só 5 alunos atingiram esse patamar (2,1%) (menos 4,8%).

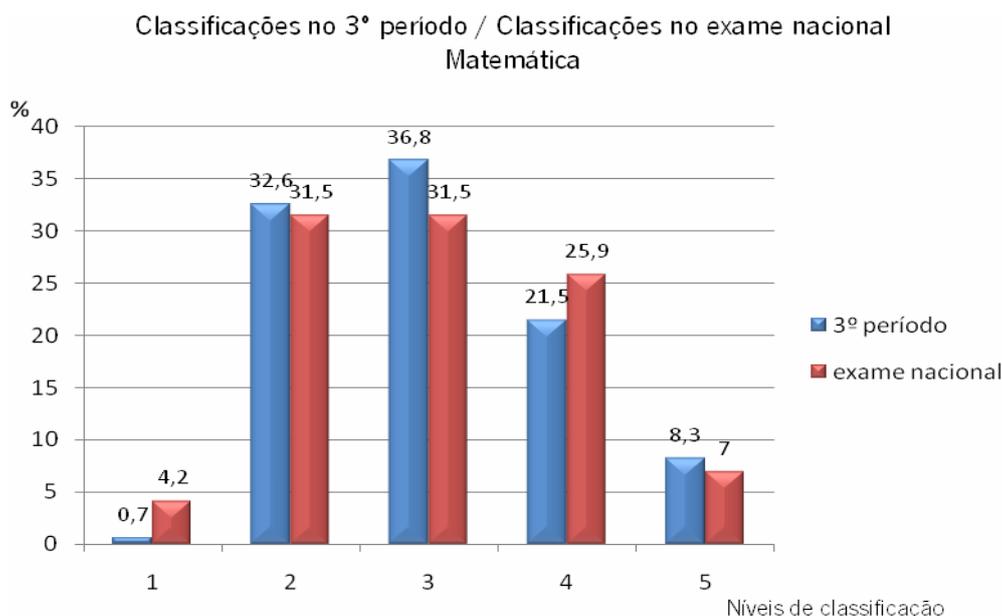
Figura nº 27: Classificação Interna Final vs. Classificação Externa a Língua Portuguesa



Passemos à interpretação dos dados do Exame Nacional de Matemática. A escola atribuiu um nível 1 (0,7%). Em exame houve 6 níveis 1, que correspondem a 4,2%. Verifica-se uma diferença de 3,5%. Foram dados 47 níveis 2 (32,6%). Em exame houve 45 níveis 2 (31,5%).

Aqui, a diferença parece-nos irrelevante: 1,1%. Houve 31 níveis 4 (21,5%) em sede de escola. Em exame houve 37 (25,9%). Este é um resultado francamente positivo. Em exame os alunos conseguiram mais 4,4 pontos percentuais do que tinham conseguido a nível interno. Já no respeitante aos níveis 5, a escola atribuiu 12 (8,3%) e em exame só 5 (7%) alunos atingiram esse nível. Houve uma diminuição de 1,3%.

Figura nº 28: Classificação Interna Final vs. Classificação Externa a Matemática



Parece-nos poder concluir que os resultados da classificação interna final à disciplina de Matemática se aproxima mais dos resultados conseguidos em exame do que o que se passou com a disciplina de Língua Portuguesa. Para perceber tal basta ler as figuras nº 27 e nº 28 nas quais as colunas da Classificação Interna Final (cor azul) e as colunas da Classificação Externa (cor vermelha) bem como a diferença entre os níveis negativos (1 e 2) e os níveis positivos (3, 4, 5) se assumem como evidentes. Cotejemos as nossas conclusões com outros estudos já realizados e atentemos no que disse, em 2008, Domingos Fernandes a este propósito: «De facto, verificou-se que, tal como acontece no ensino secundário, as classificações obtidas pelos alunos nos exames foram, na grande maioria dos casos, inferiores às classificações internas atribuídas pelos professores. Por exemplo, dos alunos que se apresentaram a exame com uma classificação interna de *três*, apenas cerca de 20% manteve essa classificação no exame, enquanto que mais de 3/4 viram a sua classificação baixar para *um* ou para *dois*¹⁵⁹» (Fernandes, 2008: 287).

159 Itálicos no original.

Tendo feito o seguimento exaustivo destes alunos desde o 7º ano de escolaridade até ao 9º ano pudemos ir percebendo as alterações verificadas. Foram 3 anos, um total de 444 alunos analisados ao longo desse tempo todo, 20 turmas diferentes, dezenas de pautas de avaliação, centenas de notas de todos esses discentes em 3 trimestres por ano, ao longo dos 3 anos, dezenas de actas de Conselhos de Turma. Para além de todos os números deixados acima e da leitura, que imagino fastidiosa e cansativa, organizámos dois quadros que mostram relativamente aos planos de recuperação a evolução de todos os alunos durante o período em estudo. Um deles, extenso, dá conta de todos os alunos e aparece na página 313, como apêndice V. O outro quadro aparece a seguir (cf. quadro nº 29). Dá conta de 40 alunos que tiveram planos de recuperação no 7º ano, no 8º ano e no 9º ano. Em cada um dos trimestres damos conta do número de negativas que os Conselhos de Turma iam propondo e que apareciam nas pautas. Aí, de uma forma linear, é possível perceber que percurso foi o desses alunos ao longo de três anos lectivos passados na escola. Os números falam por si. Dispensam mais comentários para além daqueles que fomos tecendo desde a primeira página desta dissertação. No entanto, os casos que nos pareceram talvez mais relevantes dos pontos que queríamos confirmar, a relembrar, a construção de um sucesso escolar que não é sinónimo de um concomitante sucesso educativo, foram assinalados a amarelo. Não podemos, porém, reduzir a explicitação e a sustentação dos pressupostos da nossa tese, reafirmamo-lo, nem a estes 17 casos, nem a este quadro. Cremos que isso foi sendo documentado, avonde, nos vários capítulos que precedem esta afirmação. O que aqui lemos não é algo de isolado senão o culminar de todo um processo de âmbito macrosociológico, de repercussões meso-sociológicas e de culminância microsociológica. Passamos por todos esses níveis. Este estudo não é exaustivo. Não podia ser. Já o repetimos. As contingências temporais isso impediam. Dissemos, desde o primeiro momento, que esta não era uma dissertação sobre o insucesso escolar. Perguntámo-nos também: será que não é? Quisemos uma investigação e um texto que revelasse um outro olhar, um outro ponto de vista de um mesmo fenómeno. Resta-nos a noção de que fica desbravado caminho para mais extensas investigações. Resta-nos a utopia de um caminhar na direcção de uma escola mais cultural e menos produtivista, de uma *Paideia* (de uma Educação) que oponha o Homem à *apaideusia* (à privação da formação) na qual vem estando acurrulado. Como disse Manuel Ferreira Patrício «Neste ponto impõe[-se] a relação íntima e profunda da *paideia* com a *alêtheia* (a verdade). Efectivamente, o que torna possível a *paideia* é a *alêtheia*. Ou seja: a formação só é possível pela existência e pela acção da verdade» (Patrício, 1989: 106).

Concluimos com outra citação de Ferreira Patrício: «...a educação é exactamente um movimento de ascense em direcção à verdade pela ajuda da própria verdade. Este é o ofício de ser homem» (Idem ibidem: 108).

Quadro nº 29: Planos de recuperação dos alunos que os tiveram no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade

Alunos nº código	7º Ano			8º Ano			9º Ano		
	1º período (nº de negativas)	2º período (nº de negativas)	3º período (nº de negativas)	1º período (nº de negativas)	2º período (nº de negativas)	3º período (nº de negativas)	1º período (nº de negativas)	2º período (nº de negativas)	3º período (nº de negativas)
1	4	1	3	8	6	3	3	4	1
2	7	5	4	6	5	3	7	4	2
3	7	3	2	5	6	4	4	4	2
7	1	1	1	3	4	0	4	2	0
8	1	3	1	3	4	2	5	3	2
9	1	3	2	3	1	0	4	2	0
11	0	2	1	2	2	1	3	2	2
13	3	2	3	6	4	1	6	9	7 retido
14	5	5	2	7	5	2	7	7	2
15	3	5	2	6	5	2	6	4	2
19	3	5	2	8	7	3	6	5	1
22	4	7	4a	Não av.	7	2	7	9	7 retido
23	6	5	2	6	4	1	4	3	2
29	1	7	2	5	5	3	5	8	2
30	6	7	3	4	3	2	3	2	2
35	5	6	3	6	6	2	5	6	2
36	6	8	3	7	5	2	4	4	1
37	4	6	3	8	7	2	5	7	2
38	6	4	3	3	3	1	3	4	1
41	2	7	3	8	7	2	4	5	1
42	1	2	1	7	3	2	4	7	2
48	3	4	0	4	4	2	1	2	0
49	4	3	1	6	7	2	3	3	1
51	3	1	0	6	5	0	6	4	2
53	3	3	3	5	4	2	8	4	2
54	1	1	0	6	2	1	4	3	1
56	2	2	1	7	5	2	5	3	2
57	3	2	0	4	0	0	2	1	0
58	5	5	1	2	3	2	5	2	2
60	5	4	2	6	6	2	7	2	1
62	6	2	1	5	5	2	5	2	2
64	6	3	1	3	3	1	4	3	1
66	4	2	2	3	2	1	5	2	1
67	1	1	0	1	1	0	2	2	1
68	1	1	0	3	2	1	2	3	1
71	7	7	3	6	5	1	5	4	1
75	8	5	2	4	2	2	4	5	2
78	3	2	0	3	2	0	3	1	0
82	6	5	2	3	2	1	4	3	2
87	2	1	1	4	4	2	6	4	2

Conclusão

Liberdade primeiro e com ela economia resolvida, pelo menos resolvida no projecto, pois que virá tempo, e muito, de permeio entre o plano e o seu resultado; mas tenha-se logo de princípio a ideia de que tem o povo absoluta competência para comer; há muito quem pregue que é preciso primeiro educar o povo, para que depois coma, dando como resultado que têm sido os cemitérios o único real descanso de muitos da nação; coma, e depois se eduque;...

(Agostinho da Silva. *Educação de Portugal*, p. 112)

Vemo-nos chegados ao cabo de um longo processo de procura, de tentativa de desvendamento de uma dada realidade. Não nos atrevemos a dizer d'A verdade pois estamos em crer que essa não existe. Existem, porventura, tantas verdades quantas os prismas de observação permitidos.

Concluimos que nem tudo vai bem na escola que temos. De todo o modo importa deixar em conclusão que nem tudo vai tão mal como se tem querido sistemática e historicamente afirmar. A crise da escola talvez seja a própria razão da sua vitalidade. É possível que a escola sempre tenha estado em crise e é bem provável que ela continue em crise, sempre, ou pelo menos, enquanto a razão da sua existência forem raparigas e rapazes, crianças, jovens, adultos. Seja, numa palavra, o Homem.

Há, porém, aspectos que importa enumerar neste lavar de cestos que ainda é tão vindima quanto o foi até aqui. É nossa convicção de que a melhoria da escola passa, *mutatis mutandis*, pela melhoria social e económica do país. Tal como referido na epígrafe, Agostinho da Silva afirmava, noutra ocasião, que “cultura é comer direito, vestir decente e habitar seguro”. Estas palavras fazem lembrar outras, conotadas ideologicamente, gastas de tanto terem sido cantadas, mas que continuam, *hélas*, actuais. Só haverá escola a sério quando houver «...o pão / habitação / saúde, educação...¹⁶⁰». Querer melhor escola sem que haja melhor país é, no mínimo, falacioso. Sabemos que o processo continuará a ser lento e demorado mas, quando olhamos para a situação que se vivia em Portugal, em 1974, e a que se vive agora, percebe-se que, não obstante todos os problemas que há e haverá, a situação é incontornavelmente melhor.

¹⁶⁰ Estes versos foram tirados da canção "Liberdade", de Sérgio Godinho. É a primeira faixa do álbum "À queima-roupa", lançado em 1974.

No entanto, não vale a pena tentar tapar o sol com a peneira do sucesso escolar se este não estiver alicerçado num real sucesso educativo. Como era afirmado, em 1986, nos Documentos Preparatórios da CRSE, «o que há a fazer é imenso, custará muito dinheiro e será, de qualquer modo difícil de levar à prática. Não vale a pena iludirmo-nos com o desejo de mudar a realidade. Mudar a realidade é, não obstante, possível. É, além disso, um dever de todos nós, no que respeita à educação que temos. O sucesso educativo tem que ser um programa de acção a executar com lucidez, vontade e energia inesgotáveis» (CRSE, 1987: 161).

Para que a educação mude têm também que mudar as condições de trabalho. Não falámos apenas de escolas devidamente apetrechadas com salas onde seja acolhedor trabalhar. Em 1996, Teixeira Lopes publica o seu *Tristes Escolas* e, para além do título soturno e deprimente, caracteriza os «espaços escolares como distantes, afectivamente repulsivos, degradados, constrangedores e desmerecedores de qualquer investimento transformador» (Lopes, 1996: 176). Treze anos depois, muitas das escolas que eram assim pintadas em meados da década de Noventa do século passado, continuam a merecer a mesma adjectivação.

Mas não é aí que queremos pôr a tónica. Não que não valesse a pena. As condições de que falámos passam por um currículo realista, humanamente possível para adolescentes e jovens da classe média, feito à sua medida e não do tipo «pronto-a-vestir de tamanho único» (Formosinho, 1987: 41), «independente das características dos alunos (...), independente da aprendizagem real¹⁶¹» (Idem, ibidem: 43-4). As condições de que falamos passam por uma carga horária ajustada a adolescentes que têm uma vida (e a querem e devem viver) e não autómatos que circulem casa-escola, escola-casa. Por fim, essas condições têm directamente a ver com programas exequíveis, programas que seja possível ministrar num ano lectivo, com algum aproveitamento por parte dos alunos. Não são real e devidamente tidos em conta ritmos nem níveis de desenvolvimento apesar de a Escola ser chamada a unir em si, e paradoxalmente, o rigor da transmissão de conhecimentos pré-definidos e a necessidade da inclusão de crianças e jovens oriundos das mais diversas proveniências sociais e económicas com vista ao «pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia» (Delors, 2003: 135).

161 João Formosinho, no mesmo texto, continua afirmando que «o currículo uniforme baseia-se numa **abstracção** – “o aluno médio” que aprende a um “ritmo normal” ensinado por um “professor médio” numa escola medianamente equipada. Tal aluno, tal ritmo de aprendizagem, tal professor e tal escola só existem nas estatísticas e na mente dos “iluministas” que conceberam o currículo» (Formosinho, 1987: 44). Negrito e aspas do autor.

Não faz sentido pedir aos professores que façam uma avaliação de cunho formativo se grande parte não sabe sequer o que isso é. Não esqueçamos que uma ainda grande parte dos docentes portugueses saíram de universidades sem estágio integrado, sem preparação de ordem pedagógica para o ensino, tendo realizado estágio em exercício, com acompanhamento de um docente do ensino superior como orientador de estágio, na melhor das hipóteses, ou pela Universidade Aberta, sem qualquer apoio pedagógico, limitando o estágio a uns exames de demonstração de que os manuais aconselhados tinham sido lidos, como aconteceu em meados dos anos Noventa do século XX. O que os professores queriam era despachar o estágio tão rápido quanto possível passando por ele como ‘cão por vinha vindimada’. Era, parece-nos, o ‘ar dos tempos’. A prometida formação de professores em termos de avaliação não existe, de facto. A que há, se alguma vai havendo, peca por escassa e, por vezes, de qualidade duvidosa. E para além do reforço de uma formação ministrada por especialistas da área das Ciências da Educação é preciso que seja dado tempo aos professores para que a façam. Obrigá-los a fazer formação fulcral para a evolução da qualidade da Educação, depois de um dia de trabalho, entre as 18h e as 23h ou mais, é, apenas, demagógico e irresponsável.

Vivem-se ainda tempos em que a escola não é percebida com a devida centralidade na vida das crianças e dos jovens. Este panorama vai-se alterando, mas ainda estamos longe de níveis que queiramos considerar de qualidade. Há ainda muitas crianças que vão à escola porque têm que ir. De outra forma nunca lá entrariam. E como entram assim saem. Sem que ela lhes tenha dito ou transmitido qualquer saber. Esta mudança a haver será geracional. Há a tendência para se procurarem exemplos a seguir em países do Norte e do Leste da Europa e esquece-se que por trás do que aí acontece há tradições de escolaridade (a que o fenómeno religioso e cultural do protestantismo não é alheio) com séculos de história por oposição a um Portugal que historicamente tem vivido na “(semi)periferia europeia”, voltado para o mundo, é certo, e, paradoxalmente, de costas voltadas para ele. As tentativas de, nesse mundo, se padronizar a Educação (não obstante as diferenças culturais e até civilizacionais), através de uma imagem administrativo-burocrática, tendo vindo a ser criados mecanismos de colagem a essas manifestações de uniformização, por imitação, de experiências de sucesso noutros países, têm transformado Portugal num imenso tubo de ensaio de conteúdo explosivo. Stephen Stoer e Helena Costa Araújo diziam que «o *ethos* da escola tem que ser modificado, ou pelo menos enriquecido» (Stoer & Araújo, 2000: 148). Atrevemo-nos, parafraseando os autores, a afirmar que, antes disso, ou com isso, há que modificar o *ethos* do país, ou pelo menos enriquecê-lo.

Essa modificação será lenta ou não será. O que se está a tentar fazer, contra-natura, é querer ‘meter o Rossio na Betesga’. As pressões de uma tutela de «tradição centralista que sempre conferiu a cada escola o carácter de extensão do centro ou de “serviço local”, periférico, subordinado e heterogovernado¹⁶²» (Lima, 2007a: 27) não só não abrandam como, de formas mais ou menos subtis (geralmente menos, dizemos nós), forçam a criação de um sucesso que, de artificial, nada acrescenta, para além de um cada vez mais kafkiano universo burocrático, nas teias do qual os professores se enredam e se perdem, apenas comprometendo o futuro da educação e do país. A este propósito, as opiniões são demasiadamente consensuais e provenientes de todos os sectores e quadrantes para que sejam consideradas despiciendas porque emanadas por não especialistas¹⁶³. Actualmente, não é por modismo que a ausência de qualidade em educação é equacionada. É a investigação académica a primeira a denunciá-lo. Licínio Lima, quando chamado à Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República para audição parlamentar, em 2008, denuncia, sem reбуços, «que os docentes se encontram exangues perante a actividade pretensamente demiúrgica dos sucessivos ministros, acreditando que a realidade sócio-educativa pode mudar a golpes legislativos mais ou menos brilhantes» (Lima, 2008b: 3).

Não obstante o tom em que começámos estas considerações finais, os tempos que se vivem são dos mais conturbados em termos de Educação que já em alguma época foram vividos. Os desafios são demasiado complexos para que se pretenda incluir ainda uma outra valência nas que já fazem parte do que se pede à educação. Falamos da obrigação de qualificar profissionalmente para um mundo do trabalho, onde esse elemento é manifesta e crescentemente escasso. Com Stoer afirmamos que «a escola deveria ser o lugar onde professores e alunos conjuntamente tentam compreender como a sua sociedade age sobre ela própria através do conhecimento» (Stoer, 2008: 109). A escola em Portugal não o tem conseguido fazer mas passa crescentemente a noção – por via administrativa – de que o vem fazendo. Transformada em empresa, a escola vende uma mercadoria a que uns chamam educação e outros simplesmente instrução. Estabelece-se, de forma crescente, uma relação

162 Aspas no original.

163 Em 2004, António Magalhães e Stephen Stoer afirmavam, no jornal “A Página da Educação”, que «é com verdadeiro espanto que assistimos nos diferentes meios de comunicação social à presença de “especialistas” em educação como jornalistas, economistas, gestores, corretores, empresários, etc. Aí aproveitam para expender as suas visões e opiniões acerca dos desafios, dos significados, das prioridades que se colocam à educação. O nosso espanto não é relativo ao facto de eles/elas terem opiniões e visões, o que nos espanta é a total ausência daqueles que mais tempo, esforço e massa cinzenta investem na tentativa de compreender os fenómenos educativos e escolares» (Magalhães e Stoer, 2004: 7).

comercial e jurídica que envolve, como em qualquer negócio, duas partes, um vendedor (que é a escola) e um comprador, um cliente (que é, directamente, o aluno e, de forma entreposta, a família desse aluno). No meio há um bem. Intangível mas que se quer forçosamente que tenha características de uma mercadoria tangível, palpável, observável e facilmente mensurável em termos de qualidade. Cada vez mais se percebe a constituição de departamentos de qualidade para as escolas à imagem dos que existem nas fábricas. Vem-se tratando, crescentemente, de um negócio, diziamo-lo. E esse negócio, definimo-lo agora, recorrendo ao Direito, como uma *Venda de bens futuros*. Este tipo de negócios, previstos por lei, tem características especiais, particulares. O bem à venda ainda não existe na hora em que o negócio é fechado. Só no futuro se percebe se deu frutos ou não. Outra das particularidades deste tipo de *prestação de coisa futura* (cf. Código Civil (C.C.), art.º n.º 399.º) é que o bem a que aqui nos referimos, a educação, implica a negociação, sempre, com um carácter aleatório, pois nunca se pode garantir *a priori* o seu sucesso. Vejam-se, a propósito, as condições previstas por lei para que o negócio seja considerado válido: «na venda de bens futuros, de frutos pendentes ou de partes componentes ou integrantes de uma coisa, o vendedor fica obrigado a exercer as diligências necessárias para que o comprador adquira os bens vendidos, segundo o que for estipulado ou resultar das circunstâncias do contrato» (C.C., art.º 880.º, n.º 1). Mas, e este “mas” é fulcral na ideia que tentamos desenvolver, o n.º 2 do mesmo artigo explicita que «se as partes atribuírem ao contrato um carácter aleatório, é devido o preço, ainda que a transmissão dos bens não chegue a verificar-se». Aqui não é necessário atribuir-se-lhe esse carácter. Ele existe de *per si*. Pode ser vendida uma miragem. Em 1986 Stephen Stoer afirmava que «as escolas dão diplomas e não qualificações. Argumentar que deveriam dar tais qualificações é não só ingénuo como discriminatório» (Stoer, 2008, 110). Apesar de ingénuo e discriminatório a verdade é que o negócio vai de vento em popa. Há cada vez mais clientes/compradores. É o negócio perfeito.

Concluamos. O nosso estudo pretendeu perceber o que se vem passando. A Escola porque pugnamos é, quiçá, uma escola de utopia. Uma Escola que intente formar e educar na multiplicidade e no desenvolvimento e na busca de um Homem mais Solidário, mais Justo, mais Democrático, mais Educado, mais Livre. Não é de uma transacção comercial que aqui se trata. O objectivo não é original, não é novo sequer. Desde tempos imemoráveis que o tentam atingir. Buscaram-no os gregos clássicos. Tentaram-no os Iluministas. Tem sido sempre, e por todos, tentado alcançar. Assume-se uma verdadeira Demanda. Debalde. Resta-nos porfiar e continuar a aventura.

Referências Bibliográficas e Netgráficas

- ABRANTES, Pedro (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- ABREU, Manuel Viegas (2002). Contributo para a construção da qualidade na escola. In *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp. 199-213.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional – Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985 – 1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho. (1ª reimpressão).
- AFONSO, Almerindo J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas – elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 37, pp. 37-48.
- AFONSO, Almerindo J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, pp. 13-29.
- AFONSO, Almerindo J. (2009b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº 9, pp. 57-70 [Em linha] [Acedido em 02 de Agosto de 2009, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>].
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira, (1995), *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença. (5ª edição).
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (2005). Da Teoria à Investigação Empírica, Problemas Metodológicos Gerais. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento. (13ª edição).

- ALVES, Natália (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (Coords.). *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997*. Oeiras: Celta Editora, pp. 53-133.
- AMIN, Samir (2007). A Europa não existe: o que há é simplesmente a face europeia do projecto norte-americano. *Sin Permiso*. Janeiro 2007. [Entrevista conduzida por Giuliano Battiston]. [Em linha] [Acedido em 14 de Junho de 2008, disponível em <http://www.sinpermiso.info/articulos/index.php>].
- ANJOS, Margarida dos e FERREIRA, Marina Baird (Coords.) (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. (3ª edição).
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- ANTUNES, Fátima. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, pp. 125-43. [Em linha] [Acedido em 14 de Junho de 2008, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>].
- ANTUNES, Fátima (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições, Subsídios para Debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- ARAÚJO, Helena Costa (1996). Precocidade e «Retórica» na Construção da Escola de Massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 5, pp. 161-74.
- AZEVEDO, Joaquim (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- BALL, Stephen J. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. In David Halpin & Richard Pring (Eds.). *British Journal of Educational Studies*, vol. 33, nº 3, pp. 255-71.

- BALL, Stephen J. (1998). Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In Luiz Heron da Silva (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, pp. 121-37.

- BALL, Stephen J. (2005). *Educação à Venda*. Viseu: Livraria Pretexto.

- BALL, Stephen, (2008). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. New York: Open University Press. (Texto originalmente publicado em 1994).

- BATISTA, Sueli Soares dos Santos (2000). Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. *Educação & Sociedade*. Ano 21, nº 73. [Em linha] [Acedido em 14 de Junho de 2009, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4213.pdf>].

- BARRETO, António (2008). O Milagre. *Público*, domingo, 2 de Novembro de 2008, pp. 41.

- BÁRRIOS, Amália Garrido (1999). Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola. *Inovação*, vol. 12, nº 3, pp. 85-103.

- BELL, Judith (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda. (3ª edição).

- BOFF, Leonardo (1997). *A Águia e a Galinha*. Lisboa: Multinova.

- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (2006). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BORGES, Genoveva Calvão e PIRES, Maria Leonor (1998). Escola, trabalho e Emprego. In José Machado Pais (Coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta Editora, pp. 247-318.

- BOWE, Richard.; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. (1992). *Reforming education & changing schools case studies in policy sociology*. London: Routledgefalmer.

- CAMPOS, Bárto Paiva (1997). Construção e Alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo. In Eurico Lemos Pires. *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA. (3ª edição).

- CANOTILHO, José Joaquim Gomes (1998). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Coimbra: Livraria Almedina. (2ª edição).

- CARDOSO, Salvador Manuel Correia Massano (2006). Meter a cauda entre as pernas. *4R – Quarta República. No Limiar da Utopia. Longe da anarquia Mansa que nos Tolhe*. [Em linha] [Acedido em 25 de Janeiro de 2009, disponível em <http://quartarepublica.blogspot.com/2006/10/meter-cauda-entre-as-pernas.html>].

- CHARLOT, Bernard (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº 4, pp. 129-36 [Em linha] [Acedido em 25 de Janeiro de 2009, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=129>].

- CNE (1993). Parecer nº 2/92 – Avaliação dos Alunos do Ensino Básico. In *Pareceres e Recomendações 1992*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 101-19.

- CNE (1994). Parecer nº 3/93 – Democratização e Qualidade de Ensino – Contributos para a análise da Situação. In *Pareceres e Recomendações 1993*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 109-76.

- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1993). Crescimento, competitividade, emprego – Os desafios e as pistas para entrar no século XXI – «Livro Branco». *Boletim das Comunidades Europeias* – Suplemento 6/93. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

– COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

– COMISSÃO EUROPEIA (2005). *Números chave da educação em Portugal 2005*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/NCAF05001PTC/NCAF05001PTC_002.pdf

– COMISSÃO EUROPEIA (2007a). *Factos e números essenciais sobre a Europa e os europeus*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

– COMISSÃO EUROPEIA. (2007b). Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação. Comunicação da Comissão, de 21 de Fevereiro de 2007 [COM(2007) 61 final - Não publicada no *Jornal Oficial*] [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:PT:PDF>].

– CONSELHO EUROPEU (1998). Conclusões do Conselho de 16 de Dezembro de 1997 sobre a avaliação da qualidade da educação básica e do ensino secundário. *Jornal Oficial* n° C 001 de 03/01/1998 p. 0004 – 0005 [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(02\):PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(02):PT:HTML)].

– CONSELHO EUROPEU (2006). Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa (*Março de 2000*): *para uma Europa da inovação e do conhecimento*. Actividades da União Europeia. Sínteses da Legislação. [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c10241.htm>].

– CORTESÃO, Luiza (2001). Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência que significados para a educação?. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correira (Orgs.).

Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise. Porto: Edições Afrontamento, pp. 277-300.

– COSTA, António Firmino da (2005 [1986]). A pesquisa de terreno em sociologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 129-48. (13ª edição).

– CRATO, Nuno (2006). *O ‘Eduquês’ em Discurso Directo - Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva. (9ª edição).

– CRSE (1987). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.

– CRSE (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.

– DALE, Roger. (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «cultura educacional comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»? *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 16, pp. 133-69.

– DELORS, Jacques (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA. (8ª edição).

– DUBET, François (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

– DUBET, François (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5 e 6, pp. 222-31 [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2009, disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf]

– DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo (1996). *À l'École – Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.

- ENGELS, Friederich. (1976). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Lisboa: Editorial Presença. (3ª edição). (Texto originalmente publicado em 1884).
- FIGUEIREDO, Olívia Maria e FIGUEIREDO, Eunice Barbieri (2003). *Dicionário Prático para o Estudo do Português – Da Língua aos Discursos*. Porto: Edições ASA. (2ª edição).
- FAURE, Edgar. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand. (3ª edição).
- FENPROF (2008). Encerramento de escolas do 1º ciclo: ME faz navegação à vista... [Em linha] [Acedido em 25 de Novembro de 2008, disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=59&doc=1129&mid=115>].
- FERNANDES, Domingos (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação & Sociedade*, vol. 29, nº 102, pp. 275-96. [Em linha] [Acedido em 14 de Setembro de 2008, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1429102.pdf>].
- FORMOSINHO, João (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: AASOE – Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FREIRE, Paulo (1987). Considerações em Torno do Ato de Estudar. In Paulo Freire. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, pp. 9-12. (8ª edição).
- GALEGO, Carla e GOMES, Alberto A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, nº 1, pp. 173-84.
- GERBERT, Pierre (1977). *As Organizações Internacionais*. Lisboa: Editora Arcádia. (2ª edição).
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lda.

- HIRSCH, JR., Eric Donald (1996). *The Schools we Need and Why we Don't Have Them*. New York: Doubleday.
- HOBBS, Thomas (1999). *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (2ª edição).
- HUGHES, Christina e TIGHT, Malcom (1995). The Myth of the Learning Society. *British Journal of Educational Studies*. vol 43, nº 3, pp. 290-304.
- INE (2006). *Anuário Estatístico da Região Norte 2005*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2007). *Anuário Estatístico da Região Norte 2006*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2008). *Anuário Estatístico da Região Norte 2007*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (2008). *World of Work Report 2008. Income Inequalities in the World of Financial Globalization*. Geneva: ILO. Preprint Edition. [Em linha] [Acedido em 25 de Novembro de 2008, disponível em http://www.oitbrasil.org.br/download/worldwork_report2008.pdf].
- ITURRA, Raúl, (2000). Nós e os outros. *Educação, Sociedade & Culturas*. nº 14. Porto: Edições Afrontamento. pp. 25-36.
- ITURRA, Raúl, (2005 [1986]). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 149-63. (13ª edição).
- KRASILCHIK, Myriam. (1990). Evolução da avaliação curricular. Paradigmas e práticas. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 8, nº3, pp. 268-73. [Em linha] [Acedido em 15 de Setembro de 2009, disponível em <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/view/51336/93084>].
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Ltda.

- LIMA, Licínio C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- LIMA, Licínio C. (1998). Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública. In Licínio C. Lima. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: CEEP, IEP, pp. 579-604. (2ª edição).

- LIMA, Licínio C. (2007a). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 15-77.

- LIMA, Licínio C. (2007b). Um Simulacro de Avaliação. *A Página da Educação*, ano 16, nº 171, p. 7.

- LIMA, Licínio C. (2008a). A Educação não é connosco. *A Página da Educação*, ano 17, nº 182, p. 5.

- LIMA, Licínio C. (2008b). *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”*. Documento policopiado.

- LIMA, Licínio C. (2009). O novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares. *A Página da Educação*, série II, nº 186, p. 32-5. [Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa].

- LOPES, Alice Casimiro (2002). Identidades pedagógicas projectadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In Antonio Flavio Barbosa Moreira & Elizabeth Fernandes de Macedo (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora. pp. 93-118.

- LOPES, Amélia (2008). Identidade Docente e Profissionalismo: a construção de identidades docentes como constructo sistémico. Comunicação apresentada a: *5th Interim Conference of the International Sociological Association. Challenges to Professionalism – Limits and Benefits of the Professional Model*. Oslo University College: Norway. September 12/13.

- LOPES, João Teixeira (1996). *Tristes Escolas – Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

- MACEDO, Jorge Borges (1992). Marquês de Pombal. In Joel Serrão (Dir.). *Dicionário de História de Portugal – vol. V*. Porto. Livraria Figueirinhas.

- MACHADO, António (1999). *Antologia Poética*. Lisboa: Editorial Cotovia.

- MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen (2004). Foi você que descobriu o abandono escolar?. *A Página da Educação*, ano 13, nº 135, p. 7.

- MAINARDES, Jefferson (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.

- MATOS, Manuel (2008). Um novo modelo de ser professor... por achar. *A Página da Educação*, ano 17, nº 182, p. 8.

- MEYER, John W.; KAMENS, David H.; BENAVIDES, Aaron; CHA, Yun-Kyung & WONG, Suk-Ying (1992). *School Knowledge for the Masses: world models and curricular categories in the twentieth century*. Londres: The Falmer Press.

- ME. GAERI. DGEEP. GRICES. CE. Ministério da Educação. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais. Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento. Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior. Comissão Europeia. (2006). *Caderno “Educação e Formação 2010”*. Organização: Ministério da Educação / GAERI. Publicado como suplemento do Jornal *Público*, de 27 de Novembro de 2006.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Prioridade à qualificação dos portugueses*. [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/educacao>].

- MIRANDA, Sacuntala (1981). Portugal e o ocidente. *Análise Psicológica*, série II, nº 1, pp. 25-38.

- MONTEIRO, Agostinho Reis (2000). Ser professor. *Inovação*, vol. 13, nº 2-3, pp. 11-37.

- MOREIRA, Adriano (2002). Entre a massificação e a qualidade. *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp. 375-78.

- MOREIRA, António Flavio Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes de (2002). Currículo, identidade e diferença. In Antonio Flavio Barbosa Moreira & Elizabeth Fernandes de Macedo (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora. pp. 11-33.

- MORGADO, José Carlos (1999). (Des)propósitos da autonomia curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 12, nº 2, pp. 273-94.

- NÓVOA, António (1991). Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?. Stephen Stoer (Org). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 59-130.

- NÓVOA, António. (2008). Discurso de Abertura do Ano Académico. [Em linha] [Acedido em 25 de Novembro de 2008, disponível em <http://downloads.officeshare.pt/expressoonline/pdf/AntonioNovoa.PDF>].

- NAÇÕES UNIDAS (1995). *Carta das Nações Unidas e Estatuto do Tribunal Internacional de Justiça*. Lisboa: Centro de Informação das Nações Unidas.

- ORWELL, George (2002). *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*. Lisboa: Antígona. (4ª edição).

- ORWELL, George (1981). *O Triunfo dos Porcos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- PACHECO, José Augusto (2007). Currículo, investigação e mudança. *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 79-148.
- PAIS, José Machado (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, vol. 22, n° 90, pp. 7-57.
- PAIS, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. (reimpressão).
- PAIS, José Machado (1998a). Introdução. In José Machado Pais (Coord.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta Editora, pp. 17-58.
- PAIS, José Machado (1998b). Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?. In Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (Coords.). *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997*. Oeiras: Celta Editora, pp. 189-214.
- PAIS, José Machado (2003a). *Ganchos, Tachos e Biscates*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. (2ª edição).
- PAIS, José Machado (2003b). Grupos juvenis: condutas e imagens. In José Machado Pais e Manuel Villaverde Cabral (Coords.). *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo*. Oeiras: Celta Editora, pp. 367-416.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1989). Filosofia da Educação e Inovação Educativa. *Inovação*, vol. 2, n° 2. pp. 105-22.
- PINTO, José Madureira (1993). *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- PINTO, José Madureira (2008). Política educativa: uma estranha coerência. *Público*, domingo, 9 de Março de 2008, pp. 41.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). Não há um mas vários insucessos. O Insucesso Escolar em Questão. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação – Universidade do Minho, pp. 11-15.
- PIRES, Eurico Lemos, (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, nº 1, pp. 27-43.
- PIRES, Eurico Lemos (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA. (3ª edição).
- PISA (2005). Project for International Student Assessment (Resumo). [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros_Documentos/20050427_ME_Doc_PISA.htm].
- PRATA, Ana (1998). *Dicionário Jurídico*. Coimbra: Livraria Almedina.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOULDT, Luc van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda. (2ª edição).
- RODRIGUES, Maria de Lurdes. (2007). Intervenção da Ministra da Educação no Parlamento Europeu. 17 de Julho de 2007. [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/888.html>].
- ROBERTSON, Susan (2003). É o Teu Cérebro que Nós Queremos: A Bala de Prata da Sociedade do Conhecimento. *A Página da Educação*, ano 12, nº 129, pp. 7.
- SÁ, Virgínio. (2008). O futuro ex-novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas – algumas notas soltas. *A Página da Educação*, ano 17, nº 175, pp. 35.

- SANCHES, A. (2008) Maria de Lurdes Rodrigues. Estou cansada como muitos portugueses estão cansados. Não Dramatizo. *Público*, sexta-feira, 28 de Novembro de 2008, 5 (Caderno P2).
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, pp. 197-215.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, pp. 197-215.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). Processos de Globalização. In B. de S. Santos (Org). *A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização: Modernização Económica, Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- SCHRIEWER, Jürgen (1997). L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, nº 121, pp. 9-27.
- SILVA, Agostinho da (2000). Educação de Portugal. In Agostinho da Silva. *Textos Pedagógicos – Volume II*. Lisboa: Âncora Editora.
- SILVA, Manuel António Ferreira. (2007). A Educação num Contexto de Hegemonia Ideológica Neoliberal. *Currículo sem Fronteiras*, vol 7, nº 1, pp. 206-42. [Em linha] [Acedido em 17 de Setembro de 2008, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/manuelsilva.htm>].
- SOUSA, Constança Urbano de (2004). A vigência do direito comunitário na ordem jurídica portuguesa. *Janus*. [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em http://www.janusonline.pt/2004/2004_3_1_6.html].
- SOARES, Fernando Luso. (1976). *A Comunidade Internacional*. Lisboa: Diabril Editora.
- STOER, Stephen. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa. (2000). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (2ª edição).

- STOER, Stephen (2008). Formar uma elite ou educar um povo?. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp. 107-10. (Texto originalmente publicado em 1986).

- TAVARES, Luís Valadares (2003). Do crescimento ao desenvolvimento. In Luís Valadares Tavares, Abel Mateus e Francisco Sarsfield Cabral (Coords.). *Reformar Portugal – 17 estratégias de mudança*. Lisboa: Oficina do Livro, pp. 69-88. (6ª edição).

- TAYLOR, Steven J. e BOGDAN, Robert (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods – The Search for Meanings*. Nova Iorque: John Wiley & Sons. (2ª edição).

- TEODORO, António. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

- TOFFLER, Alvin. (2003). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edições Livros do Brasil. (Texto originalmente publicado em 1980).

- TORRES, Leonor Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

- UNESCO. United Nations Education Scientific and Cultural Organization (1982) *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

- UNIÃO EUROPEIA (1997). O Nascimento da Estratégia Europeia de Emprego: o processo do Luxemburgo (Novembro 1997). *Actividades da União Europeia. Sínteses da Legislação* [Em linha] [Acedido em 21 de Setembro de 2007, disponível em <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11318.htm>].

- UNITED NATIONS (1992). *Basic Facts About the United Nations*. New York: U. N. - Department of Public Information.

- WALLERSTEIN, Immanuel. (2004). A descoberta da economia-mundo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 69, pp. 3-16.
- WEBER, Max (1977). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença. (2ª edição [Texto originalmente publicado em 1917]).
- WEBER, Max, (2004a). Conceitos fundamentais de sociologia. In Manuel Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 583-602 (4ª edição [Texto originalmente publicado em 1919]).
- WEBER, Max, (2004b). A “objectividade” do conhecimento nas ciências sociais e em política social. In Manuel Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas Os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 603-61 (4ª edição [Texto originalmente publicado em 1919]).
- YERKES, David (1996). Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. Gramercy Books.

Legislação Referenciada

Código Civil Português (1998). Coimbra: Livraria Almedina.

Constituição da República Portuguesa (1976). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Constituição da República Portuguesa (2005). [Em linha] [Acedido em 02 de Setembro de 2009, disponível em

<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Portugal/SistemaPolitico/Constituicao/Pages/default.aspx>
]

Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril. Diário da República nº 93, I Série.

Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades

Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro. Diário da República n.º 17, Suplemento, I Série.

Reformula e reestrutura os quadros docentes das escolas dos actuais ensinos preparatório e secundário e estabelece os mecanismos legais necessários a uma maior estabilidade profissional dos professores

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Diário da República n.º 198, I Série.

Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Diário da República n.º 98, Suplemento, I Série.

Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Diário da República n.º 107, I Série

Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República n.º 102, 1.º Suplemento, I Série – A.

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15, I Série - A

Aprova a reorganização curricular do ensino básico

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro. Diário da República n.º 240, I Série - A

Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Diário da República n.º 73, I Série - A

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação

Decreto-Lei n.º 24/2006, de 06 de Fevereiro. Diário da República n.º 26, I Série - A
Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação

Decreto-Lei, n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Diário da República n.º 14, I Série.
Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei, n.º 272/2007, de 26 de Julho. Diário da República n.º 143, I Série.
Aprova a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, estabelecendo novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário

Decreto-Lei, n.º 270/2009, de 30 de Setembro. Diário da República n.º 190, I Série.
Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro de 2009. Diário da República n.º 2, I Série.
Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro. Diário da República n.º 244, II Série.
Aprova o sistema de avaliação dos alunos

Despacho n.º 5020/2002, de 6 de Março. Diário da República n.º 55, II Série.
Adita ao Despacho Normativo n.º 30/2001 os n.ºs. 50-A e 58

Despacho n° 428/2005, de 7 de Janeiro. Diário da República n° 5, II Série.

Introdução dos exames nacionais no 9° ano de escolaridade em 2005 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Despacho n° 14 026/2007, de 3 de Julho de 2007. Diário da República n° 126, II Série.

Matrículas e constituição de turmas

Despacho n° 20131/2008, de 30 de Julho. Diário da República n° 146, II Série.

Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente

Despacho Normativo n° 98-A/92, de 20 de Junho. Diário da República n° 140, 1° Suplemento, II Série – B.

Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico

Despacho Normativo n° 338/93, de 21 de Outubro. Diário da República n° 247, I Série – B

Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário

Despacho Normativo n° 30/2001, de 19 de Julho. Diário da República n° 166, I Série – B.

Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico

Despacho Normativo n° 1/2005, de 5 de Janeiro. Diário da República n° 3, I Série – B.

Revoga o Despacho Normativo n° 30/2001. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico e institui os exames de Língua Portuguesa e Matemática no 9° ano de escolaridade

Despacho Normativo n° 50/2005, de 09 de Novembro. Diário da República n° 215, I Série – B.

Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de

acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico

Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de Março. Diário da República nº 52, I Série - B.

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico

Despacho Normativo nº 5/2007, de 10 de Janeiro. Diário da República nº 7, II Série.

Altera o Despacho Normativo n.º 18/2006. Altera o sistema de avaliação dos alunos

Lei nº 5/73, de 25 de Julho. Diário do Governo nº 173, I Série.

Lei da Reforma do Sistema Educativo

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República nº 237, I Série.

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro. Diário da República nº 217, I Série - A

Primeira alteração à lei nº 46/86

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro. Diário da República nº 294, I Série - A.

Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro. Diário da República nº 294, I Série.

Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República nº 166, I Série - A.

Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 13, I Série.

Primeira alteração à Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de Setembro. Diário da República n.º 227, I Série.

Primeira revisão da Constituição

Lei Constitucional n.º 1/89, de 08 de Julho. Diário da República n.º 155, Suplemento, I Série.

Segunda revisão da Constituição

Lei Constitucional n.º 1/92, de 25 de Novembro. Diário da República n.º 273, Suplemento, I Série

- A.

Terceira revisão constitucional

Outros Documentos Consultados

— JN. (2008). *Jornal de Notícias*, quarta-feira, 8 de Outubro de 2008, p. 3.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Universidade do Minho – Mestrado em Educação
Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Inquérito n°

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito foi criado, no âmbito do Mestrado em Educação – Sociologia da Educação e Políticas Educativas da **Universidade do Minho**, com a finalidade de tentar perceber de que forma se vai construindo o sucesso escolar na Escola portuguesa em geral e no 3º Ciclo do Ensino Básico em particular.

Este inquérito tem fins meramente académicos e os dados aqui recolhidos destinam-se exclusivamente a ser alvo de um tratamento estatístico, e de forma **confidencial**.

Não há qualquer possibilidade nem qualquer interesse em saber quem responde o quê pelo que pedimos a maior **sinceridade** nas respostas.

Só assim poderemos todos contribuir para a melhoria da Educação em Portugal.

Agradecemos desde já e apelamos à tua colaboração.

Preenche, por favor, os seguintes tópicos com um (X):

CARACTERIZAÇÃO SOCIO-ECONÓMICA:

1. Sexo

Masculino 1

Feminino 2

2. Idade _____

3. Nacionalidade

Portuguesa 1

Outra 2 Qual? _____

4. Residência (Freguesia): _____

TIPOLOGIA FAMILIAR:

5. Encarregado de educação:

Pai 1

Mãe 2

Outro 3 Quem? _____

6. Estado civil dos pais:

1. Pai 1 Casado 2 Separado 3 Divorciado

2. Mãe 1 2 3

Outra situação. Qual? _____

CONTEXTO FAMILIAR:

7. Com quem vives? (Indica apenas uma situação)

Com os pais 1 Pai 2 Mãe 3 Outro 4 Qual? _____

8. Qual o tipo de habitação em que vives?

1. Apartamento 4. Anexo na casa de um familiar
2. Andar moradia 5. Outro Qual? _____
3. Vivenda / Casa

9. Essa habitação é:

1. Arrendada ("alugada") 2. Própria 3. Cedida / Emprestada

10. Distância de casa à escola (quanto tempo demoras a chegar à escola):

Menos de 5 minutos 1 Entre 5 e 10 minutos 2 Entre 10 e 20 minutos 3 Entre 20 e 30 minutos 4 Entre 30 e 45 minutos 5 Mais de 45 minutos 6

11. Tipo de transporte para te deslocares para a escola (ida e volta):

A pé 1 Carro dos pais 2 Transporte público 3 Boleia 4 Meio de transporte da autarquia 5

Outro transporte. 6 Qual? _____

12. Habilitações escolares dos pais

	Pai	Mãe	
1. Não sabe ler e escrever.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	
2. Primeiro Ciclo, Ensino Básico, (Primário).	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	
3. 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	
4. Ensino Secundário.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	
5. Ensino Superior. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	Qual? _____
6. Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	Qual? _____
7 Desconhecida.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	

SITUAÇÃO NA PROFISSÃO:

13. Qual é (ou era caso alguns dos teus pais esteja desempregado ou caso já tenha falecido) a **profissão principal do teu pai e da tua mãe? Descreve-a de forma completa** (por exemplo, se algum é funcionário público, refere também em que ramo de actividade exerce e a função que desempenha).

1. Pai.

2. Mãe.

14. Situação, dos pais, na profissão (actual ou última):

	Pai	Mãe	
1. Patrão / Empresário	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	
2. Trabalha por conta própria	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	
3. Trabalhador em empreendimento familiar	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	
4. Assalariado / Empregado por conta de um patrão	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	
5. Outra situação. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	Qual? _____

14.1. Se o teu pai é **patrão** quantos empregados tem a seu cargo? Nº empr. _____

14.2. Se a tua mãe é **patroa** quantos empregados tem a seu cargo? Nº empr. _____

15. Meios de vida dos pais (indica o meio ou meios caso tenha mais do que um)

	Pai	Mãe	
1. Trabalho	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	
2. Vive a cargo da família	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	
3. Subsídio de desemprego	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	
4. Outros subsídios ou pensões	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	
5. Rendimento Mínimo Garantido / Rendimento Social de Inserção	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	
6. Vive de rendimentos de propriedades	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	
7. Outra situação. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	Qual? _____

PERCURSO ESCOLAR:

16. Alguma vez reprovaste?

Não 1 Sim 2 Em que ano escolar? _____
2

17. Como te classificas como aluno?

Excelente 1 Bom 2 Médio/Suficiente 3 Fraco 4 Mau 5 Péssimo 6

18. Como te avaliam (em termos médios) os teus professores?

Excelente 1 Bom 2 Médio/Suficiente 3 Fraco 4 Mau 5 Péssimo 6

REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA:

19. Gostas da escola?

Sim 1 Não 2 Se **não gostas**, diz porquê _____

20. Se te dessem a oportunidade de abandonar a escola antes de terminares o 9º ano, que fazias?

1. Saía já. 1 Porquê? _____
2. Não 2 Porquê? _____
saía.

21. Para ti a escola é:

Muito importante. 1 Importante. 2 Pouco importante. 3 Nada importante. 4

22. Quais os aspectos que menos gostas e que mais gostas na escola?

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto nada	Não sei
1. Estar na sala a ter aulas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Ter aulas de substituição	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Participar nos clubes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Os professores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Os auxiliares de apoio educativo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Os colegas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Almoçar na cantina	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Os intervalos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. A sala de estudo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. A biblioteca	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. O Desporto Escolar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. O Clube de Meditação	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. O Laboratório de Físico-Química	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. A Sala de Informática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. A Associação de Estudantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Outro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Qual? _____

23. Diz se concordas ou discordas com os seguintes objectivos da escola e do ensino.

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. A escola tem como objectivo principal contribuir para o desenvolvimento das capacidades de cada aluno	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. A escola apenas se deveria preocupar com a instrução da população do país	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. O que aprendemos na escola é importante para a nossa vida futura	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. O que aprendemos com os nossos amigos é mais importante do que o que aprendemos na sala de aula com os professores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Aprende-se mais fora da escola do que dentro dela	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Foi a escola que me forneceu os principais conhecimentos do mundo que me rodeia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. A escola tem como objectivo principal ajudar-me a definir-me como mulher/homem.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. As minhas melhores amizades foram feitas na escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. A escola contribui para manter as desigualdades sociais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. A escola tem como objectivo principal preparar os alunos para o mundo do trabalho	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. A escola tem como objectivo principal educar os alunos de acordo com os valores das classes dominantes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. A escola é uma instituição onde se impõem às gerações mais novas os valores das gerações mais velhas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. A escola é principalmente um lugar onde os pais deixam os filhos porque não têm outro local para os largar enquanto estão a trabalhar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. A escola tem como principal função seleccionar os melhores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

24. Qual é para ti a razão de ser do estudo?

	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
1. Eu estudo para arranjar um emprego no futuro	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Eu estudo para um dia ser rico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Eu estudo para me preparar para competir numa sociedade cada vez mais complexa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Eu estudo para mostrar aos meus amigos que também sou capaz chegar longe na escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Eu estudo porque quero melhorar as minhas capacidades	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Eu estudo porque gosto de fazer alguma coisa em que possa ser bom	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Eu estudo porque quero estar fora de casa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Eu estudo porque os meus pais me obrigam	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Eu estudo porque não tenho mais nada que fazer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Eu estudo porque os meus melhores amigos estão na escola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Eu estudo porque é na escola que se formam os bons cidadãos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

12. Eu estudo porque sou jovem 1 2 3 4 5
 13. Estudo porque não quero ir trabalhar 1 2 3 4 5
 14. Estudo para poder "curtir" a vida 1 2 3 4 5
 15. Outra Razão. Qual? _____ 1 2 3 4 5

25. Costumas faltar às aulas?

- Sim 1 Porquê? _____
 Não 2 Porquê? _____

26. Depois do 9º ano. Que pensas fazer?

1. Deixar de estudar 1
 2. Continuar no 10º ano, num curso regular só até ao 12º ano 2
 3. Continuar no 10º ano num curso profissional só até ao 12º ano 3
 4. Continuar no 10º ano e entrar depois do 12º numa universidade 4
 5. Ainda não decidi 5

27. Caso queiras continuar a estudar já pensaste em que área te vais inscrever no 10º ano?

28. Se decidiste continuar a estudar e já escolheste a área que queres seguir, quem te influenciou a seguir essa área?

1. Ninguém 1 3. Outros membros da família (irmãos, tios, etc.) 3 5. Os resultados escolares 5
 2. Os pais 2 4. Os amigos 4 6. Outras influências 6

29. Gostas de estudar?

- Muito 1 Bastante 2 Pouco 3 Nada 4

30. O que significa para ti estudar?

- Um acto de prazer 1 Uma obrigação 2 Um aborrecimento 3

31. Imagina que, no final do 2º período, tens mais de 4 negativas. (Escolhe apenas 1 opção).

1. Achas que vais reprovador o ano e desistes de estudar porque não tens hipóteses 1
 2. Achas que vais reprovador o ano mas continuas a estudar 2
 3. Achas que vais passar o ano porque ainda consegues recuperar e atingir os objectivos propostos para aquele ano lectivo 3
 4. Achas que vais passar o ano porque toda a gente passa pois o Conselho de Turma vai ser benévolo e vão passar-te as negativas para positivas 4
 5. Desisto de estudar porque os meus amigos já me mostraram que não tenho hipóteses 5
 6. Continuo a estudar porque os meus amigos já me mostraram que ainda tenho hipóteses 6

EXPERIÊNCIA ESCOLAR

32. Costumas estudar:

- | | Sempre | Quase sempre | Às vezes | Raramente | Nunca |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Todos os dias. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. Apenas nas vésperas dos testes de avaliação. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Só quando tenho T.P.C. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Aproveito os T.P.C. para estudar. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Só para as disciplinas mais difíceis. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Só quando tenho más notas. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 7. Só ao fim-de-semana. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

33. Os meus períodos de estudo diário, normalmente, variam entre:

- Não estudo 1 Até 30 minutos 2 Até 60 minutos 3 Até 2 horas 4 Mais de 2 horas 5

34. Costumas estudar nas férias?

- Sim 1 Não 2

35. Em casa, onde estudas? (Indica apenas o espaço privilegiado)

No quarto 1 Na sala 2 No escritório dos meus pais 3 Na cozinha 4
 Outro espaço 5. Qual? _____

DISPOSIÇÃO / ORGANIZAÇÃO

36. No meu lugar de estudo tenho:

- | | Sim | Não |
|---|----------------------------|----------------------------|
| 1. Uma televisão. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 2. Computador com acesso à Internet. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 3. Computador mas sem acesso à Internet. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 4. Consola de jogos (PS2/PS3, XBox, etc). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 5. Livros/dicionários/enciclopédias. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |

ACTIVIDADES ESCOLARES:

37. Costumas estudar:

- | | Sempre | Muito
Frequente | Frequente | Pouco
Frequente | Raramente | Nunca |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 Sozinho | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| 2 Em grupo (com os colegas) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| 3 Acompanhado pelo pai ou pela mãe | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| 4 Acompanhado por outro familiar (irmãos, tios) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| 5 Acompanhado por um explicador (sozinho) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| 6 Acompanhado por um explicador (em grupo) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| 7 Outra situação. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |

38. Quando os professores marcam trabalho de casa (indica apenas 1 opção):

- | | | | |
|------------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
| 1 Faço-o sempre | <input type="checkbox"/> 1 | 4 Raramente o faço | <input type="checkbox"/> 4 |
| 2 Faço-o quase sempre | <input type="checkbox"/> 2 | 5 Nunca o faço | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3 Faço-o algumas vezes | <input type="checkbox"/> 3 | 6 Copio-o pelos amigos | <input type="checkbox"/> 6 |

39. Se usas a Internet, que serviços usas com mais frequência? Podes escolher várias opções)

- | | | | | | | | |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|----------|--------------------------|----------|--------------------------|
| 1. Messenger | <input type="checkbox"/> | 3. Chatrooms | <input type="checkbox"/> | 5. Skype | <input type="checkbox"/> | 7. Gtalk | <input type="checkbox"/> |
| 2. HI 5. | <input type="checkbox"/> | 4. Twiter | <input type="checkbox"/> | 6. ICQ. | <input type="checkbox"/> | 8. Outro | <input type="checkbox"/> |
- Qual? _____

40. Com que finalidade usas a Internet?

- | | | | | | | | | | |
|----------|--------------------------|-------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| 1. Jogar | <input type="checkbox"/> | 2. Social (redes) | <input type="checkbox"/> | 3. Comunicar | <input type="checkbox"/> | 4. Estudar | <input type="checkbox"/> | 5. Pesquisar | <input type="checkbox"/> |
| 6. Outra | <input type="checkbox"/> | Qual? _____ | | | | | | | |

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

41. Frequentas algum destes clubes na escola?

- | | Sim | Não |
|------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Clube de Meditação. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 2. Desporto Escolar. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |

ACTIVIDADES RECREATIVAS, LAZER

42. Como ocupas os teus tempos livres?

	Todos os dias	Quase todos os dias	Um a dois dias por semana	Nunca
1. A brincar em casa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Sair com os amigos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. A praticar desporto.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. A jogar computador.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. A ver televisão.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Jogar a bola na rua/parque etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. A ler.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. A ouvir música.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Discoteca / Bar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Banda / Fanfarra.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. A. T. L.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Grupo de jovens.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Grupo coral.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Catequese.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Dança.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16. Escuteiros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17. Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

43. Com qual destes grupos te identificas mais?

1. Rappers.	<input type="checkbox"/>	6. Satânicos	<input type="checkbox"/>	11. Niggers	<input type="checkbox"/>	16. Metálicos	<input type="checkbox"/>
2. Hip-hopers	<input type="checkbox"/>	7. Emos	<input type="checkbox"/>	12. Gunas	<input type="checkbox"/>	17. Punks	<input type="checkbox"/>
3. Skaters	<input type="checkbox"/>	8. Nerds	<input type="checkbox"/>	13. Surfers	<input type="checkbox"/>	18. Freaks	<input type="checkbox"/>
4. Rastafaris	<input type="checkbox"/>	9. Dreds	<input type="checkbox"/>	14. _____	<input type="checkbox"/>	19. Outro	<input type="checkbox"/>
				Betinhos		Qual? _____	
5. Góticos	<input type="checkbox"/>	10. Bikers	<input type="checkbox"/>	15. _____	<input type="checkbox"/>		
				Graffiters			

44. Pertences a algum destes grupos?

1. Sim 2. Não

Se sim, qual? _____

45. Quanto tempo por dia jogas no computador?

Não jogo 1 1 hora 2 2 horas 3 Mais de 2 horas 4

46. Quanto tempo por dia vês televisão?

Não vejo 1 1 hora 2 2 horas 3 Mais de 2 horas 4

47. Dá a tua opinião relativamente às disciplinas que fazem parte do currículo o do 9º ano.

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto	Não gosto nada
1. Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Inglês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Francês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Ciências Naturais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Físico-Química	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Matemática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Geografia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. História	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. T.I.C.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Educação Física	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Estudo Acompanhado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Educação Moral e Religião Católicas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Área de Projecto	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. Arte dos Tecidos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Educação Tecnológica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Formação Cívica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

48. Indica a disciplina que mais gostas. _____

49. Indica a disciplina que menos gostas. _____

50. Das várias imagens que é costume associar à escola e que são apresentadas abaixo, escolhe as 3 que para ti mais tenham a ver com a escola.

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Aquisição de conhecimentos | <input type="checkbox"/> | 7. Local de preparação para a cidadania | <input type="checkbox"/> |
| 2. Preparação para a vida profissional | <input type="checkbox"/> | 8. Local de preparação para o futuro | <input type="checkbox"/> |
| 3. Diversão com os colegas | <input type="checkbox"/> | 9. Local de selecção dos melhores | <input type="checkbox"/> |
| 4. Faltas às aulas | <input type="checkbox"/> | 10. Aulas chatas/aborrecidas | <input type="checkbox"/> |
| 5. Professores interessantes | <input type="checkbox"/> | 11. Perda de tempo | <input type="checkbox"/> |
| 6. Local de cultura | <input type="checkbox"/> | 12. Outra | <input type="checkbox"/> |

51. Costumas trabalhar fora da escola?

1. Sim 2. Não

52. Que tipo de trabalho fazes?

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1. Ajudo os meus pais em casa | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 2. Ajudo a minha família (pais ou outros familiares) no negócio deles | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 3. Ajudo a minha família (pais ou outros familiares) no campo | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 4. Trabalho num comércio | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 5. Trabalho numa fábrica | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 6. Outro | <input type="checkbox"/> | 6 |
- Qual? _____

53. Esse trabalho é pago?

1. Sim 2. Não

EXPECTATIVAS FACE AO FUTURO

54. Depois de atingires a maioridade (18 anos) que pensas fazer? (Escolhe as possibilidades que mais tenham a ver contigo e com as tuas expectativas).

- | | Sim | Não | Não sei |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Casar | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 2. Ter filhos | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 3. Comprar uma casa | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Arrendar (“alugar”) uma casa | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 5. Ficar a viver com os pais | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 6. Ficar a viver e a trabalhar em Portugal | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 7. Ir viver e trabalhar para um outro país da União Europeia | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 8. Ir viver e trabalhar para um outro país fora da União Europeia | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 9. Arranjar um “part-time” e continuar a estudar | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 10. Viajar e conhecer outras culturas | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 11. Continuar a estudar no ensino superior | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 12. Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |

COMENTÁRIOS / SUGESTÕES / CRÍTICAS:

Obrigado pela tua contribuição para a melhoria da Educação em Portugal

APÊNDICE II

Guião da entrevista e respostas dadas pelos professores

(é favor responder sempre e só com o tipo de letra Arial, corpo 10. Assinale as respostas de acordo com o nº das perguntas. Entregue a entrevista impressa em folhas A4, só com as respostas e sem elementos que permitam reconhecer o seu autor. A entrevista pretende-se anónima. Só têm interesse as respostas que forem dadas com a máxima honestidade. Se não se sentir à vontade para responder é preferível que não o faça. Não dê respostas “politicamente correctas”). Obrigado, Joaquim Santos.

1 - É professor há quantos anos? É profissionalizado?

2 - É ideia corrente que os alunos hoje sabem menos do que há 20 ou 30 anos atrás e o ensino é hoje muito menos exigente. No seu entender a que se deverá este facto?

3 - Acha possível estabelecer uma relação entre a vontade de encarar a escola como um local de trabalho sério e a inserção sócio-económica de um aluno? Pensa que a escola é um veículo de perpetuar as desigualdades sócio-económicas dos seus alunos. i.e. filhos de pessoas com dinheiro e com estudos são, em geral, mais bem sucedidas do que os filhos de quem é pobre e com uma pequena passagem pela escola?

4 - A escola tem falhado no processo de integração dos conhecimentos escolares na experiência de vida. Será que isto pode explicar o desinteresse pela escola por parte dos alunos ou haverá outros factores? Qual a sua opinião?

5 - Que pensa do acto de estudo?

6 - Porque razão acha que os alunos do ensino básico estudam pouco ou até mesmo não estudam de todo?

7 - No seu entender porque é que os alunos não estão interessados em aprender? Porque é que não estudam? Ou, de acordo com a sua experiência, será que a generalidade dos alunos estuda?

8 - Os professores, em geral, estão convencidos que fazem o melhor que podem e que sabem. Mas o que é que eles sabem e não fazem? E isso deve-se a quê?

9 - Os maus alunos não tiram obrigatoriamente más notas. Como explicar este facto?

10 - Em seu entender, o que leva um professor a dar nota positiva ou a passar de ano um aluno que ele sabe efectivamente que não tem os conhecimentos/competências necessários de acordo com os conteúdos programáticos?

11 - Muitas pessoas pensam que hoje em dia um professor não precisa de ensinar, só tem que dar boas notas. Não importam os conhecimentos dos alunos mas apenas o seu sucesso escolar. É isto que realmente acontece nas escolas?

12 - Na sua prática docente a “inflação” das notas é uma realidade ou não? I. e. é comum que atribua aos seus alunos notas que são manifestamente superiores àquilo que eles fizeram durante o período / ano lectivo?

13 - E isso porquê?

14 - Acha que o Ministério da Educação e, mais directamente, a DREN, pressionam os professores no sentido de avaliarem positivamente os alunos? Se sim, de que forma?

15 - Alguma vez se sentiu de alguma maneira pressionado?

16 - É verdade que se vive um clima de medo no ensino? O que é que os professores mais temem?

APÊNDICE II – A

Professor nº 1

1 - Sou professora há dezasseis anos. Sou profissionalizada.

2 - Deve-se ao facilitismo, é exigido muito pouco aos nossos alunos, quer por parte dos pais, quer por parte dos professores.

3 - Sim essa relação existe, com algumas excepções. É verdade que os mais ricos têm outras oportunidades, no entanto, os mais carenciados também conseguem bons resultados escolares, completando todos os ciclos.

4 - De facto, na escola, nem sempre são ministrados os conhecimentos exigidos para a vida activa. Este poderá ser um factor de desmotivação, conjuntamente com a falta de saídas profissionais e a falta de empenho dos próprios alunos.

5 - Penso que quase não existe ou então está deturpado. Hoje poucos estudam ou sabem fazê-lo. Existem outros interesses e outras motivações mais apelativas.

6 - Porque são preguiçosos, existe um conceito de facilitismo, os alunos sabem que lhes é permitido passar de ano com um elevado número de negativas.

7 - Porque os programas não são motivadores, as exigências não são muitas, embora alguns alunos se esforcem para obter resultados.

8 - Os professores sabem que devia haver mais disciplina e mais exigência, não podendo aplicá-la, devido às condicionantes e regras do Ministério.

9 - Existe relação entre o mau comportamento e as más notas, podendo existir algumas excepções. O mau comportamento não tem um peso significativo na classificação final.

10 - O que o leva a passar são as novas exigências / estatística do Ministério.

11 - Não. Por vezes há algumas exigências extra professor que levam que o aluno passe sem conhecimentos.

12 - Sim, é uma realidade.

13 - Devido à pressão das Escolas e do Ministério, por vezes, as notas são inflacionadas. Isto acontece em todos os graus de ensino.

14 - Sim. As entidades oficiais desejam estatísticas favoráveis, com redução nos custos do ensino, os recursos são sempre favoráveis à passagem do aluno.

15 - Pressão objectiva não. No entanto, indirectamente todos os dias existem condicionantes que nos pressionam.

16 - É verdade. Os professores temem as injustiças, os favorecimentos e que o seu trabalho não seja correctamente avaliado.

Professor nº 2

1 - Professor há 28 anos. Com profissionalização.

2 - Houve em tempos teorias de simplificação pedagógica que talvez tenham sido postas em prática para escapar ao rigor e à punição irracionais que se verificavam há 30 ou 40 anos.

Em Portugal tentámos pôr em prática teorias adoptadas noutros países europeus, apesar de em alguns casos se ter já posto de parte essas teorias (nos países de origem) após se ter concluído que eram ineficazes. Copiamos mal!

3 - A escola só pode prover a inserção sócio-económica do aluno se for eficaz na sua função de ensinar. Ou seja, os alunos só poderão ter melhores opções em termos sociais e económicos se tiverem armas para enfrentar o mundo do trabalho e as contrariedades económicas e sociais

com que se vão deparar no futuro. Assim, é necessário que os alunos aprendam não só conteúdos científicos mas também tenham aprendizagens que os orientem na formação do carácter e no desenvolvimento duma personalidade harmoniosa. Além de tudo mais, é fundamental ensinar os alunos a pensar!

4 - A escola não é uma coisa interessante para os alunos. Ponto!

Há muitas coisas mais interessantes fora da escola e sempre houve... Sempre foi muito mais interessante brincar ou jogar com os amigos, ver TV ou jogar com máquinas do que passar horas a fio em salas frias e desconfortáveis.

5 - Inicialmente é sem dúvida um acto de esforço e de força de vontade. Não tem nada de lúdico, nem tem que ter... Depois deve transformar-se num desafio e, quando se percebe a sua utilidade, pode ser um prazer.

6 - Estudar em sala de aula não é interessante. Ou a pessoa é bem motivada para o estudo ou desiste. Actualmente é fácil desistir porque há poucos objectivos e poucos estímulos em termos de recompensa no futuro. Para piorar a questão, os alunos já perceberam que não é preciso estudar ou estar atento nas aulas para ter avaliação positiva no final do período ou do ano lectivo. Os “milagres” das reuniões de avaliação final são um facto e até na comunicação social há notícias de alunos que transitam de ano com 5 ou 8 negativas.

7 - Como já disse, aprender não parece compensar. Muitos alunos do Secundário estudam, esforçam-se e são surpreendidos com exames de 11º ou 12º ano que têm graus de facilidade ou de dificuldade incompreensíveis. Há exames nacionais com critérios de correcção gerais que contradizem os critérios de correcção específicos de cada questão... Os alunos sabem disto e perdem a fé, às vezes pouca, no valor da aprendizagem, na necessidade de estudar.

8 - Os professores sabem que é muito importante dedicar mais tempo aos alunos, fazer um acompanhamento personalizado, conquistar os alunos para o prazer de ler, de aprender, de saber. Não o fazem porque é difícil conseguir dar atenção individual aos alunos quando têm turmas de 28 ou mais alunos, ou quando têm 7 turmas, ou quando têm de preparar aulas para

4 níveis diferentes. Além destas dificuldades, actualmente, os professores têm que se preocupar com questões burocráticas impostas pelo sistema de avaliação de desempenho.

9 - Primeiro é preciso definir "mau aluno" e "más notas". Mau aluno é o que não estuda? É o que não faz o TPC? É o que brinca nas aulas? É o que desistiu de se esforçar? Má nota é avaliação negativa? Ou é a avaliação que, apesar de positiva, não serve a finalidade de entrada em determinado curso? Enfim...

Frequentemente os alunos até não tiram más notas porque o nível está a descer de tal forma que "em terra de cegos..."

10 - Muitas vezes os professores são forçados pelas circunstâncias: retenções repetidas; alunos de baixa condição económica que precisam de ter diploma para poderem ajudar a família com o seu trabalho; e, hoje em dia, o prejuízo em termos de progressão na carreira que o professor pode ter se atribui muitas classificações negativas ou se "chumba" muitos alunos.

11 - Se for posto em prática o que superiormente se sugere, é isso que realmente vai passar a acontecer.

12 - Para já ainda não...

13 - A pressão só agora está a começar e alguns professores ainda pugnam pela honra do convento...

14 - Se as classificações dos alunos interferirem na avaliação que é feita ao professor, não duvido que o "sucesso" vai subir em flecha. Já há reuniões das DRE com presidentes de Conselho Executivo em que se afirma que a credibilidade dos professores depende do sucesso dos alunos. Entenda-se que sucesso significa aprovações em massa!

15 - Para já não... mas a realidade é que já não estou em início de carreira e não me podem prejudicar muito mais do que já prejudicaram.

16 - Há um clima de desconfiança, de insegurança e de muito desconforto.

Afinal quem nos devia defender (sindicatos e conselhos executivos) pouco faz e o Ministério tem mostrado tal intransigência e tão grande desrespeito por quem há tantos anos trabalha em condições tão fracas que apetece dizer “quem vier atrás de mim que feche a porta”.

Professor nº 3

1. Sou professor há 31 anos e profissionalizado há 29.

2. Concordo, mas considero mais importante sublinhar que, hoje, os alunos trabalham menos do que há 10, 20, 30 anos atrás. Casos há até que pura e simplesmente não trabalham e, portanto, não evoluem, não progridem, não se tornam mais capazes.

As causas disto, na minha modesta opinião, devem-se, em primeiro lugar, a certas correntes pedagógicas que tomaram o poder em Portugal e que são de opinião de que estudar, além do prazer de aprender, não é trabalho, escolha/renúncia e sacrifício; em segundo lugar, e se calhar a causa principal, as políticas mais recentes que, em vez de resolverem os problemas sociais (desemprego, nomeadamente entre os jovens, salários de miséria, exclusão social, etc.), que são as causas verdadeiras do insucesso escolar, pretendem “tapar o sol com a peneira”, implementando o facilitismo e baixando os níveis de exigência, para as estatísticas fazerem crer que tudo está bem.

3. Acho impossível que a Escola actual faça um trabalho sério, no sentido de ajudar todos os alunos, independentemente da sua inserção socio-económica, a serem melhores cidadãos e com um futuro melhor.

É evidente que esta Escola perpetua as desigualdades económicas e não é mais do que um reflexo da sociedade que temos, nada fazendo para a mudar.

O que se vê é que, cada vez mais, os alunos oriundos das classes mais abastadas abandonam a Escola Pública e procuram as privadas que trabalham com estas "elites económicas", claro está, no sentido de perpetuar a ordem estabelecida.

4. O que tem falhado é a valorização do papel da Escola junto dos alunos e seus Encarregados de Educação.

São inúmeros os exemplos do êxito (ganhar dinheiro) de pessoas "sem estudos" e que são endeusadas (artistas da bola e outros ...) e de pessoas com formação académica, muitas vezes superior, que não conseguem arranjar emprego, nesta sociedade profundamente hipócrita e injusta.

5. O acto de estudo é TRABALHO, logo implica esforço e renúncia; é um caminho difícil que depois pode gerar o prazer da descoberta e do conhecimento e também o contentamento de estar mais preparado para resolver problemas. Mas não é esta a ideia que se transmite na Escola Pública actual, assaltada por essas correntes pedagógicas que propalam a ideia de que estudar é uma brincadeira.

6. Os alunos do ensino básico estudam pouco, ou mesmo nada, porque se aperceberam com facilidade, nos últimos anos, que preguiça não traz quaisquer consequências, pelo menos a curto prazo, nesta Escola Pública actual.

O primeiro objectivo de qualquer aluno jovem é o de não ficar retido e, facilmente, se apercebem que esse não é um perigo real. Além disso, os exemplos que lhes são impingidos levam-nos a constatar que os que estudam e tiram os seus cursos ficam, muitas vezes, a encher prateleiras nos supermercados dos Azevedos, ao passo que os "Cristianos" e as "Madonnas" ganham milhões de forma, pelo menos aparentemente, fácil. Daqui conclui-se facilmente que esta Escola não interessa a ninguém. Querem é ser jogadores de futebol ou cantores, isto é "artistas"!

7. A percentagem de alunos que estuda com interesse aumenta com a idade. Mas é difícil promover o gosto do saber por si só. Todos gostamos de aprender, mas esta sociedade cultiva o facilitismo e o direito a ter direitos, esquecendo os deveres e a valorização do trabalho. Todos temos o direito de ser felizes, mas o que é certo é que alcançar, honestamente, as "coisas" que dão vida e felicidade, custa muito e não é essa a mensagem da nossa sociedade de consumo que deseduca todas as pessoas.

8. A exigência, o rigor, a valorização do trabalho, na sala de aula e em casa, são fundamentais, mas muitos professores deixaram de lutar por eles a partir do momento em que, sucessivos

governos deste país, fizeram cair sobre os professores, e só sobre eles, o ónus da culpa, no que diz respeito ao insucesso escolar.

Ninguém quer ser o "bombo da festa" e daí, aos poucos, o facilitismo instalou-se.

9. A resposta já a dei em 8. Mas sou de opinião que os maus alunos continuam a ter más notas só que, agora e há uns tempos a esta parte, as más notas são, no Básico, três (3) e no Secundário dez (10)!

10. Respondi em 8.

11. Assim é. Muitas escolas e professores "trabalham" para as estatísticas.

12. Não é bem como a pergunta sugere. Os professores não atribuem classificações superiores àquilo que os alunos fizeram. Isso será desonesto demais! O que se tem vindo a fazer é baixar a fasquia da exigência. Mas isto não tem acontecido por iniciativa dos professores. Há bem pouco tempo alguém responsável da minha escola, referindo-se aos cursos profissionais, dizia, aos colegas que se queixavam da absoluta falta de estudo e falta de interesse dos alunos: - colegas, isto tem de ser "soft", "soft"(!).

13. A tutela, com as suas políticas, conduz exactamente a isso. Como já disse anteriormente, ninguém gosta de ser o "bombo da festa".

14. Trabalham para a estatística e pressionam de muitas maneiras mas que se podem resumir no facto de o único responsável, actualmente, do insucesso escolar ser o professor. Se o aluno não atingiu os objectivos, ou como agora se diz, não adquiriu as competências, perguntam logo pelas estratégias traçadas pelo professor e pelas estratégias alternativas (I). Se mesmo assim não conseguiu perguntam pelas estratégias alternativas (II), para substituição das estratégias alternativas (I) e assim por diante. .

Não se pode dizer que o aluno não estuda e que não está motivado, pois logo nos questionário pelas estratégias que usámos para a sua motivação e, claro está, terão que existir as estratégias I, II, III, etc.

15. Pressões descaradas de alguém a exigir melhores classificações nunca senti. As pressões que se fazem sentir sobre os professores são subtis, oriundas da tutela e são profundamente demolidoras.

16. É verdade que se vive um clima de medo no ensino.

O que os professores mais temem depende da sua idade e do seu tempo de serviço. Os mais novos temem (e sofrem) o desemprego e sujeitam-se a tudo para garantirem a "côdea" que os manterá vivos. Os mais velhos temem a desconsideração, a perda de direitos adquiridos, ou melhor, a perda de ainda mais direitos adquiridos e não temem, pois já se consumou, a destruição de uma Escola Pública de qualidade. O descontentamento é tão grande que basta ver a fuga de professores que se aposentam antecipadamente e de outros que, em vez de se aposentarem com tristeza e saudade como antigamente, o fazem com uma expressão de alívio profundo, por deixarem uma Escola em que já não acreditam e que é dirigida, a nível nacional, por pessoas que os humilham constantemente e desviam do trabalho fundamental com os alunos, inventando constantemente burocracias asfixiantes e inúteis...

Professor nº 4

1. Sou professor há 25 anos. Sim, sou profissionalizado.

2. Este facto ficará a dever-se à "massificação", à generalização do ensino, que se estendeu a grupos sócio-económicos outrora por ele não abrangidos e ainda à tão apregoada "cultura do facilitismo", incentivada pelo Ministério da Educação que, preocupado com as estatísticas e com os gastos, burocratiza as "reprovações", penaliza as escolas e os professores "reprovadores", ou seja, exigentes. Assim sendo, os docentes não só sentem as pressões do Ministério da Educação mas até dos próprios colegas e de órgãos da escola.

3. Sim, todos os elementos da comunidade educativa deveriam trabalhar seriamente para que essa inserção sócio-económica fosse efectiva, independentemente do meio, também ele sócio-económico, do aluno.

A escola, em si mesma, não é um veículo para perpetuar essas desigualdades; ela é, pelo contrário, um veículo para proporcionar uma igualdade de oportunidades. Porém, a

educação, o conhecimento, o ensino, o saber, ainda não são considerados como imprescindíveis por muitas famílias, logo, por muitos alunos, daí que, se a escola pública continuar a perder qualidade, porque menos exigente (para não ser elitista...nem “despesista”...nem...), ela vai transformar-se, como já acontece em muitos sítios, em Portugal, no parente pobre do ensino, para onde vão os mais desfavorecidos, já que os outros optarão pela escola privada... Aí sim, o ensino tornar-se-á elitista!

4. Não, não pode por si só explicar esse desinteresse, até porque os docentes têm feito um esforço para contextualizar as aprendizagens, relacionando-as com a vivência dos alunos, com o mundo que os rodeia. Já a “lei do menor esforço ou da economia do mesmo”, a desvalorização do conhecimento, do saber... por parte das famílias e, claro, dos respectivos educandos, a sobrevalorização dos sentidos em detrimento do pensamento, da reflexão, do raciocínio... poderão ser alguns factores que têm contribuído para esse desinteresse, na maior parte das vezes intrínseco.

5. O acto de estudo pode ser "pénible", porque nem sempre apetece estudar, porque exige esforço, concentração, disciplina... mas é necessário e pode ser bem gratificante. Eu, por exemplo, seria (ou sou) um eterno "estudante"... que é diferente de ser "escolante".

6. Os miúdos, os jovens, são actualmente muito indisciplinados – em vários sentidos – desorganizados, preguiçosos, irresponsáveis... ciosos dos seus direitos mas pouco cumpridores dos seus deveres, (“Para quê?” perguntam eles, “Recebo na mesma a mota, e o telemóvel de quinta geração, e vou à viagem de finalistas... e passo na mesma, e...).

7. Uma minoria está interessada em aprender, tem metas a atingir, é até intrinsecamente curiosa. Uma grande parte "não quer saber de saber", tudo é uma "maçada" para eles, exigem pouco de si, também porque na escola, em casa, pouco lhes é exigido e de quase tudo são desculpabilizados... desde tenra infância.

8. Tenho muitas vezes reparado que o saber de leituras e de experiência... feito de muitas colegas cai no saco roto de turmas mediocres...

9. A resposta para esta pergunta já foi dada na 2.: pressões, pressões e mais pressões...
10. Tanto para justificar!!! É-se olhado de soslaio!!! Até dele se fala – depreciativamente – no Conselho Pedagógico!!! Coitado do professor, até acaba por interiorizar que a culpa é dele!!!
11. É, em muitas delas... Os professores vêem, sentem e deploram tal realidade, desabafam na sala dos professores, em casa... mas não gostam de ser, em público, “politicamente incorrectos”!
12. Vejo muita “inflação” de notas, muitas incongruências na avaliação dos alunos e eu próprio tenho descido o nível de exigência...
13. Pressões, pressões, pressões...
14. Resposta na 2.: burocratização das retenções, avaliações externas das escolas (números, números, números...), avaliação dos docentes também pelos resultados dos seus alunos, manietando a liberdade dos professores, “trabalhando” a opinião pública, a “cabecinha dos pais” (“Todo o aluno tem direito ao sucesso”, quer faça por isso ou não, quer seja efectivo ou aparente, **virtual**... !).
15. Sim, acabo por me sentir também pressionado.
16. Medo, isso depende das escolas, dos Conselhos Executivos, por agora! No meio de tanta confusão, de tanta legislação, de tantos esclarecimentos à dita legislação, de tanta papelada, de tanta hipocrisia, de tanto olhar avaliador, de tanto barulho, de tanta preguiça, de tanta indisciplina...os professores temem não "aguentar", temem perder a sua sanidade mental, temem ser injustamente avaliados... mesmo para aqueles que, como eu, não estejam muito interessados na avaliação, a injustiça dói!

Professor nº 5

1 – Sou professor há trinta e cinco anos. Sou professor titular.

2 – Este facto deve-se à massificação do ensino e ao facilitismo e infantilização dos programas.

3 – Sim, uma vez que os filhos de classes sócio-económicas mais favorecidas têm mais possibilidades económicas e não só para acompanharem os filhos.

4 – A escola pouco faz para acompanhar a realidade e as vivências pessoais dos alunos. Este factor e a crise da família podem ser determinantes no desinteresse pela escola por parte dos alunos.

5 - O acto de estudo não é fácil, exige esforço, vontade para reflectir sobre o que se estuda e o abandono de algumas actividades lúdicas.

6 –A matéria é demasiado simples, muito repetida, por um lado; por outro, a ideia de que passam sempre, mesmo não estudando (ideia cada vez mais veiculada pelo M.E.).

7 – Os alunos não estudam e não estão interessados, porque têm centros de interesse mais agradáveis – TV, computador, estar com os amigos; por outro lado, as matérias são pouco motivadoras e as perspectivas de futuro são muito poucas na maior parte das áreas.

8 – Por falta de motivação e por não se valorizar o trabalho de um bom professor. Além disso, o trabalho burocrático actual – cada vez maior – tira muito tempo para a preparação das aulas. Mais uma vez o tratamento por parte do M.E. é a principal razão.

9 – Como já disse a extrema infantilização das matérias a isso leva. Há um facilitismo cada vez maior.

10 – Mais uma vez as exigências do M.E. – É mais fácil dar positiva do que justificar (burocraticamente) as razões da reprovação que muitas vezes passa a aprovação pelo Conselho Pedagógico ou a DREN.

11 – De certa forma, sim, sobretudo se tivermos em conta as orientações do M.E. para os CEFs e Cursos Profissionais. Basta ver o que acontece com os cursos das “Novas Oportunidades”.

12 – Sim, actualmente as notas são muito inflacionadas. Várias razões estão na base deste facto: as notas dadas nos colégios, a entrada em determinados cursos da universidade, a pressão dos pais, entre outras. Quem começou a trabalhar há muitos anos sabe que um 14 de antes é um 16, 17, 18 actual.

13 – Ver resposta anterior.

14 – Sim, colocando na sua avaliação o sucesso dos alunos.

15 – Directamente não, mas indirectamente dizendo que sou muito exigente, muito “forreta” nas notas, que estas são para se darem, etc.

16 – Totalmente de acordo, quer por parte dos Conselhos Executivos que obrigam os professores a desempenhar tarefas para além das que lhes competem, quer por parte do M.E. sob pretexto de uma avaliação negativa.

Professor nº 6

1. Há 26 anos. Sim.

2. A vários factores. Pessoalmente penso que sem querer fui diminuindo o grau de exigência ao longo dos anos (apesar de me considerarem exigente). Noto isso quando vejo testes meus antigos. Porquê?

- Os livros têm exercícios mais fáceis;

- Os alunos chegam ao secundário, e não sabem muito; já em anos anteriores alguém se encarregou de descer o grau de exigência. Aquilo que se exige hoje no 5º e 6º é um absurdo. Conheço um aluno que dizia a meio do ano (5º) que metade da turma reprovava e ficou espantado no fim do ano quando todos passaram.

- Os programas continuam extensos e para os poder cumprir, uma vez que a maioria dos alunos

não trabalha em casa, não há tempo para aumentar o grau de dificuldade.

- Nos últimos anos penso que a maioria dos professores se sentem pressionados pelo Ministério a reduzir o número de negativas e uma vez que não estão para se "incomodar", uma vez que não tem amor à profissão nem amor-próprio. E pelo que observo também são os professores mais novos que mais facilitam – será porque já foi assim com eles, quando alunos?

Não entendo como é possível numa sociedade aparentemente mais evoluída e com melhores condições de vida, como pode a juventude ser tão analfabeta. A cultura geral neste momento só inclui Novas Tecnologias (pode ser culpa do Sr. Sócrates e da era dos computadores...)

3. Actualmente nota-se muito nas escolas a diferença entre classes sociais. Os alunos de classes mais baixas têm uma educação tão má e dá-me a ideia que gostam de dar nas vistas e mostrar esses comportamentos para se evidenciar e mostrar a sua presença. Eu tenho contacto com pessoas da aldeia e noto que em muitos casos os filhos quase que mandam nos pais e isto porque estes sentem que como não tiveram hipótese de estudar os filhos têm mais conhecimentos. Estes alunos não aprendem a ter uma boa educação porque não querem. Observando os outros no convívio diário podiam fazê-lo. Isto acontecia antigamente, verificava-se nas empregadas domésticas internas (por exemplo). Os professores não podem por sistema, ensinar a matéria do seu programa e ensinar regras de boa educação.

Ultimamente penso que sim (mais uma vez culpa do Governo). Mas porque os mais ricos podem ir para colégios particulares e que me desculpem mas na maioria dos colégios (que têm necessidade de sobreviver) há uma grande inflação de notas. Em alguns destes colégios os alunos têm mais horas de aulas nas disciplinas mais problemáticas o que por si só já ajuda a reduzir o insucesso. No caso de falarmos só em ensino oficial, nunca fui apologista da ideia que os filhos de pessoas com dinheiro e com estudos são mais bem sucedidos. Penso que tem mais a ver com a maneira de ser do aluno, do seu interesse e motivação e pelos objectivos que possa ter – isso na escola – Fora dela já sabemos que mesmo que o aluno seja desinteressado se o “papá” pode pagar explicações... Mais uma vez temos a sociedade e não a escola.

4. Penso que a escola até ao secundário deve ter como objectivo que o aluno adquira uma cultura geral e não estar já vocacionada para o mercado de trabalho. Para alunos problemáticos

deviam existir cursos quase exclusivamente práticos com vista a prepará-los para o mercado de trabalho e que não será o actual ensino profissional que continua a ter um leque alargado de disciplinas teóricas. Por exemplo, um curso de restauração a nível do secundário devia ter quase exclusivamente disciplinas da área técnica, Português e algum vocabulário em línguas estrangeiras. Não entendo que continuem para esses alunos a insistir, por exemplo, em disciplinas como a Matemática.

O desinteresse dos alunos deve-se a outros factores:

- Menor exigência. Quanto menos se exige menos os alunos estudam; Os alunos afirmam muitas vezes "para quê estudar se eu sei que vou passar", "O ano passado no 2º período tinha 7 negativas e acabei o ano sem negativas";
- Muitos interesses extra-curriculares;
- Vida muito facilitada. Têm tudo o que querem e não sentem necessidade de lutar para adquirir algo melhor ou de que sintam necessidade.
- Falta de objectivos na vida.
- Mais uma vez culpa da sociedade actual. Vamos recuar no tempo. Por exemplo, no meu caso particular e apesar do meu pai ter possibilidades económicas, nunca em minha casa se questionou a possibilidade de eu ir para a faculdade de carro. Não era habitual nesse tempo. Agora conheço casos de operários fabris que vão para o emprego a pé mas os seus filhos vão para a faculdade de carro.

Parece que os pais querem camuflar a realidade aos filhos. Tudo parece fácil para os jovens. Para quê estudar e fazer algum esforço. Eles já têm tudo que necessitam, não têm por isso necessidade de ter o objectivo de melhorar.

Penso que estou a fugir à questão.

5. Penso que é necessário. No meu tempo de aluna não me questionava, era o que tinha de fazer com aquela idade, era a minha vida. O meu pai trabalhava, a minha mãe era doméstica, e eu tinha de estudar. Cada um tinha a sua tarefa. Hoje é que me parece que os jovens não acabam a fase dos "porquês". Para que me serve esta matéria para a minha vida? Porque é que esta questão vale 2 valores? Porque me descontou meio valor, nesta questão?

Quais são os objectivos para o teste? E os pais a dar apoio aos filhos em todos esses porquês caso não estejam ainda a dizer mal do professor. As más notas são quase sempre culpa do professor e não porque o "filhinho" não estudou.

Costumo dizer que todos nós que temos um curso superior, tirámos o curso e não sabíamos nada destes pormenores, nunca questionávamos os nossos professores e cá estamos.

6. Porque o ensino não é exigente. Porque os alunos já sabem que estamos na era do facilitismo e há necessidade de reduzir o insucesso. Pode parecer incrível mas eles sabem isso. Alguns alunos são gozados pelos colegas porque estudam.

E também porque têm tantas outras coisas e bem melhores para fazer, como por exemplo estar em frente de um computador, televisão.....

7. Não estão interessados em aprender porque pensam que já sabem tudo que necessitam:
- trabalhar com o computador, internet..

Não, a maioria dos alunos não estuda.

8. Alguns professores fazem o melhor que sabem e o melhor que podem. Mas creio, que a maioria dos professores não gosta de ser professor, não gostam de ensinar. Penso que era uma profissão em que todos éramos iguais, era indiferente se passava a vida a faltar ou nunca faltava, se ensinava ou não, se tinha conhecimentos científicos ou nãoefectivamente penso que era necessário distinguir os professores mas não como este governo quer fazer.

Penso que é muito difícil fazer essa seriação senão quase impossível.

Agora tudo é exigido aos professores... quase tudo menos ensinar a disciplina para a qual têm habilitações.

Suponho que os professores sabem que da maneira que o ensino está e com todo este facilitismo não vai haver futuro... A maioria dos professores sentem-se revoltados com os poucos conhecimentos dos seus alunos mas não sabem o que fazer, porque a nossa classe não é nada unida.

9. O objectivo é o sucesso. Todos têm de passar de ano. As notas são inflacionadas. A sra. ministra não diz que as reprovações ficam caras ao estado? E não sei explicar mas parece que este processo se iniciou e depois uns influenciam os outros, parece contagioso.

10. Como já disse, o processo iniciou-se, é necessários os alunos passarem e a maioria dos professores suponho que nem se questionam e aderem.

Não querem ter problemas? É uma questão de se habituarem? Como nem gostam do ensino, não querem saber.

Eu acredito que a maioria dos professores está desmotivada, estão fartos de preencher papeladas a justificar a percentagem de negativas e portanto por uma questão de comodidade dão positivas. Conheço professores que não dão negativas por sistema. Foram vencidos pela papelada. Serão mais felizes? Pelo menos não têm problemas com o C. Executivo nem com os encarregados de educação, mas creio que devem ter a consciência pesada. Também creio que estão a prejudicar os que estudam e são bons alunos e isso é o que mais me desagrada.

Infelizmente com a nova avaliação dos professores esta situação vai piorar, mas este é o objectivo do governo que temos (Podemos começar por pensar na palhaçada dos exames do ano anterior).

11. Muitas pessoas não, mas sim o ministério da educação. É isto que se passa nas escolas. Reuniões, papeladas e mais papeladas, avaliação dos professores e quando chega a hora de preparar aulas estamos cansados e estas são postas para um segundo plano. No meu horário, eu distingo os dias que trabalho na minha profissão: Dou aulas, ensino...aos alunos dos currículos normais e os dias que tenho AAA [aulas de apoio aos alunos], Reuniões... Quando me sinto mais frustrada vou preparar uma aula para aqueles que eu considero serem os meus alunos (espero que entenda o que quero dizer). O ambiente das escolas está intragável. Os alunos são de um nível tão baixo a nível de conhecimentos e educação que é inqualificável.

Não mudo de profissão porque o meu curso é via ensino e eu não sei fazer mais nada a não ser dar aulas. Eu adoro ensinar. Gostaria de não ter de avaliar só ensinar.

12. As notas estão inflacionadas e muito. Dá-se um 18 com a facilidade com que antigamente se dava um 14 (que já era considerado um bom aluno). Com mais facilidade dou um 20 a um aluno que estuda e sabe bastante e que há uns anos dava 18. E tudo isso por duas razões: Porque sei que esse aluno com outro professor, que exige menos teria de certeza essa nota e outros piores a têm e penso também nos meninos do "Colégio" que compraram a nota. E sem querer estou a dar mais duas razões para inflacionar notas.

Mas faço isto com os alunos que sei que estudaram e se esforçaram, mas sou incapaz de o fazer com os que têm negativa e nada fizeram para melhorar. E isto é o contrário da

maioria dos professores que sobem com muita facilidade de um 7 para um 10 já a pensar no famoso sucesso e depois não fazem essa subida de três valores para os bons alunos.

13. Até agora pelas razões que já indiquei.

14. Ultimamente sim. Mas ainda não visivelmente e não sei explicar, mas os professores mesmo sem ter em conta a sua avaliação já se sentem pressionados.

Talvez através do C. Executivo e do Pedagógico. A realidade é que no final do ano quase não houve reprovações na escola à semelhança do que aconteceu no país. Passaram alunos na nossa escola com 6 e 7 negativas no 3º período. Mas não há nada escrito.

Penso que aquela análise dos gráficos feitos no final de cada período, sobre as negativas por turma e por disciplina já servem de pressão. Muitas vezes os professores para não serem falados e para não terem de justificar as negativas preferem não as dar.

15 Já, mas até ao momento tenho sido imune. Estou habituada a que em alguns C. turma em que existem as "Madre Teresa de Calcutá" as minhas notas sejam postas a votação para subir. E depois eu diminuo a percentagem de negativas e na análise dos famosos gráficos fico mais bem vista e nada fiz por isso (O que quer dizer que esta, entre outras razões, mostra que a análise dos gráficos é uma autêntica palermice).

16. É verdade. Penso que temem o desemprego. Os professores estão frustrados, desiludidos e já cansados pelo excesso de trabalho burocrático, que nada tem a ver com o acto de ensinar.

Professor nº 7

1. Comecei a ensinar em 1990 e profissionalizei-me em 2000. Sou professora há 18 anos.

2. Não estou certa de que se trate de "um facto", essa ideia de que os alunos hoje sabem menos do que sabiam há 20 ou 30 anos atrás. Aliás, "facto" e "ideia" estão longe de ser sinónimos, muito pelo contrário. Em primeiro lugar, em Educação, 30 anos, constituem um lapso de tempo muito longo. Nessa altura, eu ainda era aluna e não professora, pelo que haverá que colocar esta questão a quem, nesse período de tempo, já estivesse a ensinar e o tenha feito

até hoje. Dessa época, tenho uma memória que me remete para uma experiência enquanto estudante a quem os professores ministravam um determinado tipo de ensino, ancorado numa determinada política educativa que visava a aquisição de determinadas saberes, orientados para determinados objectivos educativos. Ora em vinte, trinta anos, esta dinâmica mudou muito e muitas vezes, pelo que receio ser muito imprudente, se quiser imprimir algum rigor e verdade às minhas análises e conclusões, considerar como “facto” que os alunos de hoje saibam menos do que os do passado. Estaria sempre a estabelecer comparações entre realidades muito diferentes (o “caldo” educativo, familiar, social e económico e, sublinho com muita ênfase, tecnológico, em que os jovens viviam imersos, nos anos 70, 80 e 90 já não é o mesmo) realidades que, repito, vivi representando o papel de aluna e não de professora. Se me perguntar se, nessa época, eu ou os meus pares sabíamos mais de Português ou de Matemática do que sabem hoje os jovens que tenho vindo a conhecer enquanto alunos nos últimos dezoito anos, posso responder-lhe, sem hesitações, que me lembro de escrevermos e de falarmos com mais correcção e de sermos mais hábeis em cálculo mental. Mas estarei sempre a falar-lhe de um universo que tinha características muito específicas: uma escola privada de um grande centro urbano onde estudavam alunos e alunas de meios familiares e económicos estáveis e onde o período negro que constituiu os anos pós-revolução, no que toca a rigor e a exigência no ensino, nunca se fez sentir como nas escolas públicas. Também não havia computadores nem Internet... (não quero, com isto, diabolizar as TIC, das quais sou grande adepta). Estou, no entanto, em condições de falar das minhas percepções enquanto docente nos últimos dezoito anos, passados quase que integralmente a ensinar alunos do 3º ciclo. Posso dizer, em rigor, que tenho encontrado sempre alunos que sabiam (e sabem) tudo ou quase tudo o que, no momento lhes era / é pedido, pelo que me repugna essa generalização de que “os alunos, hoje, sabem menos do que há 20 ou 30 anos atrás (...)”, porque o “tudo” de hoje, já não é o “tudo” de ontem. Os alunos de hoje continuam a saber mais ou menos daquilo que lhes é **exigido**, conforme as suas capacidades cognitivas inatas e ainda de acordo com o que o meio lhes vem adicionar, pela positiva ou pela negativa, (ninguém nega, hoje, por exemplo, a influência do meio familiar no sucesso / insucesso educativo dos alunos) o que já era verdade no passado. E aqui, sim, entramos na segunda parte da questão que me coloca, a de que “ (...) o ensino é hoje muito **menos exigente** - premissa com a qual tendo a concordar, evitando sempre as generalizações absolutas, pois há estabelecimentos de ensino (quase todos privados, é um facto, mas ainda assim, existem) onde em termos de rigor e de exigência nada mudou. Sim, o ensino tornou-se

menos exigente porque ao transformarem a educação num bem de consumo de massas obrigatório os governos, na orientação das suas políticas educativas, tiveram que abrir mão, pelo menos num tempo primeiro, de um modelo de exigência, de rigor, de competência e de excelência para passarem a promover, ainda que não de forma explícita, a mediocridade, que nunca deveria ser um objectivo de um sistema de ensino. Sabemos o quanto o imperativo da quantidade convive mal com o da qualidade: a expansão da educação a grande escala, seja qual for o nível de ensino visado, tem-se feito à custa de uma diminuição dos níveis de exigência, pelo menos nos países em que o Estado se tem assumido como o garante da repartição equitativa de bens e serviços e entre os quais se encontram a Educação. A democratização do ensino é, sobretudo, uma massificação, logo, uma banalização, uma desvalorização e um desprestígio do produto “educação”: o título, a certificação a que o seu consumo habilita, porque se torna acessível a todos, deixa de ter o valor (valor social e valor no mercado de trabalho) que detinha num estágio anterior. Para dotar todos os cidadãos da condição de “investidores/consumidores” de educação, independentemente da heterogeneidade implícita à dimensão do universo que representam, (idade, género, origem étnica, social, estatuto económico, religioso) houve que “adequar” o produto ao investidor/consumidor. O preço a pagar por essa adequação foi a aniquilação da excelência e o nivelamento, por baixo, de todos aqueles que participam na corrida à instrução.

3. Penso que, de alguma forma, a resposta a esta questão já estará contida na anterior. Mas acrescento: Sabemos hoje que a Escola, por si só, a despeito da demagogia igualitária que a tem acompanhado desde há muito, não só não chega para corrigir as desigualdades, sejam elas de que natureza forem, como em certa medida ajuda a mantê-las pois quer queiramos quer não, continua a seriar, e a fabricar as suas hierarquias de excelência que, grosso modo, continuarão a ser preenchidas pelos indivíduos mais bem dotados do ponto de vista cognitivo, social e económico. A Escola também não é suficiente para fazer mudar a sociedade, muito embora lhe caiba um importantíssimo e muito destacado papel no cumprimento dessa missão

A sociedade sempre tem pedido muito à Escola: responsabiliza-a pela ordem nas cidades, pela disciplina dos corpos e dos espíritos; exige-lhe que permita a todos os cidadãos viver o ideal democrático da igualdade, que compense todas as desvantagens sociais e económicas dos seus utentes, que corrija os desaires da natureza e a lotaria do destino e ainda que, respeitando as diferenças individuais, crie condições para a promoção do mérito e do talento de cada um e para

o desenvolvimento pleno da sua personalidade, que valorize as diferenças culturais e que combata as pulsões xenófobas. Resta saber se a Escola, sozinha, quer e pode arcar com tamanha tarefa. Não creio...

4. Penso que sim, embora as coisas estejam a mudar mas muito, muito devagar (em Educação, as mudanças são especialmente lentas e nunca acontecem por decreto, como desejariam os nossos governantes). Ainda há uma grande distância entre aquilo que a escola ensina, sobretudo no ensino regular, e aquilo de que a sociedade precisa que os seus cidadãos tragam para a vida activa. Num documento que conta com mais de uma década (foi publicado em 1994, trata-se do *Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus*), constava já um elenco das competências e aptidões que os indivíduos trariam insuficientemente desenvolvidas da escola para o mundo do trabalho e que haveria que trabalhar intensamente: o domínio da língua materna, nomeadamente no referente à compreensão e interpretação de textos, à ortografia e à construção de frases; a compreensão dos fundamentos da matemática e das ciências, essenciais à abordagem das novas tecnologias; técnicas de aprendizagem de novas competências e de adaptação a novas situações; capacidade de comunicar, incluindo uma língua estrangeira; capacidade de trabalhar em grupo e espírito de equipa; sentido de responsabilidade e de disciplina pessoal; capacidade de tomar decisões, sentido de abertura e de aceitação do risco; sentido de iniciativa, curiosidade e criatividade; espírito de profissionalismo, procura de excelência e sentido de competitividade; sentido de serviço à comunidade e espírito cívico. Repara-se que uma boa parte destas competências “encaixam” no parâmetro “atitudes e valores” ou seja, no “saber ser” que, nas nossas práticas avaliativas enquanto docentes, continua a ser o parente pobre do que há a valorizar, no momento de dizer se um aluno está ou não a progredir. Atribuimos-lhe nunca mais de 10, 15% do valor total da avaliação de um aluno.

5. Para mim, um bálsamo para a alma. Lembro-me perfeitamente do que uma professora me escreveu num teste onde tive um desempenho francamente abaixo do que era a minha prestação habitual, era eu aluna do ensino secundário; e isso porque estava a viver um período difícil que ela, sem eu lhe ter dito fosse o que fosse a respeito, tão bem soube perceber. Escreveu assim: “ *l'étude vainc le découragement*”. Isto no tempo em que os testes traziam apenas apreciações qualitativas e onde não tinham que constar, como é prática obrigatória em

algumas escolas, as cotações atribuídas, pergunta a pergunta. Mas os professores tinham o tempo, a liberdade e a sensibilidade para escrever coisas destas, das que nunca mais esquecemos ao longo da vida e que se nos revelam, a cada momento, de uma importância e valor vitalícios. Se me perguntar quanto tive no teste, digo-lhe francamente que não sei mas, desta frase, nunca mais me esqueci. Mas esta é a minha opinião, vale o que vale. Não creio que possa, deva ou venha a ser algum dia universal. Deixo-lhe aqui as palavras de alguém que resumiu esta ideia magistralmente e que faço minhas por não encontrar melhor forma de o dizer. George Steiner, autor que não me canso de ler nem de citar, disse, a propósito: *“ Verifica-se que, neste planeta, noventa por cento dos seres humanos preferem (e estão no seu pleno direito) a televisão mais idiota, a lotaria, a Volta à França, o futebol, o bingo, a Esquilo e a Platão. Durante toda a vida esperamos estar enganados e mudar esta percentagem por meio do ensino (...) Mas não! O animal humano é muito preguiçoso, provavelmente muito primitivo nos seus gostos, ao passo que a cultura é exigente, e cruel, pela força do trabalho que reclama. Aprender uma língua, aprender a resolver uma função elíptica, não é nada divertido. São coisas que só se aprendem com o suor da alma. A maior parte das pessoas diz: “Mas porquê? O que é que isso me adianta? “As Luzes disseram: “Pouco a pouco, graças à escolarização, a percentagem vai mudar.” Já não acredito ou, pelo menos, não estou convencido disso. (...) As palavras fast food invadiram tudo, os MacDonald’s e os Kentucky Fried Chicken do espírito humano levam a melhor por um milhão contra um sobre a cultura. Com que direito? É aqui que a questão se torna realmente difícil e política. Com que direito podemos tentar forçar um ser humano a assumir um nível mais elevado nas suas alegrias e nos seus gostos? Quanto a mim, creio que ser professor é apossar-se desse direito. Não se pode ser professor sem se ser interiormente um déspota, sem se dizer: “Vou-te fazer gostar de um belo texto, de uma música bela, de altas matemáticas, de História, de filosofia.” Mas, atenção, a ética desta esperança é muito ambígua¹⁶⁴ .”*

6 / 7. Citando Marçal Grilo, *“ A ideia de que a educação são os meninos a saltar e os cavalos a correr, que é tudo muito bonito, muito fácil, não é verdade.”* Estudar exige vontade, gosto, disciplina, autodomínio e, muitas vezes, sacrifício, saber adiar o prazer para cumprir o dever. Ora as nossas crianças não têm vindo a ser treinadas neste sentido. Este é um problema que tem raízes, desde logo, na mais tenra infância, no seio familiar. Muitos dos pais da geração que

164 Steiner, George, Spire, Antoine (2004), *Barbárie da Ignorância*. Fim de Século.

hoje vai à escola ainda conheceram e beneficiaram de uma educação baseada no que podemos chamar de “filosofia do esforço”, uma orientação que se traduzia na valorização do trabalho, do empenho, da resiliência e da dedicação, no desenvolvimento de uma grande tolerância à frustração e da capacidade de adiar a recompensa. A grande maioria cresceu e desenvolveu-se ainda no seio da família extensa, onde pôde contar, a tempo inteiro, com a presença das suas mães e até das suas avós com quem partilhavam a habitação. Uma outra parte não negligenciável e com tendência a aumentar, sublinhe-se, engrossa agora os números crescentes das famílias monoparentais, fruto da desagregação que estas têm vindo a sofrer, como consequência das separações matrimoniais a que a estatística faz referência com regularidade.

A nossa experiência no terreno como docentes e directores de turma, validada pelos incontáveis desabafos, confidências e às vezes “quase” pedidos de socorro que as figuras familiares que têm a seu cargo “construir” crianças nos vão fazendo chegar, diz-nos que estes pais e estas mães (com especial destaque para as mães¹⁶⁵, pois são quase sempre elas que, em caso de separação ou divórcio, ficam com a custódia dos filhos e vêm à escola inteirar-se dos seus problemas) se encontram hoje divididos entre o que reconhecem ser a orientação correcta e frutífera que herdaram dos seus pais e avós e a tentação, à qual vão cedendo demasiadas vezes, de se deixarem arrastar pela permissividade na educação dos seus filhos e isto porque exigir dos filhos também nos obriga a exigir de nós enquanto pais.

A Escola herda, pois, todo este legado de permissividade. Se lhe acrescentarmos os efeitos de umas tantas quantas pedagogias tontas que temos vindo a experimentar nas nossas crianças nas últimas décadas, onde a ideia de esforço, de empenho, de sacrifício não tem tido lugar ou seja, onde nada é exigido e, ainda assim, o sucesso é prometido e devido sem trabalho e sem esforço, de espantar mesmo é que muitos alunos ainda continuem a levar a sério o seu papel de “aprendentes”, com gosto, garra e dedicação.

8. Eu não lhe sei dizer exactamente o que é que os professores sabem fazer que não fazem. Mas posso falar-lhe do que poderiam fazer se soubessem, se não estivessem subjugados por um sistema que não lhes permite ir actualizar conhecimentos, melhorar competências e viver experiências no mundo real, o mundo das empresas e das instituições onde, mais tarde ou mais

¹⁶⁵ Portugal é o país europeu com mais mães no mercado de trabalho e também aquele onde elas trabalham mais horas por dia. Não admira, pois, que as famílias sintam ainda com mais força o impacto desta realidade.

cedo, os seus “produtos”, os alunos que passaram anos a ensinar, terão que mostrar o que valem. Se não, lembremo-nos de quantas vezes não ouvimos, em conselhos de turma, professores profetizar (erradamente) sobre o futuro dos seus alunos: passaram já quase duas décadas desde que comecei a ensinar. Apesar de reformas e de discursos inovadores com que me fui cruzando pelo caminho no campo da educação, foram raras as ocasiões em que, em reuniões formais de avaliação de alunos, não ouvi mais do que um(a) professor(a) referir-se a alguns dos seus alunos como sendo “incapazes” de compreender, juízo ao qual sempre surgem associados adjectivos com os quais se rotulam os alunos de “distraídos”, “desinteressados”, “preguiçosos”, “desconcentrados”, “desorganizados”, “desobedientes” e “incumpridores”; alguns professores chegam mesmo a empregar outros epítetos bem mais deselegantes que, por questões de pudor e de ética, me coíbo de citar aqui.

Eu própria, nos primeiros anos de actividade docente e porque estava ainda muito “moldada” pelas práticas educativas que alguns dos meus professores haviam utilizado, avalei de forma desadequada e, conseqüentemente, injusta as capacidades e os desempenhos de alguns dos meus alunos. A consciência disso surgiu-me bem mais tarde quando, por casualidade, encontrei alguns deles já inseridos no mercado de trabalho e ouvi relatos de quão bem e com quanta satisfação e competência desempenhavam as suas funções. Diziam-me então que as aprendizagens mais importantes que haviam feito nas suas vidas não tinham acontecido enquanto alunos, na escola, nas salas de aula e na interacção com professores mas sim quando precisaram de adquirir conhecimentos, saberes e “saberes-fazer” que iam directamente ao encontro das suas necessidades profissionais e motivações pessoais. Estava então confirmado, para mim, que *“as pessoas aprendem primeiro aquilo de que necessitam com mais urgência e aquilo que querem saber”*.

Ora a escola tem falhado muito neste propósito. O sistema está excessivamente burocratizado e prejudicado por um número impressionante de carências, atrasos e erros estruturais. O modelo vigente de ensino, arquitectado há centenas de anos, mostra-se cada vez mais obsoleto e limitado na sua capacidade de resposta perante os novos desafios. Os programas não estão conforme as necessidades da nova sociedade da informação e a maioria deles provoca mais ignorância do que saber.

Uma boa parte dos conteúdos programáticos que integram os programas curriculares ensinados nas escolas insiste na apresentação de temáticas que não encontram qualquer eco nos interesses e preferências dos nossos jovens.

Não deve haver professor ou educador que não tenha passado por esta experiência: um assunto foi preparado ao pormenor, foram estudados todos os passos referentes ao quê, ao quando e ao como se vai ensinar. A sequência já foi até, muitas vezes, experimentada por outros e com sucesso. A imaginação e o labor colocados na preparação da aula garantiriam a sua eficácia junto dos alunos. E, no entanto, nada funciona. O que devia ser atractivo torna-se aborrecido, monótono e enfadonho e em vez da curiosidade e do interesse, instala-se o tédio. O que faltou então? A sede, o desejo de aprender. Para usar uma metáfora de Claxton, “ (...) a razão mais provável para que o cavalo não beba é que não tenha sede”. De facto, o que mobiliza um aluno, o que o faz aderir a uma aprendizagem e assumir as dificuldades que ela possa comportar, é o desejo de saber e a vontade de conhecer, “ (...) é a busca de uma resposta para uma pergunta que lhes interessa.” Este fenómeno foi magistralmente evocado por W. Gombrowicz no seu romance *Ferdydurke*¹⁶⁶, numa passagem que, pela sua actualidade, vale a pena transcrever aqui:

Durante uma aula, um professor “encomenda” aos seus alunos uma reflexão sobre a poesia de Jules Slowacki, partindo do pressuposto arrogante de que ela seria interessante para toda a sua plateia:

“Queiram tomar nota deste assunto para um trabalho de casa: “Porque razão as poesias de Jules Slowacki, esse grande poeta, contêm uma beleza imortal que desperta o entusiasmo?”

Nesse momento, um dos alunos movimenta-se nervosamente e lamenta-se:

- Mas eu não me entusiasmo mesmo nada! Não estou nem um pouco entusiasmado! Não consigo ler mais de duas estrofes!

- Mas como é possível que isto não o entusiasme se eu já vos expliquei mil vezes que isto entusiasma?!

- Mas a mim, não, não me entusiasma nem um pouco!

- Pois você deve ser o único, Galkiewicz. A si, parece que lhe falta inteligência. Os outros estão entusiasmados.

166 Novela publicada em 1937 pelo escritor polaco Witold Gombrowicz.

- Palavra de honra, ninguém se entusiasma. Como é que isso seria possível se já ninguém lê isso, excepto nós, na escola, e é porque nos obrigam (...)?”

De facto, durante décadas a fio nós, professores, acalentámos a ideia de que o único sítio adequado para ensinar e para aprender é a escola e se que só lá é que se aprende; não admira, a maior parte de nós passou de aluno a professor sem jamais ter passado por outro ambiente de trabalho que não fosse a Escola. Decorrente desta convicção arrogante e superficial surgiu uma outra, não menos perigosa, de que só os professores sabem e podem ensinar e conhecem o que deve ser ensinado. Porém, se pensarmos um pouco sobre a enorme profusão de locais, de situações e de produtos culturais com valências que proporcionam aprendizagem e nos quais estamos permanentemente imersos, não podemos deixar de constatar que esta actividade curiosa e que acompanha o ser humano a partir do momento em que aquele desperta para o “cognoscível” não se deixa aprisionar por coordenadas espaciais ou temporais. Aprender é uma actividade de sempre e de todo o lugar, (a casa de família onde crescemos, um hospital, uma prisão, uma oficina, uma empresa, uma associação desportiva ou cultural, um livro, um filme, uma enciclopédia, a televisão e a Internet, todos têm valências educativas). Os professores, hoje, conhecem bem esta realidade já que sentem, mais do que nunca que, em boa medida, a escola deixou de se o “locus” por excelência para a aprendizagem e transmissão de conhecimentos e que estas têm tendência a “fugir” da sala de aula e a acontecer noutros espaços. Ainda que os “bons alunos” manifestem pela escola um respeito merecido, a maior parte deles, não têm qualquer pudor em afirmar que “o essencial está num outro lugar”. Os outros, os “menos bons”, lá vão transmitindo aos seus professores, de modo mais ou menos ruidoso, que os exercícios escolares não lhes interessam mais e que preferem ver e aprender noutros lugares. E ainda por cima, a Escola é hoje o território que mais dificuldades enfrenta perante a mudança e, conseqüentemente, perante a necessidade de adaptação e de adequação. Nenhuma outra instituição é tantas vezes apelidada de “retrógrada”, de “conservadora” e “passadista” quanto a escola: ali, diz-se muitas vezes, ensina-se o que já foi ensinado, aprende-se o que já foi aprendido, experimenta-se o que já foi experimentado, testa-se o que já foi testado¹⁶⁷ e, o que

167 Os professores da minha geração frequentaram os ensinos básico e secundário nos anos setenta e oitenta. Causa, no mínimo, perplexidade que, trinta anos depois, e agora já como docentes, o sistema nos continue a impor que ensinemos praticamente os mesmos conteúdos programáticos num bom número de disciplinas; também no que toca a recursos didácticos, a maioria das aulas continua a decorrer à volta de textos, quadro e giz, o que não é muito coerente com os propósitos educativos da actual escola básica e secundária. Um número considerável de professores também não detém uma cultura tecnológica suficientemente sólida para acompanhar os seus alunos no campo das TIC.

causa maior perplexidade, é que tudo isso é feito, mais vezes do que seria desejável, usando metodologias desadequadas e recursos ultrapassados.

Uma recomendação da OCDE, já nos anos 80, num relatório sobre a qualidade do ensino, aconselhava que *“o corpo docente pudesse ter, no seu activo, uma gama mais variada de experiências profissionais do que as que tem presentemente, o que seria possível facilitando as entradas e as saídas da profissão”*. Nada disto tem sido tido em consideração, muito pelo contrário.

9. Os maus alunos não tiram más notas? A que notas se refere? Às dos testes ou de outros trabalhos escritos? Às internas finais? Não tenho exactamente esse entendimento. No caso das classificações internas finais, e porque elas constituem a avaliação sumativa (que é a síntese da formativa), os alunos poderão não ter classificações que traduzam com rigor o seu desempenho, sobretudo no Ensino Básico, nos anos não terminais de ciclo e isto por se tratar de uma lógica de aprendizagem e de aquisição de competências em espiral, ou seja, o aluno terá que ter desenvolvido, até ao final de um ciclo (que pode ser de quatro, dois ou três anos), um determinado número de competências, de capacidades. Há pois, nesse sentido, uma directiva do Ministério da Educação para que, no ensino básico, a retenção nos anos que não coincidem com o final de ciclo seja excepcional, pois só aí estará esgotado o período de tempo considerado normal para que o aluno tenha desenvolvido essas competências. Quanto ao ensino secundário, do qual tenho pouca experiência, julgo que esse fenómeno já não se verificará com a mesma intensidade, sobretudo por não se tratar de ensino obrigatório e pelo facto de uma boa parte dos estudantes ter como objectivo o prosseguimento de estudos.

10. No caso do ensino básico, e de acordo com o que acabei de explicar, há uma expectativa de que o aluno venha a desenvolver, no final dos três anos, as competências previstas para o final de ciclo. São ponderados, entre outros, factores como o desenvolvimento cognitivo do aluno e a sua maturidade física e intelectual que, num determinado momento, podem ainda não ter atingido o seu ponto máximo mas que se prevê que venham a desenvolver-se plenamente num ciclo de dois ou três anos. Por esta razão, as retenções são raras nos sétimos e oitavos anos mas bastante mais frequentes no 9º ano.

11. Outra frase que devemos analisar com alguma cautela: De onde saiu ela? Em que contexto? Muitas pessoas pensam (...). Muitas? Num universo de quantas? Que pessoas? Trata-se do resultado da aplicação de algum inquérito? A quem e com que objectivos? Tem validade científica? Não creio que seja isto que acontece nas escolas, ou seja, não creio que os professores e até mesmo outros actores interessados no processo educativo pensem semelhante coisa, muito embora ela possa estar a acontecer, fruto de variadíssimas razões que já tive ocasião de expor aqui.

Não nos esqueçamos que o que se passa nas escolas públicas tuteladas pelo Ministério da Educação é o resultado de políticas educativas que os professores, na sua grande maioria, não subscrevem mas que têm de aplicar e de cumprir por serem agentes do ME e não “accionistas” das escolas ou seja, não são proprietários delas, nem no todo nem em parte e estão obrigados, entre outros, ao dever de obediência.

Na realidade, em termos de certificação, ou seja, do número de alunos que concluíram a escolaridade obrigatória ou o ensino secundário, o sucesso traduzir-se-á, em termos formais e quantitativos, numa classificação média que se situará entre o nível três e o nível cinco no ensino básico e entre as notas dez e vinte no ensino secundário. Mas o nível três não é um nível que possa considerar-se exactamente de bom, assim como o dez também não é uma boa nota. Mas ambas permitem a conclusão dos ensinos básico e secundário e isso, em termos estatísticos, é sinónimo de sucesso.

Quanto à ideia de que um professor, hoje, não precisa de ensinar, nada me parece menos verdadeiro. Resta saber se pode, com as condições de trabalho que tem actualmente. Aliás, essa continua a ser a parte mais nobre e essencial da missão do professor. Pena é que falte quase tudo o que é necessário para a levar a cabo.

12/13. Quando avalio os meus alunos, procuro fazê-lo tendo em conta não apenas o que eles sabem de Língua Portuguesa ou de Francês, que são as disciplinas que ensino, mas a evolução que eles tiveram (ou não) nas três dimensões a avaliar: saber, saber-fazer e saber ser. Nesta perspectiva, e porque valorizo bastante as atitudes e os valores, independentemente do peso que a escola convencionou atribuir-lhe na avaliação, as classificações que atribuo podem parecer algo “inflacionadas” mas, na realidade, salvo casos muito pontuais, elas andam muito próximo do perfil que os alunos atingem no final do ensino básico. As notas que os alunos que acompanhei nos últimos três anos obtiveram no exame nacional de Língua Portuguesa vieram

confirmar a percepção que tinha relativamente ao que tinha sido o seu trabalho entre o 7º e 9º ano de escolaridade.

14. Nunca senti essa pressão pessoalmente, em relação a nenhum dos alunos que acompanhei. Porém, e porque existe uma legislação que considera que a retenção deve ser uma excepção nos anos não terminais de ciclo e no ensino básico, admito que essa pressão se traduz numa realidade concreta quando os Encarregados de Educação interpõem recurso hierárquico contestando a avaliação ratificada pelo Conselho de Turma, isto, repito, no Ensino Básico, já que os recursos são, muitas vezes, deferidos pelas Direcções Regionais.

15. Nunca. Porém, e tendo em conta a alínea b) do ponto 54 do Despacho Normativo nº 1 de 2005, (*“A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvido o competente conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem:*
b) Nos anos não terminais de ciclo, que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respectivo ciclo”), evito propor para retenção alunos do 7º e 8º anos de escolaridade.

16. Eu diria antes que o clima é de apreensão relativamente à evolução da carreira de Professor. As orientações e determinações da tutela mais não têm feito do que agravar as nossas condições de trabalho. Os professores que sempre cumpriram esses, sim, temem não poder continuar a fazê-lo com o mesmo zelo, em virtude das intermináveis horas que o novo modelo de avaliação já está a consumir. Mas daí a ter medo... Ninguém deve sentir medo se tiver consciência de que está a fazer a coisa certa. E a coisa certa, para um Professor foi, é e será sempre, proporcionar aos seus alunos, o maior número possível de aprendizagens, da melhor qualidade possível, à luz dos conhecimentos, da experiência e dos meios de que dispõe. Possa o Professor provar que é isso que faz...

Professor nº 8

1. Sou professora há 17 anos. Sim, sou profissionalizada

2. Há uns tempos, surgiu-me essa mesma dúvida e fui comparar os testes que apresentei aos alunos no meu ano de estágio. Tive então a certeza de que os meus alunos de hoje não conseguiriam dar resposta às questões que coloquei então.

A maior diferença que sinto é que hoje a obtenção de resultados positivos faz-se com muito menos trabalho realizado.

De então para cá, banalizou-se a passagem do aluno com demasiados níveis negativos.

Julgo que a "massificação" do ensino foi talvez o factor mais determinante nesta diminuição da exigência.

3. Sim, acho que essa relação existe. Há naturalmente excepções mas essa é de facto a regra.

4. A escola falha na forma como ensina ou não ensina a utilizar os conhecimentos adquiridos, na vida prática. Falha porque não exige que se pense, que se raciocine, que se investigue, que se experimente. Falha porque os programas são em muitos casos desajustados, demasiado teóricos. Como se pode compreender que um aluno do ensino básico, que até domina a teoria dos polinómios, não saiba resolver os problemas mais simples do dia a dia como calcular os gastos de papel numa tipografia ou as latas de tinta que se terá de utilizar para pintar uma determinada área, que não domine as unidades de medida ou de capacidade e que se atrapalha a fazer a mais simples das reduções? O aluno hoje, fora da sua sala de aula não é capaz de fazer uso das aprendizagens que realiza.

5. O acto de estudo passou a acto de fazer os deveres e isto, na melhor das hipóteses.

Os alunos perderam o hábito de estudar como procura do saber. Não existe a curiosidade nem o espírito de sacrifício. Estudar dá trabalho e não sei porque é que existe o medo de o admitir.

Os livros não precisam de ser todos aos bonequinhos e os conteúdos não têm de ser necessariamente divertidos.

6. Quando os alunos vêem que alguns colegas com cinco, seis, sete e até oito negativas transitam ano após ano. Quando os professores fazem planos e mais planos, teste de recuperação e repescagem e outros malabarismos, os alunos não sentem necessidade de estudar porque é muito fácil atingirem o nível três e mesmo nível quatro em muitas disciplinas.

A generalidade dos alunos estudará alguma coisa nas vésperas dos testes e só. Há no entanto, uma elite em cada turma que estuda e domina claramente os conteúdos.

7. Pelo que já referi anteriormente e também por duas outras coisas. Há que admitir que muitos dos conteúdos leccionados são por vezes desajustados, mal articulados e muitas vezes sem evidência de interesse quer para o professor quer para o aluno. Por outro lado, nem sempre é reconhecido pelo aluno e respectiva família o valor da educação e das aprendizagens que a escola pode oferecer para o seu futuro.

8. Em geral, os professores têm muito medo do sistema. Medo do Presidente, medo do Conselho de turma, medo das colegas de grupo e principalmente medo dos encarregados de educação. Faz-se muita coisa com que não se concorda, por medo. Agimos como "ovelhitas " fazendo cópias fiéis de procedimentos que achamos desnecessários, ridículos e até contraproducentes.

9. Não respondeu.

10. Não sei, não entendo porque o fazem tantos professores. Questiono-me repetidas vezes e não percebo como há diferenças de opinião tão vincadas num conselho de turma

11. Não, penso que apesar de tudo o professor continua a sentir que quer e deve ensinar mas, é sem dúvida uma classe em crise. Há um grande desencanto por sentirmos realmente que, face a esta política educativa, os conhecimentos e competências não são tão importantes quanto deveriam. Não é à toa que os professores se estão a reformar numa média de 400 por dia, mesmo perdendo dinheiro.

12. Sim, tenho consciência que algumas vezes atribuo nível três (3) a alunos que em rigor não sabem o suficiente e também não atribuo nível um (1) tantas vezes quantas as que deveria, já os níveis quatro e cinco são atribuídos sem favorecimento ou quase. O facto da minha disciplina ser sujeita a exame nacional acrescenta mais lucidez no momento da avaliação.

13. Até parece que é uma coisa normal. Passou a estar tão banalizado que é frase comum dizer "é um trezico" ou "é um quatro que não é quatro" ou é "um três menos, menos, menos" e por aí fora. Parece que todos ou quase todos de forma mais ou menos consciente somos impelidos a isso, também nós como os alunos desvalorizamos a avaliação porque percebemos que não é o verdadeiro rigor que é procurado.

14. Sim, eu sinto-me pressionada a não dar negativas e principalmente pressionada a passar todos os alunos em Conselho de Turma. Sinto que o Ministério pretende que no Ensino Básico não haja retenções e transmite esta vontade aos Executivos das Escolas e estas por sua vez aos Coordenadores.

Quando a Escola, que sabe que existem inúmeras razões para a falta de aproveitamento dos alunos, associa imediatamente as negativas com a incompetência do professor, quando é elaborada a "lista negra" das disciplinas e turmas com mais negativas e é propagandeado em C.P., em departamento, em grupo, onde só interessa saber quem é o professor e não quem são aqueles alunos, isto é uma forma de pressão. Quando um professor é obrigado a elaborar relatórios e mais relatórios para justificar as mesmas negativas inúmeras vezes. Quando a retenção de um aluno implica por parte de todos, mas em particular do director de turma, um trabalho muitas vezes desumano, fica criada assim uma enorme forma de pressão. Os Planos de Recuperação e Acompanhamento e a forma como têm de ser trabalhados, são uma das mais escandalosas formas de pressão sobre os professores.

15. Por todas as razões que referi anteriormente e ainda quando em conselho de turma os colegas questionam e alteram as minhas propostas de avaliação, só porque querem atribuir positiva para que transite, mesmo sabendo que não possui o mínimo de conhecimentos, escarpelizando todos os meus registos, procurando sagazmente uma falha minha por mínima que seja mas que, possa justificar a aberração de dar positiva a um aluno que durante um ano inteiro nunca aprendeu nada.

16. Penso que muitos professores têm medo e cedem ao papel de justificarem tudo e mais alguma coisa. Têm medo em primeiro lugar dos pais dos alunos, depois dos colegas e um medo terrível da DREN. Agora passarão a ter também medo da avaliação.

Professor nº 9

1. Sou professora e profissionalizada há 10 anos.
2. Os alunos estudam menos do que há vinte ou trinta anos atrás. O grau de exigência é menor. Os professores exigem cada vez menos. Os testes têm vindo a ser cada vez mais fáceis, menos globalizantes, mais de aplicação e menos de raciocínio.
3. A escola que hoje temos, por se basear na aplicação de conhecimentos, usa o capital sócio-cultural e sócio-económico dos alunos como base do conhecimento. Na minha opinião esta escola “perpetua as desigualdades”, porque também não está a ser capaz de abrir os horizontes dos alunos, nem de lhes criar expectativas pessoais ou profissionais.
4. A escola não tem servido a sua função de promotora das potencialidades de cada pessoa. É uma escola de massas que não olha cada aluno como um indivíduo e que não permite percursos individuais.
5. Toda a nossa sociedade encara o estudo como uma obrigação e por isso uma “massada”. O estudo é um momento de introspecção e de reflexão que exige treino.
6. Eu acho que eles não sabem estudar, não sabem para que serve e por isso não gostam. Não estudam o suficiente para poderem tirar daí os seus resultados e conseqüentemente o seu proveito.
7. Os alunos não estudam, não gostam de estudar porque não percebem para que serve o estudo. Não têm a noção objectiva da sua utilidade.
8. Não sei o que é que os professores não sabem. Acho que se soubessem já tinham mudado a sua postura.

9. Muitas vezes aqueles que apelidamos de maus alunos são crianças que chegam à escola com pedidos de socorro que nós não ouvimos. Não temos tempo nem espaço para isso. Não são necessariamente miúdos sem capacidades, por isso são capazes de tirar boas notas.

10. Eu não faço isso nem nunca o fiz. Não consigo entender uma posição dessas.

11. É isto que nos tem sido pedido implicitamente. É isso que o sistema nos tem vindo a ensinar a fazer.

12. A inflação é uma realidade relativamente a anos anteriores. Não dentro do mesmo ano.

13. Ao longo dos anos tenho exigido menos dos meus alunos. Como exijo menos, as notas são melhores para os mesmos conhecimentos. A abordagem dos conteúdos é feita de uma forma cada vez mais superficial.

14. Acho que a cultura escolar, actualmente está organizada nesse sentido.

15. Não directamente.

16. O clima de medo tem vindo a ficar instalado nas nossas escolas. Os professores temem represálias devido a questões ou incompatibilidades pessoais. Temem a perda de autonomia.

Professor nº 10

1. Sou professora há 9 anos, profissionalizada em Quadro de Zona Pedagógica.

2. Antigamente era necessário que o aluno decorasse a matéria independentemente se a compreendia ou não e havia um mecanicismo inerente ao próprio ensino.

Agora o ensino é considerado de menos exigente porque existem as novas tecnologias que permitem algum facilitismo e também levam à prática da não memorização.

3. A escola, não como um edifício mas como um todo, também é a base do ser humano como ser racional. Quem possui poucos estudos é considerado uma pessoa inculta, independentemente de o ser ou não. É uma pessoa com poucas capacidades para ocupar qualquer cargo. Na minha opinião, existem pessoas com poucos estudos mas com capacidades intelectuais mais desenvolvidas do que outras que até tiraram uma licenciatura.

No entanto, hoje em dia, é preocupação dos pais que os seus filhos sejam bem sucedidos a nível escolar, o que leva a que quem tem mais recursos financeiros também à partida tem mais sucesso, pois podem recorrer a explicações extra escola.

Na escola onde exerço funções tenho conhecimento de alguns casos de alunos que até tinham boas notas, mas o nível económico familiar era baixo. Os pais/encarregados de educação não tiveram possibilidades de manter os alunos a estudar e estes tiveram de desistir ou então terminar apenas o ensino secundário. O inverso, ou seja, pais com um nível financeiro médio/alto mas cujos filhos não eram bons alunos, já não é usual deixarem de estudar pois têm a noção que com qualquer curso superior o filho já é considerado "Doutor", já é mais bem visto pela sociedade e posteriormente conseguirá obter um melhor emprego.

4. Jovens que não têm ambições escolares e posteriormente profissionais também são, normalmente, jovens desinteressados e pouco estudiosos. Gostam de frequentar a escola mas apenas nos intervalos das aulas. Cada vez mais existem cursos profissionais que integram, ou deveriam integrar, os jovens no mundo do trabalho.

Também existem outros factores tais como problemas familiares, a nível de saúde e económicos que levam ao desinteresse escolar por parte dos alunos.

5. Nem sempre é fácil estudar. Por vezes outros interesses falam mais alto. Por vezes a técnica de estudo não é a mais adaptada ao conteúdo. Mas para se ter êxito é necessário ter conhecimentos e para isso é preciso estudar.

6. Infelizmente no ensino básico existe um facilitismo a nível de passagem de ano. Os alunos têm consciência de que se obtiverem no primeiro e segundo períodos um nível positivo, no terceiro período a nota de final de ano também será positiva.

7. Não podemos ver os alunos como alguém que anda a passar o tempo na escola. Sei que muitos deles não têm qualquer interesse a nível escolar, mas também existem muitos que vêm na escola a rampa de lançamento para o sucesso futuro. Os que não estudam normalmente não têm ambições que requerem conhecimentos escolares.

Por exemplo, um aluno que queira ser jogador de futebol geralmente acha que os estudos não lhe servirão de grande ajuda. O treino físico intensivo é que será o seu motor da vitória.

8. A minha resposta é concreta. "Eu sei e não faço porque..."

Eu sei um método de trabalho de pares e não o faço porque quando o fiz os pais acharam que talvez fosse prejudicar os filhos.

Eu sei dar aulas interactivas com acesso à calculadora gráfica e sensores conectados e não o faço porque a escola não tem material.

Eu sei aplicar programas específicos da minha área e não o faço porque a escola não tem salas de aulas disponíveis com computadores e os respectivos programas.

9. Um aluno pode ser mau a nível de comportamento e no entanto pode saber aplicar os seus conhecimentos específicos da disciplina.

10. Eu respondo com um exemplo. No final do meu ano de estágio, em conselho de turma, um aluno que vivia com os avós, um deles acamado, que tinham poucos recursos económicos, estava com nível dois a três disciplinas e só transitava se tivesse apenas dois níveis negativos.

Na minha disciplina tinha média de testes negativa, porque conseguiu como nota mais alta num dos seis testes, apenas um 45%. Todo o conselho de turma ponderou a passagem deste aluno que queria terminar o ensino básico para se inserir no mundo de trabalho. Às outras duas disciplinas com nível dois nunca tinha conseguido acima dos 40% nos testes.

Era um miúdo simples, bem educado, até mesmo um pouco tímido, que fazia os trabalhos de casa e que às vezes participava. Eu pensei "Será que é mais benéfico ele repetir o 9º ano? E será que ele vai frequentar a escola para o próximo ano lectivo caso fique retido?"

Eu dei nota positiva e assim o aluno passou de ano e terminou o ensino básico.

11. Não, os alunos podem até ter menos conhecimentos e competências mas o papel principal do professor é transmitir conhecimentos e fazer com que sejam adquiridos pelos alunos. A nível governamental talvez o que interessa seja o sucesso.

12. Normalmente sim. No final do ano lectivo e no ensino secundário a subida de um ou dois valores é um facto.

13. Se foi um aluno interessado, trabalhador, cumpridor dos seus deveres e com bom comportamento então a subida de nível à disciplina acarreta a subida da média final de secundário do aluno, que lhe servirá de base para o ingresso universitário.

14. Sim, um dos itens da avaliação dos professores é o aumento percentual da média da nota atribuída no terceiro período relativamente ao primeiro.

15. Sim, a pressão é constante porque cada vez existe mais burocracia no ensino e cada vez mais os professores permanecem mais tempo na escola a realizar tarefas que não são a preparação de aulas nem leccionar.

16. O medo, a frustração, a revolta, a agonia, estão presentes entre nós. Estamos cansados, fartos de estar na escola desde o início do ano lectivo. Estas são frases que se ouvem quase todos os dias na minha escola. Tememos uma carreira sem objectivos, sem remunerações adequadas, tememos a não progressão na carreira, tememos uma escola feita apenas para o sucesso e não para o aumento de conhecimentos dos alunos, tememos um local onde colegas deixem de ser aliados, unidos e passem a ser rivais, egoístas, para conseguir o lugar onde vários querem ir e só um pode chegar.

APÊNDICE III

Guião da entrevista a alunas do 10º ano, seguindo a técnica *focus group*

Entrevista feita a 13 de Janeiro de 2009 a um grupo de 7 alunas do 10º ano de escolaridade do Curso de Humanidades. A entrevista foi feita seguindo a técnica *focus group*.

Perguntas:

1. apresentação
2. que fazem os vossos pais?
3. como foi o vosso percurso académico?
4. já alguma vez reprovaram?
5. o que acham das reprovações? Acham que é vantajoso um aluno reprovar se não souber?
Porquê?
6. que acham do grau de exigência das escolas por onde passaram e da Escola em geral?
7. acham que merecem sempre a nota que conseguem no final de um ano lectivo?
8. acham que os professores dizem a verdade quando afirmam que é preciso trabalhar e estudar muito para tirar boas notas ou eles exageram só para assustar os alunos?
9. normalmente os professores prejudicam ou beneficiam os alunos?
10. porque é que acham que os professores nem sempre dão as notas que os alunos merecem?
11. na vossa opinião por que razão é que um professor dá nota positiva a um aluno que não trabalha/estuda?

12. é possível passar de ano sem estudar? Como é que isso é possível?
13. conhecem algum caso de alunos que tenham conseguido passar de ano sem ter estudado ou trabalhado o suficiente durante o ano?
14. isso é frequente?
15. no vosso entender porque é que os alunos não estudam?
16. para vós o que é estudar? Ou o que fazem quando estão a estudar?
17. alguma vez alguém vos ensinou a estudar?
18. normalmente, quanto tempo dedicam ao estudo?
19. quando é que estudam?
20. alguma vez sentiste necessidade de estudar a sério para tirar boas notas ou para passar de ano?
21. acham que os professores que tiveram no vosso percurso até ao final do 9º ano escolar eram exigentes?
22. se dependesse apenas de vós continuariam a estudar?
23. para que é que serve a escola?
24. que pensam fazer quando saírem da escola?

Transcrição da entrevista às alunas do 10º ano

1. Apresentação.

Para manter o anonimato das alunas, só após a apresentação foi ligado o gravador para registar a entrevista.

2 – Ent. – Que fazem os vossos pais?

A – O meu pai é metalúrgico e a minha mãe é costureira.

B – A minha mãe é operária fabril e o meu pai também.

C – A minha mãe está desempregada e o meu pai é chefe de secção.

D – O meu pai é serralheiro mecânico e a minha mãe é doméstica

E – Trabalham os dois no café.

F – A minha mãe é cozinheira.

G – A minha mãe está desempregada e o meu pai é marceneiro.

3 – Ent. – Como foi o vosso percurso académico?

A – Andei num infantário, depois fui para a escola primária, (...) numa escola EB 2/3, e a partir do 7º ano vim para uma escola secundária.

B – Eu andei no infantário, depois fui para um colégio fazer até ao 6º ano, a partir do 7º ano ando numa escola secundária.

C – Andei num infantário, estudei num ATL, andei numa escola primária, depois andei numa EB 2/3 até ao 9º e no 10º, numa escola secundária.

Ent. – Tudo isto são escolas públicas?

B – O colégio não é escola pública. Mas andei lá até ao 6º ano, fiz lá ao 6º, depois ao 7º ano é que vim para aqui.

Ent. – Portanto, o colégio é uma escola privada?

B – Sim, é.

D – Andei na escola primária até fazer o 4º ano, depois vim para a escola EB 2/3 até fazer o 9º, e vim para esta.

E – Andei numa escola primária até fazer o 4º ano. Depois andei do 5º ao 6º numa escola EB 2/3, e agora para aqui para fazer o 10º, até ao 12º.

F – Andei na escola primária até ao 4º, depois fui para uma EB 2/3 até ao 6º e agora estou numa secundária.

G – Eu estive num infantário, depois fui para o ATL, depois andei na EB 2/3, e agora, depois vim para a secundária, no 10º.

Ent. – Quando vocês me dizem que andaram no ATL, isso significa o quê? O ATL não é uma escola primária?

C – Não. Ajuda a fazer os trabalhos de casa...

Ent. – Mas juntamente com o ATL vocês frequentavam a escola primária? Certo?

C – Sim.

Ent. – Ok. Quando a menina diz: andei no infantário e depois no ATL... ao mesmo tempo que andava no ATL andava numa escola primária?

G – Sim. E lá aprendia melhor. Algumas coisas.

Ent. – Certo.

4 – Ent. – Já alguma vez reprovaram?

De 7 alunas 3 já reprovaram uma vez e 4 nunca reprovaram.

A – Sim.

B – Não

C – Não

D – Não

E – Sim

F – Sim

G – Não

Ent. – Alguma das pessoas daqui já reprovou mais do que uma vez?

Todas: Não.

Ent. – Portanto, todas as que reprovaram só reprovaram uma vez?

Todas: sim!

5 – Ent. – O que é que acham das reprovações? Acham que é vantajoso um aluno reprovar se não souber? Porquê?

A – Eu acho bem. Pode ser para preparar melhor o aluno para depois mais tarde não ter dificuldades.

C – Acho que sim. Porque assim consegue melhorar muito mais as suas capacidades...

Ent. – Se, por acaso, se falasse no fim das reprovações? Vocês achavam isso correcto ou não?

B – Acho incorrecto. Não! Devia-se continuar com as reprovações. Porque acho que há pessoas que não têm capacidades para seguir em frente e não iam estar a passar essas pessoas que não têm capacidades.

Ent. – Acham que é vantajoso um aluno reprovar se não souber?

Todas: sim.

Ent. – Porquê?

A – Porque se não sabe, para os outros é injusto. Para as outras pessoas que sabem é injusto, porque o que não sabe acaba por passar na mesma.

G – Pode repetir o ano...

F – Eu acho que é vantajoso, por um lado. Eu acho que ele no ano que reprovou consegue melhorar as suas capacidades.

B – Tem outra oportunidade.

F – Sim.

6 – Ent. – O que acham do grau de exigência das escolas por onde passaram? E da Escola, em geral?

B – Acho que a maior parte das escolas facilitam muito, até ao 9º ano. Porque muitas pessoas passam sem ter capacidades para isso.

Ent. – A menina quando fala em capacidades está a falar de capacidades ou de competências? De saber?

B – De saber as coisas. Ainda há muitas pessoas que não querem é saber.

E – O grau de exigência é baixo.

Ent. – Porquê?

F – Sim. Acho a escola... que não nos pedem tanto.

B – Acho que passam muitas pessoas sem poder passá-las.

Ent. – E isso porquê?

B – Porque muitas vezes é só para dar oportunidades às pessoas para elas se incentivarem a continuar a estudar e isso. Mas mesmo assim não vai lá.

F – E tudo por causa da sua idade, também. Há escolas que passam os alunos por causa da idade.

7 – Ent. – Vocês acham que merecem sempre a nota que conseguem no final de um ano lectivo? Isto é, na vossa experiência como alunas, as notas que tiveram, foram sempre merecidas, do vosso ponto de vista, ou não?

Todas: Não. Algumas não. Algumas...

Ent. – Há aqui alguém que ache que deveria ter reprovado e que não tenha reprovado?

Todas: Não.

Ent. – Então vocês acham que as passagens que aconteceram, no vosso caso, são justas?

Todas: Sim.

Ent. – Mas acham que há passagens de outros alunos que são injustas?

Todas: Sim.

F – Por exemplo, há alunos que têm onze negativas e passam. Há professores que os passam. Quando vão a conselho, não sei como é que se chama.

Ent. – Nas reuniões de avaliação...

F – Sim. Há alunos que têm onze negativas e o conselho decidiu para eles passar.

Ent. – Mas isso são casos muito raros?

F – Sim, mas já aconteceu nesta escola...

B – Mas já aconteceu nesta escola...

F – Não foi na nossa turma que aconteceu isso?

B – Acho que não.

Ent. – E noutras escolas?

A – Acho que é tudo igual.

F – Acho que acontece em quase todas. Acho que acontece em todas.

Ent. – Vocês acham que um aluno deve passar com quantas negativas?

Todas: Duas. O máximo três.

Ent. – E acham que se um aluno tivesse três negativas devia reprovar?

A – Depende. Se fosse um aluno bem comportado, empenhado, além de conseguir atingir os seus objectivos.

F – Sim. Acho que não tinha o direito de reprovar. Tinha o direito de passar, se se esforçasse.

8 – Ent. – Acham que os professores dizem a verdade quando afirmam que é preciso trabalhar e estudar muito para tirar boas notas ou eles exageram só para assustar os alunos?

A – Acho que eles têm razão.

F – Acho que eles têm razão naquilo que dizem.

B – Mas não é para nos assustar.

F - É para nos incentivar a estudar.

Ent. – Mas a prática, o que é que na prática... isto é, vocês dizem que há alunos que não estudam...

A – Sim...

Ent. – ...e que passam...

B – Há muitos deles, sim.

Ent. – ...e então? Isto que os professores dizem, tem razão de ser? É verdade ou não é verdade?

C – É verdade. Porque eles passam mas não passam com boas notas. Então, se eles dizem que é preciso estudar para tirar boas notas, não é preciso estudar muito para passar.

Ent. – Ok. Então, pondo a questão de outra maneira. Vocês acham que os professores dizem a verdade quando afirmam que é preciso estudar para passar?

Todas: Sim.

C – Não. Para passar não. Para tirar boas notas, sim.

D – Mas há muitos que passam e não estudam...

A – Mas muitas vezes, por exemplo, quem está no 9º ano, passam porque querem ir para um curso profissional. E aí já é mais fácil. Porque os professores também passam porque depois...

9 – Ent. – Normalmente os professores prejudicam ou beneficiam os alunos?

C – Beneficiam.

E – Beneficiam.

G - Mas também podem prejudicar.

D – Depende. Porque há muitos professores que muitas vezes não vão com a cara dos alunos e prejudicam na nota.

E – Ou prejudicam também no geral.

Ent. – Que é que quer dizer, no geral?

D: Podem prejudicar também na maneira de ele ser. Se não gostar da cara do aluno. Podem prejudicar a turma. Pode ser um por todos.

B – Mas isso raramente acontece, raramente acontece. A prejudicar só prejudica um.

Ent. – Mas a vossa experiência de escola, das escolas por onde passaram, acham que os professores têm tendência, em geral, para prejudicar, para dificultar a vida aos alunos, ou para facilitar a vida aos alunos.

Todas – Facilitar.

Ent. – Na vossa opinião, os professores deviam facilitar menos a vida aos alunos, ou não?

B – Acho que sim. Porque há alguns, o stôr dá o mesmo tipo de notas...

A – não merecem...

B - ... e mesmo assim eles não têm capacidade, não têm competências, não têm nada e pronto...

10 – Ent. – Porque é que vocês acham que os professores nem sempre dão as notas que os alunos merecem?

A – Às vezes para incentivar os alunos...

G – Não gostam da pessoa...

A – ...por exemplo, se o aluno merecer negativa e o professor der negativa para incentivar, para o aluno começar a estudar.

Ent. – Ou?

G – Ou não gostam da pessoa também...

11 – Ent. – Na vossa opinião porque é que um professor dá nota positiva a um aluno que não trabalha ou que não estuda?

F - Para o incentivar. Para o incentivar a estudar. Mas há stôres que ajudam os alunos e eles não querem. Não querem que os professores os ajudem.

Ent. – Porquê?

B – Porque não gostam de estudar, estão na escola porque estão obrigados pelos pais, muitas vezes...

D – Até à escolaridade obrigatória, até ao 9º ano. Os pais obrigam mesmo.

Ent. – Vocês acham que há muitos alunos que estão na escola e não queriam estar na escola?

Todas: Sim, alguns // muitos...

F – São muitos...

Ent. – Ai, sim? E porquê?

B – Eu acho que metade deles devem estar obrigados pelos pais. Os pais devem obrigá-los...

C – Os pais querem que eles tirem um curso e eles não querem.

E – Sim, porque há muitos pais que querem que os filhos sejam médicos (risos) e os filhos são obrigados.

A – Muitas vezes os alunos andam na escola contrariados pelos pais e então isso ainda desmotiva mais. Estão contrariados. Vêm para as aulas contrariados é como se ... não estão atentos a nada, nem são empenhados.

F – Exacto.

Ent. – E vocês acham que são muitos os alunos nessa circunstância?

Várias: Acho que sim. Ainda são alguns.

B – Principalmente alguns deles que estão nos cursos.

Ent. – Nos cursos profissionais?

B – Nos cursos mas é daqueles CEFs. Os CEFs são os que não gostam de estudar e vão para os CEFs porque aquilo é muito mais fácil e facilitam a vida a todos.

F – E há cursos profissionais em que eles basicamente não fazem nada.

Ent. – Mas os que não estão nesses cursos? Qual é a vossa opinião? Há muita gente que não está nesses cursos e que anda na escola mas que não gosta, que não quer estar na escola e portanto que anda na escola porque é obrigado?

Todas: Sim, eu acho que sim.

Ent. – Mas o que é que explica isso, na vossa opinião? Vocês andam obrigadas na escola?

Todas: Não, não.

Ent. – E o que é que explica, na vossa opinião, que haja alunos que andam na escola – já sei que me dizem que os pais os obrigam – mas porque razão é que eles não gostam de andar na escola? Das conversas que têm com eles. Porque deve haver razões para isso.

F – Se calhar não devem querer fazer nada no seu futuro. Devem querer estar em casa sem fazer nada. (não entendo)

G – Porque não gostam de estudar.

Ent. – E porque é que não gostarão de estudar?

C - Dá trabalho.

Ent. – Dá trabalho?

C – Sim.

B – Se calhar algum stôr veio e, por exemplo, começou logo a dizer para ele estudar e isso, e ele logo desde o início não quis mesmo porque, por exemplo, o stôr exigia muito dele e ele logo não

se esforçava para isso, logo não queria estudar. Porque o stôr logo que pedia muito, ele como não tinha capacidades ou assim...

12 – Ent. – É possível passar de ano sem estudar?

Todas: sim.

Ent. – Como é que isso é possível?

G – É preciso estudar sempre um bocado.

B – Mas há muitos alunos que não estudam e passam. E os professores dão notas.

A – E os professores passam-nos. Sobem-lhes as negativas para passar.

Ent. – Isso é frequente?

B – Acho que não é muito frequente, mas muitas das vezes acontece. Deve ser, por exemplo, um por turma, um aluno ou dois consegue sempre isso.

Ent. – Mas então não é uma questão frequente?

?? – Não.

13 – Ent. – Conhecem casos de alunos que tenham conseguido passar de ano sem terem estudado ou trabalhado o suficiente durante o ano?

Todas: - Sim.

14 – Ent. – Volto a perguntar. E isso é frequente?

Algumas: Sim.

Algumas: Não.

E – Eu acho que não.

F – Eu acho que sim. Por exemplo, em cada turma dois alunos passam sempre sem estudar.

15 – Ent. – Eu já perguntei isto. No vosso entender porque é que os alunos não estudam?

F - Porque não devem querer estudar.

B – Ou também por culpa dos pais, se calhar. Podem os pais dizer: tens de ir para a escola, mas também não incentivam. Chegam a casa e estão sempre a resmungar e isso também incentiva pouco. Não dão apoio. Isso também influencia.

16 – Ent. – Para vocês o que é estudar?

B – É pegar nos livros.

Ent. – Ou o que é que fazem quando estão a estudar? Como é que estudam?

F – Copiar os trabalhos de casa.

B – Depende da matéria que demos na aula.

C – Fazer os trabalhos de casa.

F – Fazer resumos, fazer os trabalhos de casa já estuda um bocado.

G – Perceber a matéria, decorar.

17 – Ent. – Alguma vez alguém vos ensinou a estudar?

Todas: Não, não.

Ent. – Nunca?

B – A mim não.

G - Depende. Os professores muitas vezes, por exemplo, os princípios quando começa a escola eles dão assim umas dicas.

18 – Ent. – Normalmente, quanto tempo dedicam ao estudo?

B – Se for em épocas de teste eu dedico muito.

G – Sim...

B – Agora se for em épocas que é só trabalhos de casa e isso, faço os trabalhos de casa e depois posso rever alguma matéria mas depois faço outras coisas.

G – Dedico mais nos testes que durante o...

19 – Ent. – Estudam para os testes, é isso?

Várias: Sim. Sim.

A – Não só.

G – Não, estudamos mais nos testes...

B – Não estudamos mais na altura dos testes mas quando é para fazer os trabalhos de casa, e isso, já estamos a estudar, também já estamos a rever a alguma matéria.

C – Sim.

Ent. – Normalmente, quanto tempo dedicam ao estudo? Por dia ou por semana, ou...

D – Depende da matéria que é para estudar para o teste...

B – Depende do que tenho para fazer, dos trabalhos de casa.

Ent. – Uma pergunta muito concreta. Vocês estão no 10º ano, ainda estamos no início do segundo período mas vocês notam alguma diferença em termos de necessidade de estudo no 10º ano?

Várias: Sim.

B – É muito diferente do que foi até ao 9º ano.

Ent. – Mas é muito diferente de que forma?

B – Acho que temos que nos esforçar mais, temos que saber mais coisas, temos que decorar, temos que perceber.

Ent. – Qual é a sua opinião?

D – É a mesma.

G – É a mesma.

20 – Ent. – Alguma vez sentiram, até ao 9º ano, necessidade de estudar a sério para tirar boas notas ou para passar de ano?

Várias – Sim, sim.

A – Para tirar boas notas, sim. Para passar, não.

21 – Ent. – Acham que os professores que tiveram no vosso percurso até ao 9º ano escolar eram exigentes?

Várias: Alguns.

Ent. – Podem ser um bocadinho mais específicas? Isto é, alguns significa muitos ou poucos?

Várias: Poucos.

Ent. – Então, aquilo que me estão a dizer é que a maior parte dos vossos professores não eram muito exigentes?

A – Sim.

B – Mas havia sempre um que era mais. Que exigia muito mais das pessoas.

Ent. – Acho curioso. Quer dizer, havia sempre um... parece que é assim: ...

B – Por exemplo, desde o 7º ano, que eu tive uma stôra, era mesmo muito exigente, pronto, e exigia muito de nós que muitos deles até tiravam negativa nos testes e tudo, porque não conseguiam fazer o que a stôra pedia, ou seja, a stôra exigia mesmo muito.

22 – Ent. – Se dependesse apenas de vós, continuariam a estudar?

Todas: Sim.

23 – Ent. – Para que é que serve a escola?

B – Para sermos alguém.

F – Para conseguirmos ter um curso.

B – Para conseguirmos ter trabalho...

?? – Um emprego.

G – Para sermos mais cultos.

24 – Ent. – Que pensam fazer quando saírem da escola?

C – Continuar a estudar.

B – Quando acabar o 12º, quero seguir para a Universidade e depois se conseguir arranjar emprego, senão vou tirar um curso até conseguir arranjar emprego.

Ent. – Portanto, todas vocês têm como intenção ir para o ensino superior?

Todas: Sim. Sim.

Ent. – Têm mais alguma coisa para dizer? Querem dizer mais qualquer coisa?

Todas – Não.

Ent. – Posso desligar isto?

B – Pode.

APÊNDICE IV

Excertos de textos dos alunos do 11º ano, Curso Profissional

(Este trabalho foi pedido a uma turma de 27 alunos de um Curso profissional da Escola do 'Bom Sucesso'. Eles deviam elaborar um texto tendo em conta as indicações que apresentamos a seguir. O texto era anónimo e foi recolhido pelo Delegado de Turma que no-lo fez chegar. Aqui, damos apenas conta das partes de cada texto que considerámos importantes para o nosso estudo pois a sua extensão e desinteresse de algumas partes para a investigação em curso faziam com que houvesse uma triagem a fazer).

Escreve um texto em que mostres as tuas opiniões sobre a escola, o que ela significa ou significou para ti, as tuas opiniões sobre o teu percurso escolar, sobre o teu estudo, sobre as notas que tiras ou tiraste, e sobretudo, o que para ti for significativo relativamente à escola.

Aluno AA:

3 vezes antes de fazer alguma coisa. Comerei e leu muito.
No ciclo no 5º e 6º ano era um bom aluno. Estudava
para os testes, não faltava às aulas, fazia os TPC's. No 7º
já não era bem assim. Já ligava mais ao sexo oposto.
Já não estudava tanto, já não fazia todos os TPC's. No 8º
deixei de estudar, TPC's quase ~~que~~ não os fazia, só os
copiava. ~~Passar~~ Passei com 3 negativas. No 9º ano reprovou.
~~Passar~~ Faltava às aulas, não fazia os TPC's nem estudava,
tinha 2 ~~vezes~~ condenatas, mas gostava da escola outra parte
da minha mãe. Mudei de escola e o meu segundo 9º ano
foi como o meu primeiro 9º ano, mas desta vez
passei. Pode-se dizer que fiz bem pois tinha medo do
todo e no último teste tinha 77% e a semana da
positiva e passei com 3 negati. ~~vezes~~ No 10º ano

Aluno BB:

Mudei mais uma vez de escola, desta vez para uma escola secundária, para frequentar um curso profissionalmente caso Informática de gestão.

No primeiro ano do curso (1º ano) estudava para os testes, mas no 3º período desse ano, já comecei a deixar de estudar para os testes, que dizem estudar, mas muito menos horas do que devia, passei-se com um caderno e por fazer, um de matemática.

Aluno CC:

Após longo destes anos todos, mesmo fui um aluno do 4º e 5º, mas sem do 3º devido, ao meu interesse pelo estudo, pois, não para as matérias que me interessavam e que eu estudava. A minha família sempre me

Aluno DD:

O meu sucesso escolar foi sempre médio. Quando andava na primária o meu aproveitamento era razoável, ~~aproveitamento~~ pelo que a minha antiga professora de primária diz eu era um aluno que não estudava muito e que dizia que fazia os trabalhos de casa, enquanto que não fazia nada, só queria brincar. A partir

(...)

No 7º ano começou a escola a obrigar-nos a estudar mais. A físico-química foi além de estudar muita menos conseguia tirar positiva, só que com ^{mais} estudo consegui finalmente chegar à positiva. Sendo precisamente o 8º ano a mesma situação que no ano anterior.

No 9º ano foi o meu pior ano de escola, estudava mais porque tinha os exames no fim do ano. Mas com stress os testes corriam-me sempre mal, chegando ao fim do 1º período com seis negativos, no 2º com três e no último com zero negativos. Já pensava que ia repetir mas consegui recuperar a tudo. Deles já fomos todos a uma

Aluno EE:

um aluno com notas fracas. A minha primeira impressão da escola que tive, que me lembro, foi no 1º ano onde fiquei com uma opinião positiva acerca da escola. Mas com o passar dos anos, comecei a achar um pouco diferente. Nunca fui de estudar muito, mesmo no primário, estudava pouco mais de 15 minutos um ou dois por semana. Comecei a estudar regularmente, comecei a ter algumas dificuldades em Matemática, mas sempre conseguia me repor, mas também acho que as notas que estão aficadas na minha falta não revelam a verdadeira realidade sobre o que nós realmente sabemos.

(...)

com o ensino regular. Então, U que mais gosto na escola é aprender, se for aprender mais com os meus amigos do que aprendo em Matemática. Até porque penso que um dos principais objetivos da escola é aprender.

Aluno FF:

Com os meus 6 anos de idade entrei para a escola onde fiz a primeira. Na escola ~~eu não gostei~~ participei grandes momentos mas também tive meus momentos como a professora tinha nos alunos, como chegasse mal disposto a escola e onde descomparava e raiva nos alunos. Por aí adiante entrei na ciclo onde fiz o ~~4º~~ 5º e o 6º ano de escolaridade. Não gostei de andar lá. Era um rapaz que tinha boas notas e mal me conseguia adaptar à escola. Pois depois vim para o liceu onde me estagnei por completo. Retornei logo depois. Cheguei ao liceu e pensei que o liceu era um mar de rosas como no ciclo. Pois no ciclo mal era necessário estudar muito. Deve-se uma vista de olhos e chegava para tirar grandes notas porque o grau de dificuldade era muito baixo. No liceu já o grau de dificuldade era

(...)

Hoje em dia estou no 11º ano e sinceramente não sei o que quero de vida. Não me sinto realizado. Pois vim para este curso para tirar o 11º ano. A maioria das pessoas pensam o mesmo que eu. E

Aluno GG:

O ensino primário, ou seja, o 1º, 2º, 3º e 4º anos, na minha opinião são fáceis, onde não requerem muito estudo. Acerca disso acho mal, pois devia de haver mais rigora da parte dos professores para que os alunos estudassem, pois há muitas alunos que passam facilmente e ~~quando~~ quando chegam ao 5º ano reprovam de ano, por não estarem habituados a trabalhar, ou por experiência passada

(...)

No 3º ciclo mudou: de escola, com um grau de dificuldade maior a anterior e isso refletiu-se nas notas.

(...)

notas subiram, acho que o acompanhamento dos pais na vida escolar é essencial,

(...)

pois mudam-nos os hábitos, e quando não há o devido acompanhamento o sucesso escolar é negativo.

Aluno HH:

"fivre" de certa forma, inici na uma escola de alunos, ou gente grande e deixaria de ser aquela escola de infância. A escola que entrei para o 5º ano era a escola ~~XXXXXX~~ e quando comecei na época de testes senti que a dificuldade deixaria de ser a mesma e foi quando tirei a minha 1ª negativa num teste embora nunca tivesse tirado ~~nenhuma~~ nenhuma nota, até ao 7º ano quando entrei para a escola ~~XXXXXX~~ e aí talvez influenciado pelas pessoas e minhas liguei um pouco mais os estudos e tirei pela 1ª vez negativa numa nota, e não foi só uma, foram 5... Não sei me e passei para o 8º ano que para mim foi o ano mais fácil em que não tirei negativas. No 9º ano mantive-me na mesma escola e aí neste ano foi o fim, tirei 6 negativas propositadamente, para ~~me não conseguisse~~ ~~conseguir~~ reprovar e no ano seguinte ~~para~~ escolhi artes-técnicas e ficar na turma da minha numerada, e só hoje percebo o inocente que fui. ~~Desse ano~~ Nesse meu 8º ano, como tinha essa aula de ~~artes~~ artes-técnicas que consiste em fazer trabalhos com pontas e costura e coisas assim e entao como não sabia fazer levava para casa e a minha mãe fazia-me o trabalho. Passei para o 10º ano e inscrevi-me num curso de informática e gestão, mas logo percebi que estava no curso errado, porque a parte de gestão não é o meu forte, e talvez ~~seja~~ seja esta a minha vontade de não estudar. Agora estou no 11º ano e percebo que ~~meu~~ o me incentive na

(...)

escola ~~é~~ o convívio com colegas e amigos e que ~~de~~ para se passar de ano, ~~se~~ basta apenas aproveitar as aulas e estar atento.

Aluno II:

Depois no 5º ano fui para uma Escola pública
nome E. B. 2.3. Nos primeiros três anos
estudava com alguma regularidade.

(...)

No meu 9º ano ~~estava~~ perdi o hábito de
estudar, as coisas pareciam difíceis e não
tentei perceber o que havia nos aulas.
Nesse ano reprovei, tirei quatro negativos
e não fui admitido a evocar.
Foi mais ou menos todos os meus colegas pensarem
e eu a lição para três. Mas já sabia que iria

(...)

inici a comecei pois não tinha tido nada para passar de ano.

Quando ~~se~~ terminou o ano, pedi transferência para outra escola. Vim para uma Escola Secundária.

Queria fazer o 9º ano, para depois passar ao 10º ano. Comecei o ano a estudar na véspera dos tests.

No fim do primeiro período tinha 2 negativos. Pensei que iria conseguir manter o resto das notas, e subiu pelo menos a uma das negativas.

Mas no fim do 2º período os resultados foram os mesmos, já no 3º período estava preocupado.

Nesse momento resolvi falar com a minha directora de turma porque queria ir ao banco a uma disciplina e não me admitido a exame.

A resposta foi: "Não te preocupes, a pessoas com mais negativos que vão a exame, não te preocupes".

Por fim consegui ir a exame e passei de ano.

Aluno JJ:

Básico. No 1º ano ~~foi~~ e 2º ano foi complicado para a minha turma porque a professora estava sempre a mudar e o ensino de cada uma era diferente e ~~mas~~ para nós era complicado. Passamos sempre todos porque a professora tinha sempre em consideração esse problema. No 3º e 4º ano,

(...)

6º ano começaram as negativas, ~~em~~ entre três a 2 negativas e assim pelo 7º e 8º ano também.

A razão era que eu não estudava porque ao chegar ao 5º ano passei sem quase ser preciso estudar e tinha boas notas. A família em casa "Resmungavam" sempre comigo, diziam o que era bem mas eu não ligava e continuava a passar todos os anos sem negativas no 3º período. As professoras "davam-nos" as notas para passar, quase

Quando cheguei ao 9º ano não ligava nenhuma à escola, ia para a escola para passear praticamente, nas aulas as professoras diziam que era muito faladora e que não fazia nada, mas ia passando. Os meus pais sempre me disseram que tinha que estudar pelo menos até ao 9º ano. No final do 1º período do 9º ano tinha 4 negativas e começava a ser um problema, porque todo agente dizia que era mais difícil recuperar. Final do 2º período tinha 6 negativas, duas delas a português e a matemática que eram as mais importantes. No 3º período vi que tinha

(...)

que começar a estudar. As professoras (algumas) perguntavam se eu precisava da nota positiva daquela disciplina para passar, e eu claro dizia que sim, e uma delas lembrou-me de me dar positiva e eu só ter tido uma positiva baixa num teste. ~~E~~ Acabei o 9º ano com 1 negativo a português, porque não fazia composições, não escrevia. Fui o exame e tive 4, ou seja passei sem nenhuma negativa.

Até ao 10º ano só estudava no 3º período e se estudava.

Aluno KK:

todo o percurso escolar. Ao longo dos quatro anos na escola primária sempre fui uma excelente aluna. Muito do trabalho para tal acontecer, partia de casa. A minha mãe, também sempre muito exigente, sempre me acompanhou e apoiou da melhor maneira. Quando iniciei o ensino Préparatório (2º ciclo) mudei de escola. O stress dos transportes, visto que a escola primária era muito próxima de minha casa; A confusão da cantina, a agitação de uma escola ~~de~~ tão grande... Mas nunca as

(...)

notas foram afectadas. Era boa aluna, estudava regularmente. No entanto no 7º Ano de Escolaridade houve uma mudança drástica na minha vida. Talvez o núcleo de amigos mais velhos e ou a falta de empenho, é certo que comecei a ficar negativas e a ter problemas. Tinha-me tornado numa rebelde, que só fazia asneiras e não me interessava pela escola. Os ~~meus~~ meus pais tomaram uma atitude e transferiram-me para esta escola. Cheguei aí sozinha, fiz novos amigos e isso voltou a revolucionar a minha vida. Voltei a interessar-me pelos estudos pois sabia que estava aí o meu futuro. Estava no 8º Ano. Mas como o 7º Ano tinha sido uma desgraça, era ~~complicado~~ complicado ser a boa aluna de sempre, e além disso ~~existiam~~ existiam muito bons alunos nas turmas onde chegava.

(...)

Adoro a escola! Gosto imenso de aprender, porque sei que é a base do meu futuro.

Penso que nem sempre os resultados escolares revelam o que realmente sabemos. Porque existem testes bons feitos em dias bons, mas um teste feito num dia mau saí sempre mau e no entanto o valor do aluno continua lá.

Aluno LL:

Quando acabei a dita escola primária e passei para o quinto ano mudei de escola (Escola EB 2,3 de S. Rosendo) foi uma mudança complicada, pois não me conseguia adaptar, pois passei de uma escola de uma aldeia onde talvez havia cinquenta

(...)

alunos; para uma onde existia talvez mil ou mais alunos. Esta mudança afetou comigo e estou convicto que foi isso que me fez reprovado de ano, mudei para uma turma que não conhecia ninguém com alguns repetentes, e não me adaptei.

(...)

Acho que o interesse dos meus Pais na minha vida escolar foi sempre uma constante, pois eles gostavam de saber

(...)

sempre como eu ia na escola; penso que isso é bastante importante, pois se os pais não se interessar na vida escolar de um filho ele nunca dava nada.

(...)

Aspectos marcantes pela positiva ^{na vida escolar} ter passado do nono para o décimo.
Aspectos marcantes pela negativa na vida escolar ter de mudar de ^{uma} escola primária para um ciclo, pois foi muito complicado para mim.

Aluno MM:

Passé por muitos níveis. Fiz a primária e a segunda classe em Portugal. Penso que nesse 2 anos em não aprendi muito a nível escolar. Depois fui para a Suíça onde tive que começar pela primeira ~~classe~~ ^{classe} outra vez. Lá fiz a escola toda desde da primária até o 9º ano. Na minha opinião acho que a escola que fiz na Suíça aprendi bastante lá a escola é muito mais dura é preciso mesmo estudar. Enquanto que na 1ª e 2ª classe em Portugal os Professores que eu tinha não queriam fazer ~~na~~ nada não ajudaram os alunos, ~~e~~ ~~no~~ nos anos que tive na Suíça os professores ajudam muito os alunos e sabem ensinar as matérias. E é assim que se aprende.

(...)

Tive a oportunidade de estudar em dois países e posso dizer que o único tempo que estudei foi o tempo em que tive na Suíça assim ~~eu~~ tive mesmo que estudar. ~~Agora~~ Agora Aqui em Portugal é bastante mais fácil.

Aluno NN:

Depois fui para uma escola ~~uma~~ privada, onde sinceramente vi muitos professores a dar notas aos alunos, passarem com negativas, e no meu caso também, cheguei a ter ~~9~~ a matemática quando tinha muitas dificuldades.

Até ao 6.º ano nunca precisei de estudar muito, as aulas bastavam-me, só a partir do 7.º ano é que comecei-me a preocupar-me mais, mas mesmo assim não estudava muito, ia passando, até chegar ao 9.º ano, aí sim

(...)

assustei-me completamente, foi para mim o ano mais difícil e que obrigou-me a gerir-me aos livros completamente, ainda por cima tinha exames e provas globais.

(...)

de seguida fui tudo por água abaixo, a minha mãe entrou numa fase complicada, descobriu que tinha um cancro, eu quando soube fiquei em estado de choque, não queria saber de mais nada e não sou de minha mãe, deixei de estudar para os testes, não protestava e não mandava nenhuma das aulas, e a minha mãe foi entretanto enternada, eu tive que ir esconder as minhas notas estavam uma desgraça, cheguei a tirar zeros, não queria que ela soubesse mais, mas não contei a nenhuma familiar sobre as minhas notas o qual fiz mais e nem a minha bisectora de terna sabia o que se estava a passar, ficou para a minha mãe e tanto uma como a outra ficaram a saber de tudo.../ Entre tanto a minha mãe veio para casa, mas tinha que fazer os tratamentos, nunca mais me esqueço daqueles dias infernais, a minha mãe todos os dias chorava e o cabelo caia -lhe aos poucos, eu não tinha forças nenhuma para andar na escola, queria mesmo sair, e ajudar a minha mãe, ou seja assisti completamente do curso.!

Aluno OO:

A escola para mim começou no 1º ano mas nunca gostei da escola queria sempre jogar futebol. Sempre no início que a escola nunca me ia servir de modo meu futuro. Passei fora o 2º, fora o 3º, fora o 4º ano e no 4º ano reprovou. Um pouco mais maduro fui fora o 5º ano e passei o 6º ano e passei fora o 7º ano e reprovou no 7º ano ainda não tinha responsabilidade suficiente e a turma não era muito heterogênea. A partir daí pensei que se queria ser alguém na vida tinha de estudar e como nos telejornais não havia um dia que não se falasse em desemprego. Se eu não tivesse estudado era mais difícil arranjar trabalho.

Aluno PP:

notas razoáveis, notas das quais eram merecidas. Tudo se complicou no 8º ano, tive dificuldades e não consegui ser a aluna que havia sido, o ano não correu tão bem como os anteriores e passei com dificuldades, na altura com 3 negativas e com outras notas não merecidas. Posto isto chegou então o 9º ano, como já tinha tido dificuldades no 8º ano, não consegui então superar o 9º ano, reprovou. Os exames não tinham sido complicados, mas as notas que tinha não davam para transitar. Repeti o 9º ano e as coisas voltaram a melhorar.

(...)

amizade, professores... Tive imensos professores, alguns delas "fracos" a nível de ensino, era só pedir as notas que nos davam. Assim, de certa forma mãe é junto,

(...)

Por vezes a relação família/escola é muito importante, ajuda-mos, é
simul que temos alguém que se preocupa conosco e que nos ajuda.

Aluno QQ:

mais eram Artes, Matemática e História. ~~mas~~ quando fui para
o terceiro ciclo, aí as coisas pioraram bastante, talvez por
ter mudado de escola e pelas novas amizades. Foi no 7º ano

(...)

e tinha mais tempo para me ajudar. ~~No meu~~ No meu 1º
9º ano foi o desastre total eu não fazia mesmo nada,
a mãe ser dar cada vez mais motivos aos professores
para me reprovarem e foi o que aconteceu. Reprovi com
7 negativos no 9º ano. No segundo 9º ano empenhei-me e
melhorei as notas, ~~o~~ era um aluno médio com apenas
1 negativo o inglês. Depois com o ajuda do psicólogo do.

(...)

um curso mais exigente, já não sei estudar. Comecei a
trabalhar ao fim de semana na altura em que reprovei,
por um lado para a minha mãe não se chatear tanto
conigo e por outro para não depender dela, gerir o meu
dinheiro, ter uma noção de vida real e sentir-me útil.

(...)

talvez acabe este curso e fique pelo 12º, a minha família quer que eu vá para a universidade mas nos tempos que correm eu acho que é uma perda de tempo. Apesar do desemprego eu acho que quero quer trabalho arranja-se com ou sem estudos.

Aluno RR:

Depois quando entrei para o ciclo foi tudo muito mais complicado, comecei a apartar disciplinas porque para além de não despertar interesse eram muito teóricas e os pais nunca sabem tudo o que me dificultava ainda mais nos trabalhos de casa. Os anos foram passando e até ao 6º ano tudo bem eram bom ter alguns conhecimentos e conviver com os colegas e professores mas a partir do 7º ano as coisas pioravam as notas desciam e o interesse era cada vez ainda menos, no entanto, era obrigatório o 9º de escolaridade por isso tinha que o fazer embora reprovasse até lá.

(...)

Por isso concluo que a escola ~~apartada~~ ~~entre~~ entre o 6º ano e 9º ano para diante e cada vez menos interessante para os adolescente porque não inova, não desperta interesse, pelo menos para a maior parte das adolescentes.

Aluno SS:

Bem, relativamente à escola primária o meu sucesso escolar era bom, estudava, tirava boas notas, no entanto com a ida para o ciclo, mais precisamente no 5º ano foi um pouco difícil a minha adaptação ao meio de ensino.

Tinha muitos amigos da primária só entraram alguns de fora, (que não ~~estava~~ andavam na mesma escola).

No 6º ano melhorei as notas estudava ora uma aluna rasuavel até ao 9º ano, nesse ano já não estudava quase nada nas mesmo assim conseguia tirar boas notas, não era nada de especial mas davam para passar.

(...)

A escola é muito importante para a nossa futura como trabalhadores que vamos ser daqui a uns anos, mas a verdade é que muitos estudam para os testes e até tiram boa nota mas na semana a seguir já não se lembram de nada.

Aluno TT:

A escola primária foi a que mais me marcou, e não foi pelas melhores razões. Numa das fases mais importantes da nossa percurso escolar e também do nossa vida, pois é onde aprendemos as bases para todo o resto da ~~nossa~~ ^{nossa existência}, como é o caso primário, ser em dos sítios onde mais mal se trata os alunos é ~~(de humo)~~ de humo.

Não é a força que ~~(alguem)~~ ^{alguem} ~~(aprende)~~ ^{aprende} alguma coisa. Tive casos de amigos meus que foram para casa cheios de matérias negras e até mesmo a dizer sempre ~~por~~ ^{para} de mais coisas.

Tanto no ensino básico como no secundário onde me encontro agora nunca precisei de estudar muito, de facto apenas uma revisão pela matéria na véspera de test sempre chegar para tirar boas notas.

Perro que o facto de estarmos atentos nas aulas e com vontade de perceber o que é dito e explicado pelos professores

(...)

chega perfeitamente para ter sucesso, para ser-se ^{TRANSPORTE} superior à média. Pelo menos comigo é assim.

(...)

continuaram as mesmas dificuldades.

No meu 9º ano a minha professora de inglês, ~~depois~~ na altura dos testes de avaliação, avia-nos a falar nos com os outros, em vez de nos manter calar apenas dizia para falar-mos mais baixinho. Apesar de ser "bom" para nós, porque copiava-nos e tirava nos positivos, a professora não avalia mesmo aquilo que nós sabíamos pelos testes de avaliação.

Tinha uma professora que dava a disciplina de Francês, que nas aulas às vezes não lhe apetecia dar mais aula, então dizia para fazer-mos o que quisermos mas para falar baixo. Nos testes de avaliação era sempre as coisas mais básicas, porque penso que não tinha muito por onde nos avaliar. ¶

(...)

À ~~minha~~ minha opinião sobre a escola em geral penso que faz bem ao aluno, apesar de haver aqueles que são obrigados e não gostam de ir às aulas, mas querem ir à escola para estar com os amigos e brincar, mas também existem aqueles que dão um certo valor às aulas, sentem interesse em aprender, para depois poder falar de tais assuntos e quem ^{sabem} talvez ensinar a outros. Escola existe para aprender-mos a ser e estar e aprender matéria, saber coisas novas.

Os professores, há aqueles que gostam de ensinar e há aqueles que não ali porque o dinheiro que recebem não é mau. Existem aqueles que sabem, mas explicam nem por isso, e a avaliar alguns é porque têm pena ou é porque o aluno até é bem simpático e divertido, mas claro há aqueles que têm as notas bem merecidas. Mas também há aqueles que no teste ^{após de} fez tudo bem não chega a ter a colocação toda, o professor diz que nunca se podia ser o melhor trabalhar sempre mais. Há aqueles que ~~se~~ sabem ensinar, e explicam bem a matéria e sabem dar a nota justa.

Aluno V V:

Quando frequentei o ensino primário, numa escola de uma freguesia do meu concelho, fiquei sempre com a ideia que quem lecionava pouco trabalhava pois era mais o tempo perdido entre conversas de professores do que propriamente a ensinar os alunos. Na terra

(...)

para mim pois tudo o que queria era brincar no recreio. Estas brincadeiras e o pouco tempo que tinha nas aulas a sério veio a reflectir-se aquando da minha entrada para o 2º ciclo, onde vi que os melhores alunos do ensino primário, onde nada fazia para as ter, não possavam afinal de pura bondade de quem não tinha a minima vontade de trabalhar e aguardavam pacientemente pela idade da reforma.

A adaptação ao segundo ciclo foi dura, não que tenha começado a pegar nos livros para estudar, excepto para matemática, mas a atenção nas aulas multiplicou-se e posso dizer que dois olhos, dois ouvidos e dois braços não chegavam naquela altura, pois vinha habituado a não meiar uma palha e tirar sempre "Muito Bom". Esta adaptação foi dura mas ao mesmo tempo muito rápida, visto que no segundo período do 5º ano tudo normalizou e os ~~4~~ quatro e imos no final davam gosto ver, no fim desse período, sem me ter meado muito para lá. Comecei a estranhar tanta dureza no 1º período e tanta moleza no 2º, logo percebi que os professores apenas queriam aturar entre a matar e nos ressentiamos por sermos de uma vida facilitada, mas isso era só de pouca duração. A passagem para o 6º ano foi fácil, visto que

(...)

continuava sem ter que mecer uma palha e os
notas apareciam do nada, bastava ter calado
na aula e participar na aula e a ~~(nota)~~ nota
era garantidamente um 4 ou 5 no ponto.

(...)

Um ritmo de trabalho mais duro fez com que
os notas descessem dos ~~(2e)~~ quatro e cinco para um
miserável 3 que serviam apenas para passar de ano.
Tanta facilidade durante os 6 anteriores anos fez com
que ~~(meu)~~ fosse perdendo todas as bases da matemática
que mais tarde tão preciosas se revelariam para
o meu futuro.

Os 3 foram dando lugar a alguns poucos 4 e assim
foi até ao 9º ano, onde até ao dia do exame nacional
de matemática nunca tinha pegado num livro
para estudar. Dois dias antes do exame nacional
dei uma vista de olhos na ~~(sua)~~ matéria, tanto
a matemática como a português. Até ao 9º ano
o dia que mais estudei foi esse, pude em 15 minutos
ver muito por alto duas disciplinas, as quais
teria o tão temido exame nacional.
O exame nacional de português foi atirar areia

(...)

aos olhos dos alunos que passaram horas a fio a estudar. O exame foi fácil e os resultados estavam a vista de todos, bem expostos, passados algum tempo, nos quadros de vidro do pátio da minha escola. Todos os alunos do 9.º ano, excepto um, tinham passado para o 10.º ano. Estava então cumprida a missão do Ministério da Educação a nível nacional, o sucesso escolar foi atingido quase a 100%, pelo menos na minha escola.

APÊNDICE V

Percurso escolar dos alunos com Planos de Recuperação do 7º ao 9º ano			
7º ano – 2006/2007	8º ano – 2007/2008	9º ano – 2008/2009	
7º-1 (3 neg.)	8º-1- (7 neg.)	9º-1- (3 neg)	
7º-2 (6 neg.)	8º-2- (5 neg.)	9º-2- (7 neg)	
7º-3 (6 neg.)	8º-3- (5 neg)	9º-3- (4 neg)	
7º-4 (6 neg.) retido			
7º-5 (4 neg.)	_____sem P.R	Sem P.R_____	
7º-6 (3 neg.)	_____sem P.R	9º-6- (4 neg)	
7º-7 (1 neg.)	8º-7- (3 neg)	9º-7- (4 neg)	
7º-8 (3 neg.)	8º-8- (3 neg)	9º-8- (5 neg)	
7º-9 (4 neg.)	8º-9- (3 neg)	9º-9- (4 neg)	
7º-10 (1 neg.)	_____sem P.R	sem P.R_____	
7º-11 (2 neg.)	8º-11- (1 neg)	9º-11- (3 neg)	
7º-12 (1 neg.)	8º-12- (4 neg)	—transferido para outra escola—	
7º-13 (2 neg.)	8º-13- (5 neg)	9º-13- (6 neg) retido	
_____sem P.R no 7º ano	8º-89- (3 neg)	9º-89- (4 neg)	
_____sem P.R no 7º ano	8º-90- (1 neg)	9º-90- (1 neg)	
_____sem P.R no 7º ano	8º-91- (1 neg)	9º-91- (4 neg)	
—não frequentava esta escola	_____sem P.R	9º-120-(6 neg)	
7º-14 (5 neg.)	8º-14- (5 neg)	9º-14- (7 neg)	
7º-15 (3 neg.)	8º-15- (5 neg)	9º-15- (6 neg)	
7º-16 (7 neg.)	8º-16- (10 neg)	—transferido para outra escola—	
7º-17 (6 neg.)	_____sem P.R_____	9º-17-(5 neg.)	
7º-18 (3 neg.) retido			
_____sem P.R_____	8º-92- (7 neg)	_____sem P.R_____	
_____sem P.R_____	8º-93- (5 neg)	9º-93-(5 neg)	
—não frequentava esta escola—	8º-94- (6 neg)	9º-94-(8 neg)	
_____sem P.R_____	8º-95- (4 neg)	9º-95-(4 neg)	
—não frequentava esta escola—	—não frequentava esta escola—	9º-121-(6 neg)	
7º-19 (3 neg.)	8º-19- (7 neg.)	9º-19- (5 neg)	
7º-20 (3 neg.)	_____sem P.R_____	_____sem P.R_____	
7º-21 (4 neg.)	—mudou de escola—		
7º-22 (4 neg.)	8º-22- (sem aval.)	9º-22- (6 neg) retido	
7º-23 (6 neg.)	8º-23- (6 neg.)	9º-23- (4 neg)	
7º-24 (8 neg.)	—Anulou a matrícula—		
7º-25 (8 neg.) retido			
7º-26 (7 neg.) retido			
7º-27 (3 neg.)	_____sem P.R_____	_____sem P.R_____	
7º-28 (6 neg.) retido			
7º-29 (6 neg.)	8º-29- (4 neg)	9º-29- (5 neg)	
_____sem P.R_____	8º-96- (5 neg)	9º-96- (4 neg)	
_____sem P.R_____	8º-97- (5 neg)	9º-97- (6 neg)	
_____sem P.R_____	8º-98- (4 neg)	9º-98- (4 neg)	
_____sem P.R_____	8º-99- (4 neg)	9º-99- (7 neg) retido	
_____sem P.R_____	8º-100- (2 neg)	_____sem P.R_____	
_____sem P.R_____	8º-101- (2 neg)	9º-101- (3 neg)	
_____sem P.R_____	8º-102- (2 neg)	9º-102- (5 neg)	
_____sem P.R_____	8º-103- (3 neg)	9º-103 (3 neg)	
7º-30 (6 neg.)	8º-30- (4 neg.)	9º-30- (3 neg.)	
7º-31 (4 neg.)	8º-31- (3 neg.)	_____sem P.R_____	
7º-32 (4 neg.)	8º-32- (2 neg)	_____sem P.R_____	
7º-33 (7 neg.) retido			
7º-34 (7 neg.) retido			
7º-35 (5 neg.)	8º-35- (6 neg.)	9º-35- (5 neg.)	
7º-36 (6 neg.)	8º-36- (7 neg.)	9º-36- (4 neg.)	
7º-37 (4 neg.)	8º-37- (8 neg.)	9º-37- (5 neg.)	
7º-38 (6 neg.)	8º-38- (3 neg.)	9º-38- (3 neg.)	
7º-39 (8 neg.) retido			
7º-40 (5 neg.)	8º-40- (2 neg)	—mudou de escola—	
7º-41 (4 neg.)	8º-41- (7 neg)	9º-41- (4 neg)	
7º-42 (2 neg.)	8º-42- (6 neg)	9º-42- (4 neg)	
—não frequentava esta escola—	8º-104- (7 neg) retido		
_____sem P.R_____	8º-105- (2 neg)	_____sem P.R_____	
7º-43 (7 neg.) retido			
7º-44 (4 neg.) retido			
7º-45 (8 neg.) retido			
7º-46 (7 neg.) retido			

7º-47	(6 neg.) retido		
7º-48	(3 neg.)	8º-48- (4 neg.)	9º-48- (2 neg)
7º-49	(4 neg.)	8º-49- (6 neg.)	9º-49- (3 neg.)
7º-50	(4 neg.)	8º-50- (7 neg) retido	
7º-51	(3 neg.)	8º-51- (6 neg.)	9º-51- (6 neg.)
7º-52	(6 neg.) retido		
7º-53	(2 neg)	8º-53- (5 neg)	9º-53- (8 neg)
7º-54	(1 neg)	8º-54- (6 neg)	9º-54- (4 neg)
7º-55	(1 neg)	8º-55- (7 neg) retido	
7º-56	(2 neg)	8º-56- (6 neg)	9º-56- (5 neg)
7º-57	(2 neg)	8º-57- (4 neg)	9º-57- (2 neg)
	—não frequentava esta escola—	8º-106- (6 neg)	9º-106- (6 neg)
	—sem P.R.—	8º-107- (7 neg)	9º-107- (4 neg)
	—sem P.R.—	8º-108- (6 neg)	9º-108- (6 neg) retido
	—não frequentava esta escola—	8º-109- (3 neg)	9º-109- (6 neg) retido
	—sem P.R.—	8º-110- (6 neg)	9º-110- (3 neg)
	—não frequentava esta escola—	8º-111- (6 neg)	—transferido para outra escola
	—sem P.R.—	8º-112- (2 neg)	—sem P.R.—
	—não frequentava esta escola—	—não frequentava esta escola—	9º-122- (5 neg)
	—sem P.R.—	—sem P.R.—	9º-123- (2 neg)
7º-58	(5 neg.)	8º-58- (3 neg)	9º-58- (5 neg)
7º-59	(7 neg.)	8º-59- (6 neg.) retido	
7º-60	(5 neg.)	8º-60- (6 neg)	9º-60- (7 neg)
7º-61	(7 neg.)	—transferido outra escola—	
7º-62	(6 neg.)	8º-62- (5 neg)	9º-62- (3 neg)
7º-63	(7 neg.) retido		
7º-64	(5 neg.)	8º-64- (3 neg.)	9º-64- (4 neg)
7º-65	(7 neg.) retido		
7º-66	(4 neg.)	8º-66- (3 neg.)	9º-66- (5 neg)
7º-67	(1 neg)	8º-67- (1 neg)	9º-67- (2 neg)
7º-68	(1 neg)	8º-68- (3 neg)	9º-68- (2 neg)
7º-69	(2 neg)	8º-69- (4 neg)	—sem P.R.—
	—sem P.R.—	8º-113- (3 neg)	9º-113- (4 neg)
	—sem P.R.—	8º-114- (3 neg)	9º-114- (5 neg)
	—não frequentava esta escola—	8º-115- (3 neg)	9º-115- (6 neg)
	—sem P.R.—	8º-116- (2 neg)	—sem P.R.—
	—não frequentava esta escola—	—não frequentava esta escola—	9º-124- (3 neg)
	—não frequentava esta escola—	—não frequentava esta escola—	9º-125- (7 neg) retido
7º-70	(4 neg.)	—sem P.R.—	—sem P.R.—
7º-71	(7 neg.)	8º-71- (6 neg.)	9º-71- (5 neg)
7º-72	(6 neg.) retido		
7º-73	(3 neg.)	—sem P.R.—	—sem P.R.—
7º-74	(7 neg.) retido		
7º-75	(8 neg.)	8º-75- (4 neg.)	9º-75- (4 neg.)
7º-76	(3 neg.)	—sem P.R.—	—sem P.R.—
7º-77	(8 neg.) retido		
7º-78	(3 neg.)	8º-78- (3 neg.)	9º-78- (3 neg)
7º-79	(8 neg.) retido		
7º-80	(5 neg.)	—sem P.R.—	9º-80- (3 neg)
7º-81	(7 neg.) retido		
7º-82	(5 neg.)	8º-82- (3 neg.)	9º-82- (4 neg)
7º-83	(7 neg.) retido		
7º-84	(6 neg.) retido		
7º-85	(4 neg.) retido		
7º-86	(3 neg.)	—mudou de escola—	
7º-87	(2 neg)	8º-87- (4 neg)	9º-87- (6 neg)
7º-88	(2 neg)	—mudou de escola—	
	—não frequentava esta escola—	8º-117- (7 neg)	9º-117- (7 neg) retido
	—não frequentava esta escola—	8º-118- (6 neg)	9º-118- retido
	—frequentava o 8º ano—	8º-119- (2 neg)	9º-119- (2 neg)