

Maria do Céu Lourenço Correia do Poço Conde **Os Cursos de Educação e Formação:
seleção social ou democratização do ensino**

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria do Céu Lourenço Correia do Poço Conde

**Os Cursos de Educação e Formação:
seleção social ou democratização do ensino**

Junho de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria do Céu Lourenço Correia do Poço Conde

**Os Cursos de Educação e Formação:
seleção social ou democratização do ensino**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização: Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel António Silva

Junho de 2012

AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Os Cursos de Educação e Formação: seleção social ou democratização do ensino

Resumo

O cumprimento de escolaridade em Portugal torna-se incontestável após o 25 de Abril de 1974, que coloca a educação escolar no cerne das prioridades nacionais. A escola é, então, invadida por alunos de todos os estratos sociais. Conseguida a democratização da educação do ponto de vista do acesso prevalece, até à atualidade, a questão do sucesso. O elevado número de jovens que não consegue atingir o sucesso, tem impulsionado sucessivos governos a testar outras políticas educativas.

Este estudo incide sobre os Cursos de Educação e Formação, criados pelo Despacho-conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho. Esta oferta formativa foi criada no sentido de diminuir sensivelmente o abandono e insucesso escolares, assumindo-se como alternativa ao ensino dito regular. Deste modo, pretende-se analisar o grau e o tipo de correspondência existente entre o decretado e o atualizado em contexto ao nível local.

A informação obtida resultou da administração de entrevistas a informantes privilegiados, da pesquisa documental e da observação direta. O Projeto Educativo de Escola, os diferentes Planos Anuais de Atividades e o Projeto de Intervenção do Diretor, foram os documentos que mereceram uma atenção mais cuidada. A última presidente do conselho executivo, o atual diretor, os coordenadores de departamento e os diretores de curso foram chamados a dar o seu testemunho.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo I apresenta a escola como organização. O segundo dá especial ênfase ao enquadramento teórico e aos modelos convocados *para olhar* o modo como estão a ser operacionalizados os CEF na escola: o modelo burocrático-racional, o modelo da ambiguidade, o modelo (neo)institucional, a metáfora da anarquia organizada, a metáfora do caixote de lixo e a metáfora da débil articulação. O capítulo III é dedicado à apresentação e justificação do método eleito no processo de pesquisa. Por último, o capítulo IV apresenta as conclusões. No final, somos levados a concluir que os objetivos de curto prazo (diminuição do abandono escolar e aumento do sucesso escolar) são atingidos satisfatoriamente, embora nos pareça igualmente que não se verifique uma efetiva igualdade de oportunidades, mas os resultados acabam por ser os desejados: conclusão do ensino básico por um maior número de alunos a que se chama sucesso.

The courses of Education and Formation: social selection and democratization of education

Abstract

The fulfillment of schooling in Portugal becomes unquestionable after April 25, 1974, which places the school education at the heart of national priorities. The school is then invaded by students from all walks of life. Achieved the democratization of education in terms of access prevails, until today, the question of success. The high number of young learners who aren't able to succeed, has motivated successive governments to test other educational policies.

This study focuses on the courses of Education and Formation, established by Order-set n. ° 453/2004 of 27 July. This offer was created in order to significantly reduce the school dropout and failure, being an alternative to regular school. This way, the aim is to analyze the degree between what has been legally established and what happens in a local context.

The information obtained resulted from the administration of interviews with key informants, documentary research and direct observation. The School Educational Project, the various Annual Activity Plans and the Director Intervention Project, were the documents that deserved more attention. The last president of the executive council, the current director, the heads of department and the course directors were also called to give their testimony.

This study is organized in four chapters. Chapter I presents the school as an organization. The second chapter gives special emphasis to the theoretical framework and models performed in this type of school: the rational-bureaucratic model, the model of ambiguity, the (neo)institutional model, the metaphor of organized anarchy, the metaphor of the dustbin and the metaphor of the weak organization. Chapter III is devoted to the presentation and justification of the method chosen in the research process. Finally, Chapter IV presents the conclusions. In the end, we are led to conclude that the short-term goals (reduction of school dropout and increased success) are met satisfactorily, but it also seems to us there isn't an effective equality of opportunities, but the results turn out to be desired ones: to finish the basic education by a higher number of students, what is called success.

Índice

Resumo -----	iii
Abstract -----	iv
Introdução -----	8
CAPÍTULO I - O CONTEXTO E A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO -----	15
1. Breve referência ao contexto -----	16
1.1. O porquê da escolha -----	16
1.2. A escola 3M: quem é e para quem é?-----	17
1.3. A clientela CEF: quem é? -----	20
2. Objeto de estudo e questões orientadoras -----	21
2.1. A problemática -----	21
2.2. Limitações ao estudo -----	26
CAPÍTULO II - AS PROBLEMÁTICAS TEÓRICAS: SUA FUNDAMENTAÇÃO -----	29
1. Os CEF, a democracia e a igualdade de oportunidades -----	30
1.1. A escola -----	30
1.2. A escola de todos -----	32
1.3. Ensino básico-----	37
1.4. O ensino de massas e a problemática da (des)igualdade -----	40
1.5. Igualdade de oportunidades, uma questão ambígua -----	48
1.6. A igualdade de oportunidades normativizada -----	50
1.7. Educação e (des)igualdade social -----	53
1.8. Educação e desenvolvimento económico -----	56
1.9. Trabalho na sociedade do conhecimento -----	62
1.10. Mercado de trabalho: uma quimera diplomada -----	65
1.11. Cursos de Educação e Formação numa escola baloiçada -----	67
1.12. Os Cursos Educação e Formação: uma oferta de ensino básico-----	70
2. Os CEF à luz de alguns modelos teóricos de análise organizacional -----	72
2.1. Modelo burocrático-racional -----	74
2.2. Modelo da ambiguidade -----	77

2.3. A metáfora da anarquia organizada -----	78
2.4. A metáfora do caixote de lixo-----	79
2.5. A metáfora da débil articulação-----	81
2.6. Modelo (neo)institucional -----	82

CAPÍTULO III – O ESTUDO EMPÍRICO - FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES

METODOLÓGICAS-----	88
---------------------------	-----------

1. O método: o estudo de caso-----	89
2. O processo de recolha de informação -----	91
2.1. A entrevista semi-estruturada -----	94
2.2. Definição da amostra-----	97
3. A observação-----	101
4.Os documentos -----	102
5.O processo de tratamento da informação: análise do conteúdo-----	104

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ----- 109

1.A operacionalização dos CEF na escola 3M -----	110
1. 1. Razões da emergência dos CEF na escola-----	110
1.2. A construção da oferta -----	113
1.3. Processo de seleção de alunos -----	116
1.4. A construção da equipa docente -----	119
1.5. O papel do diretor de curso-----	121
1.6. Os normativos e as práticas -----	124
2. Os Cursos de Educação e Formação - uma política educativa-----	127
2.1. Os CEF como alternativa de conclusão do ensino básico-----	127
2.2. CEF um caminho facilitador de empregabilidade-----	130
2.3. CEF - a promoção do sucesso escolar como prioridade-----	134
2.4. Objetivos dos CEF (constantes do discurso oficial) -----	136
3. Experiência profissional dos docentes que trabalham com os CEF -----	138
3.1. No desempenho de cargos de gestão-----	138
3.2. No desempenho de funções docentes -----	140
4. Os CEF: consequências para quem os frequenta -----	142

4.1. Consequências educacionais -----	142
4.2. Consequências profissionais -----	143
5. Os documentos -----	144
5.1. O Projeto Educativo -----	144
5.2. O Plano Anual de Atividades -----	149
5.3. O Projeto de intervenção-----	150
5.4. As atas-----	153
CONCLUSÕES -----	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	170
APÊNDICES-----	177
Apêndice I – Guiões das entrevistas e objetivos-----	178
Apêndice II – Transcrição das entrevistas-----	193
Apêndice III – Processo de redução de dados -----	244

Introdução

O efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória de quatro anos, decretada no tempo da monarquia constitucional, esteve mais de um século afastado das preocupações políticas dos sucessivos governos que o país conheceu, apesar da retórica de alguns deles no contexto da I República, ressurgindo claramente como central após o 25 de Abril de 1974, sendo certo que os sinais nessa direção já eram bastante nítidos na fase final do salazarismo. Deste modo, a primeira consequência deste movimento orientado para o cumprimento generalizado da escolaridade obrigatória entre a população portuguesa foi o crescente e rápido acesso à escola de alunos oriundos de todos os estratos sociais, constituindo uma fonte de novos desafios e dificuldades ao sistema educativo. A democratização da educação escolar do ponto de vista do acesso logo colocou a questão a partir do ponto de vista do sucesso, implicando o início do que se pode designar por reconceptualização da educação escolar e das suas tradicionais funções.

Em poucas décadas Portugal deixou de ter uma escola socialmente apartada, com várias alas de ensino, para ter um modelo de escola em que “há crianças e adolescentes das várias posições sociais e de origem rural, suburbana e urbana; isto implica uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados” (Formosinho, 1992: 25). Passamos para uma escola em que a educação é concebida uniformemente para toda a população e as opções de organização são tomadas no sentido de assegurar a universalização de percursos de formação igualitários até à conclusão do ensino básico de nove anos.

A existência de um caudal de jovens que durante anos vagueiam pela escola e que não raras vezes acabam por abandonar sem a habilitação escolar mínima tem resultado na constatação da necessidade de criar percursos alternativos de escolaridade para uma franja de alunos que, por variadas razões, sobretudo culturais e políticas, não consegue encontrar na escola tradicional, ou melhor, nas vias regulares que ela está preparada para oferecer, solução para aquilo que ela tem designado como problemas de aprendizagem dos alunos. Esta realidade tem impulsionado os sucessivos governos a testar outras políticas educativas, ultrapassada que está a fase de políticas educativas de generalização do acesso ao ensino – a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade, para conseguir que os alunos concluam a escolaridade obrigatória.

Com a publicação, em 27 de Julho, do Despacho-conjunto n.º 453/2004, da responsabilidade dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, pretendia o Governo de então, perante “o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente os que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional”, com a criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) na escola pública “garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”. Era determinação (ou crença?) do Governo que esta oferta formativa assumisse, também, “um papel estratégico no quadro das políticas ativas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa”.

Assim, e sob a égide da igualdade de oportunidades, é facultada aos jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar, uma opção alternativa ao sistema regular de ensino, para conclusão do ensino básico com dupla certificação: qualificação para o ingresso no mundo do trabalho e habilitação equivalente à escolaridade básica.

É uma evidência empírica que a oferta dos Cursos de Educação e Formação tem vindo a ser capaz de devolver à escola um elevado número de jovens que se encontravam fora do sistema de ensino sem a conclusão da escolaridade básica e a possibilitar a outros a sua conclusão num menor número de anos, reduzindo também a questão do abandono precoce e possibilitando igualmente o acesso ao ensino secundário, pelo menos.

O conhecimento da escola alicerçado em dezenas de anos de serviço docente e no desempenho de diferentes cargos permitem-nos vivenciar o dia-a-dia da organização alicerçado numa catadupa de procedimentos e modos de agir que parecem estar afastados do prescrito nos normativos que norteiam a implantação e o funcionamento dos cursos de educação e formação.

Partimos convictos que a escola 3M não tem dedicado, de uma forma séria, tempo e espaço aos Cursos de Educação e Formação para que possamos opinar sobre as vantagens, ou desvantagens, desta oferta educativa que se propõe ser solução para valer a alunos, na sua maioria, menos protegidos socialmente.

O objetivo central do trabalho de investigação que aqui se apresenta é perceber de que modo a “reforma-decreto”, enquanto zelo jurídico–normativo, se traduz, na escola sobre a qual recai o nosso estudo, em “reforma-mudança”, por atuação dos intervenientes que, em ação, a representam de diferentes formas. Sabemos que “um dos maiores problemas com que as reformas decretadas se vêm confrontando é exatamente o das mudanças efetivamente construídas e praticadas no sistema educativo e nas escolas” (Lima, 1996: 42). Também esta escola não é certamente “um mero locus de reprodução, seja de que tipo for, e especialmente de reprodução normativa, como se de uma fotocópia se tratasse representando fielmente e mimeticamente a legislação em vigor” (Lima, 1996: 43).

No preâmbulo do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – é anunciado que à escola “está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”. No artigo 4.º, alínea a), do mesmo decreto-lei, declara-se que as escolas se devem organizar no sentido de “promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares em particular”. Mas não se fica por aqui o referido normativo, pois de acordo com o postulado na alínea b) do mesmo artigo pode ler-se que deve a escola “promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”. Da nossa experiência de anos de profissão resulta a convicção de que a educação básica não é tratada, de forma (con)sentida, de acordo com a importância que lhe é conferida nos documentos legais que enformam a educação em Portugal. O sistema educativo português, justificado na crise da escola de massas, provocado pela incredulidade no princípio de igualdade de oportunidades e instigado pelo questionamento da relevância do ensino e pela (in)competência da escola como entidade educativa, vem concebendo e implementando modelos de combate ao insucesso e abandono escolares praticamente desde a institucionalização do regime democrático, mas o problema tem teimosamente subsistido, importando saber se estas novas medidas se encontram ‘fadadas’ para o resolver.

Consideramos atual e pertinente, no campo da investigação educacional, tentar aclarar e interpretar as mudanças e o modo como uma escola, situada na Região

Vinhateira do Alto Douro, que serve uma população escolar maioritariamente carenciada em termos económicos e sociais que, não raras vezes, relega a frequência da escola para segundo plano, não por vontade própria e desinteresse, como é vulgar interpretar-se, mas por imposição da sobrevivência do seu agregado familiar que, em períodos de maior azáfama agrícola necessita de mão-de-obra adicional e gratuita, interpreta e age perante esta modalidade de formação, os cursos de educação e formação, num contexto organizacional que tem subsistido a um período conturbado, todo ele marcado por grande debilidade de relações não só formais, fruto do advento de uma nova era em termos de organização das escolas por ordem do sentenciado no Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, como em termos informais, consequência de uma anomia, dissimulada, em que os atores desempenham funções. Convictos de que esta escola não é exceção, quanto à situação de instabilidade provocada por orientações e reorientações que todos os dias chegam a cada um dos atores sob o modo e forma de executar, sem questionar, as muitas tarefas e que não se centram no ensinar e fortalecer a relação pedagógica com os alunos, tão apregoada para o sucesso dos alunos que são, cada vez em maior número e de mais tenra idade, canalizados para ofertas formativas alternativas por incapacidade de conclusão do ensino básico no ensino regular.

Assim, pretendemos compreender o Curso Educação e Formação, enquanto medida de política educativa concreta, realizada em contexto organizacional também ele concreto, tendo presente Lima (2006: 19), ao sustentar a dualidade conceptual da palavra Organização. Por um lado, como entidade ou unidade social (organizacion) expressa pelo substantivo “organização” e, por outro, como atividade ou ação de organizar (organizing) representada pelo verbo “organizar” e pelos adjetivos “organizado”, “organizador”, “organizativo”. Perceber o que diferentes atores que integram a comunidade educativa fazem nas suas práticas de proximidade para sedimentar, ou não, estes percursos alternativos de conclusão do ensino básico, conduzirá a um conhecimento e a conclusões que, uma análise da escola como entidade essencialmente de carácter estático, não permitiria, pois o seu sentido depende de “um conhecimento organizacionalmente referenciado a contextos concretos de ação e a atores escolares concretos” (Lima, 2006: 11). Pretendemos perceber o nexu entre as práticas em contexto local e a imposição normativa, convictos de que a complexidade da unidade escola nos permite afirmar, de imediato, que os resultados são certamente únicos, consequência da existência de vasos comunicantes exclusivos que influenciam

toda a organização e o modo como ela age e reage perante as prescrições e orientações emanadas da tutela.

Neste enquadramento, entendemos formular as seguintes questões que sustentam a nossa investigação:

Qual o estatuto dos Cursos de Educação e Formação na organização escolar?

Como se articulam as práticas de gestão pedagógica e administrativa dos Cursos de Educação e Formação com os órgãos da escola?

De que modo a escola programa a sua ação tendo como objetivo atingir metas decretadas para os Cursos de Educação e Formação?

A definição da problemática levou-nos a traçar estes objetivos: compreender a (des)articulação entre normativos e práticas; perceber de que modo as dinâmicas de escola assimilam esta nova realidade; indagar da preocupação entre conclusão do ensino básico e a preparação para a inserção no mundo do trabalho; compreender se a lecionação dos Cursos de Educação e Formação é pensada/operacionalizada com a preocupação de um ensino de qualidade. Por último, Concluir se a escola consente e/ou aceita esta modalidade de formação como imposição ou se, pelo contrário, a integra e age atendendo aos interesses dos alunos e das famílias.

Tendo em conta os objetivos expostos para este estudo e o plano traçado para encontrar resposta para as nossas interrogações optámos por realizar a nossa investigação no quadro da metodologia qualitativa, entendendo “investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994: 16), por ser uma modalidade de investigação na qual a compreensão dos fenómenos sociais, através da interpretação do seu sentido, na experiência humana, é o eixo central do seu desenvolvimento.

Inicialmente o estudo foi desenvolvido percorrendo teoricamente questões centrais que, em nosso entender, constituem a trama de sustentação da problemática: a democracia e a igualdade de oportunidades. Tendo estas dimensões presentes fizemos uma incursão à categoria escola, a sua evolução enquanto conceito e como organização social que possui determinadas funções sociais. Quisemos ainda perceber o que se pretende com o ensino básico e as consequências do alargamento a toda a população. Por último, perceber que relação é possível estabelecer entre mais escolaridade e oportunidades de emprego, num mercado de trabalho em constante mutação. Para dar sentido a estas preocupações decidimos privilegiar o estudo de caso como método de

investigação, escolhendo um estabelecimento de ensino público, que denominamos por escola 3M, por serem três letras iguais que iniciam as palavras que nos ocorrem, em cada dia, quando retemos o nosso pensamento sobre ela e a consideramos, de imediato, muito, muito maltratada.

No sentido de proceder à recolha da informação necessária à elaboração do estudo, apostámos nas entrevistas, na pesquisa documental e na observação como técnicas e instrumentos privilegiados. A entrevista foi a técnica de recolha de dados de eleição, pois possibilitou um importante grau de profundidade na produção dos discursos e na análise da informação recolhida. Recorremos a entrevistas semiestruturadas realizadas à última presidente do conselho executivo, ao diretor atual, aos coordenadores de departamento e de ciclo e, ainda, a diretores de cursos de educação e formação.

Atendendo a que estudamos a implementação dos CEF num período determinado, 2007 a 2010, e numa realidade concreta, foi privilegiada a análise de conteúdo, com a leitura da legislação produzida sobre esta matéria, de documentação diversa de diferentes órgãos e de diferentes momentos temporais e, naturalmente, bibliografia referente a esta temática.

O Projeto educativo de Escola e os diferentes Planos Anuais de Atividades e o Projeto de Intervenção, do Diretor, que mereceram uma atenção cuidada, dada a sua relevância para encontrar resposta a algumas das nossas interrogações.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo I tem como designação “O contexto e a problemática em estudo”. É apresentada a escola como organização e o porquê da sua escolha para a realização do nosso estudo. É apresentado, ainda, o objeto de estudo e as questões orientadoras do mesmo. No capítulo II, intitulado “As problemáticas teóricas: sua fundamentação” será dada especial ênfase ao enquadramento teórico, bem como aos modelos convocados e que nos vão orientar no estudo Organização e administração escolar: o caso dos Cursos de Educação e Formação: o modelo burocrático-racional, o modelo da ambiguidade, o modelo (neo)institucional, a metáfora da anarquia organizada, a metáfora do caixote de lixo e a metáfora da débil articulação serão os modelos de análise organizacional através dos quais pretendemos analisar os cursos educação e formação na organização escolar. O capítulo III, “O estudo empírico – fundamentação das opções metodológicas”, será dedicado à apresentação e justificação do método eleito no processo de pesquisa, enquadrando assim o processo de recolha e de tratamento da informação e a sua análise.

Por último, o capítulo IV, "Discussão de resultados", serão apresentados os resultados do tratamento dos dados empíricos, procurando interpretá-los de acordo com o referencial teórico desenvolvido nos capítulos antecedentes, de modo a salientar as principais conclusões a que chegamos bem como os limites, obstáculos e pressões subjacentes ao processo de construção desta investigação.

No final, somos levados a concluir que os normativos e a respetiva atualização na prática parece confirmarem que os objetivos de curto prazo (diminuição do abandono escolar e aumento do sucesso escolar) são atingidos satisfatoriamente, embora nos pareça igualmente que tal sacrifica o alcance principal de uma política educativa de promoção de uma efetiva igualdade de oportunidades, mas os resultados acabam por ser os desejados: conclusão do ensino básico por um maior número de alunos a que se chama sucesso.

CAPÍTULO I - O CONTEXTO E A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

1. Breve referência ao contexto

1.1. O porquê da escolha

Queremos realçar que a escolha da escola, designada neste estudo por 3M, se deve ao facto de termos, com a mesma, uma relação de proximidade decisiva na abertura da organização ao trabalho que nos propusemos desenvolver.

Durante o período de tempo de permanência no terreno, que não será muito alargado por se tratar de uma dissertação de mestrado, foi nossa preocupação não negligenciar o rigor no questionamento, na análise dos dados e na apresentação das conclusões, mantendo, no entanto, a interação necessária uma vez que tratando-se de um estudo de caso “supõe *contacto direto* com as pessoas e as situações” (Costa, 2005: 129). Para tal recorremos a um conjunto de técnicas pois “um processo de estudo de caso intensivo, não se deve socorrer duma única técnica mas de uma pluralidade delas, acionadas alternada ou simultaneamente pelo investigador” (Costa, 2005: 140).

O conhecimento que temos desta escola, alicerçado em dezenas de anos de serviço docente e no desempenho de diferentes cargos, constituiu uma mais-valia na obtenção de informação, testemunhal e documental, fundamentais para enriquecer, embora de forma singela, o interesse pela investigação nesta temática.

A nossa observação e vivência diária nesta escola despertaram a vontade de tentar compreender um conjunto de ações que nela ocorrem em consequência da adesão aos Cursos de Educação e Formação (CEF) de nível básico. Pretendemos perceber de que modo a “reforma-decreto”, enquanto zelo jurídico–normativo, se traduz, na escola 3M, em “reforma-mudança”, por atuação dos intervenientes que, em ação, a representam de diferentes formas. Sabemos que “um dos maiores problemas com que as reformas decretadas se vem confrontando é exatamente o das mudanças efetivamente construídas e praticadas no sistema educativo e nas escolas” (Lima, 1996: 42). Também esta escola não é certamente “um mero locus de reprodução, seja de que tipo for, e especialmente de reprodução normativa, como se de uma fotocópia se tratasse, representando fielmente e mimeticamente a legislação em vigor” (Lima,1996:43). A implementação desta oferta educativa, num contexto caracterizado pela existência de um único modo de concluir o ensino básico obrigatório, designado por ensino regular, e que durante décadas influenciou as práticas não só dos professores como, também, dos

órgãos de gestão e administração, trouxe à escola uma realidade nova capaz de permitir um conjunto de ações que consideramos importante estudar.

Pretendemos, assim, contribuir para o conhecimento desta escola, *no plano da ação*, no período compreendido entre os anos letivos 2007 e 2010, por corresponder ao início de implementação da oferta formativa na em questão, criada pelo Despacho Conjunto 453/2004 de 27 de Julho, e, por outro lado, por coincidir com a conclusão de um curso e, assim, alargar o leque de possibilidades de comparação de procedimentos e práticas com o intuito de poder cotejar reflexões mais fundamentadas.

1.2. A escola 3M: quem é e para quem é?

No campo da análise, o estudo decorre numa escola com três décadas de existência e faz parte de um agrupamento criado em 2003. Até final da década de 70, só existia no concelho o ciclo preparatório (5.º e 6.º ano de estudos). Para prosseguir estudos, expressão ainda hoje usada no meio, era necessário ir para a capital de distrito. A falta de transportes impedia a deslocação daqueles que não tinham carro, o que dificultava mais o que, por si só, já era difícil devido às características geográficas e ao potencial económico dos agregados familiares.

É frequentada por alunos de 5.º ao 12.º ano de escolaridade. A escola é sede de agrupamento e é única. Os alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do concelho começaram no ano letivo 2010/2011 a ser transportados para o novo centro escolar, situado na vila. Percorrem vários quilómetros, distância que varia entre 3 e 40 quilómetros, em transporte escolar. Significa que os que frequentam os ciclos subsequentes concluíram o 1.º ciclo nas escolas primárias das suas aldeias, algo irrepetível a partir de agora.

Situa-se num concelho composto por freguesias muito dispersas e de baixa densidade populacional¹. A desertificação e o envelhecimento demográfico são as características dominantes. Globalmente, não difere muito de outros concelhos do interior rural². É parte de uma região a que a UNESCO acrescentou história a uma

¹ Segundo os Censos de 2001, registava, à época, uma população de 7032 habitantes. Atualmente, o número de residentes distancia-se negativamente deste número. O concelho é composto por 15 freguesias que se distribuem num território de 157 km².

² A Rede Social concelhia, no seu diagnóstico social, datado de 2003, faz o enquadramento social das crianças que frequentam as escolas do concelho e destaca as razões que justificam o abandono e o insucesso escolar, referindo serem várias as razões, nomeadamente “dificuldades financeiras e ingresso precoce no mundo do trabalho”. Segundo

história já longa, ao classificá-la como património da humanidade³. Solo em que, pedra sob pedra, passo após passo, suor sobre suor, daqueles que viveram convencidos que *as letras* eram só para alguns, que não eles, foram edificando história que não os reconhece. Cresceram por cópia de outros que em seu redor cresciam do mesmo modo. Da sua vida a escola não foi personagem central.

O anseio das autoridades portuguesas de reorganizar o sistema educativo, após o 25 de Abril de 1974, levou a que fosse solicitado, em 1975, um estudo aprofundado do panorama nacional à UNESCO, “no sentido de uma verdadeira democratização e de o transformar num instrumento real de desenvolvimento dos homens” (p: 9) num país em que o analfabetismo era preocupante. Do relatório, a propósito da situação do analfabetismo, constam diversos fatores que caracterizavam, também, o concelho onde se situa a escola 3M:

“O analfabetismo resulta de uma situação social de injustiça e de abandono. No que diz respeito às zonas rurais, o analfabetismo explica-se pelo efeito conjugado dos seguintes fatores: a) a cultura nas aldeias portuguesas é essencialmente uma cultura oral, em especial no Norte e no Nordeste, centrada na aldeia e baseada numa conceção muitas vezes autoritária; b) o relativo isolamento social (em especial no que diz respeito às comunicações) e à lentidão considerável da difusão da informação dão origem a uma fraca reivindicação de alfabetização; c) o baixo nível tecnológico da população rural torna acessória a utilização da leitura e da escrita; d) as penosas tarefas de uma agricultura arcaica tornam muito difícil a difusão da instrução; e) a migração e a guerra colonial favorecem consideravelmente a expatriação dos elementos mais dinâmicos, cuja ausência veio agravar ainda mais a situação” (p: 48).

Hoje a realidade mudou, mas pouco. Vão mais e durante mais tempo à escola. É obrigatório, confirmam. Mas confirmam também que, em tempo de vindima, a necessidade obriga a um regresso a um passado não muito distante, isto é, ao trabalho e conseqüente abandono escolar.

As famílias, na sua maioria, são desfavorecidas, economicamente⁴ e com escolaridade muito baixa⁵. Vivem maioritariamente da jorna no cultivo da vinha e do

o mesmo documento “o insucesso escolar surge, assim, como fenómeno que afeta sobretudo as crianças das famílias mais desfavorecidas, bem como sintoma e confirmação de situações de exclusão económica, social e cultural”.

³ A declaração ocorreu a 14 de Dezembro de 2001.

⁴ Consultado o Projeto Educativo podemos constatar que 65% dos alunos beneficia de escalão A e 8% de escalão B do Apoio Social Escolar. Muitos, para além do almoço gratuito beneficiam, também, de reforço alimentar a meio da manhã e da tarde.

vinho. Os filhos são, também, mão-de-obra regular. Em época de vindimas, ausentam-se da escola, o que significa que, para eles, o início do ano letivo obedece a uma lógica do oficial. A ausência da escola por época de vindimas é em número tão elevado e durante tantos dias que se tornou prática natural. Consta em sucessivas atas de conselho pedagógico e orientações entregues aos diretores de turma, de início de consecutivos anos letivos, o seguinte:

“Considerando a realidade dos alunos da nossa escola e das suas famílias que precisam dos filhos, não só para trabalho de suas casas, como também, para aproveitar algum reforço económico fica decidido, à semelhança de anos anteriores, que todos os alunos têm as faltas justificadas até ao dia 5 de Outubro. Basta que o encarregado de educação escreva, no impresso próprio, por motivo: vindimas.”

Os pais continuam, embora em número menos significativo, e por períodos mais curtos, a emigrar confiando os filhos aos avós, para que possam ir à escola. Apesar disso, as expectativas dos alunos e da família, relativamente à escola, continuam a ser baixas.

Ao nível cultural, as ofertas do meio são quase inexistentes, quer por falta de equipamentos, quer de instituições vocacionadas para tal oferta. Só a escola permite a utilização de espaços como a biblioteca, o espaço multimédia e o pavilhão gimnodesportivo.

A escola, antes da emergência dos Cursos Educação e Formação perdia, por ano, alunos suficientes para criar mais duas turmas⁶; uns por mudança de concelho à procura de ofertas formativas diferentes, outros por abandono do sistema educativo antes da conclusão do 3.º ciclo do ensino básico⁷

A adesão aos Cursos de Educação e Formação está a ser capaz de devolver à escola um grosso caudal de jovens⁸ cujo destino, na sua esmagadora maioria, seria certamente a “vinha, enquanto escola”. O conhecimento da realidade permite-nos

⁵ A consulta do Projeto Educativo, que cumpre este ano a sua validade, e segundo análise dos registos individuais dos alunos não contemplados no PEA, confirmam ter as famílias as mesmas características.

⁶ Fonte: Projeto Educativo de Agrupamento e Registos Individuais de aluno.

⁷ De acordo com *os Censos*, a taxa de abandono escolar no concelho era: 12,2%, em 1991 e de 4,5% em 2001.

⁸ De acordo com dados consultados nos serviços administrativos da escola, a taxa de retenção e desistência, antes da conclusão do 3.º ciclo situava-se, no ano letivo 2005/2006, em 28,2% tendo aumentado para 31,4% no ano seguinte.

afirmar serem os jovens economicamente mais desfavorecidos e socialmente mais desprotegidos que se apresentam como clientes desta nova oferta educativa.

1.3. A clientela CEF: quem é?

A consulta de documentos de registo dos alunos que concluíram o ensino básico, nesta modalidade⁹, permite retirar algumas evidências, confluentes, acerca da clientela dos Cursos de Educação e Formação. Consultados os processos individuais¹⁰, constata-se que a informação obtida resume-se a boletins de registo de avaliação sumativa de final de período¹¹, processos disciplinares, planos educativos individuais, planos de recuperação e/ou de acompanhamento e diversos “avisos de receção”. Destes documentos podemos apurar que todos os alunos somaram retenções, foram alvo de participações disciplinares e de planos de recuperação.

Tivemos, também, oportunidade de analisar os Projetos Curriculares das Turmas, que frequentaram no ano letivo anterior¹² à entrada no CEF. E, novamente, nos confrontámos com um número elevado de documentos, muitos constantes dos processos individuais, a que acresceram as planificações por disciplina e a caracterização da turma. Esta caracterização resulta, de acordo com o seu conteúdo, “do tratamento e análise das fichas de caracterização individual preenchidas por cada aluno”. Concluímos que estes alunos têm em comum não só o percurso escolar atribulado¹³, mas também um

⁹ As primeiras turmas CEF funcionaram no ano letivo 2007/2008: uma turma T2 - curso operador de armazém, com 17 alunos, e outra T3, técnico de informática, com 12 alunos. Atualmente estão em funcionamento três turmas do curso de informática: duas T2 (uma de primeiro ano e uma de segundo ano) e uma T3, num total de 38 alunos.

¹⁰ Foi possível consultar os processos de todos os alunos, que se encontram no arquivo geral, pois ainda não é prática da escola devolver os processos aos seus donos de acordo com o Estatuto do Aluno, ponto 1 do artigo 16.º: “O processo Individual do aluno acompanha-o ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo devolvido aos pais ou encarregados de educação ou, se maior de idade, ao aluno, no termo da escolaridade obrigatória se o aluno não prosseguir no ensino secundário”.

¹¹ Salientamos que, na sua grande maioria, estavam arquivados os originais dos documentos. Significa que o encarregado de educação não se deslocou à escola para tomar conhecimento da avaliação do seu educando e que a escola se limitou a proceder ao seu arquivamento. De notar, também, que o campo designado “observações” não tinha qualquer informação adicional para o encarregado de educação.

¹² É decisão da escola a não construção de projeto curricular nas turmas de CEF “por não estar dito na lei e por ser uma realidade diferente em que não se justifica” (retirado da primeira ata de reunião de diretores de turma com o coordenador de ciclo em Setembro de 2008).

¹³ Os alunos que integraram a turma do curso de Operador de Armazém: cinco tinham o 2.º ciclo, com três retenções nesse ciclo e dois deles com mais uma retenção no primeiro ciclo (alunos com NEE, portadores de deficiência mental moderada). O que significa que obtiveram o diploma de 3.º ciclo em apenas dois anos de frequência no ciclo; oito eram pela terceira vez alunos do sétimo ano e quatro duas vezes retidos no oitavo ano.

percurso de vida familiar repleto de adversidades¹⁴ e pais e mães com “baixa formação acadêmica, na sua maioria só têm o ensino básico, mas alguns nem isso”¹⁵.

Os alunos dos Cursos de Educação e Formação que frequentam a escola 3M ajudam a dar corpo ao estudo apresentado por Pinto, em 2003, ao afirmar serem as crianças de famílias mais pobres as que maior propensão apresentam para integrar formas de trabalho assalariado. Assegura a autora que, na sua grande maioria, o trabalho é executado, na sua quase totalidade, fora do período de aulas. No entanto, realça como exceção as crianças que residem em zonas de vinha e de vinho por serem utilizadas em maior escala e durante tempo coincidente com o período escolar, assegurando que “no trabalho das vindimas, o assalariamento das crianças pode ir de dois a três dias até duas semanas consecutivas ou mais” (p: 58) o que “faz com que muitas crianças estejam ausentes da escola” (ibidem) durante o tempo necessário para levar a cabo a tarefa, que não pode esperar, dadas as suas características de sazonalidade. Mas, a entrega destes alunos ao trabalho não declarado estende-se por todo o ano, durante todos os dias em que não têm escola. Fazem parte da mão-de-obra que garante a execução das tarefas que culminam na azáfama das vindimas. Os alunos fazem questão de dar a conhecer a sua situação de subemprego para legitimarem a sua postura na sala de aula, onde chegam cansados após o fim de semana de suposto descanso, e a não-aceitação de tarefas escolares em casa. A situação permite-nos afirmar que estes nunca são alunos a tempo inteiro e que o trabalho faz parte do seu ser e estar, pois têm todo o tempo “prometido” para diferentes patrões que “contam” com eles.

2. Objeto de estudo e questões orientadoras

2.1. A problemática

A escola sempre programou a sua ação tendo como objetivo intervir, de forma mais ou menos implícita, na formação não só cognitiva como também sócio-afectiva dos jovens, quer por ação quer por omissão. Da nossa experiência de anos de profissão

Dos alunos do Curso de Informática quatro eram retidos do oitavo ano pela segunda vez e quatro retidos no nono ano pela primeira vez. Os restantes foram “repescados” para a conclusão do ensino básico, depois de terem abandonado a escola no ano anterior.

¹⁴ Os encarregados de educação têm laços familiares diversos: avós, pais, famílias de acolhimento, outros familiares e ainda representantes de instituições de acolhimento.

¹⁵ Texto retirado dos Projetos Curriculares de Turma consultados.

resulta a convicção de que a educação básica não é tratada, de forma (con)sentida, de acordo com a importância que lhe é conferida nos documentos legais que enformam a educação em Portugal. Na prática, parece concebida para ser mãe de alguns e madrasta de muitos (talvez a maioria).

O sistema educativo português, justificado na crise da escola de massas, provocado pela incredulidade no princípio de igualdade de oportunidades e instigado pelo questionamento da relevância do ensino e pela (in)competência da escola como entidade educativa, vem concebendo e implementando modelos de combate ao insucesso e abandono escolares. A título de exemplo, vejamos o que é anunciado no preâmbulo do decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril – regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário:

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”

Para viabilizar a missão vaticinada:

“Entendeu o Governo (...) dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na capacidade de auto-organização das escolas”.

O artigo 4.º, alínea a), do mesmo decreto-lei, declara que as escolas se devem organizar no sentido de “promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares em particular” e, ainda, de acordo com o postulado na alínea b) do mesmo artigo, deve a escola “promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”.

O Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário¹⁶ esclarece, nos seus objetivos, que o mesmo prossegue os princípios gerais e organizativos, conforme se

¹⁶ Lei 39/2010 de 2 de Setembro.

encontram estatuídos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹⁷, promovendo, em especial, a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, a sua formação cívica, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de saberes e competências.

Na defesa da igualdade de oportunidades surgem, em 2004, nas escolas públicas, os Cursos de Educação e Formação, orientados para conclusão do ensino básico e promovidos no âmbito de uma ‘reforma educativa’ preocupada com o combate ao abandono e insucesso escolares. De acordo com o estatuído no preâmbulo do normativo que lhe deu corpo:

“A qualificação dos Portugueses [...] em matéria de educação e formação implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção de diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho).

Apresenta-se como uma modalidade de formação alternativa ao sistema regular de ensino, com dupla certificação: qualificação para o ingresso no mundo do trabalho e habilitação equivalente à escolaridade básica¹⁸.

Partindo não só do pressuposto que às escolas, de acordo com a lei, está confiada uma missão de serviço público, mas também do enquadramento legal evocado e da fundamentação teórica apresentados, consideramos atual e pertinente, no campo da investigação educacional, tentar aclarar e interpretar as mexidas e as especificidades de uma escola, na forma como acata esta realidade de formação e a interioriza, num contexto organizacional que, desde a sua invenção até ao momento em que pretendemos

¹⁷ Com relevância para a problematização do nosso estudo, salientamos que é "da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (ponto 2 do artigo 2.º) e no ponto 3 do mesmo artigo: "no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis".

Do artigo 3.º, também da LBSE, onde se define a forma como o sistema educativo se organiza, destacamos: o preconizado na alínea g) que anuncia com clareza: "descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes"; a alínea i): "assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais" e por fim a alínea l): "contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em especial os alunos, os docentes e as famílias".

¹⁸ É possível regressar ao ensino regular, para conclusão do ensino secundário se forem realizados os exames nacionais de Língua portuguesa e matemática.

levar a cabo este estudo, tem subsistido a um período conturbado, todo ele marcado por grande debilidade de relações não só formais, fruto do advento de uma nova era em termos de organização das escolas por ordem do sentenciado no Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, como em termos informais, consequência de uma anomia, dissimulada, em que os atores desempenham funções.

Pretendemos compreender a política educativa em questão através da análise do Curso de Educação e Formação, em contexto organizacional, tendo presente Lima (2006: 19), ao sustentar a dualidade conceptual da palavra *Organização*, por um lado como entidade ou unidade social (*organizacion*) expressa pelo substantivo “organização” e, por outro, como atividade ou ação de organizar (*organizing*) representada pelo verbo “organizar” e pelos adjetivos “organizado”, “organizador”, “organizativo”.

Embora concordando com a ambiguidade conceptual descrita (a escola concebida como uma organização, como uma unidade social e portadora de ação social) optamos por estudar a escola como organização que acolhe os Cursos de Educação e Formação e assim sendo portadora de ação, a qual “no quadro de uma administração centralizada do sistema de ensino, a produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, é realizada fora da escola” (Lima, 1992: 141) e, não poucas vezes, distante da realidade que aconselha alguma “infidelidade normativa”¹⁹ para que se cumpra, melhor, a missão da escola pública em Portugal.

Perceber o que diferentes atores que integram a comunidade educativa fazem nas suas práticas de proximidade para sedimentar, ou não, estes percursos alternativos de conclusão do ensino básico, conduzirá a um conhecimento e a conclusões que uma análise da escola como entidade essencialmente de carácter estático não permitiria, pois o seu sentido depende de “um conhecimento organizacionalmente referenciado a contextos concretos de ação e a atores escolares concretos” (Lima, 2006: 11). Em suma, interpretar as alterações introduzidas na escola fruto desta nova massificação da escola massificada porquanto “a escola como organização ou unidade social constitui-se, historicamente, enquanto estrutura social, através da agência humana” (Lima, 2006: 20).

Pretendemos perceber o nexó entre as práticas em contexto local e a imposição normativa, pois

¹⁹ Reflexão defendida por Lima (1992).

“De um ponto de vista racional-legal, nas escolas opera-se por referência a estas orientações normativas; um problema é resolvido a partir do momento em que lhe é conferida solução formal; um órgão existe a partir do momento em que é juridicamente previsto e normativamente criado” (Lima, 1992: 142).

Mas, como sabemos, essa condição não corresponde à escola real. Por isso, e de acordo com o mesmo autor, entendemos ser tempo de investigar em que medida as orientações consagradas na legislação são efetivamente reproduzidas e realizadas na escola, no que concerne à inserção e aos resultados dos Cursos de Educação e Formação, enquanto política educativa, convictos de que haverá, certamente, nichos de sã infidelidade no desvendar de “um objeto de estudo complexo e polifacetado” (Lima, 2008: 82), que importa neste estudo observar.

A acessibilidade às fontes a que foi necessário recorrer, o quadro metodológico da investigação, a experiência e a cultura adquiridas, foram contributos fundamentais para a sua efetivação.

Assim, formulam-se as seguintes questões de partida:

- Qual o estatuto dos Cursos de Educação e Formação na organização escolar?
- Como se articulam as práticas de gestão pedagógica e administrativa dos Cursos de Educação e Formação com os órgãos da escola?
- De que modo a escola programa a sua ação tendo como objetivo atingir metas decretadas para os Cursos de Educação e Formação?

A definição da problemática levou-nos a traçar estes objetivos:

- Compreender a (des)articulação entre normativos e práticas;
- Perceber de que modo as dinâmicas de escola assimilam a nova realidade;
- Indagar da preocupação entre conclusão do ensino básico e a preparação para a inserção no mundo do trabalho;
- Compreender se a lecionação dos Cursos de Educação e Formação é pensada/operacionalizada com a preocupação de um ensino de qualidade;
- Concluir se a escola consente e/ou aceita esta modalidade de formação como imposição ou pelo contrário a integra e age atendendo aos interesses dos alunos e das famílias, isto é, como política própria;
- Analisar a racionalidade das práticas de administração em relação ao legislado.

2.2. Limitações ao estudo

Uma investigação no sector da educação oferece sempre algumas dificuldades, por ser uma área em que os consensos não são fáceis e a diversidade de opiniões é suscetível de se individualizar e até extremar posições, porque:

“A expansão quantitativa dos sistemas escolares que se verificou a partir do período pós-guerra correspondeu a um conjunto de promessas ou de expectativas não concretizadas e que viriam a construir uma fonte de deceções e frustrações. A crescente oferta e procura de “mais escola” estavam associadas as ideias de que haveria mais desenvolvimento, que haveria uma relação entre mais escola e melhoria do estatuto social e dos rendimentos, que haveria uma relação entre mais escola e mais mobilidade social. À igualdade de oportunidades corresponderia, também, uma sociedade mais igualitária” (Canário, 1996: 61).

É também por estas razões que pretendemos compreender o funcionamento de uma escola em torno de uma política educativa, que o discurso oficial apregoa como sendo capaz de alterar não só o destino dos jovens que concluem um qualquer curso de educação e formação como ainda lhe é atribuído “um papel estratégico no quadro das políticas ativas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa” (Preambulo do despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho).

Perante tão diversificado campo de estudo, em contraponto com o tempo disponível para a execução do trabalho, tivemos que limitar a sua abrangência tendo, no entanto, sempre presente que a limitação não prejudicasse o interesse, a eficácia e a utilidade do mesmo.

Assim, as limitações por nós impostas são:

- Local de estudo: escola onde exercemos a nossa atividade docente por ser importante para nós tentar perceber de que forma esta está a contribuir para a formação dos nossos alunos, dando oportunidades de aprendizagem e de sucesso educativo aos alunos oriundos de diferentes percursos formativos, ditos alternativos. Pretendemos após conclusões e divulgação de resultados contribuir para a reflexão sobre práticas instituídas e não interrogadas ou avaliadas por parte dos responsáveis de proximidade.

Mas, contrariamente ao que estávamos à espera, a nossa pretensão de fazer o estudo na escola onde trabalhamos não foi bem recebida pelo diretor da escola, o que nos fez recear pelos resultados.

Começámos por solicitar uma reunião ao diretor da escola para o inteirar do pretendido, expor os objetivos do estudo, obter autorização para a consulta de documentação arquivada, aplicação de entrevistas em espaço escolar e solicitar a colaboração, na primeira pessoa, acedendo a ser entrevistado em data a acordar. Não recusou, mas deu para sentir uma certa animosidade, demonstrada nos gestos e contrações faciais. Teve a preocupação de nos alertar para “as consequências da intromissão nos documentos sigilosos e serão acionados os mecanismos legais de punição caso se verifiquem atuações menos corretas de divulgação de dados ou opiniões” e aconselhou a “fazer o pedido por via oficial, na secretaria, para ser depois despachado convenientemente” para “evitar situações desagradáveis”. Aceitámos as advertências e procedemos em conformidade, tendo o pedido de realização do estudo dado entrada nos serviços administrativos, atempadamente, por não termos ficado certos de que a resposta seria favorável.

O pedido foi entregue nos serviços administrativos do Agrupamento em junho de 2010, sendo acompanhado do pré-projecto detalhado, como foi exigência. Obteve a solicitada resposta em Outubro do mesmo ano. A demora na resposta instalou incerteza na existência de condições para a realização do estudo na escola escolhida. Apesar de a resposta ser favorável, deixa transparecer uma aceitação sem convicção e interesse nos resultados, reforçando os efeitos da violação da Lei “na divulgação de documentos administrativos”. Escreve, ainda, que “a disponibilidade individual depende de cada um no momento da realização das entrevistas, podendo não vir a ser viável”.

Apreensivos com a situação foram consultados, oralmente, os restantes possíveis entrevistados temendo a sua indisponibilidade. No entanto, mostraram-se de imediato disponíveis para colaborar. A posição assumida pelo diretor teve de ser trabalhada com cautela redobrada para instalar a confiança necessária para não enviesar as opiniões que pretendíamos obter.

Nível de ensino: apenas considerámos os Cursos de Educação e Formação que permitem a conclusão do ensino básico²⁰ por entendermos ser este nível de ensino de

²⁰ Atualmente encontram-se também a funcionar na escola Cursos de Educação e Formação para conclusão do ensino secundário em regime noturno (EFA).

primordial importância na formação dos jovens atendendo à fase etária em que os alunos se encontram.

CAPÍTULO II - AS PROBLEMÁTICAS TEÓRICAS: SUA FUNDAMENTAÇÃO

1. Os CEF, a democracia e a igualdade de oportunidades

1.1. A escola

A escola mudou, passou a fazer parte integrante da vida das pessoas, desde a infância à adultez. Com o alargamento da escolarização, o que implica uma responsabilidade e um papel mais significativos na educação da população, o Estado possui, agora, uma competência que, não há muito tempo, cabia à sociedade e à comunidade local, tornando-se um agente socializador por excelência. “Progressivamente, a escola dissipou todas as instituições extrafamiliares, anteriormente encarregues da socialização da infância, da adolescência e da juventude e foi privando a própria família” (Enguita, 2007: 90) do seu desempenho. A escola, nesta era da globalização e da diversidade, torna-se um espaço de unidade, permitindo, a quem a frequenta, um contacto com a diferença, com a autoridade e forças antagónicas, mas sem perda da noção de identidade. É um espaço de formação integral do indivíduo. ”A principal função da escola não tem sido ensinar, mas educar” (Enguita, 2007: 92), formar e transformar; um espaço de cultura, entendido como “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes comportamentos” (Júlia, 1995, citado em Frago, 2007: 84), produzindo um efeito modelador que decorre da própria natureza normativa da noção de cultura. Assiste-se àquilo que Enguita (2007: 93) designa como “socialização da socialização”, em que a escola é determinante, impondo-se à família e à comunidade, sem que isso signifique a demissão da família da sua tarefa educativa. Dada a importância da escola na estrutura e transformação da sociedade, cada vez mais marcada pela complexidade e heterogeneidade almejamos que se concretize a concepção de Sacristán, segundo a qual

“Consideramos que el aprendizaje escolar de calidad há de saber aprovechar la diversidad de fuentes de cultura existentes y fundamentar la capacidad de seleccionar las más sustanciosas, para hacer de la escuela un espacio motivador proclive a la subjetivación de una cultura cada vez más disponible fuera de las escuelas” (2000: 116).

Compete à escola a tarefa nobre mas complexa de promover uma maior igualdade social, ou melhor, uma maior coesão social no quadro de uma sociedade cada vez mais estilhaçada e competitiva.

Temos presente que a noção de igualdade ou justiça²¹ está imbuída de algum relativismo óbvio e até conveniente e de uma certa contradição ou incompatibilidade entre a matriz teórica e aquilo que é a realidade concreta. Também por isso cabe à escola um papel fundamental tendo em conta o direito à escolarização como uma espécie de direito social universal de um Estado verdadeiramente democrático e social, sendo ele o de pensar e repensar a vida social, corroborando a ideia de Torres Santomé (1996: 34), quando afirma: “La igualdad de oportunidades que las constituciones modernas van a consagrar propiciará exigencias tan decisivas como el acceso obligatorio a las instituciones escolares, a recibir una educación cada vez de mayor calidad”. Sugere, portanto, o sistema educativo como o caminho para superar as desigualdades sociais. Sacristán afirma que “La educación la hemos comprendido como un enriquecimiento de la subjectividad que da cierto poder sobre la acción” (2000: 43).

A escola é, na sua génese, uma instituição inegavelmente “assimilacionista, uniformizadora, uma máquina de fabricar súbditos ou cidadãos, iguais, com uma única cultura comum, compreendendo a linguagem, as crenças, a identidade, os valores, as normas de comportamento” (Enguita, 2007: 71). Todavia, esta homogeneidade não é doutrinal, como advoga Sacristán,

“En la escuela como en la vida exterior a ella, existe la heterogeneidad. La diferencia es lo normal. Si variedad intraindividual e interindividual son normales y son manifestaciones de la riqueza de los seres humanos, deberíamos estar acostumbrados a vivir con ella y a desenvolvernos en esa realidad” (2000: 72-73).

A escola é um espaço sociocultural estratificado, que, tal como a sociedade em geral, se apoia em fatores económicos e sociopolítico (Enguita, 2007: 71).

²¹ A justiça tem sido objeto dos mais diversificados estudos desde a antiguidade clássica. Desde Platão até aos autores contemporâneos que a busca pelo Graal da conceção de justiça arrebatou os teóricos ligados às lides filosóficas e, mais recentemente, aos profissionais da educação. Para além do mais célebre texto sobre a questão (Uma Teoria de Justiça, de John Rawls), parece-nos importante referir o importante trabalho de Amartya Sen (Uma Ideia de Justiça, 2010, assim como aquele outro intitulado A Liberdade como Desenvolvimento, onde aquele autor desenvolve a sua conceção de justiça.

Platão (428/427 a.C.) no seu livro *A República*, pela voz de Sócrates, tenta, através do diálogo com os seus interlocutores, chegar a uma definição de justiça. O conceito não fica fechado, mas nos diálogos apresentados são levantadas algumas questões que ainda perduram. Sócrates afirma que a “injustiça faz nascer entre os homens dissensões, ódios e lutas, ao passo que a justiça alimenta a concórdia e a amizade” (Platão: 58). Já antes, Trasímaco, um dos interlocutores de Sócrates, afirmou algo que não perdeu atualidade: “o justo não é senão a vantagem do mais forte” (Platão: 41). Ao longo dos diálogos em *A República*, Platão, num carácter que podemos assumir como antropológico e de certo modo universalista, levanta questões à volta do conceito de justiça, atravessando todo o comportamento humano, sem no entanto chegar a uma definição final do conceito em causa.

1.2. A escola de todos

Facilmente podemos concluir ser impossível encontrar uma e só uma definição de escola justa como produto, obviamente, de políticas educativas, com sentido de justiça não convergentes na sua génese, pois a junção de diferentes juízos, sobre o que entendemos ser um ideal de justiça escolar entra, desde logo, em contradição quando “é possível mobilizar uma diversidade de argumentações subsidiárias de princípios diferentes, uma vez que cada mundo aponta para critérios diferentes de justiça, para valorizações diferentes das ações” (Estêvão, 2004: 27). O assunto aconselha um debate vivido, não só “entre os participantes/protagonistas que intervêm na arena das políticas educativas” (Antunes, 1998: 53), mas também envolvendo a sociedade em geral, com a finalidade de “explorar os interesses em confronto, rompendo o afunilamento do “leque dos possíveis” operado pela filtração de (...) encontros apaixonados em política educativa” (ibidem) e, assim, podermos ajuizar, menos animados por teses que nos retiram “a possibilidade de identificar quem ganha e quem perde, qual (quais) o(s) projeto(s) que é (são) incorporado(s) nas, ou excluídos das, medidas de política educativa” (Antunes, 1998: 54).

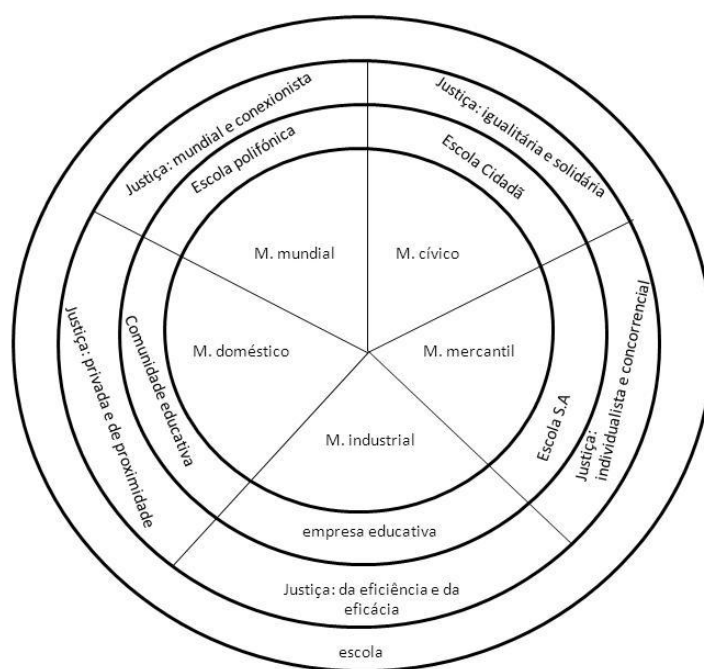


Gráfico 1: Relação entre mundos, imagens organizacionais, justiça e escola (adaptado de Estêvão, 2004: 53)

Quando pretendemos uma definição de escola justa, em sentido abstrato, a “tendência normal é procurar um princípio ou um critério único para definir o que é justo ou injusto e que seja aceite por todos” (Estêvão, 2004: 17); estamos, no entanto,

conscientes de que não existe, em caso algum, uma solução perfeita, outrossim uma solução razoável, mas sempre instável.

Na escola vivem e coexistem vários princípios de justiça, por vezes antagônicos, que retratam a existência de “vários mundos” (Estêvão, 2004: 52) no seu interior. O autor faz menção a cinco sistemas de referência: ao “mundo doméstico”, ao “mundo industrial”, ao “mundo cívico”, ao “mundo mercantil” e ao “mundo mundial ou transnacional”.

Segundo o mesmo autor, a esta diversidade de mundos correspondem diferentes imagens organizacionais e formas de justiça (gráfico 1). Este panorama transporta-nos para uma escola onde os profissionais do ensino têm de saber atuar num espaço de coexistência de diversos “mundos”, gerindo emoções e ultrapassando os conflitos que naturalmente vão surgindo e ter ainda a capacidade necessária de passar de um “sistema de referência” para outro quando a realidade assim o recomendar.

Estêvão defende a ideia de escola como “organização fractalizada e multidiscursiva” (idem: 52-53) que nos coloca perante a imagem de um espaço escolar onde coexistem várias lógicas ou perspectivas de ação. Daí considerar que o exercício da escola, dada a sua complexidade, “ganharia sentido se fosse caracterizado (...) como políptico e multidiscursivo, isto é, apresentando várias faces e várias vozes” (2004: 53).

Os sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória levaram a uma massificação do ensino, o que acentuou a convivência destes diferentes mundos, e a uma conflitualidade a que a escola não estava habituada e para a qual não estava preparada.

A teia que se vai instituindo de subordinações e compromissos entre os diferentes mundos no interior da escola pode originar momentos de tensão, nomeadamente com os “princípios do mundo cívico” (escola cidadã – justiça igualitária e solidária) que obriguem os atores educativos a construírem a sua própria coerência e legitimidade, avançando com hipóteses de resolução de conflitos.

Se a organização escolar privilegiar os princípios da escola cidadã, obedecendo a um referencial mais crítico e democratizante, como refere Estêvão, estaremos a aproximar-nos do mundo cívico e teremos uma conceção de justiça onde os atores educativos poderão ter um papel determinante, pois estão mais preparados para “denunciarem opressões, contestarem hegemonias e oporem resistência a todas as formas de submissão e violência” (2004:64).

Este é um dos grandes desafios que se colocam aos profissionais ligados à educação na atualidade. Os atores educativos têm que estar preparados para desenlear os princípios destes diferentes mundos da empresarialização, da mercantilização e da globalização que rodeia a área educativa e da catadupa de legislação que muda a forma como se vive a escola.

Neste último caso, podemos dar o exemplo da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No seu preâmbulo encontramos três objetivos a perseguir. Um primeiro, que também passa pela criação do Conselho Geral, traça o reforço da “participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”. O segundo objetivo passa por “reforçar as lideranças das escolas”, que se traduziu na criação do cargo de diretor com funções mais alargadas do que os anteriores conselhos executivos mas com uma maior dependência funcional relativamente à tutela. Assim, o diretor é o “rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Mais adiante pode ler-se ainda que, ao diretor,

“É confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. (...) No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é -lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”

Para que conste, o terceiro objetivo passa pelo “reforço da autonomia das escolas”.

Neste quadro legal, será importante a forma como o diretor e escola se vai posicionar relativamente aos diferentes mundos, qual a imagem de escola que pretenderá perseguir e qual a conceção de justiça que terá presente, pois serão determinantes para o desenvolvimento dos alunos que lhe estão confiados e para que o cumprimento da missão da escola pública seja uma realidade.

Estêvão (2004: 58), aceitando “a multiplicidade de justiças ou de modos de ver a construção do bem comum no interior da escola”, afirma que “ela deve tornar-se particularmente visível” na definição das linhas orientadoras da ação da escola, nomeadamente no que respeita “à apreciação disciplinar dos comportamentos dos

alunos, à avaliação, às mudanças a introduzir na escola, às disposições dos regulamentos internos, à explicação do insucesso escolar” (idem: 59). E o autor esclarece a ideia que defende, exemplificando com as diferentes formas de “catalogar” o *insucesso escolar* (Estêvão, 2004: 59):

“a) De acordo com a lógica doméstica, como injusto.

Razão: porque não foram tidos na devida conta os constrangimentos socioculturais da família a as condições do meio ou as (más) companhias do aluno ou ainda os aspetos subjetivos da avaliação;

b) Dentro da lógica industrial, como justificado.

Razão: porque o aluno revelou sempre muita frieza ou indiferença em relação aos testes e aos seus resultados escolares;

c) Segundo a lógica do mundo cívico, como compreensível.

Razão: porque as práticas elitistas e seletivas permanecem embora o ensino se tivesse massificado, continuando os professores a desvalorizar outras dimensões (como a participação) que mereciam ser tidas em conta;

d) Na argumentação mercantil, como inevitável.

Razão: porque devido à falta de estímulo os alunos acabam por não interiorizar esquemas competitivos devido, em grande medida, às exageradas preocupações por um tratamento igualitário por parte dos professores”.

Mas, ainda de acordo com Estêvão, em educação a justiça “tende a ser relacionada fundamentalmente com o princípio da igualdade de oportunidades, com o mérito, com o respeito e até, mais recentemente, com a eficiência, a qualidade e a competição” (2004: 36).

Na verdade,

“O conceito de justiça articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, entre outros, que vão condicionar, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades” (Estêvão, 2004: 35).

A escola será tanto mais justa, quanto for capaz de se organizar, não em torno da “igualdade simples” onde “os alunos tendem a ser vistos como detendo as mesmas necessidades em termos de saber muito de acordo com a pedagogia que releva do “mundo cívico (Estêvão, 2004: 40), mas se:

“Ao invés se aceitar a ideia de “igualdade complexa” ou de várias igualdades, tal permite, por um lado, problematizar os efeitos sobre a educação de várias categorias que se abrigam

sob o conceito de igualdade, assim como afirmar a possibilidade de existirem várias hierarquias dentro de conceitos como os de cidadania” (ibidem),

com a finalidade principal, pela via da integração escolar de jovens que povoam determinadas ofertas escolares da escola pública, conseguirem inverter a grande probabilidade de serem confirmado o seu destino social de origem. No entanto, a escolaridade obrigatória e universal continua “estritamente reservada a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com efeito maior ainda de legitimação social” (Bourdieu & Champagne, 1999: 485). Mas, ao aceitarmos e perpetuarmos ramificações de escolaridade socialmente desvalorizadas que, “associadas a procedimentos de orientações e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas” (Bourdieu & Champagne, 1999: 483), corremos o risco de alimentar guetos socialmente legitimados, como forma de reduzir o abandono escolar. Efetivamente estamos somente a adiar o problema, dado que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo” (Bourdieu & Champagne, 1999: 482).

Estamos perante uma nova e preocupante realidade: a escola continua a excluir mas de uma forma dissimulada, pois mantém os excluídos dentro de si e “à euforia inicial da escola das *promessas* (...) sucedeu-se o desencanto” (Casa-Nova, 2008: 11). Como refere a mesma autora, assiste-se:

“A uma cada vez maior diferenciação hierarquizada das ofertas escolares, dando lugar a diferentes tipos de sucesso. Tendo a escola pública, ao longo da sua construção sóciohistórica, caminhado para uma cada vez maior igualdade de oportunidades de acesso, não tem conseguido no seu interior garantir uma igualdade de sucessos iguais, mas antes de sucessos centrais e sucessos periféricos. A diminuição da exigência académica, com a conseqüente transição de ano sem os conhecimentos necessários a uma trajetória escolar de sucesso, é também uma outra forma de exclusão subtil já que impossibilita o sucesso nos níveis escolares posteriores” (Casa-Nova, 2008: 11).

De facto, nem os conhecimentos que ficam muito aquém do mínimo comum, nem essa certificação têm valor social. Os diplomas são “na verdade um título desqualificado” (Bourdieu & Champagne, 1999: 485) e associados aos seus detentores proporcionam acesso às ocupações com remunerações mais baixas e com menos prestígio, “porque o valor do diploma fora do mercado propriamente escolar depende do valor económico e social do seu detentor” (Bourdieu, 1982: 343). A conjuntura pode

criar a ilusão de uma certa democratização quantitativa, mas não corrige as assimetrias e as desigualdades “considerando, no entanto, que a aquisição de mais e melhores níveis de escolaridade não se traduz, por si só, em oportunidades de vida diversificadas” (Casa-Nova, 2002: 17).

A escola continua a hierarquizar e a selecionar com vista a uma distribuição social desigual. Não existe igualdade de oportunidades, quer de sucesso escolar, quer de acesso a lugares profissionais. A escola continua a ser discriminatória, antidemocrática e reprodutora de desigualdades sociais.

Como defende Estêvão (2004: 6):

“Não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos atores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros temas, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela se apresente com vários sentidos.”

A escola, tal como está construída, continua a dizer pouco a muitos.

1.3. Ensino básico

Ensino básico significa a base de toda a educação escolar²², onde os níveis seguintes assentam e a partir do qual crescem e se sedimentam. Deseja-se universal, isto é, acessível a todos, num Estado democrático e no quadro de democratização²³ da escola pública.

É objetivo capital do ensino básico, de acordo com Lei de Bases do Sistema Educativo²⁴, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (artigo 7:

²² De acordo com Pires (2000: 73), a educação escolar pode ser identificada pela existência de organização curricular, racionalizada em termos de estrutura e de sequencialidade, e pela capacidade formal e legal que a escola tem para certificar as qualificações obtidas.

²³ Segundo Antunes (1998: 72) a escola democrática surge “como discurso (e projeto) estruturado em torno da proposta de um currículo comum, articulando a ideia de diferença com igualdade, que, assentando numa pedagogia capaz de mobilizar, incluir e contextualizar competências, saberes e referências culturais dos alunos e suas comunidades ou grupos de pertença, simultaneamente proporciona instrumentos, processos e percursos de aprendizagem capazes de desafiar a reprodução de antinomias e clivagens enraizadas na divisão social e técnica do trabalho.”

²⁴ Campos (1989: 24), informa que a Lei de Bases do Sistema Educativo: “atribui a um único Ministério, especialmente vocacionado para o efeito, a coordenação da política relativa ao sistema educativo (no qual se inserem todas as modalidades de formação; alarga a escolaridade básica e obrigatória para nove anos, estruturada em três ciclos com objetivos específicos, salvaguardada a coerência global, e define os apoios e condições a garantir pelo Estado para que a sua frequência seja efetiva e conseguida por todos; atribui nos diversos níveis de escolaridade um lugar de destaque à educação técnica e tecnológica e prevê modalidades flexíveis de formação profissional complementar.” Afirma, ainda, que a LBSE “deixa uma certa abertura para diversas políticas educativas governamentais e nem todas, obviamente, serão do mesmo valor” (Campos, 1989: 29).

a)) que “se espera possa constituir a base da educação escolar acessível a todos e por todos conseguida” (Pires, 2000: 75). Assim, todos os alunos que a frequentem devem, necessariamente, ser portadores de formação idêntica que lhes permita aspirar a patamares de ensino superiores, se o desejarem, e a participarem na vida económica e social.

Uma viagem, embora rápida, pela implementação da escolaridade básica em Portugal, inicialmente designada de primária, permite afirmar que não se trata de um processo linear e de fácil aceitação, por parte da população mais desfavorecida, em termos económicos e sociais, das vantagens da frequência da escola como possível rampa de lançamento para melhores condições de vida e acesso a profissões reservadas àqueles que a frequentam.

A existência de escola “só para alguns, em que os «outros», os que não chegavam lá, viviam uma certa resignação” (Casa-Nova, 2008: 10), como se a condição social fosse, obrigatoriamente, condição necessária para o direito à sua frequência está, hoje, ultrapassada em termos de acesso, mas ainda longe em termos do sucesso correspondente.

A década de oitenta do século passado ficou assinalada, em Portugal, pela adesão à União Europeia, que implicou, conseqüentemente, alterações em termos económicos e sociais e “todos os sectores da vida nacional foram confrontados com a necessidade de darem resposta a esse *desafio*” (Teodoro, 1995: 49). A educação não foi exceção. Em pouco tempo, o número de crianças a frequentar a escola aumentou. Muitas famílias passaram a acreditar na escola como trampolim para uma vida desejada e nunca antes alcançada. A escola atual está, então, associada a uma perspetiva otimista que assinala

“A passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola de certezas para uma escola de promessas (...) uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade e uma promessa de igualdade” (Canário *et al*, 2001: 15)

Rapidamente nos confrontámos com a massificação do ensino²⁵ e as conseqüências de tal situação. Os resultados preocupantes de insucesso escolar que se

²⁵ De acordo com Antunes, “as taxas de insucesso e abandono escolar, bem como de trabalho infantil estão aí, ao longo dos anos oitenta e noventa, para o comprovar sem margem para dúvidas” (1998: 106).

vêm verificando até hoje, embora em escala menos significativa, aconselham políticas educativas de combate capazes de alterarem esta escola; em que o acesso está garantido e o sucesso, que é devido, se apresenta como miragem.

A escola para todos, tal como a conhecemos hoje, “enquanto instituição aberta a diferentes atores sociais” (Casa-Nova, 2008: 7), não tem sido capaz de tratar e possibilitar idênticas oportunidades a todos os que a frequentam, “embora tenha contribuído e contribua, através da democratização de acesso ao ensino, para o esbatimento de desigualdades sociais, tem-se mostrado efetivamente incapaz de alterar a estrutura das desigualdades sociais” (Casa-Nova, 2008:10). São os alunos oriundos de camadas sociais mais desfavorecidas que falham mais na escola, o que significa que “o sucesso e o insucesso escolares encontram-se desigualmente distribuídos por diferentes classes sociais” (Casa-Nova, 2008: 9).

Em consequência desta realidade, o princípio da igualdade de oportunidades educativas “não tem cessado de ser reformulado e reconstruído assumindo conteúdos, âmbito e finalidades diversos no contexto de diferentes reivindicações e concepções acerca da educação escolar” (Antunes, 1998: 129).

No entanto, e como sustenta Estêvão (2004), é insuficiente, como garante de equidade escolar, o princípio da igualdade de oportunidades.

O mesmo autor defende também que:

“O facto da igualdade (e a justiça) no sistema educativo não poderem reduzir-se à ideia de ser “o mesmo para todos”, como “se a educação fosse um bem a distribuir equitativamente”, sendo por isso, indiferente às tiranias que podem resultar da situação de alguns terem a possibilidade de controlarem mais facilmente, por exemplo, o acesso à educação em virtude de dominarem outros bens” (ibidem: 40).

Torna-se, então, forçoso “introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar uma maior igualdade de oportunidades” (Dubet, 2004: 553), pois a igualdade de oportunidades em educação só “tem realização plena quando se considera a diferença e o seu potencial aproveitamento, quando se respeita o que distingue um do outro” (ibidem) numa partilha de diferentes visões de mundo que, no limite, vai pôr em confronto concepções de justiça escolar que, como bem social que é, significa coisas diferentes para classes sociais diferentes.

1.4. O ensino de massas e a problemática da (des)igualdade

A massificação do ensino está na origem da crise da educação das décadas de oitenta e noventa, dadas as dificuldades de conjugar positivamente, ou seja, com qualidade, eficiência e justiça, uma oferta educativa até então privilégio das elites, das classes mais favorecidas, para um ensino de massas²⁶ que abre a todos a possibilidade de acesso e sucesso escolar com implicações na transformação da sociedade e na mobilidade social. Todavia, devemos considerar a possibilidade de, como denuncia Lima (1987), a igualdade de acesso ser mais eficaz no “recrutamento de certas elites, do que propriamente de garantir uma efetiva igualdade de sucesso para todos”, ou seja, paradoxalmente, produz-se “uma massificação do ensino de elites” (Pires, 2000: 186) uma vez que não se registou uma alteração qualitativa inerente a um ensino de massas, as alterações normativas e práticas hegemónicas conduziram antes a uma reprodução da escola meritocrática mas agora aberta a todos. Por outro lado, o ensino de massas enfrenta dois obstáculos naturais na sociedade portuguesa, ainda prisioneira de uma mentalidade pré-revolucionária: uma sociedade demasiado estratificada e uma escola conservadora sem o impulso necessário de inovação e mudança social desejável (Lima, 1987; Pires, 2000). As consequências são contraditórias e onerosas, tendo em conta que na génese da escola de massas está uma vontade política declarada (Pires, 2000: Benavente, 2001), que, entre nós, se traduziu na publicação da Lei de Base do Sistema Educativo e de outra regulamentação, mais escolas, mais formação de professores, combate ao insucesso e alteração dos procedimentos de avaliação.

O país “entra nos anos noventa sem que a escolaridade de nove anos seja efectiva para todas as crianças e com elevados índices de abandono e insucesso escolar” (Benavente, 2001: 101). *Os Censos de 1991* fornecem um dado demasiadamente preocupante: 60% dos cidadãos tinham apenas o 4.º ano de escolaridade²⁷. Pelas

²⁶ Quando se fala de escola de massas “pensamos essencialmente numa escolaridade universal e aberta a uma grande diversidade cultural e social de alunos – e nessa medida, representámo-la como uma organização de ensino formal muito diferente daquelas que, em determinadas situações históricas, se destinavam exclusivamente a supostas elites sociais ou a grupos sociais específicos” (Afonso, 1999: 5).

²⁷ De acordo com os dados provisórios dos *censos 2011*, o nível de instrução atingido pela população em Portugal evoluiu de forma muito expressiva na última década. Relativamente aos Censos 2001, observa-se um recuo da população com níveis de instrução mais reduzidos, designadamente até ao ensino básico (2º ciclo) e um aumento dos níveis de qualificação superiores. A população apurada nos Censos 2011 que possui o ensino superior completo quase duplicou na última década. Passámos das 674 094 pessoas que tinham o ensino superior completo para as 1 262 449. Também os níveis de qualificação correspondentes ao ensino básico (3º ciclo) e ao ensino secundário registaram progressos na última década, embora menos expressivos de, respetivamente 18% e 19%.

palavras de Benavente²⁸, a situação real é muito negativa o que responsabiliza ainda mais a classe política e o sistema educativo na alteração desta realidade. É imperioso passar do plano formal dos normativos ao plano da ação, à concretização destes objetivos na realidade escolar, o que parecia traduzir-se numa vontade política objetiva por parte do XIII Governo Constitucional, que considerava a educação como uma prioridade e uma *paixão* (Benavente, 2001). Impõe-se, então, melhorar os níveis de escolarização da população portuguesa aproximando-a da melhor realidade exterior, o que implica tornar a integração europeia mais plena e eficaz.

A educação emerge, assim, como uma prioridade política no sentido de ultrapassar um atraso geracional que exige mais ação e convicção do que homilia, sensibilizando para a importância da educação escolar. O discurso terá de provocar a aprovação de duplo objeto: a comunidade nacional e a comunidade internacional. O anúncio deste tipo de prioridade política apresenta-se corajoso e necessário. “É corajoso porque em educação os resultados visíveis e reconhecidos não são fáceis de obter e exigem, em geral, muito tempo (que raramente se adequa aos ritmos da vida política)” (Benavente, 2001: 102).

O avolumar de crianças e jovens, em idade escolar, que se encontram em risco de exclusão ou abandono escolar tornou inevitável o combate ao abandono e ao insucesso escolares que, ao logo dos anos, têm sido objeto de medidas específicas, a que correspondem, de um modo geral, orientações que permitem a flexibilização das ofertas curriculares, nomeadamente no que respeita ao cumprimento da escolaridade obrigatória.

Esta preocupação manifesta-se através, por exemplo, da implementação de currículos alternativos²⁹, a partir de 1996, para alunos em situação de exclusão e/ou abandono escolar como garante das aprendizagens fundamentais. Estes currículos, de acordo com

”O discurso oficial, têm por objetivo levar um maior número de jovens a permanecer no sistema escolar e a terminar com sucesso a escolaridade obrigatória parecendo contribuir

Os níveis de instrução correspondentes ao 3.º e 2.º ciclo atingem cerca de 16% e 13% da população, respetivamente. O ensino básico 1º ciclo corresponde ao nível de ensino mais elevado e concluído por 25% da população.

²⁸ Ana Benavente desempenhou a cargo de secretária de estado da educação entre 1995-2001.

²⁹ (Despacho n.º22/SEEI/96, de 19 de junho)

para a inclusão no sistema escolar de jovens que tradicionalmente estariam deles excluídos por repetidos insucessos no currículo nacional (Casa-Nova, 2002: 135).

No entanto, os currículos alternativos, criados para evitar o abandono e o insucesso, originavam novos problemas que se propagaram no tempo:

“Estes alunos e alunas, passam a estar inseridos/as (e não integrados/as uma vez que não são bem sucedidos no currículo nacional) na escola, mas num sistema de desigualdade, dado que, a própria designação “currículos alternativos” e não “currículos equivalentes” já indicia uma subalternidade em relação a um currículo padrão” (idem).

Na perspetiva de Casa-Nova:

“Só a possibilidade de existência destes currículos abala os princípios de construção da escola democrática para todos ao nível do ensino básico obrigatório, que pressupõe, ou deveria pressupor, a distribuição e aquisição daquilo que Bourdieu (1987) designou de “um mínimo cultural comum” a todos os alunos e alunas” (Casa-Nova, 2002: 135).

A autora entende que esta solução mais não foi do que uma medida falhada por ser ineficaz no estancar do problema e originar novos problemas sociais, porque

“Sob a capa de uma maior democraticidade, parece esconder-se uma política neo-liberal onde predomina o conceito de equidade (ou seja, a pretexto de se atender à diferença individual, reduzem-se direitos há muito consagrados, no caso específico, o direito à frequência do e ao sucesso no currículo nacional” (Casa-Nova, 2002: 135).

É neste contexto que a escola pública universal, laica, obrigatória e democrática, e no âmbito das medidas de política educativa³⁰, acolhe os Cursos de Educação e Formação (CEF)³¹ como mais uma medida de combate ao abandono e insucesso escolares.

³⁰ A nível político, o sistema educativo português motivado, pela crise da escola massas, na incredulidade no princípio de igualdade de oportunidades, pela questionação da relevância do ensino e dos diplomas proporcionados e pela (in) competência da escola como entidade educativa, há décadas vem testando modelos de combate ao insucesso e abandono escolares de que destacamos: Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho (Programa 9+1); Despacho Conjunto n.º 19971/99, de 20 de Outubro (Programa 15-18) e Despacho conjunto n.º 279/2002, de 4 de Dezembro (obtenção, simultaneamente, de uma qualificação profissional de nível 1 e nível 2 e da certificação dos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico).

³¹ Os CEF, criados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho, “visam, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção de diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (preâmbulo). Diferem, na sua génese, do ensino regular na medida em que procuram dar, também, resposta às “necessidades locais e regionais de formação e emprego”, com a criação de planos de estudo diversificados dentro de cada área de formação. Dedicam mais tempo à formação tecnológica e prática e devem permitir desenvolver competências mais específicas para o exercício de uma profissão.

Enquanto o percurso de ensino básico regular orienta, supostamente, os alunos para o prosseguimento de estudos, os Cursos Educação e Formação estão claramente estruturados para a conclusão do ensino básico e, supostamente, para a inserção no mercado de trabalho, em contexto local. Esta dualidade, na organização do plano de estudos do ensino básico, é base não apenas da divisão e discriminação escolares, mas também da discriminação social e cultural visível no sistema. Trata-se de construir a educação escolar básica como uma provocação, quer à forte e persistente estratificação social, que condiciona a sociedade portuguesa, quer à divisão social e técnica do trabalho.

A escola para todos continuará a não se cumprir,

“Se as desigualdades perante a educação são de um tipo que tende a engendrar outras desigualdades, então, enquanto aquelas permanecerem, mesmo que sob outras formas, é a realização da *escola pública* enquanto espaço de capacitação para o exercício de uma cidadania plena que está em causa” (Antunes & Sá, 2010: 50),

contrariando objetivamente os princípios constitucionais fundamentais e o espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo que emerge em consonância com valores humanos universais e trans-subjetivos.

Deste modo,

“A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e revolta impotente” (Bourdieu & Champagne, 1999: 485).

Esta forma de reduzir o abandono escolar e aumentar o sucesso educativo pode apenas adiar o problema, ou seja, “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo” (idem, *ibidem*: 482). Portanto, a experiência escolar pode tornar-se um campo de desigualdades formal e socialmente legitimadas:

“O sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da

reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com efeito maior ainda de legitimação social” (Bourdieu & Champagne, 1999: 485).

Cria-se a ilusão de uma certa democratização quantitativa, mas não se corrigem as assimetrias e as desigualdades sociais. Os socialmente mal-amados e indesejados permanecem, assim, de forma legitimada, e assentida, no interior do sistema, mas

“Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu & Champagne, 1999: 483).

Como reconhece Dubet (2004: 543):

“A escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas”.

O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Quando alguns alunos não são capazes de competir com os outros, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. Assim, o insucesso é da responsabilidade dos alunos e não do sistema que lhes dá a oportunidade, e as desigualdades multiplicam-se sob o véu da igualdade.

Numa época concretizada por discursos morais parece contraditório conformarmo-nos com a injustiça e a discriminação denunciada por Bourdieu (1998, citado em Casa-Nova, 2002: 17) em que “os títulos e certificados académicos, que são parte do *capital cultural* de um indivíduo (no estado institucionalizado), não garantem, por si só, o acesso a cargos de maior prestígio social, a não ser quando acompanhados pela posse de um capital social”, portanto, é determinado pelas relações sociais reconhecidas, pelo grupo de pertença e, ainda, por fatores económicos e culturais.

A sociedade corre sérios riscos de desintegração social se a escola pública assume a valorização da função normalizadora em detrimento da função educativa,

“podendo falar-se de um sucesso do certificado mais do que de um sucesso de aprendizagem” (Casa-Nova, 2008: 147) e:

“Não há pior seletividade 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, eles serão necessariamente cumulativos ao longo de toda a escolaridade e, no final, muito provavelmente irreversíveis” (Afonso, 1999: 49).

Como refere Benavente (2001), a democratização exige qualidade, uma escola para todos exige rigor e aprendizagens verdadeiramente relevantes, geradora de reais oportunidades. Por isso, como preconiza Dubet (2004: 553), uma escola justa, além de assegurar um mínimo escolar, “deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas”. De outro modo, sob a égide da igualdade de oportunidades estão-se a gerar novas desigualdades sociais propícias à criação de guetos socialmente legitimados. Os diplomas obtidos, em ofertas formativas alternativas, associados aos seus detentores, proporcionam acesso às ocupações com remuneração mais baixa e com menos prestígio.

Lima (1987: 68) considera que “a desigualdade de sucesso” é um facto e deve-se a múltiplas circunstâncias. Não é perspectivada do mesmo modo pelos atores sociais e assenta em fatores sociais, escolares e individuais. As desigualdades são, na cultura portuguesa, até aos anos setenta, encaradas como um facto natural e até desejável (educação elitista). A igualdade de acesso não tem correspondência na igualdade de sucesso, é necessária uma efetiva igualdade de oportunidades proporcionada por mecanismos públicos com critérios equitativos, justos e democraticamente transparentes; de outro modo, a oportunidade reduz-se, sobretudo para alunos de classes mais desfavorecidas à oportunidade de *inscrição* (ibidem).

Casa-Nova (2002: 44) propõe-nos uma reconceptualização do conceito de igualdade, adaptando-o às transformações sociais do mundo multicultural com o objetivo de alcançar uma discriminação positiva a partir do conhecimento e análise reflexiva da realidade social, das suas diferenças e contingências subjetivas e da participação dos diversos atores. De acordo com a autora, “será este novo conceito de igualdade que servirá os ideais implícitos no multiculturalismo de resistência crítico, que se traduzirá na construção de novos saberes, novos caminhos, rumo a uma maior justiça social” (ibidem:45). No entanto, este conceito aparece enfraquecido por alguma *ambiguidade* (Estêvão, 2001) uma vez que evidencia a necessidade de igualização, uma

igualdade simples sem ter em conta as mutações sociais, a complexidade social, os contextos, as diferenças culturais e económicas, os sujeitos e grupos, ou seja, perspetivando-o sob a égide de uma discriminação positiva impulsionada por uma ética crítica capaz de denunciar as convulsões e paradoxos associados às novas realidades que emergem do multiculturalismo e da globalização. Deste modo, situa-se semanticamente mais próximo do conceito de igualdade complexa de Walzer (1999) uma vez que:

“Permite problematizar as várias categorias (de etnicidade, de género, de sexo, de classe) que se abrigam no conceito de igualdade e que apontam para uma ‘não-sincronia’ de efeitos nas diversas esferas sociais e para a existência de várias hierarquias dentro até de conceitos como os de cidadania” (Estêvão, 2001: 56-57).

O mesmo autor (2001 e 2004) atribui centralidade não ao conceito de igualdade, dada a *ambiguidade* e ingénua simplicidade que o caracteriza, mas ao conceito de justiça³², ao considerar:

“Não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos atores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros temas, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela se apresente com vários sentidos” (Estêvão, 2004: 6).

Este autor vai mais longe ao afirmar, de forma categórica, que “se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação” (ibidem).

Para Rawls (1993), a justiça é a estrutura base da sociedade e a primeira virtude das instituições sociais. O objetivo é encontrar e desenvolver os princípios *a priori* dos quais deve partir uma sociedade justa, atingível através da equidade. Os princípios da justiça³³ são escolhidos a coberto de um “véu de ignorância” que garante imparcialidade e equidade nos acordos.

³² Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-lei n.º46 de 1986, de 14 de Outubro, bem como as subsequentes alterações verificadas, o termo justiça nunca aparece. O mesmo sucede com a grande maioria da legislação portuguesa relativa à educação.

³³ Resumidamente, Rawls (1993: 68-70) apresenta dois princípios de justiça: princípio da liberdade e princípio da igualdade. Segundo o princípio da liberdade – todos devem ter liberdades básicas iguais. A sociedade deve garantir a máxima liberdade para cada pessoa compatível com um sistema de liberdades idêntico para as outras (p: 68), nomeadamente as liberdades básicas duma sociedade: políticas, religiosas, de reunião e associação, de pensamento, de opinião, de integridade pessoal, de propriedade... Segundo o princípio da igualdade – a sociedade deve promover a distribuição igual da riqueza – o autor propõe-nos o desdobramento em dois: o princípio da igualdade de oportunidades e o princípio da diferença.

Como refere Walzer (1999: 23), “a justiça é uma construção humana e é duvidoso que só haja uma maneira de a atingir”. A participação ativa e crítica dos atores no processo parece-nos essencial na dobragem das desigualdades uma vez que “só teremos princípios corretos de justiça quando todos os grupos sociais, incluindo os habitualmente marginalizados, oprimidos ou excluídos, forem capazes de participar na formulação de tais princípios” (Estêvão, 2006: 39). Só uma sociedade plural, tolerante, humanizante e inconformada, capaz de combater a normatividade, por vezes, artificialmente ou ideologicamente construída e imposta, pode legitimamente desafiar o *status quo* e promover a inovação, a mudança e a emancipação respeitando a multidimensionalidade social e a sua complexidade. Só assim uma escola de massas se pode concretizar, num estado democratizante e interventor, como refere Afonso (1999, p: 6) que :

“A intervenção do Estado tem assim um papel importante e decisivo na génese e desenvolvimento da escola de massas, e a escola de massas não deixará de ter reflexos na própria consolidação do Estado. Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescinde da contribuição da educação escolar na medida em que esta se assume como um lugar privilegiado para a transmissão e legitimação de um projeto social integrador”.

Na mesma linha, Araújo (1996: 162) advoga:

“A intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação de pessoal docente, entre outros”,

poderá ser determinante na construção de uma escola de massas digna e humanizadora.

O princípio da igualdade de oportunidades advoga que as desigualdades económicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de justa igualdade de oportunidades. Admite que “embora a distribuição da riqueza e do rendimento não tenha de ser igual, ele deve ser feita de modo a beneficiar todos e, simultaneamente as posições de autoridade e responsabilidade devem ser acessíveis a todos” (p: 68).

1.5. Igualdade de oportunidades, uma questão ambígua

A problemática da igualdade de oportunidades emerge naturalmente da emancipação das sociedades democráticas³⁴ e constitui-se como impulso e elo fundamental das sociedades que se querem verdadeiramente desenvolvidas.

Para Antunes (1997: 534) a igualdade de oportunidades ao nível da educação escolar, no pressuposto de ser possível a construção de uma escola democrática,

“Decorre da concretização de três condições básicas: igualdade de acesso à, e sucesso na, educação escolar; igualdade de participação no sistema de ensino; e igualdade de efeitos educacionais nas oportunidades de vida”.

Mas para Mónica (2007: 120) a questão coloca-se de outro modo:

“Um país civilizado tem de garantir uma boa educação a todos os seus cidadãos (é isto que significa a igualdade de oportunidades), preservando as universidades para as suas elites intelectuais. Aqueles que argumentam que a expansão acelerada do ensino superior é um instrumento de democratização, ou crescimento económico, estão a enganar-se a si próprios e, o que é pior, aos outros. Sob a capa da retórica igualitarista, aniquilam a única oportunidade dos filhos dos pobres saírem do buraco onde nasceram”.

Não podemos falar de igualdade de oportunidades sem repensar a democracia e as temáticas da justiça social, dos direitos humanos e do multiculturalismo emergentes da globalização³⁵. De facto, apreendemos sem resistência que:

“As interdependências mundiais, a livre circulação de mão-de-obra pelos Estados Europeus, a intensificação das trocas comerciais, o reforço do capitalismo, exacerbaram tensões, radicalizaram as diferenças culturais, transformaram as sociedades” (Casa-Nova, 2002: 26).

³⁴ De acordo com Ambrósio (1981: 575) “as ideias sobre a democratização do ensino começaram no século XVIII com Rousseau e Jefferson e foram ideias motoras da revolução francesa e americana”. A mesma autora defende que, em Portugal, as ideias sobre a democratização do ensino são “retomadas na Constituição Portuguesa nos artigos 73.º e 74.º. A lei fundamental que rege o país comete assim à Educação a tarefa de contribuir para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade” (ibidem). Nesta linha de pensamento, a escola deverá ser a primeira responsável por facultar a cada cidadão, de acordo com as suas capacidades, os meios necessários para ser socialmente participativo na sociedade que tem o direito e o dever de ajudar a construir.

³⁵ De acordo com Giddens (1992: 45) o fenómeno da globalização pode ser definido como a “intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa.”

A escola, paralelamente à transformação social, mudou. Torna-se agente socializador por excelência, com importantes benefícios para as classes sociais mais desfavorecidas, devendo ser capaz de

“Dar a cada um os meios para que, de acordo com as suas potencialidades, alcance a capacidade da adaptação, a lucidez e possibilidade de intervenção, de afirmação de si próprio, de resposta ao desafio de construção coletiva de uma nova sociedade” (Ambrósio, 1981: 575).

A investigação académica e as análises pluriparadigmáticas com ênfase em conceitos teóricos que procuram explicar as injustiças e desigualdades sociais apresentam-se como contributos disponibilizados, mas débeis, na superação das expectativas que aglutinam e cujos resultados são, por vezes, extremamente redutores se não forem antes complementados com outras abordagens teórico-conceptuais e diferentes matrizes de análise. Por vezes, assistimos a um jogo argumentativo que tem o mérito de denunciar. Mas, raramente, de anunciar e disponibilizar soluções concretas e concretizáveis. Não pode a escola, isoladamente, ser garante de democratização do ensino e não pode esta ser circunscrita “à simples noção de igualdade de oportunidades ou não discriminação no acesso à escola. Para ser realizada, são necessárias medidas concretas muito mais extensas do que dar um lugar na escola a cada um” (Ambrósio, 1981: 576), embora seja um passo inegável de política educativa, pese embora o longo caminho a percorrer em prol de uma escola com todos. Defende a autora que “na realidade, a maior causa da mobilidade social não se deve à instrução³⁶. Isto é, o ensino, se é necessário, não é suficiente para a democratização da prática dos direitos de cada indivíduo” (Ambrósio, 1981: 578).

A informação disponível leva a concluir que “a mobilidade social é sobretudo imputável ao capital acumulado pela família³⁷ e é uma questão, na maioria dos casos, exterior ao diploma ou à classificação escolar” (Ambrósio, 1981: 578) e “é a desigualdade de classes, grupos e níveis sociais existentes que determina o acesso à

³⁶ De acordo com Mónica (2007: 112) “Portugal é o país mais desigualitário da Europa. O rendimento médio dos 20% dos indivíduos mais ricos é, em Portugal, 7 vezes superior ao dos 20% mais pobres, quando, na Europa, esse número é de 4”. Refere ainda que “a mobilidade social é diminuta, o que significa que os filhos dos pobres continuam a não ter oportunidade de subir na vida. (...) Só 7% dos alunos cujos pais apenas frequentaram o ensino primário obtêm um grau universitário, enquanto, de entre os alunos cujos pais tiveram uma formação superior, 67% o conseguem” (ibidem).

³⁷ Do ponto de vista de Mónica (2007: 113) “ (...) Não são os diplomas, mas as «cunhas», que conduzem a bons empregos”.

educação, sobretudo aos cursos superiores, e não o alcance destes que diretamente atenua tais desigualdades” (ibidem).

Mas, e como defende Mónica (2007: 112), “qualquer sociedade desenvolvida cria desigualdade social”, no entanto terá de ser capaz, através da implementação de políticas educativas credíveis, que todos “possam progredir, primeiro, dentro do sistema de ensino e, mais tarde, na sociedade” (Mónica, 2007: 113), independentemente da classe social de pertença ou poder económico.

1.6. A igualdade de oportunidades normativizada

A Constituição da República Portuguesa adota os princípios fundamentais reguladores de um Estado de direito moderno na sua conceção, ainda que não na sua execução. “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (artigo 1.º) e relativamente ao ensino (artigo 74.º) pode ler-se, no seu ponto 1, que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

De acordo com o ponto 2, alíneas d) e f), na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

d) “Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”;

f) “Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais”.

A mesma lei, no seu artigo 81.º, alíneas a) e b) refere que, incumbe prioritariamente ao Estado, no âmbito económico e social,

a) “Promover o aumento do bem-estar social e económico e da qualidade de vida das pessoas, em especial das mais desfavorecidas, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento sustentável”;

b) “Promover a justiça social, assegurar a igualdade de oportunidades e operar as necessárias correções das desigualdades na distribuição da riqueza e do rendimento, nomeadamente através da política fiscal”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em consonância com os princípios estabelecidos na Constituição da República Portuguesa, estabelece que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (artigo 2.º, ponto 1). Estabelece ainda no mesmo artigo, ponto 2, que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (artigo 3.º, alínea d)).

O conceito de igualdade de oportunidades aparece recorrentemente nos textos jurídicos em geral e nos que regulam a educação em particular, de tal forma que o seu uso se torna quase retórico ou estereótipo do discurso político.

As escolas são hoje, afirma-se, organizações sob a égide de conceitos como a igualdade de oportunidades, a justiça social e a democratização do ensino extensivo de *igual modo* a todos, respeitando as diferenças individuais.

É expectável que tenhamos cidadãos cada vez mais cultos, porque existe um certo consenso na importância da educação, colocando nas organizações educativas a tarefa nobre, mas complexa, de promover a igualdade social, a expansão da escola e da escolaridade como alavanca para um ideal nobre de igualdade e de justiça social.

As intenções da política do XVIII Governo Constitucional parecem claras no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, ao anunciar no preâmbulo:

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

O referido normativo define, no artigo 3.º, ponto 1, como princípios gerais que “a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência”.

Reitera, ainda, que a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas se subordinam, especialmente, aos princípios e objetivos consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No ponto 2 do mesmo artigo podemos ler:

“A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se especialmente aos princípios e objetivos consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:

- a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;
- c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;
- d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”.

Considera que as escolas se organizam no sentido de promover não só “o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular (artigo 4.º, a)), mas também “a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos” (idem: b)).

As racionalidades subjacentes às decisões no sentido da promoção da igualdade de oportunidades, da justiça e da democracia estão, atualmente, à luz do diploma em questão, mais dependentes da pessoa do diretor e da sua capacidade de encarar estas problemáticas reais alicerçadas nos contextos, nas pessoas concretas e menos na política da administração central vertida nas competências previstas na lei, pois a equidade, a igualdade ou a justiça não se concretizam pela legislação mas pela ação. O conselho pedagógico terá de assumir a responsabilidade de concretizar na ação esses princípios, tendo em conta as desigualdades sociais reais, procurando, “em certa medida, compensá-las” (Dubet, 2004: 545). Sabendo nós que “não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas” (Dubet, 2004: 540), é imperativo que se opte, localmente, por “medidas compensatórias e paliativas” (idem) que tomem “em conta as desigualdades reais” (Dubet, 2004: 545), aplicando o que Dubet chama de “princípio da discriminação positiva” (ibidem). Segundo o autor, “essa discriminação tem inicialmente um aspeto “negativo”, que consiste em evitar a

concentração excessiva de alunos idênticos, de guetos da cultura, do dinheiro e da qualidade, de um lado, e de guetos de pobreza e das dificuldades, do outro” (ibidem).

Uma oferta escolar igual e uniforme ignora as desigualdades sociais, o que pode significar que, se a escola não trata de forma desigual os alunos menos favorecidos, quanto mais favorecido for o meio de origem dos alunos, maiores serão as suas probabilidades de serem bons alunos e, quanto melhores forem, maiores serão as suas possibilidades de acederem a uma educação melhor, mais diplomas obterão e mais favorecidos serão. Contudo, ao propor ramificações socialmente desvalorizadas, corre-se o risco de criar guetos socialmente legitimados.

1.7. Educação e (des)igualdade social

A cultura escolar não deve, segundo Morgado (2005), ser encarada como uma cultura global que se transmite, mas antes “uma determinada forma de pensar e agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir” (p: 75); uma forma de cultura (conhecimentos e comportamentos) acessível por pertencer à instituição, é representativa da cultura geral, tem a capacidade de ser inclusiva, de acolher subculturas potenciando a igualdade e oportunidades sociais inacessíveis por outra via que não a escola e para algumas minorias poderia ter um efeito ostracizante. Esta função inclusiva da escolarização, assim como o seu alargamento à classe trabalhadora em geral, pode minimizar a desenvolvimento de conflitos ou extremismos. O princípio da igualdade é, por razões sobretudo económicas e culturais no caso de alguns grupos sociais, de concretização problemática.

O fator económico pode ser ponte para o acesso a uma formação mais elevada e a conseqüente divisão em classes. Também a diversidade e desigualdade culturais, “a maior ou menor proximidade entre a cultura de origem, a cultura escolar e as relações harmoniosas ou conflituosas entre ambas ou entre alguns dos seus elementos” (Enguita, 2007: 106-107) pode ser fator de desigualdade social. As mulheres, as classes trabalhadoras e as minorias podem alterar o seu comportamento de alguma passividade e submissão face à evolução social, através da oportunidade de escolarização, esbatendo as desvantagens no acesso ao mercado de trabalho, à atividade económica. A escola apresenta-se como condição *sine qua non* para algumas classes sociais libertarem fobias e preconceitos, libertarem as suas potencialidades transformadoras e geradoras de

estatuto social. A escola, apesar da sua complexidade, “tem sido e é um poderoso instrumento de igualdade social” (Enguita, 2007: 110), tem sido uma força transformadora e não meramente reprodutora³⁸, apesar de algumas considerações sobre a existência de uma cultura profissional conservadora, constitutiva da docência, que pode ser perspectivada como obstáculo à mudança.

A organização social não é, nos nossos dias, tão limitadora ou controladora dos recursos e potencialidades humanas, valoriza a individualidade, a criatividade, a liberdade e a responsabilidade. A cultura escolar tem um carácter meritocrático, professado na combinação de igualdade e equidade que cruza as diversas ideologias políticas em tese. A equidade e a justiça social são o horizonte que a escola deve procurar operacionalizar, “o problema da escola não é inventar novos critérios de justiça para opor aos da sociedade, mas aplicar os que esta considera legítimos” (Enguita, 2007: 112). A escola é um microcosmo e também um prolongamento da organização económica e sociopolítica. O professor é, simultaneamente, cidadão, está inserido na complexidade social e a sua “existência educativa” não pode dissociar-se da sua “existência política”, porque a educação “é um ato de influência, é um ato inerentemente político” (Apple, 1971, citado em Paraskeva, 2007:18); mas também é, enquanto profissional, alguém que deve aplicar democraticamente aquilo que a sociedade exige.

Uma sociedade mais equitativa, solidária e livre é um ideal nobre gerador de consensos mas a realidade social dá-nos motivos de preocupação; como vimos, o liberalismo baseado no mercado livre desenfreado não consegue conciliar verdadeiramente liberdade com equidade ou justiça social. Enguita aponta dois fatores naturais capazes de potenciar desigualdades: as incapacidades de alguns (a maioria) e as capacidades extraordinárias de outros. Às limitações naturais cabe à sociedade promover o equilíbrio, criar condições dirigidas à consecução dos seus objetivos, solidariamente compensar uma injustiça natural. Quanto aos que possuem capacidades extraordinárias, a sociedade e a escola, particularmente, devem proporcionar condições e incentivá-las, pois “se a escola há-de ir aproximando os alunos da organização social adulta e se há-de ser o lugar onde se começam a revelar e a cultivar essas capacidades extraordinárias, terá de haver nela um espaço indispensável para a ‘excelência’”

³⁸ Lima (1991: 145) defende que as escolas são, simultaneamente, locus de reprodução, mas também locus de produção, de políticas, orientações e regras.

(Enguita, 2007: 114). Descartes, já no século XVII, com as naturais diferenças conceptuais e contextuais, manifestava a importância do saber ao escrever: "quanto melhor filosofarem os homens, mais civilizada e educada é uma nação" (Descartes, 1995: 42).

Enguita coloca-nos perante a grande e eterna questão de saber se a escola tem um papel reprodutor ou transformador das sociedades, ou seja, de preservação ou de transformação. A resposta parece colocar-se do lado da sociedade. De acordo com aquele autor, a sociedade, quando é pouco dinâmica, estática, produz um efeito de tendência conservadora nas escolas. Ao contrário, numa sociedade marcadamente dinâmica e irreverente, a escola é, por consequência, transformadora. O problema das sociedades dinâmicas, com um rumo político definido (a política está sempre subjacente ao sistema educativo), é poder assumir uma atitude de controlo e manipulação, como é facilmente observável nas nossas sociedades, tornando-as instrumentos perfeitos de uma transformação pré-determinada. O efeito mais negativo deste processo manipulador verifica-se quando o rumo artificialmente construído é errado, irrefletido, provocando o caos, o devaneio completo, afetando o desenvolvimento e as legítimas oportunidades.

A mudança social³⁹ pode ser explicada por diversos fatores, no entanto, contempla o princípio humanista e relativista que Platão atribui a Protágoras: "o homem é a medida de todas as coisas, a própria experiência humana, considerada de uma forma global" (Enguita, 2007: 26).

³⁹ (Enguita, 2007: 30) aponta três modelos correspondentes a três épocas distintas na História:

A mudança "suprageneracional", que acontece sem ser notada de uma geração para a outra, pelo menos pela maioria, ou por ser lenta ou por apenas afetar minorias. Chama-lhe também sociedade sem escolas, "não existe uma instituição educativa diferenciada" O paradigma subjacente é de uma sociedade estática que desvaloriza o progresso e não associa à escola a ideia de mudança. Não há necessidade de escola nem de professores. Os adultos, a família são agentes de socialização com a responsabilidade de ensinar, enquanto mestres, os diferentes papéis sociais. Nesta linha, não são necessários especialistas na educação, " a função da educação é declaradamente a reprodução da estrutura social nas sociedades primitivas e, em geral, em todas as pré-industriais". Não há mudança nem necessidade de transformar;

A mudança "intergeracional" é clara e perceptível, sentida de uma geração para outra e para um grupo maioritário. É a época dourada da instituição. A modernização reflete uma mudança paradigmática no sentido kulniano "a passagem para um mundo distinto do anterior" (ibidem). Assiste-se a uma inoperância e incapacidade de orientação por parte de agentes educativos/socializadores (família e comunidade mais próxima) para orientar as novas gerações. Esta tarefa educativa caberá a uma instituição que se torna pilar da sociedade – a escola e os professores. Retrata uma época marcante em termos de mentalidade, geradora de um desenvolvimento histórico da escola e da formação docente. Esta nova conceção da escola e do professor prestigia o seu papel e estatuto social relativamente ao cidadão comum, embora sem retorno económico. Reconhece-se um *status* elevado comparativamente com a comunidade, associa-se-lhe o desenvolvimento e a esperança no futuro, percecionado como um profeta iluminado e divinamente respeitado;

A mudança "intrageneracional" é perceptível dentro de uma mesma geração nos seus aspetos fundamentais da espécie humana: economia, política, cultura, sociedade, família ...

A era da globalização é marcada por transformações profundas e rápidas em todos os domínios e atividades sociais. Há uma necessidade de adaptação, formação e atualização contínuas, a novos modelos que resultam da evolução tecnológica. A vida é uma constante aprendizagem, há, assim, uma responsabilidade de criar para cada aluno a oportunidade de "aprender a aprender". Esta conceção projetada na sociedade de mudança e atualização aplica-se aos professores e ao ensino, cujo público é cada vez mais instruído. Todavia, a formação académica dos professores não sofreu alteração e atuando num contexto social mais esclarecido e questionador, o seu trabalho pode ser valorizado ou, como defende o autor, "questionado, sentindo [os professores] que estão a invadir o seu terreno" (Enguita, 2007: 37).

A escola e a educação são um meio orientado para o emprego e oportunidades económicas capazes de gerar alguma igualdade. A ideia de igualdade não deixa de estar intimamente ligada à educação e aos seus atores. No interior do sistema educativo, "a igualdade entre os homens e as mulheres é algo praticamente conquistado" (Enguita, 2007: 106), nos seus méritos e competências, apesar de na candidatura aos empregos não terem o mesmo reconhecimento social. Esta realidade é observável nos cargos de liderança das organizações em geral, públicas ou privadas e no sistema político. Os lugares de relevo são ocupados, maioritariamente, pelos homens.

O conhecimento é hoje uma forma de poder ascendente que, paradoxalmente, em alguns contextos sociopolíticos gera mais desigualdade social do que igualdade, acentua-se o fosso entre ricos e pobres e é comum ouvir-se afirmar, com alguma indiferença e estranha resignação, que os ricos estão cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.

1.8. Educação e desenvolvimento económico

A aceitação da hegemonia da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, fez com que a escola se tornasse um dos lugares centrais no processo de construção da modernidade:

"Durante três séculos, a sociedade ocidental celebrou a cura mágica da escolarização de massas. Qualquer que fosse a maleita económica ou social – uma progressão lenta na produtividade, a erosão da organização comunitária, injustiças intratáveis ou mesmo

discriminação sexual -, aparentemente tudo podia ser remediado por mais educação” (B. Fuller & R. Rubinson, 1992, p: ix, citados por Teodoro, 2003: 27).

A escola para todos transformou-se numa aspiração universal e num direito consagrado na maioria das constituições dos países mais desenvolvidos⁴⁰. No entanto, o alargamento da escola a toda a população tem acontecido a diferentes ritmos e sujeita a variadas dificuldades práticas, mas assumiu-se como um fenómeno global.

De acordo com diferentes autores a alfabetização é um meio por excelência para alcançar mudanças económicas e sociais ou, pelo menos, para as facilitar. Também a escola tem sofrido mudanças. É sob a alçada da igreja que o modelo escolar se constrói e se aperfeiçoa durante vários séculos. Porém, as transformações económicas, sociais e políticas, ocorridas no século XVIII, provocaram ruturas importantes no campo educativo e na organização da vida social. A difusão do liberalismo e a afirmação do poder do povo foram aspetos marcantes das mudanças ocorridas neste século e viriam a influenciar de forma determinante a vida das sociedades contemporâneas. Em muitos países, nomeadamente em Portugal, o Estado toma o lugar da igreja no controlo da educação escolar e vai ser ele próprio o motor da expansão da instituição escola, embora a um ritmo muito lento.

A escola vai tornar-se, no decorrer do século XIX, num elemento central de homogeneização, de construção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-Nação.

A partir dos anos sessenta do século XX, assiste-se à criação de um conjunto de organizações internacionais de natureza intergovernamental, quer no plano da ciência, da educação e cultura quer, no plano da cooperação económica e financeira. Como consequência, deu-se a internacionalização das políticas educacionais, tornando-se as políticas educativas nacionais dependentes de uma legitimação e assistência técnica desses organismos internacionais.

⁴⁰ O direito ao acesso à educação básica está consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 10 de Dezembro de 1948, no artigo 26.º: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ponto 1); A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ponto 2; Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (ponto 3).”

Os sistemas de ensino integrados na OCDE fazem uma opção muito clara por políticas educativas que ligam a educação às necessidades do crescimento industrial e numa maneira geral ao crescimento da economia capitalista.

As recomendações da UNESCO assentavam, entre outras, na conceção de uma educação contínua que permitisse a democratização da escola, através de medidas compensatórias a favor das camadas mais desfavorecidas da população e da participação de todos na elaboração da política educativa; na formação de quadros técnicos e culturais de todos os níveis necessários ao desenvolvimento do país e na formação estreitamente ligada às realidades nacionais e centrada sobre as necessidades económicas e sociais.

Stoer (2000: 11) afirma que a relação entre educação e desenvolvimento económico era tida como consensual durante as décadas de 50 e 60 do século passado, “altura em que a teoria do capital humano, como componente importante da teoria da modernização, se tornou preponderante”, sendo o investimento na educação considerado como uma via privilegiada para impulsionar o crescimento económico⁴¹.

De acordo com Ricardo Lima (1980) a teoria do capital humano constituiu-se a base necessária para ser possível “dizer algo mais sobre as diferentes qualidades da mão-de-obra e explicar melhor os diferenciais de salários” (p: 218). A propósito desta teoria, o mesmo autor desenvolve:

“Diferentes pessoas incorporam diferentes quantidades de capital – capital humano. Este capital é fruto de investimento, especialmente em educação, e este investimento é resultado de decisões racionais que envolvem taxas de retorno e taxas de juro de mercado, como qualquer outro investimento. Na medida em que o investimento em capital humano é realizado sobretudo em educação (muito particularmente em educação formal), as diferenças de qualidade de mão-de-obra são vistas principalmente como diferenças em habilidade cognitiva (...) estabelece-se uma relação envolvendo habilidade cognitiva (ou, o que dá o mesmo no contexto desta teoria, capital humano) e a produtividade da mão-de-obra” (idem: 219).

⁴¹ De acordo com Antunes (1998: 27) o debate teórico acerca das relações entre economia e a educação escolar é já longo assumindo distintas formulações na Sociologia da Educação e nas Ciências Sociais em geral. Segundo a autora tem sido assunto de forte preocupação “o problema de como conceptualizar a constituição social e política da educação escolar, a níveis macro-sociais, numa forma que permita simultaneamente levar em conta as esferas sociais através das quais as relações sociais macro-estruturais obtêm (ou não) uma forma específica e identificável na constituição e funcionamento do sistema educativo e da (s) escola (s)” (ibidem).

Segundo a teoria do capital humano o mercado de trabalho é “*contínuo*” (ibidem). É afastada a ideia “de o mercado de trabalho ser *descontínuo, segmentado*” (ibidem).

Essa certeza,

“Associada à convicção de que existe uma relação direta entre habilidade cognitiva e produtividade, leva os adeptos da teoria do capital humano a acreditarem que os acréscimos na educação de indivíduos correspondem, em média, a aumentos nos seus salários (Ricardo Lima, 1980: 220).

Tendo por base o sustentado na referida teoria, a educação “constitui, assim, o grande instrumento que dá oportunidade de mobilidade ocupacional (e talvez social), quer intergeracional, quer intrageracional” (ibidem). Consequentemente, uma maior escolaridade contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos seus detentores fruto de rendimentos auferidos no desempenho de funções melhor remuneradas no mercado de trabalho. No entanto esta ligação rapidamente deixou de ser um dado adquirido, por não ser verificável em todos os países, nomeadamente, em alguns dos mais desenvolvidos, em que crescimento económico não resultou de investimento acrescido em educação.

No decurso da década de 70, no contexto dos países centrais, foi-se desenvolvendo uma enorme descrença na relação entre educação e desenvolvimento económico e a “necessidade de manter e reforçar a autonomia relativa da educação perante a economia” (Stoer,2000: 11), foi ganhando adeptos na tese de “não ser possível estabelecer uma relação de correspondência entre a estrutura ocupacional, seja qual for o seu grau de desenvolvimento, e aquela que é produzida no sistema de ensino” (ibidem). A necessidade de “promover o ressurgimento das economias capitalistas” (ibidem: 12) obriga a repensar o papel da educação, consequência da urgência de garantir competitividade no mercado cada vez mais global, para, entre outras razões, “combater o desemprego sempre crescente, sobretudo entre os jovens, o qual estava em vias de dar origem a perigosas formas de exclusão social” (ibidem) no desempenho de países de impacto na cena mundial.

Na opinião de Braverman (1982)

“As condições variáveis das condições do trabalho industrial e de escritório requerem uma população ativa cada vez «mais treinada», «mais educada» e, assim, «promovida» é uma proposição universalmente aceite no discurso popular e académico” (p: 249).

O mesmo autor afirma:

“Com o desenvolvimento da tecnologia e a aplicação que se lhe faz das ciências fundamentais, os processos de trabalho da sociedade têm vindo a incorporar uma maior quantidade de conhecimentos científicos, é evidente que o conteúdo médio científico, técnico e, neste sentido, «de qualificação», destes processos de trabalho é muito maior hoje que no passado” (ibidem).

Mas, sustenta: “não existe aqui mais do que uma tautologia” (ibidem), porque “a questão é saber precisamente se o conteúdo científico e «de educação» do trabalho tende para a *medianização* ou, pelo contrário, para a *polarização*” (Braverman,1982: 249-250). Admite a *polarização* como hipótese a ser considerada e conclui que a ideia de «qualificação» é contraditória, porque:

“A massa dos trabalhadores não tem nada a ganhar com o facto de o declínio do seu controlo sobre o processo de trabalho ser compensado pelo crescente controlo por parte de gestores e engenheiros. Pelo contrário, não só a sua qualificação se reduz no sentido absoluto (na medida em que perde aptidões artesanais e tradicionais sem ganhar novas aptidões, suscetíveis de compensar essa perda) como se reduz ainda num sentido *relativo*. Quanto mais ciência é incorporada no processo de trabalho, menos o trabalhador compreende acerca desse processo; quanto mais a máquina se transforma num produto sofisticado e intelectual, menos o trabalhador detém o controlo e a compreensão da máquina” (p: 250).

Defende, também, que “se encontra a mesma ambiguidade em outra formulação vulgar de tese da «promoção» que aponta no sentido da proliferação de especialidades treinadas e educadas” (idem, ibidem), porque:

“A regra não tem provavelmente exceção, mas não pode ser tomada como significando que uma crescente proporção da população trabalhadora ocupa lugares que requerem qualificações especiais, se à palavra «qualificação» for dada uma interpretação precisa. Este ponto de vista tende a repousar exclusivamente sobre o aumento do número de profissões técnicas especializadas, sem reconhecer que a multiplicação de especialidades técnicas é condição para a desapropriação da massa dos trabalhadores dos campos da ciência, do conhecimento e de qualificação” (ibidem).

Segundo Braverman, para a maioria dos que sustentam a tese da «promoção» esta “parece repousar em duas tendências marcadas. A primeira é a transferência de trabalhadores de uns grupos profissionais para outros; a segunda é o prolongamento do período médio de escolarização” (ibidem).

Na opinião de Braverman

“O prolongamento do período médio de escolarização, antes da entrada na «força de trabalho», outra base comum para se pressupor que é necessária uma população trabalhadora mais instruída para a indústria e o comércio modernos, deve também ser analisado e separado nas suas partes componentes” (Braverman,1982: 259).

Para o autor o aumento do número de anos que as crianças permanecem na escola prende-se com “o facto de as exigências de alfabetização e de familiaridade com o sistema numérico se terem generalizado na sociedade” (ibidem). Defende não existir uma relação biunívoca entre a permanência na escola, durante mais anos, com a qualificação para o trabalho. Reitera que a necessidade de saber ler e realizar operações aritméticas se prende com “uma exigência da vida urbana, não apenas nos empregos mas também para o consumo” (ibidem) para que a vida em sociedade se cumpra em conformidade com a Lei. Por outro lado, a escola tem ainda “a função de levar a cabo uma tentativa de socialização de acordo com as exigências da vida citadina substituindo-se às funções da família, da comunidade e da igreja, que outrora tinham lugar num quadro predominantemente rural” (ibidem).

Defende, ainda:

“A extensão continuada da educação de massas para as categorias de trabalho fora das profissões liberais perdeu qualquer relação com as exigências das tarefas. Ao mesmo tempo, o seu lugar na estrutura económica e social foi sendo cada vez mais garantido, por funções que pouco ou nada têm a ver com formação profissional ou quaisquer outras necessidades estritamente educativas” (ibidem: 261).

Segundo Braverman manter os jovens durante mais anos no sistema de ensino torna-se “indispensável para manter o desemprego dentro de limites razoáveis” (ibidem) e vai, também, ao encontro da necessidade de ter pais “descansados” durante a jornada de trabalho, que ocupa mãe e pai, e, conseqüentemente evitar problemas, de ordem social, numa população cada vez mais urbanizada e desenraizada.

As escolas, na sua convicção:

”Transformam-se em imensas organizações que se ocupam dos adolescentes, tendo cada vez menos a ver com a transmissão de conhecimentos que a sociedade pensa que os jovens devem aprender. Nestas circunstâncias, o conteúdo da educação foi-se deteriorando, à medida que a duração aumentava” (ibidem: 261-262).

Não podemos, também de acordo com Braverman, esquecer o impacto económico do alargamento do sistema escolar. Por um lado, o adiamento da saída da escola limita o crescimento do desemprego oficialmente reconhecido e, por outro, possibilita emprego a uma massa considerável de professores.

Braverman alerta para a inexistência de “lugar para os jovens, nesta sociedade, a não ser na escola” (ibidem). É nesta sociedade, em que a “ausência de objetivos, a futilidade e as formas vazias do sistema educativo” (ibidem) imperam, que continuará a “residir a fonte de um crescente antagonismo entre jovens e as escolas, que ameaça degradar-se” (Ibidem), que as opções de política educativa encontram o seu albergue.

1.9. Trabalho na sociedade do conhecimento

A obtenção de mais educação escolar com a finalidade de mais e melhor hipótese de emprego, na área de formação académica, deixou de ser um dado adquirido “ainda que a generalidade do público escolar (alunos e pais) tome as suas decisões em matéria de educação pensando, antes de mais, entre esta e o emprego” (Enguita 2007: 41). Atualmente “a educação tem outras finalidades, quiçá superiores, como a formação para uma sociedade democrática ou o desenvolvimento pessoal” (ibidem) e estabelecendo uma relação com a economia e a organização do trabalho. Sabemos que a infraestrutura económica influencia as grandes decisões. Há um economicismo, fácil de testemunhar, subjacente à atividade retórico-política. A escola enquanto instituição social de relevo não escapa a esta correlação escola-economia e/ou organização do trabalho, mais forte que qualquer ideologia, sobrepondo-se.

O mesmo autor considera que o desenvolvimento da escolarização universal “tem a ver com duas grandes instituições da modernidade – O Estado-nação e a empresa industrial” (ibidem:42).

A sociedade industrial do século XIX e princípio do século XX marca as rotinas sociais, foi a era da máquina, da produção em cadeia. Foi a sobreposição da empresa

industrial sobre a condição humana e a escola. Foi a desumanização ou ‘humaquinação’ e alienação da classe trabalhadora pelas organizações económicas com o amém das instituições políticas. Como denuncia Marx nos *Manuscritos Económico-Filosóficos* ”a economia política esconde a alienação na natureza do trabalho porquanto não examina a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção” (1964: 161).

De acordo com Enguita (2007: 44) a escola, enquanto instituição, está sujeita

“à pressão ambiental, ao êxito das empresas como organizações exemplares, que pela sua eficácia são de imitar, à influência de alguns reformadores inspirados e até financiados por elas, à lógica parcialmente partilhada por umas e por outras como organizações hierárquicas, ao peso de novos valores empresariais ascendentes na opinião pública.”

Assim, a escola encontra-se alienada, dominada por valores empresariais, de sucesso produtivo, submissa à lógica e burocracia empresariais, com implicações na sua organização e desempenho. É uma forma de miserabilidade da existência humana no sentido existencialista de anulação da liberdade uma vez que, segundo Sartre, o que há de essencial no homem é o facto de existir e de ter de se inventar a si próprio pela liberdade mas que se vê alienado “no que diz respeito às suas finalidades, aos meios e ao processo de trabalho, a sua submissão às exigências quer do autocrata - o empresário, quer do autómato - a máquina” (Enguita, 2007: 45). É uma perspetiva da escola instrumentalizada colocada ao serviço de interesses (organizacionais e outros) nem sempre imediatamente visíveis. Nesta perspetiva, caberia à escola produzir o trabalhador que encaixe no modelo de organização empresarial que estabelece o perfil e as qualificações consideradas para satisfazer as atividades laborais.

Por outro lado, o Estado moderno democrático “desenvolve uma lógica universalista e igualitária da qual o mercado e a empresa carecem” (Enguita, 2007: 47), que permite, por exemplo, às mulheres uma escolarização igual à dos homens. Acresce a credibilidade decorrente da qualificação adquirida na escola para candidaturas ao emprego e que as empresas não podem ignorar. Paralelamente a este efeito potencialmente positivo, Enguita considera que, “quanto maior importância a escola em geral adquirir no mercado de trabalho (quanto mais é tida em conta no recrutamento e na promoção de empregados) mais se desvalorizam os graus individuais” (ibidem: 50). Isto gera inflação credencialista na medida em que a exigência será cada vez maior para aceder aos postos de trabalho, consequência do excesso de oferta de mão-de-obra

qualificada, com conseqüente desvalorização, de efeitos negativos para o candidato e positivos para o empregador, fruto do excesso disponível.

Uma análise sociológica da sociedade mais contemporânea evidencia, de acordo com Enguita (2007: 52), ser

“Necessário compreender o peso significativo que adquirem, presentemente, a informação, o conhecimento, a qualificação e a educação nas coordenadas da nova economia e da nova sociedade que, com as suas luzes e as suas sombras, já se vão fazendo sentir”.

Nesta estrutura social com algumas contradições, como sugerem as expressões “com as suas luzes” e “sombras”, apresenta como característica fundamental desta sociedade da informação, o papel da qualificação que é consequência da terceira fase da revolução industrial que fortalece a qualificação, ou seja, as informações, conhecimentos e capacidades, necessárias ou úteis para o processo de trabalho com o objetivo óbvio de aumentar a produtividade e o lucro.

O sistema educativo deve proporcionar ao sistema económico e produtivo competência e especialização alicerçadas em três formas de saber: conhecimento operativo, profissional e científico. É necessário mudar algo na educação dada a importância da informação e, sobretudo, do conhecimento científico. A submissão é por inerência a característica do trabalhador pouco qualificado ou sem qualificação, como é visível na nossa sociedade, cada vez mais desnivelada social e economicamente, em que a classe média enfraquece e as desigualdades aumentam. A característica do profissional é a fiabilidade e “de um científico ou de um profissional de alto nível, é a crítica e a criatividade, a necessária para resolver novos problemas ou encontrar novas soluções para problemas antigos” (Enguita, 2007: 61). O conhecimento apresenta-se como a capacidade de usar com eficácia a informação. Esta posição valoriza a capacidade individual de saber usar a informação e ir além dela. É interessante notar que se enobrece a escola, o conhecimento e a criatividade subjetiva. O conhecimento não é pura retenção de informação, não é só memória, mas sabedoria, o que altera a conceção da educação e do cientista. Há uma fuga à mecanização, à robotização da informação, à educação bancária, onde:

“O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. (...) O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos.

Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educandos, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos” (Freire, 1983: 66).

1.10. Mercado de trabalho: uma quimera diplomada

O questionarmos o lugar dos Cursos Educação e Formação no mercado de trabalho⁴² tem por objetivo remeter-nos para a necessidade de debater a relação, não umbilical, que por vezes somos impelidos a estabelecer, por força da legislação que baliza esta modalidade de conclusão do ensino básico, entre a obtenção de um diploma e a criação da esperança de um emprego prometido e certo. A mera conclusão da escolaridade básica nesta sociedade em que, de acordo com a análise apresentada por Pais (2001: 15), os jovens “rodopiam por uma multiplicidade de trabalhos precários, intervalando inserções provisórias no mundo do trabalho com desinserções periódicas”, já não garante qualquer tipo de emprego estável como acontecia há décadas atrás. Para os jovens não há realidade que encaixe no conceito tradicional de trabalho, pois “em lugar de uma rotina estável ou de uma carreira previsível, atributos que caracterizam os tradicionais postos de trabalho, há um enfrentamento com um mercado de trabalho flexível” (Pais, 2001: 15) que sentença o seu percurso profissional à “transitoriedade e aleatoriedade” (Pais, 2001: 15), independentemente da formação académica que possuam. Pais alerta para um conjunto de expressões que ouvimos recorrentemente na primeira pessoa e que refletem o quotidiano dos jovens: “ganchos, tachos e biscates” (Pais, 2001: 15) e que utilizam para “retrataram os seus curtos e repetidos sobrevoos pelo mundo do trabalho” (Pais, 2001: 15).

A este propósito, Sarmiento (2002: 20) afirma:

“o maior impacto do fenómeno do desemprego incide nos jovens, projetando-os para uma situação de “pré-contratualismo” (Santos, 1998) [...] o desemprego está desigualmente distribuído entre as gerações, sendo maior entre os jovens”.

De acordo com o mesmo autor:

⁴² De acordo com Pais “o mercado de trabalho apresenta-se, para muitos jovens características de lotado, isto é, encontra-se retalhado em lotes, sujeito a uma crescente segmentação (2001:17). Segundo o autor “ele há o mercado negro (dos trabalhadores clandestinos); o mercado azul (dos operários de macacão de ganga); o mercado branco (dos colarinhos brancos); o mercado rosa (das empregadas domésticas, secretárias, rececionistas, telefonistas); o mercado vermelho (das linhas eróticas dos telefones vermelhos e encontros afins); o mercado cinzento (dos burocratas, e yuppies de mentalidades e trajes cinzentos), etc.”. Para Pais “o mercado de trabalho é um “arco-íris” de segmentações” (Pais,2001: 17).

“...O ingresso no mercado de trabalho faz-se, frequentemente, em condições de precariedade, baixo nível de qualificações e com reduzidas perspectivas de progresso, o que configura uma situação que Boaventura de Sousa Santos designou por “inclusão segundo uma lógica de exclusão” (1998: 29) ” (2002: 20).

Pais afirma que nas sociedades de forte reprodução social em que as heranças culturais marcam os destinos, possíveis, dos jovens de um modo rígido, a estratégia para arranjar trabalho é “como um *lance* num jogo de cartas que depende, não só da qualidade do jogo que se tem em mão (títulos escolares, valor nominal dos mesmos), como da maneira de jogar (rede de conhecimentos, “cunhas”...) e, finalmente, da astúcia do jogador” (2001: 27), justificando do seguinte modo a questão:

“Por exemplo, aos jovens é inculcada a representação do sistema de ensino como garante da igualdade de oportunidades. Mas o jogo pode ser viciado, porque os capitais culturais herdados pelos jovens são distintos, fazendo com que uma igualdade de oportunidades nem sempre corresponde a uma igualdade de resultados” (ibidem: 29).

Perante vidas com rumos “cada vez mais bifurcados e baralhados” (Pais,2001: 30), fruto de projetos de vida aleatórios e instáveis, os jovens tantas vezes mal sucedidos na escola que são obrigados a frequentar e que se diz igual para todos, defrauda as suas expectativas e arremessa-os para soluções que reconhecem ser o antecipar de um destino traçado. Por isso, facilmente abdicam da escola e aceitam qualquer trabalho de “desenrasca⁴³”.

Os Cursos Educação e Formação surgem, claramente, como política para tentar reverter esta propensão para o abandono precoce da escola, ao pretender que os jovens acreditem que “com melhores qualificações escolares, encontram melhores empregos⁴⁴” (Pais,2001: 45), levando-nos a uma constatação que, à partida, seria não previsível:

“Os jovens portugueses com qualificações académicas mais elevadas, nomeadamente os que possuem o ensino secundário completo, sejam, a nível da Europa Comunitária, os mais atingidos por um *desemprego de inserção*, quando se poderia esperar que este tipo de

⁴³ Expressão utilizada, frequentemente, pelos alunos dos CEF da escola onde decorre o nosso estudo.

⁴⁴De acordo com Pais a escola é comparável a um “parque de estacionamento de potenciais desempregados” (ibidem: 45). Afirma, também, que “o efeito perverso desta contenção é bem claro: aumenta-se o nível de qualificação ou de certificação dos desempregados” (ibidem). A permanência dos jovens durante mais anos no sistema de ensino adia o esbarrar com o mercado de trabalho e mantém as taxas de desemprego em níveis ilusórios.

desemprego afetasse, sobretudo, os jovens com mais baixas qualificações académicas (Pais,2001: 46).

Em contrapartida, para jovens com baixas qualificações académicas – e, como se sabe, os jovens portugueses são dos menos escolarizados da Europa Comunitária - o problema do desemprego tem uma solução *sui generis*: em situação de desemprego, os jovens menos instruídos – que são também os de origem social mais humilde – são os que mais tendem a “aproveitar a primeira oportunidade de trabalho e de ganhar algum dinheiro” (ibidem). Ou seja, “para estes jovens o problema do desemprego parece resolver-se, em grande medida, através do *subemprego* “ (ibidem).

Isto, nos últimos anos, tem vindo a alterar-se de um modo significativo, afetando já o todo da população, mesmo a mais instruída, deixando a qualificação escolar de ser garantia de melhor emprego ou simplesmente de emprego.

1.11. Cursos de Educação e Formação numa escola baloiçada

As escolas são, de acordo com a lei, estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. No entanto, só poderá passar de ideal a prática se contemplar ‘diferentes justiças’ no seu interior, onde cada aluno é um ser que, se for tratado “como mero aluno, isto é, que não seja mais do que aluno, necessitando apenas de conhecimentos” (Estêvão, 2004: 40), centrará em si mesmo um foco de propagação de (in)justiça que, como sabemos, é inseparável de educação.

Facilmente se conclui ser impossível encontrar uma, e só uma, definição de escola justa como produto, obviamente, de políticas educativas com sentido de justiças não convergentes na sua génese, pois a junção de diferentes juízos sobre o que entendemos ser um ideal de justiça escolar entra, desde logo, em contradição quando “é possível mobilizar uma diversidade de argumentações subsidiárias de princípios diferentes, uma vez que cada mundo aponta para critérios diferentes de justiça, para valorizações diferentes das ações” (Estêvão, 2004: 27).

Quando se pede uma definição de justiça, em sentido abstrato, “a tendência normal é procurar um princípio ou um critério único para definir o que é justo ou injusto

e que seja aceite por todos” (Estêvão, 2004: 17); estamos, no entanto, conscientes de que não existe, em caso algum, uma solução perfeita. Em educação, a justiça “tende a ser relacionada fundamentalmente com o princípio da igualdade de oportunidades, com o mérito, com o respeito e até, mais recentemente, com a eficiência, a qualidade e a competição” (ibidem: 36).

Na verdade,

“o conceito de justiça articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, entre outros, que vão condicionar, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades” (Estêvão, 2004: 35).

A escola será tanto mais justa quanto for capaz de se organizar não em torno da “igualdade simples”, onde “os alunos tendem a ser vistos como detendo as mesmas necessidades em termos de saber”, muito de acordo com a pedagogia que releva do “mundo cívico” (Estêvão, 2004:40), mas se,

“ao invés, se aceitar a ideia de “igualdade complexa” ou de várias igualdades, tal permite, por um lado, problematizar os efeitos sobre a educação de várias categorias (de etnicidade, de género, de sexo, de classe...) que se abrigam sob o conceito de igualdade, assim como afirmar a possibilidade de existirem várias hierarquias dentro de conceitos como os de cidadania” (Estêvão, 2004:40),

com a finalidade primaz de, pela via da integração escolar ser possível os jovens que povoam ofertas escolares alternativas conseguirem inverter a grande probabilidade de verem confirmado o seu destino social, em que a igualdade de oportunidades, apesar das diferenças do meio familiar e social de origem, terá de permitir, a alguns destes jovens, desenvolverem plenamente a possibilidade de ascenderem aos estudos e às profissões eleitas, anulando os efeitos limitativos do meio familiar de origem, aproveitando os dons individuais de todos os grupos sociais. No entanto, esta conceção de

“Igualdade complexa alerta-nos para o perigo de grupos ou pessoas que dominem uma esfera exterior à educação devido ao seu prestígio, dinheiro, amizade ou a outro critério qualquer, poderem monopolizar, ilegalmente, também a educação”.

O mesmo autor chama a atenção para o facto de a organização educativa utilizar

”A justiça distributiva para tratar a educação como a justiça económica trata o dinheiro, ou seja, distribuindo as mesmas quantidades de educação ou de currículo, independentemente de tal procedimento produzir ou não o mesmo efeito quando aplicado a alunos diferentes” (p: 45).

Assim, afirma:

“Na verdade, a justiça confronta-se hoje com o problema de ter de demonstrar quais as desigualdades que são injustas ao mesmo tempo que se exige que a argumentação contra as injustiças explicita claramente quais as desigualdades em causa e quais os princípios de justiça que não foram respeitados” (p: 43).

Os sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória levaram a uma massificação do ensino, o que acentuou a convivência de “diferentes mundos” (como vimos acima, baseados em Estevão, 2004, p.52) e a uma conflitualidade a que a escola não estava habituada e para a qual não estava preparada. Formosinho (1992: 23) assegura que “a crise da educação é um tema recorrente desde a II Guerra Mundial” e que esta “assume aspetos específicos nos países com escolaridade elevada”. No entanto, garante que “a crise não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais. Dito de outro modo – trata-se de uma crise social importada” como resultado do “progressivo aumento da escolaridade obrigatória” (Formosinho,1992: 24), que concentra durante cada vez mais tempo crianças e jovens oriundos das mais diversas origens e estratos sociais num mesmo espaço - a escola⁴⁵.

Formosinho atribui novas características à escola de massas: “a heterogeneidade discente e contextual, a heterogeneidade docente e conseqüente aprofundamento da diferenciação dos professores, a complexidade organizacional” (Formosinho,1992: 24).

Quanto à heterogeneidade discente afirma:

”Há crianças e adolescentes das várias posições sociais e de origem rural, suburbana e urbana; isto implica uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos

⁴⁵ De acordo com Formosinho (1992: 24) “Em Portugal a obrigatoriedade de frequentar a escola era apenas de três anos de 1930 a 1956, de quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma de Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986. Num período de trinta anos (1956-1986) houve cinco propostas de aumento de escolaridade obrigatória. Foi-se, assim, criando uma organização nova – **a escola de massas.**”

certificados. Mas tal diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projetos de vida” (Formosinho,1992: 24).

Relativamente à heterogeneidade contextual o autor refere que “a massificação do ensino traduziu-se na expansão da rede escolar (...) passou a haver muito mais escolas secundárias em zonas rurais e suburbanas do que antes existiam” (Formosinho,1992: 25) e que alguns dos alunos que passam a frequentar a escola “não têm, muitas vezes, o mesmo tipo de valorização da escola e da educação”. Esta panóplia de públicos escolares tem-se multiplicado e transformado num contínuo assunto nacional, que tem passado por sucessivas receitas, oriundas do poder central, que localmente vão sendo testadas, resultando em novas políticas educativas ou políticas reformuladas em que a escola *navega*, fruto de um sem número de períodos de anomia, em grande parte consequência de “crise social importada” (Formosinho,1992: p: 24), que orienta um debate social alargado em torno da função da escola pública.

1.12. Os Cursos de Educação e Formação: uma oferta de ensino básico

A opção ministerial por esta modalidade de escolarização prende-se, de acordo com o preconizado na Lei, com a consciência dos desafios para Portugal, no quadro da União Europeia, perante o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente os que entram precocemente no mercado de trabalho, para os quais urge garantir respostas educativas e formativas, indo ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

De acordo com o Guia de Orientações disponibilizado aos atores aquando do lançamento da oferta educativa em questão, pretende-se que:

“O curso constitua não somente um processo de consciencialização da riqueza e benefícios obtidos através da aprendizagem na escola, mas também um meio de obtenção de competências facilitadores da inserção no mundo do trabalho e das vantagens da educação e da formação ao longo da vida” (Guia de Orientações do Ministério da Educação, 2005: 10).

Esta política educativa tem como objetivo primeiro, como se pode ler no preâmbulo do normativo que lhe deu corpo⁴⁶: “a qualificação dos portugueses”⁴⁷

⁴⁶ Despacho conjunto n.º453/2004 de 27 de Julho.

embora mais pareça ser: manter ou trazer, novamente, à escola um grosso caudal de jovens em situação de abandono escolar, antes da conclusão da escolaridade obrigatória, e o evitar que outros jovens sigam as pegadas dos anteriores por cansaço de retenções.

O XVIII Governo Constitucional pretendia, de acordo com o seu Programa de Governação⁴⁸, concretizar a educação básica e secundária de qualidade para todos, promover a qualidade das aprendizagens e valorizar a escola pública como instrumento para a igualdade de oportunidades, combater o insucesso e o abandono escolar precoces, valorizar o trabalho e a profissão docente e atribuir maiores responsabilidades aos docentes mais qualificados.

Os Cursos de Educação e Formação de nível básico surgem como modalidade de formação alternativa ao sistema regular de ensino, com dupla certificação: qualificação para o ingresso no mundo do trabalho e habilitação escolar equivalente ao 6.º ano ou 9.º ano de escola básica.

Percursos de formação	Habilitações de acesso	Duração⁴⁹	Certificação Escolar e Profissional	Prosseguimento de estudos /formação
CEF - tipo 1	4.º ano de escolaridade sem aprovação; 4.º ou 5.º anos de escolaridade; frequência do 6.º ano de escolaridade.	Entre 1872 e 1125 horas até 2 anos	6.º ano de escolaridade	CEF - tipo 2
CEF - tipo 2	6.º ano de escolaridade ; 7.º ano de escolaridade; frequência do 8.º ano sem aprovação.	De 2109 horas até 2 anos	9.º ano de escolaridade Nível 2 de qualificação profissional	Curso de nível secundário de educação ou curso de educação e formação de adultos (se tiver mais de 18 anos de idade)
CEF - tipo 3	8.º ano de escolaridade; frequência do 9.º ano sem aprovação.	De 1200 horas até 1 ano	9.º ano de escolaridade Nível 2 de qualificação profissional	Curso de nível secundário de educação ou curso de educação e formação de adultos (se tiver mais de 18 anos de idade)

Fonte: Boletim dos Professores, 19, Setembro de 2010. Ministério da Educação

O desenho curricular está organizado por componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática⁵⁰, o que, supostamente, facilita a

⁴⁷ Podemos ler no normativo que esta qualificação, “em matéria de educação e formação implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção de diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho).

⁴⁸ O Programa do XVIII Governo Constitucional, que tomou posse em 26 de Outubro de 2009, pode ler-se em <http://www.portugal.gov.pt>.

⁴⁹ Varia de acordo consoante as habilitações de entrada dos alunos.

construção da formação, valoriza os saberes e as experiências/conhecimentos anteriores e permite, ainda, não descuidar a formação pessoal e social de cada aluno, partindo de um relacionamento de mais proximidade possível pela maior flexibilidade curricular, só assim sendo possível ter esperança na rejeição de que a integração escolar vai confirmar o destino social destes alunos que são, na sua quase totalidade, oriundos das camadas sociais mais desfavorecidas.

Será uma alucinação imaginar que os jovens detentores desta certificação encontram um nicho de mercado à sua espera, sabendo que “os vínculos entre formação e emprego são, obviamente, extremamente complexos e dependem essencialmente da situação de mercado de trabalho e da demografia” (Dubet, 2004: 548), apesar de serem uma verdadeira e real opção, que dá oportunidades novas aos jovens de poderem ser decisivos para o futuro do país, enquanto parceiro de uma comunidade que estabelece metas e ideais de sociedade justa, como seja “garantir o acesso a bens escolares fundamentais (...) a um mínimo escolar” (Dubet, 2004: 553).

O conhecimento do terreno permite-nos afirmar serem os jovens socialmente mais desfavorecidos que se apresentam, maioritariamente, como ‘clientes’ desta nova oferta educativa. Isto parece acontecer por um conjunto de razões que vão desde as sociais às económicas e que os transforma em recetores pouco esclarecidos e exigentes, não só quanto ao percurso escolar que escolhem, como também quanto ao resultado que essa escolha lhes pode causar futuramente. Descendem de agregados familiares acomodados que aceitam a sua condição de vida como um desígnio que não será alterado por força da escolaridade e evidenciam estar convictos de que é “impossível exercer os direitos políticos e cívicos se antes não estiverem garantidos os direitos económicos e sociais” (Estêvão, 2004: 28).

2. Os CEF à luz de alguns modelos teóricos de análise organizacional

O pretendermos entender esta figura, com a qual convivemos nas nossas escolas, os CEF, que desafiam a organização escolar instituída conduzindo ao encadear de ações que nem sempre parecem ter um *fio condutor*, mas antes uma panóplia de atos/atitude de emergência em que o trilho se vai traçando parecendo existir uma só meta: a

⁵⁰ Esta formação prática corresponde ao vulgarmente designado “Estágio” ou Formação em Contexto de Trabalho, com duração variável, de acordo com o nível de formação e a cumprir em empresas, se possível, da área da escola ou residência.

conclusão da escolaridade básica⁵¹ leva-nos a evocar o que Estêvão (1998: 77) apelidou de “perspetividade”, ou seja, o discutir “vários pontos de vista que iluminem fenomenologicamente” (Fernandes, 2003: 41) o nosso estudo e nos permita uma visão, não certamente única, mas uma visão consentânea com os objetivos traçados⁵². Seguindo a linha de pensamento de Lima (1998), consideramos que a solução para ter uma visão o mais adequada possível da escola, enquanto organização⁵³, é aquela que contempla, por um lado, uma perspetiva burocrática (a consideração das determinações formais e dos respetivos constrangimentos impostos) e, por outro lado, perspetivas que atendam à organização e aos atores, à ação organizacional⁵⁴, outro tipo de estruturas e de regras, ou seja, à autonomia relativa ao nível da organização.

Estamos, no entanto, conscientes de que os modelos organizacionais escolhidos “contribuem, cada um com as suas virtudes e limitações, para a compreensão da diversidade de práticas evidenciadas pelos atores” (Fernandes, 2003: 41), podendo desta forma obter uma “leitura complementar e não exclusiva” (Martins, 2003: 87) da forma como a escola 3M se organiza para integrar nas suas práticas esta figura. Assim, “interessa-nos considerar modelos teóricos para o estudo da escola como organização, possibilitando a sua descrição enquanto tal mas, sobretudo, permitindo a sua compreensão e explicação” (Lima, 1998: 65). Serão, para tal, cruzados os modelos: burocrático-racional, para ser possível “a consideração das determinações formais e dos respetivos constrangimentos impostos” (Lima, 1998: 161); os modelos de ambiguidade porque admitem que a tomada de decisões é um processo ambíguo, surgindo as mesmas

⁵¹ Com certificação para inserção no mercado de trabalho, de acordo com a legislação que sustenta a sua criação.

⁵² Antes da tomada de decisão por este estudo e do conhecimento da existência de diferentes perspetivas de estudar a escola, esta “parecia ajustável a uma perspetiva da escola como organização (exclusivamente) burocrática” (Lima, 1998: 161). O olhar mais informado permite-nos perceber que as práticas não enquadráveis na definição anterior não devem ser consideradas como passíveis de “engrossar o grupo de exceções e de exemplos de não conformidade burocrática” (Lima, 1998: 161) mas sim em “outros tipos de racionalidade e com outras conceções de legitimidade” (Lima, 1998: 161).

⁵³ Até à década de 70 do século passado, em Portugal, “o estabelecimento escolar não era mais do que a cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação deste ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, sem exercício de poder local. Quando se falava de escola falava-se de macrossistema institucional e não da escola como organização” (Gomes, 1993: 22). No entanto, a década de 80 apresenta-se espantosa e de relevante interesse, no que às questões da educação concerne e é, sobretudo, marcada por grande pluralismo teórico e confronto de perspetivas de abordagem e estudo da escola enquanto organização que até então foi tradicionalmente anunciada como uma organização burocrática assente apenas em perspetivas racionais de análise.

⁵⁴ O questionamento do que eram certezas começa a ganhar corpo de estudo e a entrosar com algumas perspetivas analíticas, de diferentes disciplinas, que permitem o início do estudo de novos modelos, nomeadamente os modelos políticos de análise e os modelos de ambiguidade, que permitem estudar a escola para além dos normativos que vai vestindo. Afinal, a escola, enquanto organização, não é tão racional, planificada e seguidora “cega” de normativos, têm vida própria, que a torna única, e obriga a uma abordagem sociológica, “como unidade social e como ação pedagógica organizada” (Lima, 2003: 7) para que a possamos realmente conhecer e dar a conhecer contribuindo, assim, para o conhecimento real da escola como organização.

sem planeamento e, raramente, obedecendo à sequência lógica da identificação do problema, definição, escolha e execução da decisão e o (neo)institucional, por oferecer contributos para o entendimento de algumas ações/práticas da nossa escola não emergentes através de outras lentes. Como refere Estêvão (1998: 204), este modelo. “aparece-nos com potencialidades analíticas úteis à compreensão” do objeto em estudo. Assim, com o entrelaçado dos diferentes contributos talvez consigamos dialogar com os dados recolhidos em campo e apresentar conclusões de acordo com a realidade estudada.

2.1. Modelo burocrático – racional

De acordo com Lima (2003: 21), o modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõe a existência de processos claros e transparentes e as organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais, em suma, a ação organizacional é “entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (ibidem).

Abordar o modelo burocrático permite-nos romper com ideias pré-concebidas acerca do termo burocracia⁵⁵. Segundo Weber (1978), existe um tipo ideal de burocracia⁵⁶ que pode ser aplicado a uma ampla variedade de sectores. O autor elenca como “sectores possíveis de aplicação as organizações que visam o lucro, as de caridade ou a um número indefinido de outros tipos de empresas privadas que persigam objetivos materiais ou ideais” (Martins, 2003: 91).

A burocracia encontra a sua legitimação na autoridade legal. Segundo Weber (1978: 15-16), essa autoridade legal descansa na aceitação da validade das seguintes ideias interdependentes: “a norma estabelecida pretende obediência pelo menos dos membros da organização, mas normalmente inclui todas as pessoas dentro da esfera de

⁵⁵ O termo burocracia “assume desde a linguagem corrente - onde aparece geralmente associado aos exageros, anomalias e imperfeições do funcionamento administrativo, ou seja, de acordo com a terminologia de Merton, às suas disfunções (1971: 111-115) – até ao discurso da ciência política, da economia, da administração pública ou da sociologia, diversas interpretações (Costa, 1996: 39- 40).

⁵⁶ Para Weber, o processo de organização social como uma relação racional entre meios e fins deveria ter diferentes formas consoante o contexto e a época em que ocorria. Utilizou a forma burocrática como a imagem que melhor definiria o tipo de organização mecanicista. Partindo de pressupostos teóricos sobre o modo de organizar, Weber construiu o conceito de tipo ideal como instrumento metodológico com o qual pudesse comparar as diferentes formas de organização existentes. Como em todos os conceitos, o tipo ideal não deveria existir na prática, mas apenas formas aproximadas em vários graus à burocracia pura.

autoridade ou poder em questão”; “o Direito consiste, essencialmente, num sistema integrado de normas abstratas, limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios suscetíveis de formulação geral”; “a pessoa que representa tipicamente a autoridade ocupa um “cargo”; “na atividade específica do seu *status*, que inclui a atividade de mando, está subordinada a uma ordem impessoal para a qual se orientam as ações”; “o que é obedecido é a lei”; “os membros da associação, enquanto obedientes àquele que representa a autoridade, não devem obediência a êle como indivíduo, mas à ordem impessoal. Consequentemente, há um dever de obediência apenas dentro da esfera racionalmente delimitada de autoridade que, em termos de ordem, lhe foi conferida”.

Em síntese, podemos dizer, na esteira de Giddens (1976: 220, citado por Martins, 2003: 92) que, para Weber, a dominação legal expressa uma autoridade que se baseia em “regras impessoais que não constituem resíduos da tradição, mas que foram conscientemente instituídas num contexto de racionalidade”. Assim sendo, “aqueles que se encontram sujeitos à autoridade obedecem ao seu superior não porque dependem pessoalmente dele, mas porque aceitam essas normas impessoais que definem essa autoridade (ibidem).

Na opinião de Weber (1978: 27), o tipo ideal de burocracia refere-se, então, a uma forma de dominação que será baseada no saber, como o próprio autor refere:

“A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber: esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Por outro lado, deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço”.

Segundo Lima (1998: 69), “a burocracia, em sentido weberiano, constitui o modelo mais racional⁵⁷, aquele que afasta os erros, afetos e sentimentos (considerados irracionais)” .Lima afirma, ainda, que este modelo acentua o consenso e a clareza de objetivos organizacionais e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes. Assim, para Weber, o tipo ideal de burocracia é uma organização social

⁵⁷ Esta racionalidade traduz-se, enquanto modelo de análise organizacional, como escreve Licínio Lima, “quase exclusivamente «nas versões oficiais da realidade»” (1998: 77).

superior, na medida em que apresenta maiores probabilidades de eficiência, de redução de custos e de meios para atingir os fins. Esta questão é também abordada por T. Bush (1986, citado por Fernandes, 2003: 46):

“Quando, referindo-se ao modelo, apresenta como suas características identificadoras a ênfase colocada na estrutura formal, o acentuar do carácter hierárquico da estrutura, a existência de objetivos previamente definidos pelo topo da hierarquia, a tomada de decisões pelas organizações seguindo um processo racional de fases, a impessoalidade das relações entre os indivíduos, a existência de uma estrutura tipificada (organograma) que perdura para além dos indivíduos e, por último, a divisão do trabalho”.

A este propósito, Estevão (1998: 179), afirma:

“Por enfatizar a importância dos papéis e das relações formais, por um lado, e por conceber as organizações como entidades que alocam responsabilidades a participantes e criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem actividades diversas, por outro, este modelo é integrado por L. Bolman & T. Deal (1984, p. 31/32) na tradição ‘estrutural’, reforçando precisamente os pressupostos: de as organizações existirem primacialmente para prosseguirem metas pré-estabelecidas; de elas possuírem uma estrutura adequada às metas, à tecnologia e aos participantes; de a eficiência organizacional ser tanto maior quanto maior for o constrangimento das organizações por normas de racionalidade; de a especialização permitir altos níveis de perícia individual e *performance*; de a coordenação e controlo serem mais facilmente realizados através do exercício da autoridade, e das regras impessoais.”

No que se refere à aplicação deste modelo às organizações educativas, Bush (1995: 35 citado por Martins 2003: 94), menciona a existência de uma gama de trabalhos que analisam as organizações educativas a partir do modelo burocrático.

Na perspectiva de Bush, todas as grandes organizações contêm alguns elementos burocráticos, não constituindo as organizações educativas uma exceção. Entre as características o autor destaca a estrutura hierárquica, a especialização dos professores e as regras e regulamentações do sistema educativo e da escola. Lima (1998: 73) acrescenta:

“O modelo burocrático quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade o consenso e o carácter *predictivo* das ações organizacionais”.

O mesmo autor reitera que é o modelo mais utilizado para estudar a escola conquanto as crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas e como qualquer outra organização de grande dimensão a escola é burocratizada (ibidem: 76).

Embora o sistema de ensino em Portugal se desenvolva num quadro de administração centralizada em que “a produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, é realizada fora da escola” (Lima, 1991: 142), a operacionalização dos normativos, que em avalanche chegam à escola, sofre uma (re)contextualização enviesada pelas *lentes* de quem primeiramente os lê, posteriormente transmite, imbuído, ou não, de “hierarquismo” organizacional sem deixar, contudo, de o impregnar do seu *eu*. Por isso, na escola existem decisões “sujeitas a juízos de valor em vez de emergirem como as únicas e melhores decisões” (Lima, 1998: 76), que aconselham à utilização de outros modelos de análise, menos objetivos, em que os atores podem ter propósitos não coincidentes com os da organização em que se inserem profissionalmente, e verifica-se a existência de estruturas informais em que esses mesmos atores navegam ao sabor de marés não totalmente convergentes, se não mesmo divergentes. Se assim não fosse,

“Então a escola só poderia ser útil caracterizada por *refletir* os constrangimentos normativos, e outros, que lhe são impostos unilateralmente. Ou mesmo, perante a descoberta de eventuais ruturas com certas orientações normativas, esperadas, escapar à tentação fácil de qualificar apenas como desvios, como desajustamentos, ou disfunções burocráticas” (Lima, 1998: 84).

Mas a escola, enquanto organização, não se coaduna com esta “imagem instrumental, coesa, previsível e racional, rejeitando a ambiguidade, o imprevisto e a desarticulação” (Fernandes, 2003: 46). Ela age, nas suas práticas diárias, como que constituída por diferentes escolas com semelhanças esbatidas.

2.2. Modelo da ambiguidade

Reconhecemos a não linearidade comportamental das organizações, e da escola em particular, quanto aos objetivos, nem sempre claros para a maioria dos membros que a compõem, a forma nem sempre formal e hierárquica como as decisões se arquitetam:

“Onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões” (Lima, 1998: 78).

A constatação desta realidade conduziu a diversas discussões teóricas, anteriores à construção deste modelo, que indicavam já a menor ênfase na ordem, na racionalidade, na formalidade e nos sistemas de controlo organizacionais.

Estêvão (1998: 197), a este propósito esclarece:

“Mas antes de o modelo da ambiguidade anunciar os seus princípios já outras abordagens tinham indicado essa menor consistência interna das organizações, a começar, desde logo pela distinção parsoniana dos três níveis de organização (intitucional, de gestão e técnico) que, de algum modo, aponta para uma quebra qualitativa da linha de autoridade clássica uma vez que as funções realizadas em cada nível não coincidem. Deparamos depois com a proposta da ‘racionalidade limitada’, contingencial, que embora integrada ainda na visão racional por H. Simon aponta já para alguma irregularidade ou aleatoriedade dos processos racionais de tomada de decisão. Será, porém, com a acentuação mais recente da racionalidade paradoxal e *a posteriori* sublinhada pelas imagens do modelo da ambiguidade que se consuma uma crítica mais profunda ao modelo racional”.

Reforçando esta ideia, Lima (1998: 78) acrescenta: “mais ou menos dispersas até há alguns anos, foram ultimamente retomadas e consideradas de forma um pouco mais sistemática”.

São três, as mais conhecidas, metáforas que constituem o modelo da ambiguidade ou anárquico, apresentadas por diferentes investigadores: anarquia organizada (Cohen *et al.*, 1972, March & Olsen, 1974), caixote de lixo (Cohen, March & Olsen, 1972) e débil articulação (Weick, 1976) e dão corpo a uma abordagem que desafia os pressupostos da ordem e da racionalidade de outros modelos.

2.3. A metáfora da anarquia organizada

Esta metáfora foi criada por Choen, March e Olsen em 1972 e “pode caracterizar-se por constituir um modelo em que os objetivos são pouco claros e conflitantes e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas, isto é, pela imagem contrária à do modelo racional ou burocrático” (Lima, 1998: 78-79). Retrata as

organizações que, segundo Cohen *et al.* (1972), apresentam três características: I) objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos; II) processos organizacionais e tecnológicos pouco claros e, portanto, mal compreendidos pelos membros da organização; e, III) participação fluida e parcial, de *part time*. Partindo destas características, é possível afirmar que a organização apresenta incoerência estrutural, imprecisa lista de ideias e indeterminação nas suas escolhas, obtidas no decorrer da ação. Embora a metáfora da anarquia organizada, dadas a suas características, possa indicar a organização de modo negativo e desorganizado, esta imagem dita “que estamos em presença de uma perspectiva organizacional com um elevado grau de desvinculação relativamente aos aspetos prescritivos ou normativos” (Costa, 1996: 89), realidade com que nos deparamos na ação da escola em muitas das suas laborações. A este respeito, Lima (2003: 31) afirma:

“A imagem de anarquia organizada não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa, à primeira vista, sugerir-lo. Não pretende caracterizar situações de exceção, nem sequer se assume como modelo explicativo de todas as partes e componentes de uma organização. O que é afirmado por Cohen, March & Olsen (1972, p: 1) é que: ‘Uma teoria da anarquia organizada descreverá uma parte de praticamente todas as atividades da organização, mas não as descreverá a todas’”.

2.4. A metáfora do caixote de lixo

A metáfora do caixote de lixo (*garbage can*), outra importante dimensão do modelo da ambiguidade, caracteriza-se pela ausência de intencionalidade na ação organizacional, no que diz respeito à tomada de decisões (Cohen *et al.*, 1972). Segundo os autores, a análise do funcionamento das organizações aponta que problemas, soluções, ideias manifestam-se em fluxos independentes e, quando há necessidade de decidir por um deles, essa escolha parece um caixote de lixo onde “as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (Cohen *et al.*, 1972: 16) e, “as soluções ou as interpretações resultam da confluência algo ‘fortuita’ desses elementos, parecendo ‘acontecerem’ na organização tal a sua distância dos processos racionais” (Estêvão, 1998: 198).

De acordo com esta abordagem, o fluxo racional característico dos modelos burocráticos, que ocorre na sequência ordenada de identificação e definição do problema e decisão e implementação da solução não se realiza, pelo que as decisões emergem como sendo tomadas sem planejamento e, excepcionalmente, obedecem à sequência lógica da identificação do problema, definição, escolha e implementação da decisão, “apesar da máxima que afirma que não se pode encontrar a resposta até que se tenha formulado bem a pergunta, na resolução de problemas organizacionais, geralmente, não sabemos qual é a pergunta até conhecer a resposta” (Cohen *et al.*, 1972: 3).

Lima (2003: 33), ao discutir a metáfora do caixote de lixo, conclui:

“A utilização desta imagem, no mínimo um pouco estranha, tem no entanto a vantagem de chamar a atenção para a falta de intencionalidade de certas ações organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático e ao seu conhecido circuito sequencial – identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação – um outro modelo no qual as soluções resultam frequentemente de um conjunto de elementos relativamente independentes e desligados uns dos outros, ou mesmo de elementos acidentais.”

A explicação dada pela metáfora do caixote de lixo aplica-se, portanto, a alguns processos de tomada de decisão, pois compreende que, na organização, diante dos problemas, nem sempre a resposta é conhecida, sendo que a tomada de decisão é consequência de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha, mas tal não significa que:

“O funcionamento destas instituições seja basicamente desorganizado ou completamente sujeito à desordem; certamente que há ordem na atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais” (Costa, 1996: 96).

Relativamente a este modelo, Estêvão (1998: 222) afirma que “na consideração do processo de decisão, enquanto *garbage can*, é introduzido um fator de aleatoriedade assinalável (...) dentro das concepções mais convencionais da racionalidade organizacional”.

2.5. A metáfora da débil articulação

A metáfora da débil articulação ou de sistemas debilmente articulados – *loosely compled systems* – contrariamente à ideia de articulação e interdependência entre os sectores da organização, defende o princípio de que esses sectores são integrados de maneira frágil e,

“Contesta, nomeadamente, a forte articulação entre a estrutura normativa e a estrutura comportamental, a centralidade da liderança, a conexão necessária entre interações e ações, entre processos e resultados, entre meios e fins, entre as atividades técnicas e as estruturas administrativa e institucional” (Estêvão, 1998: 200).

Assim, a organização abarca sectores cujas ações e intenções, tecnologias adotadas e resultados obtidos são relativamente independentes de outros e a sua articulação pode ser eventual, enquanto outros elementos podem ser fortemente articulados e interdependentes, atravessados por significativa racionalização e, como tal, sujeitos à análise pelo modelo burocrático.

Em síntese, o modelo da ambiguidade ou anárquico opera através de uma lógica que privilegia a imprevisibilidade e as proposições contrárias diante dos eventos organizacionais, desmerecendo os processos rotineiros e a estabilidade das estruturas, além de entender o desenvolvimento da organização como pouco claro, com baixo nível de conflito e relativamente independente, revelando-se inconsistente diante de situações fortemente marcadas pelos jogos de poder.

Como os próprios mecanismos da organização são pouco ou nada compreendidos pelos participantes, os seus resultados são alcançados pela realização de procedimentos básicos, com experiência prática, nas soluções baseadas nas necessidades imediatas, o que é decorrente da inconstância da participação dos membros às diferentes áreas da organização.

Na escola, “a *ambiguidade se* tornou o aspeto prevalecente da sua atividade organizativa em domínios como a identificação dos objetivos, o planeamento, as tecnologias, a tomada de decisões, o ambiente e a liderança” (Costa, 1996: 92).

Isto corrobora a tese Lima (1998: 79 e 2001: 30), quando considera que a escola é:

“Uma organização onde poderemos encontrar três características gerais, ou três tipos de ambiguidade: 1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidas e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo *part-time*”.

Costa (1996: 89-90) acentua a ideia de ambiguidade da organização escolar ao elencar um conjunto de dimensões, entre as quais, destacamos: “um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados”; “as escolas são vulneráveis ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais” (ibidem: 90). Esclarece, também, que “diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência e eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico” (ibidem), pois “de resto a escola é entendida como um caso típico de anarquia organizada, em relação a muitas das suas características” (Lima, 1998: 80).

Estêvão (1998: 199) reforça este entendimento afirmando que:

“São, de facto, as características *anárquicas* relacionadas com “tecnologias pouco claras”, “participação fluida”, “preferências inconsistentes e mal definidas”, “metas ambíguas”, que tornam a estrutura das organizações essencialmente problemática, distinguindo-se os atores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a “tecnologia da insensatez”.

2.6. Modelo (neo)institucional

O modelo (neo)institucional⁵⁸, no que diz respeito ao campo de estudos da sociologia das organizações, apresenta como centralidade a valorização dos processos

⁵⁸ O modelo (neo)institucional, erguido do redimensionamento do conceito de institucionalismo, tem como seus principais estudiosos Scott (1987, 1995); Meyer & Rowan (1977, 1992); Meyer (1986); DiMaggio & Powell (1989, 1991); Estêvão (1998); Sá (1997, 2006).

Sá (2006: 204) esclarece que a “expressão “novo institucionalismo” surge pela primeira vez em 1984 num artigo da autoria de James March e Johan Olsen intitulado “*The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life*”, publicado na *American Political Science Review*, n.º 78”. De acordo com o mesmo autor, o (neo)institucionalismo surgiu como reação a uma conceção das organizações, nomeadamente as educativas, assente

cognitivos e dos sistemas simbólicos⁵⁹ como elementos principais para a legitimação das formas organizacionais. Propõe-se, entre outros objetivos, “ultrapassar também as limitações dos modelos da *escolha racional*” (Estêvão, 1998: 204), podendo, assim, oferecer contributos para o entendimento de algumas ações/práticas que ocorrem nas organizações em geral e nas organizações educativas em particular revelando “potencialidades analíticas úteis à compreensão” (Estêvão, 1998: 204), pois

“As organizações enquanto *atores* conformam-se aos imperativos culturais mais amplos, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes para não serem questionadas designadamente quanto ao sentido da sua existência; então, e de um modo cerimonial, investem na identificação com as definições institucionais⁶⁰ (de escola, de sucesso, por exemplo); estruturam-se com categorias rituais (de aluno, de professor, de turma, de ano de escolaridade); mantêm alta discrição interna evitando avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma *educação adequada*; promovem a “lógica da confiança” e da “boa fé”, a qual vai unir a ação à intenção e constituir-se no grande processo que mantém coesa a organização” (Estêvão, 1998: 207).

Assim, as organizações passam a ser entendidas de modo organicamente articulado com o meio e, portanto,

“Não só como interdependentes do meio⁶¹ mas também como interpenetradas com os vários elementos da sociedade racionalizadora, dependendo ambas (a organização formal

“no que Ellström (1992) designou por “suposições racionalistas” (ibidem). O autor defende que essa conceção dominante pode ser sintetizada em torno de três ideias nucleares: i) a ideia de que as estruturas e as atividades organizacionais constituem instrumentos deliberadamente desenhados para alcançar objetivos previamente definidos (*suposição da instrumentalidade*); ii) a ideia segundo a qual os processos e os eventos organizacionais constituem o produto de intenções, planeamentos e decisões (*suposição da intencionalidade*); iii) a presunção de que os líderes políticos e os gestores possuem o poder para determinar o curso da ação no nível operacional (*suposição do controlo hierárquico*) (Ellström 1992 citado por Sá, 2006: 204/205).

⁵⁹ A “tendência de encarar todo o tipo de racionalidade como um mito”, de acordo com Estêvão (1998: 210) “obscurece a dimensão racional dos próprios símbolos, separa indevidamente os critérios institucionais dos critérios técnicos, tende a julgar as organizações mais pelas suas formas do que pelos seus resultados, obnubila a intervenção da *agência humana* ao mesmo tempo que pode induzir uma tónica mais reprodutora das representações sociais e uma *acomodação* das diferenças (sociais e outras) na criação de mitos legitimadores em que a organização nada perde”.

⁶⁰ Estêvão (1998: 205) esclarece, em nota de rodapé, o significado de “instituição”, afirmando que “as instituições não se definem como organizações socialmente orientadas, mas antes como unidades sociais e ao mesmo tempo como “*cultural accounts*”, ou regras culturais, que modelam e dão sentido a entidades e atividades particulares de tal modo que as formas organizacionais assumidas, mais do que decorrerem de respostas a problemas concretos não passam, afinal, de “jogos rituais” (na expressão de I. Illich, 1985), de *ideologias sociais* sancionadas socialmente, ou de *teorias* que assumem compromissos rituais de prescrições culturais mais amplas.”

⁶¹ Sobre a noção de meio, Estêvão (1998), afirma haver “uma multiplicidade de entendimentos” apontando como o mais óbvio o que o “define como o conjunto de todos os elementos que existem fora das fronteiras das organizações mas que têm potencial para as influenciar” (ibidem: 205). Fernandes (2003: 55-56) defende que “o conceito de “meio

das organizações e a própria sociedade racionalizadora) ainda das políticas e das regras supraorganizacionais (por ex. de bem público)” (Estêvão 1998: 205).

O mesmo autor declara:

“Os institucionalistas relevam o impacto dos meios institucionais na *ordem* interna das organizações induzindo, através de regras e padrões racionalizadores, uma certa conformidade e um certo isomorfismo estrutural condicionadores da identidade, da estrutura e da ação organizacionais” (Estêvão 1998: 205).

Sá (1997: 163) realça que a estrutura, de acordo com esta perspectiva, não é tanto (ou, pelo menos, não é só) determinada pelas exigências técnicas de produzir resultados de modo eficiente, mas também pela necessidade de refletir «sistemas normativos e cognitivos» de regras e símbolos que se encontram, ampla e profundamente, implantados (institucionalizados) e que funcionam como «mitos altamente racionalizados», determinando a forma *correta* de fazer as coisas. Considera que a organização, para manter a sua legitimidade e obter apoio externo, necessita de incorporar na sua estrutura os elementos institucionalizados, tornando-se assim estruturalmente isomórfica com o seu ambiente institucional (ibidem). Afirma o mesmo autor: “a perspectiva institucional considera que a eficiência organizacional pode ser, em certos casos, relativamente irrelevante para a legitimação e sobrevivência de uma organização” (ibidem: 168), conquanto os “modelos formais enfatizem a necessidade da organização produzir bens e serviços de forma eficiente, e apresentem as estruturas, os processos e as ideologias como instrumentos ao serviço desse objetivo” (ibidem).

Outro ponto destacado por esta teoria:

“É o da multiplicidade de meios (organizacional, interorganizacional, societal e mundial) que condiciona as organizações segundo padrões diversificados e específicos cujo efeito, nomeadamente de isomorfismo ou de partilha ao nível de valores, práticas, estruturas, estratégias e redes de relações, só é possível compreender por uma macro-análise” (Estêvão, 1998: 205-206).

institucional” pode ser entendido, de uma forma genérica, como o conjunto de elementos situados no seu exterior, suscetíveis de influenciarem a organização”.

O mesmo autor defende:

“Esta refocalização dos meios visa, não só, ultrapassar orientações demasiado localizadas ou restringidas a um meio singular como também quebrar a linearidade causal das pressões providas de um meio dicotomicamente concebido ora como técnico ora como institucional” (Estêvão, 1998: 205-206).

O mesmo autor defende ainda:

“A multiplicidade de impactos de meios diversificados (e de legitimidades, consequentemente) sobre a organização vai exigir que esta se amplie na sua definição de modo a integrar na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados e regras racionalizadoras da sociedade” (Estêvão, 1998: 206).

É intento do modelo admitir, também, “a relevância do ambiente institucional⁶² enquanto agente indutor de isomorfismo organizacional mas, simultaneamente, superar algumas das limitações das “versões” mais normativas da abordagem institucional, sobretudo aquelas que representam as organizações e os indivíduos como entidades que, mais ou menos passivamente, se subordinam às pressões ambientais (Sá, 2006: 201). De acordo com este modelo, “as organizações não são apenas, nem sequer essencialmente, sistemas técnicos, realçando a dimensão simbólica e, sobretudo, enfatizando a importância dos ambientes institucionais na definição/construção da realidade social (Sá, 1997: 165).

Estêvão (1998: 208) corrobora esta ideia ao afirmar que as escolas são:

“Organizações eminentemente *institucionalizadas*, ou seja, são criadas e legitimadas, ganham sentido e identidade, pela estrutura institucional ou pelas regras culturais da sociedade; isto é, elas são escolas porque parecem escolas, porque se estruturam com categorias rituais e funcionam segundo as regras institucionalizadas na sociedade”.

Assim, as escolas apresentam-se asfixiadas por pressões de natureza política, sujeitas a uma estrutura fortemente hierarquizada e uma complicação extrema de teias administrativas.

⁶² De acordo com Sá (2006: 205), por ambiente institucional entende-se “o conjunto de crenças, normas e ideologias socialmente construídas e partilhadas que por isso, são tomadas como dados adquiridos (taken for granted), definindo a forma correcta de fazer as coisas”.

A breve análise dos postulados anunciados pelo modelo (neo)institucional permite-nos afirmar que há uma relativização do conflito de interesses presente na organização; os atores são isomórficos aos movimentos presentes no ambiente institucional, atuando com atualizadores dos padrões de conduta e seguidores dos fluxos para responder a cada situação particular; as ações têm como base a ênfase nos sistemas cognitivos, demonstrando que elas são orientadas pelo que já foi realizado: mimetismo⁶³; o poder apresenta carácter difuso e pouco significativo; presença de elevada importância aos valores e às normas, determinantes do comportamento organizacional e mediadores da tomada de decisão e elementos para a compreensão da realidade social e da organização; tem a sua legitimação dada pela promoção de estruturas e procedimentos que já se mostraram como a forma correta de fazer as coisas⁶⁴ (taken for granted) (Sá, 2006: 216-217).

Esta forma de analisar as organizações

“Cada vez mais se posiciona como imprescindível na abordagem sociológica das organizações, possibilitando uma outra compreensão das ideologias e processos racionalizadores ao nível das organizações e, simultaneamente, uma análise mais complexa do carácter paradoxalmente mais racionalizado dos próprios meios institucionais devido à influência, por vezes contraditória, dos Estados, do mercado, dos campos interorganizacionais, da ciência, das profissões, das organizações de elite, etc., que funcionam verdadeiramente como agentes indutores de normatividade, de coerção, de isomorfismo cognitivo” (Estêvão, 1998: 211).

Face ao exposto podemos, neste momento, evidenciar que a interação do contexto organizacional com as pressões do ambiente externo e o comportamento dos atores organizacionais determina o “formato dominante” do processo de tomada de decisão na organização e “o ambiente onde está inserida, bem como as diferentes partes constituintes da organização formal confiam (têm boa-fé) que cada uma delas está a fazer o seu melhor, a levar a cabo a tarefa tal qual foi planeada e definida” (Fernandes,

⁶³ De acordo com DiMaggio & Powell (1983), citados em Sá (2006: 217), os indivíduos e as organizações tendem a ser isomórficos em relação ao seu ambiente institucional. Dos três mecanismos apontados pelo autor que podem conduzir a esse isomorfismo destacamos: a coação; a normatividade e o mimetismo, sendo este último que baliza o nosso estudo por ser o mais consistente com o pilar cognitivo (ibidem).

Para um estudo mais aprofundado sobre os pilares em que se sustenta a análise institucional ver (Scott, 1995; Sá, 2006).

⁶⁴ Por vezes “A discrepância entre as metas organizacionais e a realidade, ao ser interpretada aqui como protegendo a organização (...) omite um questionamento mais profundo sobre os seus efeitos ao nível do próprio sistema político e económico (C. Perrow, 1986: 266, citado em Estêvão, 1998: 210-211).

2003: 58), por forma manter a imagem pública/prestígio aspirando “maximizar a sua legitimidade” (Estêvão, 1998: 207) garantindo, assim, a sua sobrevivência enquanto instituição socialmente aceite.

É a imagem de organização educativa perfeitamente delineada que obedece a uma estrutura conhecida e aceite, que convive simultaneamente com “alguma desconexão interna” (Fernandes, 2003: 58), que nos remete para a necessidade de convocar diferentes pressupostos para que possamos ter “uma «leitura» suficientemente abrangente” (Sá, 1997: 22) da escola. Defendemos que “o carácter complexo da organização escolar” (idem) não se compadece com *lentes* que só possibilitem um ponto de vista. Estamos conscientes, no entanto, que a utilização de diferentes modelos contribui para formar imagens organizacionais também diferentes “devido às suas reconhecidas insuficiências no que se refere à complexidade organizacional, pois cada um fornece apenas uma visão parcelar da organização podendo conduzir a interpretações restritivas” (Silva, 2006: 73).

**CAPÍTULO III – O ESTUDO EMPÍRICO - FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES
METODOLÓGICAS**

O investigador, concebido como principal instrumento de pesquisa que “ao inserir-se num determinado contexto social e ao nele prolongar a sua presença, constrói ali uma identidade e ali estabelece um conjunto de papéis sociais” (Costa, 2005: 144), terá a subtileza, a discrição e a capacidade de relacionar os comportamentos dos diferentes atores, enquanto peças fundamentais na (des)construção do assunto, em que se pretende interpretar o significado das ações, num contexto concreto, a escola 3M’s, e possivelmente único, pois “as características dessa identidade viabilizam ou inviabilizam a pesquisa, condicionam-na em diversos aspetos” (ibidem). Como “sociólogos que pretendem estudar essa unidade social” (Costa, 2005:145) acautelaremos o distanciamento recomendado não desleixando, no entanto, o rigor que se impõe desde logo, para um estudo desta natureza, em que nos situaremos no paradigma qualitativo ou naturalista; privilegiando o ator social e a sua subjetividade associados a orlas de autonomia e a informação essencialmente qualitativa, estabelecendo planos e ações que “permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994: 51) e permita também “uma espécie de diálogo entre investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (ibidem).

1. O método: o estudo de caso

Tendo em atenção o espaço temporal para a realização da investigação, esta centrou-se num estudo de caso. Para Yin (2005: 19), os estudos de caso “Representam a estratégia a seguir quando se “colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

De acordo com o mesmo autor, o estudo de caso é

“Uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, onde os limites entre os fenómenos e o contexto não são nitidamente evidentes, e em que são usadas múltiplas fontes de informação” (idem: 21).

Pensamos, portanto, que o nosso estudo respeita estas características básicas apresentadas pelo autor pelo que nos parece ajustada a nossa opção metodológica.

Segundo Lessard-Hébert a expressão *estudo de caso* “designa um estudo aprofundado de um caso particular, sem que haja necessariamente intervenção do investigador” (1996: 78).

Para Lüdke & André (1986:17), qualquer *caso* que se pretenda estudar, seja “simples e específico” ou “complexo e abstrato”, deverá ser sempre “bem delimitado, devendo ter seus contornos bem definidos no desenrolar do estudo”. O estudo de caso, para estas autoras, aplica-se quando se pretende estudar “algo singular, que tenha um valor em si mesmo”. Segundo elas o estudo de caso apresenta sete características fundamentais: “visa a descoberta”, partindo do pressuposto de que o “conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”; Enfatiza a “interpretação em contexto”, no sentido de que as “ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem”; busca “retratar a realidade de forma completa e profunda”, onde o investigador “procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema”; usa “uma variedade de fontes de informação”, para poder “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”; revela “experiência vicária e permite generalizações naturalísticas”, no sentido de o leitor poder indagar “o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação”; procura “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”, deste modo, com diferentes perspectivas da realidade, o leitor poderá chegar “às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador” e, por último, o relato do estudo de caso utiliza “uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (Lüdke & André, 1986: 18-20).

Como qualquer outro método, o estudo de caso obedece a diferentes fases de desenvolvimento. Bogdan & Biklen (1994) consideram a existência de uma fase preliminar, antes do início da investigação no terreno, que corresponde ao período em que

“Os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para aos seus objetivos” (p: 89).

No entanto, à medida que a área de trabalho vai sendo delimitada e consequentemente a pesquisa evolui,

“a recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos” (idem,ibidem: 90).

Lüdke & André (1986: 21-22) partilham desta opinião afirmando que o estudo de caso começa com um plano muito incipiente que se vai delineando à medida que o estudo se desenvolve. Para as autoras, esta primeira fase, de carácter exploratório, “é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contactos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”.

O estudo de caso é, assim, uma de várias possibilidades das ciências sociais para fazer pesquisa e é a ideal para explicar determinada realidade em que “os estudos em causa não reclamam qualquer estatuto de representatividade” (Martins, 2003: 30). Embora não possamos generalizar o desfecho obtido num “caso singular” (Yin, 2005: 10), dadas as características deste tipo de estudo, não significa que esteja em causa

“A capacidade de generalizações (e nunca do ponto de vista estatístico-inferencial) o que é possível é a *transferibilidade* a partir do caso estudado, sujeita obviamente a diferentes regras e critérios, dos quais a avaliação/comparação entre o caso estudado e nos outros casos fica, em boa parte, na mão de terceiros, detentores de ambas as informações” (Lima, 1998: 398).

2. Processo de recolha de informação

Embora não pretendamos apresentar uma problematização exaustiva sobre as vantagens na aplicação de técnicas de natureza quantitativa e/ou qualitativa, consideramos importante fazer uma abordagem ao assunto para fundamentar a opção de enquadrar o nosso estudo no paradigma de investigação qualitativa, entendendo por “*investigação qualitativa*”⁶⁵ um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

Bell (2008: 20) menciona que a escolha do investigador pela abordagem a seguir assim como os métodos de recolha de dados terão de ter em conta a “natureza do estudo

⁶⁵ Itálico do autor.

e do tipo de informação que se pretende obter”, porque, afirma, existem pontos fracos e pontos fortes na utilização de ambas as técnicas. Afirma:

“Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos «sociais» e põem em questão a abordagem «científica» quando se trata de estudar seres humanos. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa” (idem:19-20).

A propósito de investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994: 47-51) apontam cinco tipos de características deste tipo de investigação embora nem todos “patenteiem estas características com igual eloquência” (ibidem). Essas características são as seguintes: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “A investigação qualitativa é descritiva”; “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” e, por fim, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

De acordo o mesmo autor existem diferentes tipos de estudos de caso de essência qualitativa, que apresenta: “Estudos de organizações numa perspetiva histórica - os estudos têm como objetivo uma organização específica, ao longo de um determinado período de tempo, narrando o seu desenvolvimento”; “Estudo de caso de observação - o estudo realiza-se numa organização particular como, por exemplo, uma escola, ou em algum aspeto dessa organização”; “História de vida – o investigador realiza exaustivas entrevistas, com uma pessoa, tendo como objetivo coligir uma narrativa na primeira pessoa”; ”Estudos comunitários – o objeto do estudo centra-se numa escola, numa instituição, num bairro ou numa comunidade”; “Análise situacional – este tipo de estudo investiga um determinado acontecimento (por exemplo, a expulsão de um aluno da escola) ”e ainda “ O estudo de microetnografia – refere-se a estudos realizados em unidades muito pequenas de uma organização ou de uma atividade organizacional muito específica (por exemplo, crianças a pintar” (ibidem: 89-93).

Em suma, a investigação qualitativa é uma modalidade de investigação na qual a compreensão dos fenómenos sociais, através da interpretação do seu sentido, na experiência humana, é o eixo central do seu desenvolvimento. Pela sua natureza, trata-se de uma modalidade não padronizada e depende da experiência subjetiva tanto do investigador como do investigado. Remete-nos para um exame interpretativo, não numérico, das observações com vista à descoberta das explicações subjacentes e dos modos de inter-relação. Permite-nos conhecer o nosso objeto de estudo em profundidade, pormenorizando os fenómenos que o caracterizam. Esta profundidade é descoberta através de uma pesquisa de dados intensa, mas que diz respeito a um número reduzido de indivíduos e/ou situações. Procuramos conhecer a situação como um todo, tentando compreender as relações entre os fenómenos depois de recolhidos e analisados os dados da observação.

Existem, porém, comportamentos a ser observados para que a investigação qualitativa tenha validade científica, consequência imprescindível do envolvimento do investigador em todo o processo de pesquisa, porque, como explicam (Bogdan & Biklen, 1994: 69-70),

“os investigadores em educação são oriundos de diversidade de posições e têm interesses diversos. (...) De igual modo, as perspectivas teóricas que os orientarão implicarão que os modos de estruturar o respectivo trabalho serão diferentes. Nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados. A garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registrados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que como uma consistência literal entre diferentes observações.”

De acordo com estes autores é plausível que “dois investigadores que estudem o mesmo local podem obter dados diversos e chegar a conclusões diferentes” (idem: 70).

São, no entanto, tecidas algumas críticas relativamente a este método de investigação. A mais frequente advém do facto de, como refere Bell (2008: 23), um investigador, ao seleccionar determinada área de investigação e o material que vai ser apresentado no seu documento, tornar muito difícil a verificação dessa informação sem a distorcer. Uma outra crítica aponta para o facto de não ser possível a generalização do resultado do estudo, questionando-se o valor do estudo de acontecimentos individuais.

O processo de recolha de dados no paradigma de investigação qualitativo deve resultar em dados

“ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

A recolha de dados, percebida como o processo metódico de obtenção de informações passíveis de possibilitar o conhecimento e a compreensão do caso em estudo, é, na óptica de Quivy & Campenhoudt (2008), a última etapa da fase de observação⁶⁶ que, segundo os referidos autores,

“Engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro” (p: 55).

Os métodos escolhidos de recolha e/ou análise de informação que a seguir se apresentam, foram eleitos por, em nosso entender, serem aqueles que nos vão, à partida, possibilitar concretizar a investigação, tendo por base a realidade a observar, os modelos de análise em que nos vinculámos e as características do campo de análise, pois qualquer método “em si mesmo, não é melhor ou pior do que qualquer outro” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 186) dependendo sim de uma correta contextualização.

2.1. A entrevista semi-estruturada

Considerando o exposto, entendemos que a entrevista será o método que melhor permitirá recolher a informação necessária para analisar e apresentar conclusões, neste estudo de caso, de carácter qualitativo, que aconselha o emprego de procedimentos

⁶⁶ De acordo com os citados autores a observação é a quinta de sete etapas do procedimento de investigação: 1.ª- a pergunta de partida; 2.ª- a exploração; 3.ª- a problemática; 4.ª- a construção do modelo de análise; 5.ª- a observação; 6.ª- a análise das informações e 7.ª- as conclusões (p: 27).

interpretativos, pressupostos relativistas e representação verbal dos dados, em oposição à representação numérica.

A entrevista, que se distingue de outros métodos “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 2008:191), será essencial no mapear de informações e reflexões numa explanação em que os atores relatam não só as suas vivências, como também representações interiorizadas, no decurso das vivências e que o investigador terá de desocultar e interpretar.

Ainda na perspectiva de Quivy & Campenhoudt, a entrevista é a técnica especialmente adequada para:

“Analisar, entre outros: o sentido que os atores dão às suas práticas, as interpretações que os atores dão a situações conflituosas, a leitura que fazem das suas próprias experiências; a análise de um problema específico, o funcionamento de uma organização; a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado” (idem: 193).

Bogdan & Biklen (1994:134) referem que a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Esta técnica tem-se revelado, de acordo com diferentes autores, como a mais capaz de colocar o investigador perante os atores e assim poder estar atento a manifestações, gestos, constrangimentos e inibições que poderão ajudar a desocultar novas pistas, ou factos, enriquecedores da presente investigação ou de futuras indagações enriquecedoras do campo de análise. Para Bell (2008:137) uma das grandes vantagens da entrevista é que com este processo se pode “obter material precioso” e muitas vezes “consolidar as respostas obtidas nos inquéritos”.

Assim, o tom de voz do entrevistado, a sua expressão facial, a segurança ou a hesitação com que responde ou o tempo que demora a iniciar a resposta poderão anunciar informações importantes para a investigação, que outros métodos, mais quantitativos, não permitem. Sendo permeável a grande adaptabilidade, poderemos explorar determinadas ideias, testar respostas e investigar motivos e sentimentos dentro desta temática, o que poderá ser muito útil para a indagação.

Bogdan & Biklen (1994: 69) defendem que

“Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o “ambiente natural” – e o que de facto estuda – “um ambiente com a presença do investigador”. Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social.”

Assim, a entrevista, pelo facto de ser subjetiva, implica riscos de parcialidade, sendo, por isso, necessário tomar os devidos cuidados para minorar o risco e obter dados preciosos.

Entre os tipos de entrevista existentes, aquela em que recaiu a escolha foi de tipo semi-estruturado ou semi-diretivo, no sentido utilizado por Quivy & Campenhoudt (2008: 192) que se caracterizam do seguinte modo:

“não é inteiramente aberta nem encaminhada por uma grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier.”

Sendo a entrevista um processo moroso será realizada a reduzido número de pessoas tendo sempre presente que esta técnica de investigação exige uma análise de respostas que pode levantar dúvidas. A ordem das perguntas será pensada, bem como a forma de entrevistar, visando estabelecer um relacionamento fácil com os entrevistados. As perguntas serão feitas de modo a não induzir respostas e procurarão obter o máximo de informação possível, para que a conclusão da investigação resolva o problema e alargue conhecimentos.

A análise metódica do conteúdo das entrevistas realizadas será de primordial importância para o entendimento cabal dos sentidos e explicitação da realidade que pretendemos compreender.

2.2. Definição da amostra

Traçados os objetivos e arquitetado o quadro teórico tornou-se de importância decisiva escutar os nove personagens que, em nosso entender, se apresentam como basilares para apurar conclusões.

Assim, auscultaremos a última presidente do conselho executivo do agrupamento por ser responsável pelo processo de adesão da escola, no ano 2007/2008, aos cursos de educação e formação. É professora do quadro do Agrupamento, função que voltou a exercer. Não foi candidata ao cargo de diretora. Temos como objetivo perceber a resistência na implementação desta modalidade de formação, indagar das razões da anuência e as consequências no dia-a-dia da organização.

Será entrevistado o atual diretor do agrupamento. É professor do quadro de escola há muitos anos, embora só tenha começado a lecionar efetivamente no mesmo no ano letivo 2007/2008. Pretendemos perceber se as intenções (anunciadas no projeto de intervenção) e as práticas são concordantes. Pretendemos, em suma, perceber qual a sua posição em relação a esta problemática e cotejar a relação entre discurso, projeto de intervenção e práticas de gestão e administração que implementa e ou reestrutura na escola que lhe está confiada.

Tencionamos aprofundar a intenção e a ação dos dois dirigentes, pois, atualmente, a antiga presidente do conselho executivo leciona num CEF e o diretor foi responsável, enquanto diretor de curso, por um curso de tipo 3 de informática⁶⁷ e professor nos dois cursos existentes antes de assumir os destinos do agrupamento como diretor.

Escutaremos dois diretores de curso⁶⁸. Pretendemos perceber a ligação entre a teoria (discurso oficial/políticas) emanada dos ministérios⁶⁹ e o percurso de práticas locais na voz dos intervenientes, ou seja, entender o trilho percorrido entre a orientação e a ação para podermos, assim, concluir de forma mais elucidada sobre o modo como as funções que lhes estão adstritas na legislação são mandadas executar. Para tal, será

⁶⁷ A legislação aconselha que o diretor de curso seja um formador da componente de formação tecnológica, neste caso da área de informática. O Diretor é professor de educação física do 2.º ciclo do ensino básico.

⁶⁸ Ao diretor de curso compete, de acordo com a lei, coordenar a equipa pedagógica que integra os professores das diversas disciplinas, profissionais de orientação e outros que intervenham na preparação e concretização do mesmo. Compete à equipa pedagógica a organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente a articulação interdisciplinar, o apoio à ação técnico-pedagógica dos docentes ou outros profissionais que a integrem e o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida ativa, uma adequada transição para o mercado de trabalho ou para percursos subsequentes.

⁶⁹ Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

ouvido o responsável pelo CEF tipo dois nos anos 2007/2009, que é professor no agrupamento há vários anos e tem desempenhado diferentes cargos. O diretor do outro curso, que abriu no mesmo ano, será neste estudo ouvido na qualidade de Diretor de Agrupamento, mas usaremos o momento para saber qual é a sua percepção, enquanto ator no terreno.

Será ouvido o diretor de curso que está a assegurar, neste ano letivo, os destinos de um curso educação e formação tipo dois. É contratado e está a exercer o cargo pela primeira vez.

As estruturas de coordenação educativa e supervisão têm, de acordo com o decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, um papel determinante, nomeadamente na coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e na organização, no acompanhamento e na avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos. Assim, as coordenadoras⁷⁰ de 2.º e 3.º ciclo terão a sua opinião registada para que possamos entender que papel é o seu neste enredo.

Os coordenadores de departamento, com assento no conselho pedagógico e funções bem definidas em termos legais, serão entrevistados para aferir de rotinas, pois a si está confiada, legalmente, a responsabilidade de evitar a exclusão e o abandono escolar, assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens, desenvolver medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o sucesso educativo destes. Na escola existem quatro departamentos, no entanto serão entrevistados apenas três por ser a coordenadora do departamento de línguas a presidente do conselho executivo cessante e será ouvida como tal. Teremos, no entanto, a preocupação de a questionar também sobre o exercício das funções de diretora de curso.

De todos os assinalados pretendemos indagar da sua experiência profissional, enquanto professores e ou responsáveis de cursos de educação e formação, a forma como foram escolhidos e ainda a sua opinião sobre o modo com estão a ser implementados os cursos de educação e formação na escola.

Por último, a cada entrevistado será pedido que trace um cenário para o futuro, enquanto professor e cidadão, para possíveis consequências sociais, potenciadas por esta

⁷⁰ A Coordenadora de 2.º ciclo está no cargo pela primeira vez, neste mandato. A coordenadora do 3º ciclo desempenhou funções no anterior Conselho Executivo.

modalidade de formação que retém jovens na escola e que, por permanecerem nesta, concluem o ensino básico embora numa modalidade diferenciadora.

Entendemos ser a entrevista individual o instrumento adequado a utilizar porque, embora mais morosa, é a que melhor permitir perceber o que pensam as figuras singulares desta trama, isto é, os sujeitos na ação, que pretendemos avaliar.

Foi sugerido a cada entrevistado que escolhesse o código com que seriam personalizadas as suas opiniões no nosso trabalho escrito.

Tabela I: códigos de entrevistados

Presidente conselho executivo	Diretor	Coordenadores de ciclo		Coordenadores Departamento ⁷¹			Diretores Curso ⁷²	
		2.º Ciclo	3.º Ciclo	CCH	MCE	EXP	07/09	10/12
IPE	Diretor	ATC	JF	MBF	YSM	JSS	CCC	AS

As entrevistas foram efetivadas a partir de diferentes guiões, elaborados por nós, dadas as diversas funções que os sujeitos assumem e o contributo que lhes é devido na dinâmica interna de funcionamento da escola. Cada guião contém as questões tidas como centrais em função dos cargos desempenhados.

Pretendemos perceber a forma como cada um se apropria e coloca em prática as diretrizes para implementação dos cursos educação e formação de ensino básico; processos e procedimentos que nos permitirão concluir se nesta escola existe uma realidade diferente das restantes como produto de decisões, mais ou menos conscientes e consentidas, em detrimento de outras que poderão ajudar a explicar a sua lógica de funcionamento⁷³.

⁷¹ Departamento de Ciências Sociais e Humanas (CCH); departamento de Matemática e Ciências Experimentais (MCE); departamento de Expressões (EXP).

⁷² Diretor de curso 07/09 e corresponde ao primeiro curso em funcionamento na escola; 10/12 corresponde ao curso em funcionamento no presente ano letivo. No ano letivo 2009/2010 não foi aberto nenhum curso.

⁷³ Berta Macedo (1995) define lógica de funcionamento de estabelecimento de ensino como sendo “a organização dos diferentes elementos e atividades que constituem a escola segundo princípios, valores e metas identificadas a adotadas pelos diferentes atores” (p:127).

Tabela II: Identificação dos sujeitos entrevistados

Guião I	Guião II	Guião III	Guião IV	Guião V	Guião VI	Guião VII
IPE	ATC	JF	CCC	AS	JSS; MBF; YSM	Diretor

Antes da aplicação das entrevistas foram os mesmos elucidados dos objetivos do estudo e para que servirão as suas opiniões. Todos anuíram em dar o seu contributo para o estudo, desde que seja respeitada a condição de não fazermos uso das gravações para outro fim que não seja servir de suporte para extrair informação a tratar no trabalho

O diretor, apesar de não querer a divulgação da gravação da sua entrevista por, segundo ele, “ter conhecimento de situações muito desagradáveis, com trabalhos de mestrado, em que as pessoas não sabem muito bem o lugar que ocupam”, fez questão de ser identificado como “o diretor” por “não ter nada a esconder de ninguém”.

As entrevistas foram registadas através de aparelho de áudio, realizadas individualmente, na sala de trabalho destinada aos diretores de turma, em horário acordado com cada um dos sujeitos. O diretor não se disponibilizou para ser ouvido no mesmo espaço e recusou a marcação de dia e hora para o efeito. Ficamos dependentes da sua vontade e da sua iniciativa para a concretização da entrevista. A “chamada” veio a acontecer várias semanas após a nossa solicitação e audiência dos restantes entrevistados. Foi sempre garantida a não presença de indivíduos estranhos à situação. Procurámos criar um ambiente de aproximação relacional que favorecesse a expressão livre de sentimentos, conhecimentos e atitudes por parte dos entrevistados.

As entrevistas foram efetuadas a partir de um guião por nós elaborado, antecipadamente, com o objetivo fundamental de sujeitar o entrevistado a questões centrais. Ao guião de entrevista semi-estruturada, previamente construído, acrescentaremos algumas questões, pertinentes, decorrentes dos diálogos.

Foi permitido a cada entrevistado, de acordo com as suas vivências e experiências, que tomasse o rumo da resposta possibilitando o aflorar de pormenores que nos pudessem escapar em questões muito estruturadas.

Estamos cientes da importância da formulação de novas questões que poderão decorrer da dinâmica e da especificidade de cada entrevista e da empatia conseguida, foi permitido a cada um dos entrevistados, de acordo com as suas vivências e experiências tomar o rumo da resposta podendo assim vir à tona pormenores que nos poderiam escapar em muito questões estruturadas. Procurámos criar um ambiente de aproximação

relacional que favorecesse a expressão livre de sentimentos, conhecimentos e atitudes por parte dos entrevistados.

A análise metódica do conteúdo das entrevistas realizadas foi de primordial importância para o entendimento cabal dos sentidos e explicitação da realidade.

3. A observação

Do nosso plano de investigação consta uma observação direta, não participante. Relativamente a esta técnica de investigação, Woods (1987: 52) explica:

“Neste caso, o investigador somente desempenha o papel de investigador e observa situações com interesse (...) o investigador é teoricamente alheio aos processos e adopta técnicas da “mosca na parede” para observar as coisas tal qual sucedem, naturalmente com menor interferência possível da sua presença.”

Lessard-Hébert (1996: 101) acrescenta que “*a observação* da realidade pode, se as condições o permitirem, fazer-se diretamente” possibilitando assim observar “sujeitos a agirem ou acontecimentos no momento em que se produzem” (ibidem). O autor apresenta dois tipos de observação: a observação sistemática e a observação participante. Quanto à primeira esclarece:

”Pressupõe que o/ou comportamentos a observar sejam predeterminados pelo observador. É possível sistematizar uma observação, precisamente por ela focar um ou alguns comportamentos bem definidos à partida. O observador está então em situação de espera ou de disponibilidade em relação a uma ou mais ações determinadas, produzidas pelo sujeito observado” (p: 101-102).

Relativamente à observação participante Lessard-Hébert esclarece:

“O observador torna-se participante para melhor penetrar num meio social estranho (uma cultura, uma subcultura, uma instituição, um grupo social), compreendê-lo e observá-lo: É pela sua participação na vida do grupo e nas suas atividades diárias que ele acede a dados de observação difíceis ou impossíveis de obter, se mantiver observador exterior, Além disso, como, à partida, não sabe exatamente tudo o que vai observar, não poderá fazer uma observação sistemática”

Concordando com Costa (2005: 136), quando atesta que a “familiarização com o objeto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente distanciamento” e com a afirmação: ”a observação tem que ser de algum modo participante” será certamente necessário um posicionamento, enquanto investigadores, num *continuum* entre participante e não participante, para que possamos enriquecer o estudo.

No decorrer do trabalho, estamos em situações em que somos, também, peças da ação dados os cargos desempenhados⁷⁴ enquanto docente⁷⁵ da escola em estudo. Será, no entanto, nossa preocupação manter o possível distanciamento, não alterando a nossa postura, relativamente a situações anteriores em que éramos só elementos da ação, sem qualquer intenção investigativa, para que a nossa presença não condicione o desenrolar da ação e “o impacto seja, de facto, negligenciável” (Costa,2005:135) por não aparecerem “empatias” sinalizadoras de interação capazes de alterar discursos e advertências, orientações ou mesmo o tratamento/síntese de texto formalizado em ata. Para que tal seja viável, não serão usadas grelhas, escalas de classificação ou listas de controlo. Assim, serão adotados os procedimentos possíveis, dada a situação específica, situando a forma entre registos narrativos e descritivos com total permissão de atuação condicionada somente pela inevitável presença pois “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador” (Costa,2005: 132) e convictos que é impossível manter imaculadas as interações estabelecidas.

4. Os documentos

A recolha de dados documentais será feita na escola. Bogdan & Biklen (1994: 180) referem que ”as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações e ficheiros” e que “a maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel” (Bogdan & Biklen, 1994: 180)). São constituídos pelo que vulgarmente chamamos *documentos oficiais* e pela legislação emanada da tutela. As fontes documentais serão objeto de análise de conteúdo, para que sejam sinalizados determinados termos, expressões ou o relatar de problemas/soluções; fios condutores da nossa problemática.

⁷⁴ Estamos presentes nas reuniões de conselho geral e conselhos de turma, enquanto professora e diretora de turma.

⁷⁵ Consideramos que a presença na sala de professores, enquanto espaço informal, poderá revelar-se interessante como campo de análise.

Embora a variedade de documentos e registos escritos existente seja diversa, mas nem sempre elucidativa, e podendo ser vista como extraordinariamente ilusória “apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (Bogdan & Biklen, 1994: 180), é, no entanto, fundamental para o investigador desconstruir a imagem de escola “convencionalmente construída” (ibidem). As informações conseguidas poderão ser úteis, também, na formulação de novas questões a colocar aos entrevistados e também no direcionar do olhar nas oportunidades de observação participante.

No que concerne à análise de documentação produzida pela escola⁷⁶ analisamos o Projeto Educativo, o Projeto de Intervenção do Diretor, o Plano Anual de Atividades e atas dos departamentos curriculares e coordenação de 2.º e 3.º ciclo de ensino básico dos anos que são objeto do nosso estudo. Foi ainda analisada outra documentação onde poderia estar vertida informação de interesse, como por exemplo: horários das aulas, constituição de turmas (número de alunos e atribuição destas a professores efetivos/contratados, tempo de serviço, formação/experiência), relatórios diversos e o jornal escolar. Procedemos à sua leitura e análise exaustiva do seu conteúdo com o objetivo de estudar o sentido e significado da informação neles contida para podermos concluir se estes contemplaram nas suas linhas orientadoras referências aos cursos educação e formação de ensino básico.

Não foram usadas grelhas de observação. Optámos por transcrever para o trabalho todas as expressões que nos permitissem alcançar os propósitos do estudo.

Acreditamos que o cruzamento de dados das entrevistas com os recolhidos da documentação trabalhada permitiu aferir da veracidade das declarações dos entrevistados e retirar conclusões mais válidas. Isto, porque, por vezes, quando é pedida opinião registada os entrevistados tendem a responder de forma prudente, ou enviesada, por receio de consequências que possam advir, em termos profissionais, por se estarem a imiscuir em decisões e formas de agir dos seus superiores hierárquicos. Assim, a triangulação de toda a informação escrutinada foi a forma de trabalhar o espólio recolhido.

Após termos decidido todos os aspetos metodológicos partimos para a viagem proporcionada pelos nossos personagens, que serão designadas conforme acordado previamente.

⁷⁶ Vala (2005) esclarece que os documentos-fonte que nos permitem estudar um problema podem ser pré-existentes, isto é, “foram produzidos independentemente da pesquisa” (p: 109).

5. O processo de tratamento da informação: análise do conteúdo

Concluída a recolha de dados, consumada de acordo com os pressupostos enunciados, deparamo-nos com aquilo que Bogdan & Biklen apelidam de “um sentimento de vazio” (1994:220) e sem saber que rumo tomar. Mãos à obra, sim, mas como? Após sucessivas audições das gravações das entrevistas, com a intenção de memorizar as “formas dos sujeitos pensarem” (idem, 221) e as declarações mais significativas, começou a ferver em nós a necessidade de agir rapidamente, com receio que a demora de tratamento se pudesse traduzir não só na modificação do sentido da informação obtida em cada entrevista como também da informação complementar que fomos registando durante o período que circunscreveu a recolha de dados de forma a podermos enriquecer as conclusões da dissertação.

As entrevistas semi-estruturadas realizadas aos actores que estão no terreno, de diferentes modos envolvidos com a operacionalização dos cursos de educação e formação de nível básico e que no seu dia a dia vão construindo opinião sobre o assunto, ocupam neste estudo lugar de destaque. Sabemos que “em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 195) e a “técnica que pode incidir sobre material não-estruturado” (ibidem) recai sobre

“os dados de que dispõe o analista [que se] encontram já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados numa novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa; para proceder à inferência a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção” (Vala, 2005: 104).

A análise de conteúdo só será fiável se

“obrigar o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 230).

No entanto e acordo com Vala (ibidem: 109) existem algumas operações necessárias à boa utilização desta técnica:

- “Delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa”: O envolvimento que temos com a escola que elegemos para o desenvolvimento da dissertação, aliado ao interesse que o estudo da política educativa, em termos gerais, desperta em nós, fez-nos partir para o terreno com uma série de questões pré-definidas em relação aos objetivos propostos para esta pesquisa.

- “A constituição de um *corpus*”: “as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevista” (Bogdan & Biklen, 1994: 172) e o nosso não foi exceção. Assim, procedemos à transcrição integral das entrevistas efetuadas aos personagens por nós eleitos para levar a cabo este estudo.

- “Definição de categorias”: Vala (2005:110) considera “as categorias como os elementos chave do código do analista”. O mesmo autor refere que “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 2005: 111).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994: 221) “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.”

Procedemos, então, à transcrição integral das respostas dos entrevistados, para nos possibilitar a congregação de palavras e frases em categorias e iniciar, então, a sua análise porque, e corroborando Serrano (1994: 102),

“O sentido da análise de dados na investigação qualitativa consiste em *reduzir, categorizar, clarificar, sintetizar e comparar* a informação a fim de obter uma visão a mais completa possível da realidade do objeto de estudo”.

Quanto à pré-definição das categorias ela foi feita, inicialmente, fundamentada nas questões que estavam, também, pré-definidas. A leitura da transcrição das entrevistas transportou-nos para uma categorização mais encorpada, em resultado das informações contidas nos depoimentos dos entrevistados. Podemos assim dizer que o início da categorização foi elaborado *a priori*, mas a definição final ocorreu, de facto, *a posteriori*. Assim, para melhor podermos ajuizar decidimos, após a recolha das

entrevistas, e dada a riqueza de conteúdo, criar as categorias facilitadoras de apresentação de conclusões.

O estudo que pretendemos apresentar não consente um elevado número de categorias por se tratar de uma realidade dentro de um contexto muito preciso e com poucos assuntos a entrelaçar. No entanto, é uma tarefa imprescindível por concordarmos com Stake, ao defender que “a análise significa pôr algo de parte” (1998: 67), embora na opinião deste autor não exista um momento exato que possa ser considerado como sendo o início da análise de dados de investigação. O autor defende que “analisar consiste em dar sentido às primeiras impressões, assim como aos resumos finais” (ibidem). Pôr de parte, para nós, significa rejeitar o que não se enquadre nas quatro grandes categorias de análise construídas após a construção do quadro teórico e a definição do problema concreto que pretendemos estudar. Mas, para melhor podermos ajuizar decidimos, após a recolha das entrevistas, e dada a riqueza de conteúdo, criar subcategorias facilitadoras de apresentação de conclusões.

As categorias construídas resultam de quatro temas aglutinadores, o que se enquadra inteiramente nas exigências da recolha de dados, no quadro de uma investigação qualitativa, como confirmam Bogdan & Biklen (1994: 135):

“Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

Cada categoria comporta as subcategorias tidas com necessárias para encontrar resposta consentânea com os objetivos traçados. Assim, definimos as seguintes categorias e subcategorias:

Tabela III – Categoria I

Categoria I	Subcategorias
A operacionalização dos CEF na escola	Razões da emergência dos CEF na escola
	A construção da oferta
	Processos de seleção de alunos
	A construção da equipa docente
	O papel do diretor de curso
	Os normativos e as práticas

Tabela IV - Categoria II

Categoria II	Subcategorias
Os Cursos Educação e Formação - uma política educativa	O CEF como alternativa de conclusão do ensino básico
	CEF um caminho facilitador de empregabilidade
	CEF - a promoção do sucesso escolar como prioridade
	Objetivos dos CEF (constantes do discurso oficial)

Tabela V - Categoria III

Categoria III	Subcategorias
Experiência profissional dos docentes que trabalham com os CEF	No desempenho de cargos de gestão
	No desempenho de funções docentes

Tabela VI- Categoria IV

Categoria IV	Subcategorias
Os CEF: consequências para quem os frequenta	Consequências educacionais
	Consequências profissionais

- “Definição de unidades de análise”: De acordo com Vala (2005: 114) “uma análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto, unidade de enumeração”. No entanto, após formulação da grelha de análise, as próprias categorias funcionaram como unidades de registo semânticas em que “a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação” (Vala, 2007:114) e não necessariamente palavras ou expressões literais dos autores do discurso. Feita a redução das informações pelas unidades de registo, procuramos as unidades de contexto, “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (ibidem), que são a reprodução rigorosa do discurso do entrevistado sobre cada unidade de registo. Finalmente, cada unidade de contexto foi interpretada dentro do quadro categorial definido estando criadas as condições para a produção de inferências, completando-se, assim, a tabela de análise de conteúdo utilizada para obter os resultados da investigação.

- “Unidade de enumeração”: “é a unidade em função da qual que procede à quantificação” (ibidem) como tal consideramos ter sido feito um certo grau de quantificação das unidades de enumeração e das inferências para tornar possível descrever melhor a maior ou menor tendência de uma dada opinião declarada e de alguma maneira ser ou não um dado generalizável a todos os discursos.

Quanto ao tipo de análise de conteúdo utilizado, escolhemos a análise avaliativa, que se trata do “estudo das atitudes da fonte relativamente a determinados objectos”

(Vala, 2005: 119). De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008: 228), “a análise avaliativa incide sobre os juízos formulados pelo locutor. É calculada a frequência dos diferentes juízos (ou avaliações), mas também a sua direção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade” por ser aquele que permite alcançar os objectivos da investigação.

Para que os objetivos traçados para este estudo pudessem ser atingidos com mais rigor recorreremos também a documentação existente na escola, isto é, “documentos-fonte suscetíveis de permitir o estudo do problema” (Vala, 2005:109) e que “foram produzidos independentemente da pesquisa” (ibidem). O acervo foi alvo de “uma seleção” (ibidem) pois, como sabemos, a escola produz uma infinidade de documentação que versa sobre diferentes campos da sua ação. O Projeto Educativo, o Projeto de Intervenção do Diretor, o Plano Anual de Atividades e as atas dos departamentos curriculares e coordenação e de 2.º e 3.º ciclo de ensino básico dos anos em que incide o nosso estudo, foram lidos e analisados para podermos concluir se estes contemplam nas suas linhas orientadoras referências aos cursos educação e formação de ensino básico.

Assim, a triangulação de toda a informação escrutinada foi a forma de trabalhar o espólio recolhido.

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. A operacionalização dos CEF na escola 3M

1.1. Razões da emergência dos CEF na escola

A escola 3M é o protótipo perfeito de escola com ‘substância’ para ter acrescentado, de imediato, ao leque das suas ofertas formativas os Cursos de Educação e Formação de nível básico: alunos que acabaram por abandonar sem terem concluído o ensino básico e outros que por lá continuaram a somar retenções e a reduzir as hipóteses de conclusão por cansaço e até por exaustão, não só pessoal mas também de todos quantos se viram envolvidos no processo (pais e/ou encarregados de educação, professores e comunidade escolar/educativa) ao longo dos anos de sucessivos processos de escolarização sofridos, gerando e potenciando a intolerância mútua, a desmotivação e, por fim, a desistência.

De acordo com o despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, esta modalidade de ensino justifica-se

“Tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.”

No entanto, na escola 3M assim não foi. A responsável, à época, pelos destinos da escola não corroborou a receita. Justifica a decisão, que assume na primeira pessoa, afirmando: “fui retardando o tempo que consegui” (IPE - EI, R: 4)⁷⁷. Aponta como razões: “não estar interessada nesse tipo de turmas” (ibidem) e “estar contra este tipo de formação” (ibidem).

Num sistema de ensino centralizado, em que a escola legalmente se rege por regras, normativos, informações e decisões vinculativas, elaboradas no topo do sistema numa relação hierárquica vertical⁷⁸, em que “os de baixo”, as escolas, devem obediência

⁷⁷ Exemplo de leitura: (IPE) código de designação da entrevistada, (EI) entrevista número um, (R: 4) resposta número quatro.

⁷⁸ Silva (2006: 81) refere que as organizações, na ótica da teoria de Weber, apresentam características racionais procurando promover a adequação dos meios aos fins. A legalidade é uma delas. É “fundada na existência de normas formais e obrigatórias, que estipulam um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras.

à cúpula, o Ministério da Educação, sem direito a questionação, a nossa entrevistada retarda o acatamento da diretriz e “a par das normas e regulamentos e das estruturas formalmente constituídas” (Silva, 2006: 79) opta, no decurso da ação, por “processos aparentemente espontâneos”.

Não acata, segundo afirma, por entender que o projeto educativo que idealizou não se perfila com a orientação superior. Continua a traçar um caminho que, na prática, se apresenta consensual porque a presidente do conselho executivo, que também era presidente do conselho pedagógico, apresentou o projeto educativo ao conselho pedagógico, depois de o mesmo ser facultado a todos os parceiros para leitura. O documento teve votação unânime não só no conselho pedagógico como também no conselho geral transitório. No entanto, os dados internos revelam o aumento de jovens não escolarizados.

A presidente protela a anuência aos cursos de educação e formação, mas acaba por obedecer reconhecendo de forma não explícita que “quem decide é quem manda e... quem mandava não era eu” (IPE - EI, R: 4). Deixa transparecer a vontade de não cumprir e a certeza de não ser possível vencer perante a orientação⁷⁹, porque hierarquicamente se encontra em patamar inferior.

Estamos perante um período, dois anos letivos, de não implementação da medida em que o poder de decisão esteve, na prática, na escola 3M. Esta constatação remete-nos para a realidade: as práticas, por mão dos atores em contexto local constituem-se num aglomerado de regras aparentemente avulsas.

Somos levados a lembrar Lima (2003: 28) ao chamar a atenção para a existência “de um universo não oficial, muitas vezes constituído à margem de leis e regulamentos” que se manifesta na ação e interação dos “de baixo”, na forma como acionam as decisões da cúpula. Assim, “mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer” na escola 3M deparamo-nos “com um certo grau de desconexão, ou de disjunção” entre a orientação e a prática na implementação de uma política educativa que, de acordo com o Governo, é decisiva para pôr cobro ao elevado abandono escolar. Assim, em vez de

Estas normas, legais e de estrito cumprimento, servem de meio de coordenação e controlo das atividades dentro da organização”.

⁷⁹ A hierarquia é um dos fundamentos do modelo burocrático e “na base da qual se define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos, cabendo a cada ocupante de um cargo o desempenho de funções em conformidade com as atribuições conferidas” (Silva, 2006: 82).

“Encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso encontra-se (...) uma realidade bem diferente, embora (...) envolva pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos” (idem: 29).

A presidente do conselho executivo imputa a responsabilidade máxima da decisão de adesão aos cursos ao Ministério de Educação, enquanto entidade tutelar, ao afirmar que as razões “não podem ser encontradas, exclusivamente, no seio da organização” (IPE - EI, R: 4). Remete-nos, esta postura, para uma constatação: nesta escola “as decisões parecem, portanto, sujeitas a juízos de valor, em vez de surgirem como as únicas e as melhores soluções que, pela sua superioridade técnica e racional, se impõem ao próprio decisor (objetivo)” (Lima, 2001: 27), pressuposto do modelo racional. Como sabemos, a utilidade deste modelo parece ser limitada a situações em que só existe um decisor, visando também um único objetivo quantificável e em que pode ser calculada a melhor alternativa, de entre as soluções possíveis.

No estudo encetado,

“As dificuldades de análise organizacional da escola não residirão, portanto, na identificação das orientações normativas que conformam um determinado modelo (...) mas sim no problema de saber se tais orientações são, ou não, e em que medida, efetivamente no plano da ação organizacional” (Lima, 2001:40)

Respeitadas pelos seus membros na sua ação.

Deparámo-nos com procedimentos “debilmente articulados”, que parecem não ter *um fio condutor*, mas que efetivamente se traduzem em ação que se enquadra no que Lima (2001) designa por modelo dístico, “no sentido em que é *dobrado em dois* a partir de um *eixo* constituído pelo plano da ação e por referência ao plano das orientações para a ação”, em que resoluções se enquadram “mais num lado ou face”, a face burocrática-racional, ou na outra face designada por anárquica, ou ainda “apresentando as duas faces em simultâneo” (p: 47).

Pelas palavras do atual diretor da escola 3M somos confrontados com um posicionamento não só de anuência a esta oferta formativa, como de concordância com a mesma. Justifica a sua posição com a “consciência do concelho onde [tem] muita responsabilidade de gestão” (EVII, R: 18), a “grande preocupação com a igualdade de oportunidades” e que “todos possam concluir, pelo menos o ensino básico” (ibidem)

sendo que a preocupação se centra na forma de “fazer de igual modo a todos os que estejam em igualdade de circunstâncias”.

O conhecimento da escola 3M, por ser nela que exercemos a nossa atividade, permite-nos afirmar que a prática não parece confirmar as palavras. No ano em que tomou os destinos da escola não assegurou a abertura de turmas de cursos de educação e formação. Como consequência, vários alunos abandonaram o sistema educativo sem o ensino básico concluído, por não quererem continuar no ensino regular e por as famílias não terem possibilidades económicas para suportar o pagamento de transporte para outro concelho, onde poderiam ingressar nos cursos de educação e formação.

1.2. A construção da oferta

No Guia de Orientações⁸⁰ para a implementação dos cursos de educação e formação nas escolas da rede pública podemos ler, na sua nota introdutória, que na operacionalização da modalidade de formação “foram sentidos múltiplos constrangimentos manifestados, quer pelas Direções Regionais de Educação, quer pelas escolas das várias regiões” (p.3). Assim, a tutela considerou pertinente a publicação de um Guia de Orientações em resultado “da análise e discussão entre esta direção geral e as direções regionais de educação” para que, após a publicação deste manual de orientações, não restassem dúvidas e fosse garantida a “harmonização de procedimentos a nível nacional”.

Lima (2003: 106) faz a distinção entre modelos organizacionais de orientação para a ação e os modelos praticados ou em ação. Considera, quanto aos primeiros, como aspetos mais importantes, o que designa por “modelos decretados, interpretados e recriados”, que são aqueles “que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais”, “são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e funcionamento das escolas”. O mesmo autor afirma que a publicação em *Diário Oficial* não é garantia de igual cumprimento por parte das escolas, pois a partir da altura em que este chega à mão de diferentes atores, isto é, “ganha visibilidade

⁸⁰ O primeiro Guia de Orientações, da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e Direção Geral de Formação Vocacional, foi editado em Março de 2005. Em Dezembro de 2008, considerando algumas alterações no sistema de educação e formação com a criação do Sistema Nacional de Qualificações e com a publicação de legislação que tem implicações no desenvolvimento dos Cursos de Educação e Formação, foram emitidas orientações técnicas no sentido de conciliar os normativos em vigor. No entanto, as orientações de base não sofreram alteração. Doravante quando nos referirmos ao Guia estamos a falar da sua republicação, em Dezembro de 2008.

social” é “objeto de distintas receções e interpretações” e induz o poder central à publicação de Guias de Orientação para que o diploma de criação dos cursos de educação e formação se cumpra sem desvios à norma, como é desejo do poder central.

O Guia dá-nos conta da necessidade de uniformização de procedimentos e formas de atuação na aplicação do diploma⁸¹ que, “pela sua abrangência e inovação implica uma consciencialização e atenção sistemáticas da comunidade escolar para as novas realidades na diversidade”.

Observando o que está determinado, a oferta formativa de cada escola deverá ser planeada de forma a “ter em conta os interesses dos alunos, as condições técnicas, materiais e humanas de que dispõe e as necessidades do meio” (p: 5).

Para a seleção dos cursos a implementar a escola⁸² deve realizar um conjunto de procedimentos:

”Identificação dos interesses dos alunos; levantamento dos dados relativos ao insucesso no ano ou anos de escolaridade correspondentes aos cursos pretendidos; verificação, em articulação com os centros de emprego ou outras instituições locais, do nível de empregabilidade relativo às profissões a que os cursos dão acesso” (ibidem).

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) são chamados a intervir no processo de seleção dos candidatos, “utilizando técnicas inerentes a um processo de orientação vocacional, nomeadamente a entrevista” (p: 12) e a auxiliar na organização da oferta educativa:

”Através da identificação dos interesses dos alunos da comunidade educativa, no levantamento das necessidades de formação e das saídas profissionais emergentes na comunidade local, bem como na divulgação da oferta educativa e formativa em articulação com outras escolas/ entidades formadoras, de forma a contribuir para uma rede diversificada e complementar de ofertas de cursos a nível local” (Ibidem).

⁸¹ Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho.

⁸² No Despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho, artigo 6.º, podemos ler: “O acesso dos candidatos aos cursos de educação e formação tem por base um processo de orientação escolar e profissional a desenvolver pelos centros de apoio socioeducativo (CASE) e pelos serviços de psicologia e orientação (SPO) dos estabelecimentos de ensino básico e secundário para os cursos desenvolvidos no âmbito do ME” (ponto 1); o ponto 2 do mesmo artigo acrescenta: “Na rede de estabelecimentos tutelados pelo ME, os CASE e os SPO colaboram na identificação dos alunos, na organização dos cursos, na definição e aplicação de estratégias psicopedagógicas e de apoio ao desenvolvimento das atividades dos cursos e na elaboração e execução de programas de desenvolvimento adequados às necessidades dos jovens abrangidos por esta oferta formativa”.

Pela voz dos entrevistados, com responsabilidades na construção da oferta, somos confrontados com procedimentos totalmente *à margem* das orientações para a ação, veiculadas pelo normativo de criação da oferta educativa e formativa e reforçadas no guia de orientações. A este propósito, IPE afirma: “legalmente ouvimos os alunos e os pais, mas... a decisão foi nossa, do Conselho Executivo” (EI, R: 5). Justifica a decisão com a “necessidade de contratar pessoal docente ou por fim a alguns horários zero”. Embora com a noção do não cumprimento dos ditames da legislação, que deixa transparecer não desconhecer, admite que a forma adotada para a seleção dos cursos a ministrar na 3M não cumpriu a diligência de “ter o parecer das empresas da região” (EI, R: 6). A sua preocupação prendeu-se com a legitimação por parte do Conselho Pedagógico onde “toda a gente votou a favor” (ibidem).

Também o atual Diretor da escola se distancia do cumprimento de tão apertadas orientações. Chama a si a responsabilidade⁸³ quando afirma: “resolvi apostar em cursos de informática” (EVII, R: 8) justificando-a com a necessidade de “otimizar os recursos” (ibidem) usando “professores (...) que queria manter” por contar com o seu trabalho para “*dar uma mãozinha* nas questões informáticas”.

Quisemos também perceber que importância tem a opinião das coordenadoras de ciclo⁸⁴ nos destinos dos cursos de educação e formação que vão surgindo na escola. Estas têm opiniões coincidentes, afirmando que não tiveram qualquer papel na tomada de decisão. A coordenadora do 2.º ciclo afirma “só como diretora de turma é que vou indicando nomes para os cursos, os que têm perfil⁸⁵” (EII, R: 3). A coordenadora do 3.º ciclo é mais radical, assegurando: “ninguém tem um papel, ou sabe qual é o seu papel. Parece-me que é do género: aconteceu arranje-se quem resolva e ou é quem estiver mais a jeito ou quem der mais jeito” (EIII, R:3). No que concerne ao seu papel de

⁸³ No Preambulo do decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, afirma-se que com a sua publicação se pretende “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”. Para tal “impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente medidas de política educativa” ainda que “a esse primeiro responsável poderão, assim, ser assacadas as responsabilidades.

⁸⁴ A coordenadora do 2.º ciclo, ATC, assumiu o cargo em 2009, ao abrigo do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril.

A coordenadora do 3.º ciclo, JF, era coordenadora do mesmo ciclo aquando da adesão da escola aos cursos de educação e formação na alçada do Decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio. Não exerceu o cargo no ano 2009/2010, ano em que foi adjunta do diretor. No ano seguinte foi nomeada para o atual cargo pelo diretor, que “convidou” a anterior detentora do lugar a abandonar funções.

⁸⁵ A entrevistada quando se referiu ao “perfil” dos alunos que referencia para os cursos soltou uma gargalha sarcástica.

coordenadora afirma: “limito-me a dizer que sim, sem ler, ao que vai a pedagógico, mas também não é grave, o não ler... ninguém leu a não ser quem escreveu”. E reforça esta ideia, dizendo que os assuntos relacionados com os cursos levados às reuniões de conselho pedagógico “são só cumprimento de algumas legalidades⁸⁶”.

As opiniões dos coordenadores de departamento auscultados não diferem do afirmado pelas coordenadoras de ciclo. MBF, coordenadora do departamento de ciências sociais e humanas há vários anos, presenteia-nos com uma resenha elucidativa do percurso da implementação da oferta educativa na escola 3M:

“Quando começaram os cursos, *andava tudo à nora*, ninguém percebia nada de nada do assunto (...). Então, ficou decidido que seria um trabalho a levar a cabo por diretores de curso ou por um coordenador, que na altura foi nomeado por estar dentro do assunto fora da escola, e, por decisão do presidente do Conselho Executivo, esses assuntos não eram tratados em departamento (...) Com este diretor o meu papel continua a ser zero, para falar verdade não percebo nada (...) os professores dos CEF, e sobretudo os que têm só cursos estão fora da minha alçada” (EVI, R: 3).

A coordenadora do departamento de ciências, YSM, que está a cumprir o seu primeiro ano de experiência na função, garante:

”Isso é assunto que nós não coordenamos mesmo. Há indicações expressas nesse sentido...o meu departamento tem muitos professores com essas turmas e os que têm só essas turmas nem vêm às reuniões, já nem constam das folhas de presença, para quê... não têm falta ...acho que vão a outras...mas não sei ao certo” (EVI, R: 3).

JSS, coordenador do departamento de expressões que já tinha assento no conselho pedagógico no mandato de IPE, sintetiza o parecer de todos ao afiançar que o papel dos membros do conselho pedagógico “é o mesmo que qualquer professor desta escola: propor alunos para essas turmas” (EVI, R: 3).

1.3. Processo de seleção de alunos

A seleção de alunos para esta modalidade de ensino deve obedecer a um conjunto de requisitos que, cumulativamente, traçam o perfil do jovem que se pretende reorientar, em termos escolares, para que seja capaz de concluir o ensino básico e estar

⁸⁶ A consulta das atas do conselho pedagógico permitiu-nos verificar que as legalidades a que se refere são a aprovação de protocolos de estágio (FCT).

simultaneamente apto a desempenhar, por via do curso de educação e formação, uma profissão escolhida por si.

Esta modalidade formativa, de acordo com a lei, destina-se “preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram [...], pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mercado de emprego” (ponto 1 do artigo 1 do despacho conjunto n.º453/2004).

O mesmo diploma esclarece: “quando as situações o aconselhem, poderá ser autorizada, pelo diretor regional de educação competente, a frequência dos cursos (...) a jovens com idade inferior a 15 anos” (ponto 2 do artigo 1.º), salvaguardando, no ponto 3 do mesmo artigo, que: “os jovens que concluem um dos cursos (...) com idade inferior à legalmente permitida para ingresso no mercado de trabalho devem obrigatoriamente prosseguir estudos em qualquer das ofertas disponibilizadas no âmbito dos sistemas nacionais de educação ou de formação”.

O Guia de Orientações reforça o preceituado em lei e acrescenta ser possível ultrapassar a questão da idade mínima, se o pedido for decidido pelo respetivo encarregado de educação, acompanhado de relatório fundamentado com parecer do SPO, caso exista, ou do diretor de turma ou professor de apoio educativo e autorizado pelo Diretor Regional de Educação (p: 7).

A consulta dos processos individuais dos alunos que foram selecionados para o curso T2 permitiu-nos constatar que quatro alunos, oriundos do 6.º ano, ingressaram no CEF com idade inferior a 15 anos. Destes, três tinham catorze anos e eram portadores de NEE (deficiência mental moderada) e um tinha treze anos. Nenhum foi acompanhado pelos SPO, porque a escola não possui essa estrutura. Os quatro pedidos de autorização enviados à direção regional foram todos fundamentados pelos diretores de turma.

Nas orientações emanadas da tutela adverte-se:

“Considerando, por um lado, o cumprimento da escolaridade obrigatória através de um percurso de ensino básico regular de 9 anos e, por outro, o carácter de dupla certificação desta modalidade, que requer um perfil profissional para a frequência de determinado curso, não é aconselhável a admissão de jovens nos percursos de nível 2 (T2 ou T3) com idade inferior a 14 anos” (p:7).

Na escola 3M, de acordo com os entrevistados, as ações foram baseadas em propósitos firmados na necessidade de proceder à ‘limpeza’ das turmas de alunos não

desejados. Foi, antes de mais, entendida como uma solução para “ter melhores turmas de regular, mais refinadas” (CCC - EIV, R: 5). Não esteve presente qualquer preocupação com os alunos arrebanhados para um futuro de segunda escolha, cujas turmas “resultaram, basicamente, da limpeza das turmas normais” (IPE - EI, R: 7). O diretor, corroborando com esta prática, acrescenta que “alguns foram mais ou menos empurrados pelas circunstâncias: a idade, a dificuldade em concluírem o 9.º de outra forma, o risco de abandono etc., ...outros foram de livre vontade...” (EVII, R: 9). IPE confessa que “as turmas foram constituídas por tudo o que apareceu [...]. Os diretores das turmas apontaram os nomes e depois seguiu-se o processo de inscrição” (EI, R: 7) e que “os coordenadores de ciclo e departamento foram envolvidos para fazerem a listagem dos alunos que tinham idade... dois ou três foram buscá-los a casa” (EI, R: 5).

Nenhum dos entrevistados com assento no conselho pedagógico declarou ser este assunto aflorado nas reuniões do órgão. A coordenadora do 2.º ciclo elucida:

“Não faço ideia. Em pedagógico não se passa nada... o representante das novas ofertas educativas limita-se a dizer que está tudo bem e sempre a andar... no final do 2.º período pediu [o diretor], especialmente aos coordenadores do 2.º e 3.º ciclos, para avisarem os diretores de turma para sinalizarem os alunos para se formarem as turmas de CEF” (EII, R: 5).

Partilha de idêntica opinião a coordenadora do 3.º ciclo:

“Que eu tenha conhecimento ninguém é propriamente envolvido ...cada um vai mandando, sempre que pode, alguns para os CEF. É uma tentativa de tentar salvar uma ou outra turma em que ainda andam alguns miúdos com retaguarda familiar e vontade de aprender... até dói a alma pensar que, pela presença destes que não querem nada com a escola, que nos esgotam o tempo e a paciência, outros ficam com as aprendizagens diminuídas” (EIII, R: 5).

A coordenadora de departamento YSM afirma que no conselho pedagógico “não se aborda o assunto...só sabemos que andam a tratar de constituir turmas e é uma informação do Diretor, dada e pronto...registra-se em ata” (EVI, R: 5). A coordenadora MBF confirma que a seleção é feita longe dos órgãos onde tem assento, referindo: “eu não faço a menor ideia! Em pedagógico não é certamente, porque eu nunca faltei...em departamento também não ...” (EVI, R: 5). Esta prática é corroborada por CCC, afirmando que no início do processo “foram meia dúzia de pessoas que resolveram e a

Presidente do Conselho Executivo subscreveu. A comunidade não só não estava (como continua a não estar) interessada no assunto. Alguns até acham ser vantajosa a existência de muitas turmas CEF ... ” (EIV, R: 5).

A diretora de curso AS também respondeu de forma idêntica e acrescenta: ”não sou da casa e como contratada estou totalmente à margem. Nas reuniões de departamento só se fala dos outros, do regular, por isso...e como ninguém questiona, nem os mais velhos, eu fico caladinha” (EV, R: 5).

1.4. A construção da equipa docente

O perfil do professor/formador⁸⁷ que integra a equipa pedagógica⁸⁸ para esta oferta formativa está definido na legislação. De acordo com o preceituado legalmente, os professores/formadores, dado que “atuam junto de públicos heterogêneos, que por motivos diferenciados, procuram uma nova oportunidade de educação e formação”, para o exercício eficaz da profissão, para além das habilitações normais,

“Deverá[o] ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade, a tolerância, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal, social e profissional dos alunos”,(Guia de Orientações, 2008, p: 8).

Esta orientação não é tida em consideração na escola em que realizámos o presente estudo. O diretor afirma que, na afetação de professores⁸⁹ a esta oferta formativa o “critério não existe” (EVII, R: 13). A sua preocupação prende-se com o ensino regular, com especial ênfase para o ensino secundário e explica como procede: “Contratamos os que não temos, sobretudo os especializados; quanto aos outros vamos

⁸⁷ A legislação admite designações diferenciadas para os profissionais que constituem a equipa pedagógica. Designa de formadores os profissionais contratados externamente, se não existirem na escola, para lecionarem disciplinas da componente de formação tecnológica e reserva a designação de professor ou docente para os restantes.

⁸⁸ “Compete à equipa pedagógica a organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente a articulação interdisciplinar, o apoio à ação técnico-pedagógica dos docentes ou outros profissionais que a integram e o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida ativa, uma adequada transição para o mercado de trabalho ou para percursos subsequentes” (alínea b do artigo 7.º do Despacho conjunto 453/2004).

⁸⁹ De acordo com o decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, é competência do diretor distribuir o serviço docente e não docente (alínea d do artigo 20.º).

vendo os horários. Temos o cuidado que, se faltarem, estejam, logo no início do ano, garantidos os do secundário, depois o regular, e por fim, estes...”.

Procedimento similar tinha a presidente do conselho executivo nas opções que tomava para a distribuição de professores pelas diferentes ofertas formativas: ”O critério foi... ir enchendo os horários, mas reconheço que alguns foram poupados para as turmas normais; como sabe, os pais só reclamam, os que reclamam, no prosseguimento de estudos e sobretudo no ensino secundário...é luta das notas para o ingresso.” (EI, R: 8).

À decisão de ignorar a orientação emanada da tutela acresce o assumir essa prática na primeira pessoa, sem consulta aos diferentes intervenientes em todo o processo educativo, nomeadamente o conselho pedagógico. As coordenadoras de ciclo são unânimes no desconhecimento da orientação e da prática instituída internamente para a escolha da equipa docente e declaram: “não sei, o Sr. Diretor não se confessa e o certo é que de vez em quando parece mesmo castigo” (JF - EIII, R: 14); “Não sei como são atribuídas...em pedagógico nada é dito, só sei que os colegas, eu nunca tive, alguns só lhes falta chorar” (ATC - EII, R: 13). Transparece das afirmações a convicção da existência de “um critério” que, não sendo divulgado, orienta as ações do diretor. Também os coordenadores de departamento confessam não ter conhecimento de eventual critério que está na base da escolha dos professores que irão lecionar nos cursos de educação e formação. No entanto, partilham da certeza de que a atribuição não é certamente aleatória e desprovida de sentido. YSM afirma: “penso que não explicitamente...embora me pareça que se houver hipótese de escolha não deve ser *moeda ao ar*... quem lhe calha não fica nada contente...garantidamente!” (EVI, R: 14).

Esta ideia da existência de um critério implícito da direção para a designação dos professores para lecionarem nesta oferta educativa é reforçada pelos diretores de curso, quando nos dizem: “o critério deve ser “toma lá que é para aprenderes! (...) Devem ficar guardados para os novos...” (AS – EIV, R: 13) e ainda “... Em condições normais... os professores nunca desejam tamanho castigo ...” (CCC – EV, R: 13).

Quando questionados sobre a sua experiência, enquanto membros da equipa docente, as respostas têm uma orientação coincidente, isto é, por todos é afirmado que os meios utilizados são pouco relevantes; o que é verdadeiramente importante é cumprir a missão sem interpolações hierarquicamente superiores que possam pôr em causa as suas funções e a capacidade de adaptação.

O Diretor relata-nos a sua experiência enquanto professor de uma turma de CEF:

“...tenho de admitir que é uma experiência que nunca mais se esquece. De início fiquei um bocadinho atormentado. Ainda por cima era a primeira experiência cá na escola... Foi desgastante. Mais do que a média, ainda eu tinha sorte... porque a educação física sempre podem descomprimir cá fora... passava a maior parte do tempo a conversar para ver se a coisa tomava rumo... não querem nada com a escola e parece-me que se apertarmos muito com eles se põem a andar...temos que ir gerindo com muito tato” (EVII, R: 16).

A antiga Presidente do Conselho Executivo, agora a lecionar nestes cursos, reforça: “quem está no terreno só não verbaliza o que vê por conveniência, é preciso agradar e ter trabalho por isso... *meia bola e força*” (EI, R: 16)).

1.5. O papel do diretor de curso

O cargo de diretor de curso⁹⁰ surge no normativo como crucial para atingir os resultados desejados com esta política educativa. Deve ser atribuído, de acordo com a lei, a um dos professores da equipa pedagógica que leccione, preferencialmente, disciplinas da componente de formação tecnológica⁹¹. Está-lhe confiada a missão de coordenar a equipa composta por “professores das diversas disciplinas, profissionais de orientação ou outros que intervêm na preparação e concretização do mesmo” (artigo 7.º, alínea a).

Para que o procedimento seja uniforme em todas as escolas da rede pública, as orientações que chegaram à escola para a aplicação do normativo esclarecem:

“A equipa pedagógica é coordenada pelo diretor de curso (DC) e integra os professores das diferentes disciplinas, de entre os quais um exercerá as funções de diretor de turma, os

⁹⁰ “A coordenação técnico-pedagógica dos cursos, incluindo a convocação e coordenação das reuniões da equipa pedagógica, a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas/domínios, bem como tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida ativa, será assegurada pelo diretor de curso” (alínea e, artigo 7.º do despacho conjunto n.º453/2004 de 27 de Julho).

⁹¹ “Os percursos que integram esta oferta formativa privilegiam uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante adequada aos níveis de qualificação visados, tendo em conta a especificidade das respetivas áreas de formação” (ponto 1, do artigo 3.º do despacho conjunto n.º453/2004, de 27 de Julho). A formação está agrupada em quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica, prática.

A componente de formação tecnológica “organiza-se por unidades ou módulos de formação, eventualmente associados em disciplinas ou domínios, em função das competências que definem a qualificação profissional visada, podendo ter por base os referenciais formativos, perfis e conteúdos das ofertas formativas da DGFV, da DGIDC ou do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), devendo ainda ter em conta a diversidade dos públicos e contextos da presente oferta formativa” (idem, ponto 4)

profissionais de orientação, os professores acompanhantes de estágio e outros elementos que intervenham na preparação e concretização do curso, nomeadamente os formadores externos” (p: 8).

A presidente do conselho executivo chama a si a responsabilidade de não ter cumprido a norma, na atribuição do cargo, ao afirmar que “o critério não foi bem o da lei” ...“(EI, R: 9). Frisa, no entanto, que o incumprimento das orientações ministeriais se traduz, na prática, numa falsa questão, porque isso não faz diferença nenhuma é preciso é que o trabalho se faça é isso que o Ministério quer e isso foi garantido...” (EI, R: 9). Superintendeu a sua decisão, afirma, a necessidade de salvaguardar as dinâmicas da escola sem pôr em causa o que se espera que a escola seja capaz de fazer, porque “não reprovou nenhum menino” (EI, R: 9).

Por sua vez, o diretor delega a decisão em quem reconhece competência para encher horários docentes, dizendo: “confio no bom senso de quem faz os horários que normalmente, são da casa e conhecem a realidade⁹²” (EVII, R: 15), reservando para si: ”no fim dou uma vista de olhos” (ibidem). As declarações prestadas não nos permitem saber com que intenção o faz, no entanto, somos levados a pensar que se trata de um ato de puro controlo hierárquico como garantia da execução de uma função crucial para o arranque do ano letivo.

Aquando do lançamento da oferta formativa na escola a escolha para o cargo de diretor de curso recaiu, num dos cursos, sobre um professor da componente formação tecnológica que, de acordo com o depoimento prestado, era necessário manter na escola⁹³. Somos levados a afirmar que a escolha do curso de formação e do seu diretor foram consequência da existência de um problema que se pretendia resolver e não da necessidade de seguir a determinação legal na implementação da oferta formativa.

O procedimento foi diferente, no mesmo ano, para o outro curso, em que a escolha não obedeceu à orientação normativa. É o então detentor do cargo que nos elucida sobre a questão, quando refere: “o critério não foi o ser professor da componente tecnológica, porque eu sou de educação física e o curso era de informática...” (EVII, R: 15). É este diretor de curso que, quando detém o poder de decisão, que lhe advêm de ser atualmente diretor de escola, que não obedece a qualquer

⁹² Achamos pertinente esclarecer que o alegado conhecimento da realidade nos parece um argumento infundado, pois os horários são construídos antes da colocação dos professores contratados.

⁹³ Podemos ler na entrevista: “a escolha dos cursos já teve presente essa pretensão; não perder alguns professores do quadro de escola que, dadas as suas áreas de formação, estavam em risco” (IPE – EI, R: 5).

orientação superior e atribui o cargo de diretor de curso à pessoa que, em sua opinião, satisfaz as necessidades da escola.

Quisemos saber a opinião dos sucessivos detentores do cargo. AS levantou o véu e diz-se perplexa, e em desacordo, com a atribuição da função. Evidencia a sua preocupação por entender que a inexistência de vínculo à escola poderá pôr em causa a desejada continuidade no exercício do cargo e justifica: “sou contratada, se calhar para o ano nem cá estou...o curso é de dois anos...” (EIV, R: 2).

Quanto às atribuições confiadas ao diretor de curso para que, no dizer de quem tutela, o sucesso educativo e profissional destes jovens seja uma realidade, apresenta-se como uma miragem. A professora que, na atualidade, exerce o cargo ilustra: “...a legislação fala de reuniões de equipa pedagógica, semanais, para preparar as aulas e as formas de atuação⁹⁴, mas estamos em Abril e ainda não fiz nenhuma, tem de ser a direção a convocar” (AS – EIV, R: 3), continua, esclarecendo ter consciência de que assim não devia ser, acrescentando:

“ Eu penso que devia ser eu a fazer as convocatórias, ou pelo menos ser eu a dizer quando devem ser feitas as reuniões, mas não é esse o entendimento da direção, dizem que ...não tenho competência legal para convocar...para aguardar que eles vão decidir formas de atuar uniformizadoras para todas as turmas⁹⁵” (ibidem).

Todos os entrevistados em funções na escola aquando da implementação dos cursos, afirmam que as preocupações dominantes eram de carácter organizativo. Era necessário criar estruturas e agilizar procedimentos que não permitissem por em causa o desempenho dos profissionais envolvidos e da escola em particular, porque “as escolas têm de se desenrascar e apresentar resultados” (CCC – EV, R: 2). Nesse sentido elucida ainda CCC ao afirmar: “No ano em que começámos fazíamos muita coisa. Fazíamos sobretudo documentos, isto é, impressos de registo. Não havia nada e o *programa alunos* não era adequado, então passei o ano a tratar, sobretudo, da parte burocrática...era eu que preparava previamente os documentos...” (R: 3). Para finalizar, acrescenta que o “trabalho era validado após sucessivas tentativas...por vezes *não batia*

⁹⁴ De acordo com as Orientações emanadas: “compete ao diretor de curso a coordenação técnico-pedagógica dos cursos, incluindo a convocação e coordenação das reuniões regulares (semanal) da equipa pedagógica, a cooperação com todos os elementos da equipa pedagógica a fim de promover a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas e, em articulação com os SPO ou profissionais de orientação, tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida ativa.”

⁹⁵ Esta ideia de uniformizar procedimentos faz-nos pensar no conceito introduzido por Formosinho (1987) de currículo de “tamanho único pronto-a-vestir “aplicado, neste caso, à tentativa de uniformização de procedimentos entre diferentes percursos formativos.

certo à primeira ...era tudo feito por tentativas e reformulado de acordo com o que se tinha de apresentar” (ibidem) e, na sua opinião, era assunto de menor importância, porque “...é um assunto que ninguém liga” (ibidem). E justifica:

“Basta ver que estes cursos, ainda hoje, não estão contidos nos documentos da escola ...a lei aponta uma série de atribuições para os diretores de curso, só que isso acaba por não acontecer. Nem a escola nem o Governo levam o assunto a sério. Inicialmente, era obrigatório que a equipa pedagógica reunisse uma vez por semana para discutir a estratégia de atuação, são alunos muito difíceis, só que isso gradualmente foi desaparecendo. Já não se reúne ...este ano ainda reunimos menos do que os do ensino regular...e quando reunimos é para receber de boca calada, orientações do adjunto do diretor que, na grande maioria das situações, são contrárias ao legislado”.

A preocupação com o comprimento da lei é *prata da casa*; a lei que baliza, não a funcionalidade das relações entre pares na contribuição para a excelência da política educativa, mas a excelência da instituição no cumprir da missão de funcionamento *decretado*. Para tal, o diretor chama a si o poder organizacional, um poder de controlo, assumindo o determinado no preâmbulo de decreto-lei 75/2008: nas escolas é uma necessidade urgente o reconhecimento da vantagem de um rosto que assuma as medidas de reorganização do regime de administração escolar.

Pela voz dos atores, a quem foi incumbida a tarefa de implementar localmente os cursos de educação e formação somos confrontados com procedimentos orientados por alguma pseudo-aleatoriedade, não só na atribuição dos cargos, como no desempenho dos mesmos.

1.6. Os normativos e as práticas

O projeto educativo⁹⁶ e o plano anual de atividades⁹⁷ são considerados documentos vitais, de acordo com o consagrado na lei, para o funcionamento adequado

⁹⁶ A competência de elaborar a proposta de projeto educativo cabe ao conselho pedagógico. Posteriormente, será a proposta submetida, pelo diretor, ao conselho geral (decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril).

⁹⁷ De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o Plano Anual e Plurianual de Atividades (PAA) é “um instrumento do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas” (artigo 9.º, ponto1). É o documento “que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades com a identificação dos recursos necessários à sua execução” (idem, ibidem; alínea c). Deverá refletir as opções de operacionalização constantes no Projeto Educativo. É elaborado pelo diretor, ouvido o conselho pedagógico, e submetido à aprovação do Conselho Geral.

da escola pública. Por isso, pedimos aos atores da escola 3M que nos elucidassem sobre o lugar que ocupam, em sua opinião, os cursos educação e formação⁹⁸ nesses documentos, para que, através das respostas obtidas, possamos inferir se o consagrado em lei e as práticas são coincidentes.

A ex-presidente do conselho executivo reconhece que o projeto educativo “não estava pensado para esta modalidade de formação” (IPE – EI, R: 17), porque:

“Pretendia-se diminuir o abandono e insucesso escolar, trazer mais alunos à escola e que a mesma fosse uma escolha para famílias que pretendem, sobretudo, que os seus filhos frequentem a escola para serem ensinados e não para cumprirem anos de escola para ficarem com um certificado...” (ibidem).

Deixa transparecer a sua posição de discordância com a política educativa vigente ao afirmar que a escola que orientava “tinha um lema: por uma escola de qualidade” (ibidem) e, como tal, não consagrava nos documentos os cursos de educação e formação que aceitou, como fez questão de referir, por imposição superior.

A diretora de curso CCC elucida: “o Projeto Educativo apela a uma escola de qualidade, e de exigência, para assim ser uma oportunidade para todos...e pelo que me é permitido observar está longe de ser essa a prática” (EV, R: 15).

O diretor da escola tem uma visão diferente do mesmo documento, que herdou em fase de maturidade. Em sua opinião “é sempre possível justificar tudo, basta que esteja feito de forma bem pensada, quer dizer, de forma genérica e estamos sempre protegidos e dentro do cumprimento...” (EVII, R: 17). Defende que não é necessário objetivar os cursos no documento, basta que se refira a redução do abandono escolar e o aumento do sucesso porque: “Realmente, se formos ao pormenor, eles lá não estão, não se fala deles em lado nenhum, enquanto tal, mas... quando se fala em redução do abandono escolar e aumento de sucesso, não estamos a falar também, e sobretudo, destes cursos?” (ibidem).

JSS não sabe se os documentos foram pensados tendo em conta esta oferta formativa, embora admita que “andam por lá os clichés [...] agora, com que intenção?” (EVI, R: 16), mas não atribui importância ao assunto e questiona: “desde quando é que o que está no PEE tem qualquer tipo de importância ou é levado a sério?” (ibidem). É

⁹⁸ Embora não fossem questionados sobre a existência de Projeto Curricular de Turma nesta modalidade de ensino indagámos posteriormente os coordenadores de ciclo sobre o assunto e pelos mesmos foi dito que não faz sentido a sua existência e por isso não é feito.

sua convicção que a importância dos documentos se reduz a existirem e não ao que dizem pois quem manda as diretrizes continua a ser os de lá de cima e o resto é floreado” (ibidem).

YSM admite que “pode ter sido decisão pensada (...) não falar no assunto” (EVI, R: 16), mas não pode garantir a intenção da omissão acrescentando: “não é do meu tempo” (ibidem). Informa ainda: “Agora faço parte da equipa que vai apresentar a proposta de novo Projeto Educativo. Só que ainda não sabemos como vai ser...para já... temos que ir elaborando a proposta...ler relatórios por causa das percentagens e assim...” (ibidem).

A coordenadora MBF responde com alguma ironia pondo em causa o interesse, ou importância, do projeto educativo enquanto documento orientador da política educativa da escola: “Esta pergunta é daquelas que não se devem fazer (risos) ...A começar pelo próprio documento, que tenho sérias dúvidas que sirva para alguma coisa, até ao que se lá diz ...tudo espremido fica em nada ...é como o sucesso e o insucesso ...está lá de certeza, senão nem ficava bem...” (EVI, R: 16).

A coordenadora do 2.º ciclo tem uma interpretação diferente. Afirma que “não lhe é dedicada uma única linha...sucesso e insucesso sim mas não existe nos CEF, existe antes de serem CEF” (EII, R: 15). Efetivamente a matrícula num curso tem sido, de acordo com os dados oficiais, sinónimo de não abandono escolar e sucesso garantido, talvez por serem “uma dinâmica à parte” (JF – EIII, R:16).

O plano anual de atividades⁹⁹ da escola é assumidamente um documento concebido sem a inclusão dos cursos de educação e formação:

"Não aparecem estes cursos...as atividades que eles fazem são sempre das suas dinâmicas de funcionamento, as atividades fazem sempre parte das aprendizagens, saem muitas vezes da escola, em visitas de estudo, até porque são cursos subsidiados vão sempre de graça, e não são partilhadas com as outras turmas...» (Diretor - EVI, R:17).

As propostas de atividades que chegam às reuniões de conselho pedagógico não contemplam os cursos de educação e formação. Também os departamentos curriculares, nas suas sessões de trabalho ordinárias, não incluem os cursos na ordem de trabalhos por orientações do diretor de escola. Segundo as declarações da coordenadora do 2.º ciclo: “No início do ano estava um aviso na sala dos professores, assinado pelo senhor

⁹⁹ As propostas para a sua construção devem ser apresentadas em conselho pedagógico e ter a aprovação do conselho geral (decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril).

diretor, a dizer que todos os materiais dos CEF [...] deviam ser entregue, no final do ano letivo, pelos diretores de curso na direção” (EII, R: 6).

Este entendimento é reforçado pela diretora de curso CCC, quando afirma: “Plano Anual de Atividades é só um plano de ensino regular... É entendimento generalizado que tudo o que diz respeito a CEF ... não fazem parte nem de documentos nem são assuntos a abordar em pedagógico” (EV, R: 15).

A coordenadora do 3.º ciclo, que tem desempenhado diferentes cargos, que lhe permitem ter uma visão mais alargada do funcionamento da escola, afiança: “é como se não existissem” (EIII, R: 6). E conclui dizendo: “Temos um representante para as novas oportunidades no pedagógico mas durante todo o ano nunca o ouvi dizer mais nada a propósito do assunto que não seja nos inícios de período... dizer: “está tudo bem! Não há níveis negativos nem problemas dignos de registo!” (ibidem).

A coordenadora do 2.º ciclo partilha da mesma opinião ao dizer que “... aquilo é muito à margem de tudo o que funciona na escola. Dizem ser uma dinâmica muito própria...” (EII, R: 6). Também JSS afirma: “...eles andam noutra plano...” (EVI, R: 16). E para que não restem dúvidas o diretor elucida-nos sucintamente sobre o modo como é desencadeado o processo: “essa tarefa [os cursos] está entregue ao adjunto xxx, é tudo com ele. Por isso... mas certamente que deve obedecer à legislação que está sempre a chegar à escola” (EVII, R: 3). Deixa clara a sua preocupação de controlo do cumprimento do legislado sem, no entanto, se preocupar com o verdadeiro funcionamento da escola que dirige, denotando o desconhecimento da eficácia e da eficiência do procedimento que adota para como certo.

2. Os Cursos de Educação e Formação - uma política educativa

2.1. Os CEF como alternativa de conclusão do ensino básico

A qualificação dos portugueses em matéria de educação e formação é, de acordo com as pretensões do XVIII Governo Constitucional, uma prioridade. Entende o Governo ser fundamental tomar medidas que, simultaneamente, promovam o sucesso escolar e o não abandono do sistema de ensino sem a conclusão do ensino básico¹⁰⁰.

¹⁰⁰ A lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, estabelece o novo regime de escolaridade obrigatória mas para as crianças e jovens que se matricularam no ano letivo de 2009-2010 em qualquer dos anos de escolaridade do 1.º ou 2.º ciclo ou no 7.º ano de escolaridade.

Para tal são criados os cursos de educação e formação, ao abrigo do despacho conjunto n.º 453/2004, como alternativa ao ensino regular. Devem

“Dar resposta às necessidades educativas e formativas dos jovens, que, não pretendendo, de imediato, prosseguir estudos no âmbito das restantes alternativas de educação e formação, preferem aceder a uma qualificação profissional mais consentânea com os seus interesses e expectativas” (preâmbulo).

O que pretendemos perceber é se os nossos entrevistados entendem os cursos de educação e formação como uma alternativa válida de conclusão do ensino básico, que permite efetivamente aos jovens certificados prosseguir a sua formação, se essa for a sua vontade, em percursos iguais aos dos outros jovens que obtiveram a escolaridade básica no ensino regular. Isto é, se o caminho percorrido entre a intenção decretada e a ação concretizada na escola são concordantes.

O diretor da escola quando questionado sobre se, em sua opinião, os cursos de educação e formação são uma alternativa válida de conclusão do ensino básico opta por responder de forma evasiva e centra a resposta no funcionamento da escola. Afirma que a vantagem desta modalidade de formação é contribuir para a tarefa de gerir a escola, porque é “mais fácil gerir outras situações, as turmas ficam mais equilibradas” (EVII, R: 5), por isso, em sua opinião, “quem está à frente das escolas, como eu, vê certamente *com bons olhos* estas turmas” (ibidem). Apesar da nossa insistência sobre a questão, que pretendíamos ver respondida, o entrevistado esquivou-se e insistiu na orientação da sua resposta sem nunca se referir ao curso como alternativa formativa para os jovens mas sim como alternativa de gestão facilitada.

A ex-presidente do conselho executivo, perante a mesma pergunta, centra a sua resposta na (des)igualdade de oportunidades. Diz ser essa a intenção desta modalidade de ensino: “estamos em caminhos diferentes para continuar a manter diferente o que é desigual: as oportunidades de sucesso...” (EI, R: 11) e justifica dizendo: “não temos na escola nenhum aluno que, depois da conclusão do CEF, tenha passado nos exames nacionais para voltar ao ensino regular... por alguma coisa será...” (ibidem).

A coordenadora do 2.º ciclo acredita que a transição destes alunos para os cursos de educação e formação é vantajosa não só para os jovens como também para a escola

A escolaridade obrigatória cessa com a obtenção de curso conferente de nível secundário da educação; ou independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos (ponto 4 do artigo 2.º).

em geral, porque “são alunos que só andam na escola para chatear os professores e estragarem as turmas, durante *anos a fio*, assim sempre vão embora mais cedo e ficam todos juntos. Para nós é mais fácil” (EII, R: 4). Deixa transparecer da sua resposta acreditar na utilidade dos cursos, não por serem uma opção de formação pensada para uma franja de jovens que ao sair da escola, de acordo com as pretensões da tutela, serão portadores de conhecimentos que não os colocarão em situação de subalternidade social, mas por autorizarem a escola, enquanto instituição, a desempenhar o papel esperado de certificação de conhecimentos.

A coordenadora de departamento YSM não considera esta alternativa de formação válida. Só lhe reconhece interesse ao nível das melhorias comportamentais dos alunos, porque “enquanto estão na escola sempre aprendem algumas regras, e quando saírem vão pelo menos mais educadinhos à vidinha deles” (EVI, R: 4).

MBF não enaltece esta modalidade de formação quando diz “...é de esperar que aprendam muito pouco... mas passam que é o que se quer” (EVI, R: 4), deixando perceber a utilidade desta modalidade de ensino para diminuir o elevado número de alunos com retenções no ensino básico, apesar de reconhecer as fracas aprendizagens destes jovens quando partem da escola com a escolaridade básica concluída.

A coordenadora do 3.º ciclo está convicta que os cursos de educação e formação “nunca serão” (EIII, R: 4) uma alternativa de formação, porque, segundo afirma, para “o ser terá de ser redefinido o que se pretende que seja o ensino básico neste País” (ibidem). Manifesta, mesmo, a sua preocupação com os destinos do ensino em Portugal: “... por este andar... os normais também chegam a CEF. A fama propaga-se e a lei do menor esforço está a vencer...” (ibidem, R: 8). Sintetiza a sua opinião sobre as possibilidades desta modalidade, aconselhando “que alguém se dedique a estudar, seriamente, este assunto e... possam refletir sobre o que está a acontecer nas nossas escolas, sem interesse nos números ou nos sucessos fabricados” (ibidem, R:4).

A diretora de curso AS, apesar de apreensiva com o que ajuda a protagonizar, reconhece possíveis potencialidades nesta modalidade de formação “se as coisas fossem levadas a sério” (EIV, R: 4). Mas esta sua crença esbate nas orientações internas recebidas:

“Fui informada pela direção que devia informar os colegas, os que têm o curso, que os critérios gerais de avaliação dos cursos eram diferentes dos outros ... no ensino regular é

20% para o comportamento e atitudes e 80% para as aprendizagens; para estes é 50% para cada¹⁰¹” (ibidem).

Em sua opinião, o facto de os alunos saberem, de antemão, que lhes “basta estarem, minimamente, bem comportados para passarem sempre” (ibidem) põe em causa não só as suas possíveis aprendizagens como as dos colegas do ensino regular que facilmente se remiram no que os rodeia e enveredam, também, *pela lei do menor esforço*. AS reforça ao dizer que também tem “turmas de regular e eles andam sempre a dizer que não está certo...que se portam bem e nem por isso têm o três garantido” (ibidem).

Em suma, e de acordo com o testemunho da diretora de curso CCC:

”Andamos a misturar, sob um modelo esgotado, pontos de partida diferentes que lamentavelmente se irão fundir, pela negativa, dentro em breve... estamos-nos a afastar, cada vez mais, da base das bases... Só será verdade na medida em que cada vez se exige menos aos alunos do ensino regular para os nivelar com os dos CEF que saem da escola mais bem comportados (EV, R: 4).

Assim, parece que não estamos a cumprir o propósito essencial do ensino básico: “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (LBSE, artigo 7: a,) e a não cumprir, também, o estipulado no discurso oficial como razão da criação dos cursos de educação e formação: aumentar os níveis formação escolar e de qualificação profissional dos jovens portugueses.

2.2. CEF um caminho facilitador de empregabilidade

O elevado número de jovens que ingressam na vida ativa, ou são candidatos a um primeiro emprego, “com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional” (Despacho conjunto n.º 453/2004: preâmbulo), em consequência do abandono da escola sem a conclusão do ensino básico é preocupação do Governo que pretende melhorar as “condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos” (ibidem) e “a elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa” (ibidem), através dos cursos de educação e formação, indo, também, desta

¹⁰¹ Por decisão de conselho pedagógico os critérios gerais de avaliação para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) são quantificáveis em 50% para a aquisição de conhecimentos e 50% para as atitudes e valores. Foi o mesmo critério extensivo a todos os alunos dos Cursos de Educação e Formação, aquando da implementação destes na escola.

forma, ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar.

Assim, é expectável que à obtenção do certificado de educação e formação correspondam mais e melhores qualificações potenciadoras de viabilidade de mais e melhor emprego.

De acordo com a orgânica destes cursos, a educação e a formação é, na sua grande maioria, ministrada em sala de aula pelos diferentes professores/formadores que constituem a equipa pedagógica¹⁰². Então, faz sentido questionar os atores, que na escola orquestram o modo com a formação é posta em prática, com a intenção de encontrar opiniões que nos permitam ter uma visão mais objetiva sobre as efetivas consequências desta modalidade de ensino, nomeadamente a formação profissional que faculta, sobre a qual muitos opinam, mas na grande maioria dos casos, com teses fundamentadas em senso comum. Quisemos saber se os alunos que concluem o ensino básico nos cursos de educação e formação detentores de um diploma qualificador para o exercício de uma determinada profissão, terão aumentado as suas hipóteses de empregabilidade num mercado de trabalho demasiadamente escasso e competitivo e em constante mutação. De acordo com o despacho conjunto n.º 453/2004:

“Estas medidas assumem, ainda, um papel estratégico no quadro das políticas ativas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa” (preâmbulo).

Contrariamente ao anunciado em lei, os entrevistados não auguram um futuro promissor para os jovens portadores de certificação escolar e profissional numa determinada área de formação nem para o panorama geral do ensino básico português.

IPE é categórica quando questionada sobre o futuro destes jovens após a conclusão de um curso de educação e formação: “voltar para a vinha ganhar uns dias” (EI, R: 12). Como sabemos, os jovens da escola 3M que enveredaram por esta modalidade formativa são oriundos de famílias que vivem, na sua grande maioria, da jorna na vinha e no vinho. Assim, e a ser verdade o afirmado, a escola mais não lhes

¹⁰² De acordo com o definido no despacho conjunto que legisla os cursos de educação e formação a duração dos cursos que são ministrados na escola 3M é a seguinte:

- Mil e duzentas horas, correspondentes a 36 semanas, das quais 30 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio. O curso tem a duração de um ano letivo;
- Duas mil e duzentas horas, correspondentes a 70 semanas, das quais 64 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio. O curso tem a duração de dois anos letivos.

garante do que *um compasso de espera* a que se seguirá o ingresso no futuro anunciado na origem familiar.

O diretor parece mais crédulo quanto ao futuro profissional destes jovens ao declarar: “tenho esperança que alguns consigam um empreguito melhor” (EVII, R: 6), mas vai chamando a atenção para um facto incontornável e decorrente da função da escola: “só lhe podemos garantir o andar na escola mais uns tempos” (ibidem). Alerta ainda para mais uma realidade: “no CEF aposta-se mais nas melhorias comportamentais do que nos conhecimentos disciplinares” (ibidem) o que põe, desde logo, em causa o duplo sucesso legislado para esta modalidade educativa que o Governo anuncia como crucial para ir “de encontro às diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar” (Despacho conjunto n.º 453/2004: preâmbulo).

As coordenadoras de ciclo manifestam-se não crentes quanto às potencialidades formativas destes cursos.

ATC afiança que o resultado será “o mesmo que se não tivessem andado tantos anos na escola. Só variará no terem um certificadozito” (EII, R: 8).

JF considera que o tempo despendido na obtenção do curso se poderá traduzir em perda de tempo para o futuro profissional destes jovens devido à “escola de nada fazer que levam” (EIII, R: 9), exceção feita aqueles que “os pais têm o bom senso de os por a trabalhar para aprenderem alguma coisa” (ibidem), não pondo assim, em sua opinião, em causa o tempo de aprendizagem proporcionado pela família e que não raras vezes se apresenta como única hipótese de trabalho, ainda que precário, pois estes jovens: “vão para a vinha e se alguém os quiser na altura” (ibidem), em que a conclusão do ensino básico os empurra para o mundo do trabalho.

As diretoras de curso não concebem hipóteses de futuro profissional para além da “jorna ou em pequenas explorações familiares” (CCC - EV, R: 8), porque “é uma zona de vinho em que o trabalho assalariado sazonal vai aparecendo” (ibidem), ou “irem para as suas aldeias e ajudarem os pais no campo, ou por aí” (AS - EIV, R: 8), porque “o facto de concluírem o curso não lhes acrescenta conhecimentos capazes de lhes aumentar as possibilidades de emprego na área da formação” (CCC - EV, R: 8).

Os entrevistados são unânimes em refutar qualquer ligação entre escolaridade básica com dupla certificação e aumento de possibilidade de emprego na área de certificação, como nos foi dado a conhecer nas suas respostas.

IPE defende que não existe relação entre a obtenção do certificado e o aumento de hipóteses de emprego, ao afirmar: “as empresas aceitam-nos por saberem que são só

uns dias” (EI, R:13), referindo-se à componente de formação em contexto de trabalho, e elucidada: “os mais problemáticos e que inspiram menos confiança fazem o seu estágio na escola, andam por lá com os assistentes operacionais” (ibidem). O conhecimento da realidade local permite-nos atestar esta prática na escola. A grande dificuldade da escola é encontrar alunos que não ponham em causa o bom nome desta, por serem associados a referências pouco abonatórias ou, simplesmente, por “serem CEF” e fazer chegar ao Ministério da Educação, caso seja necessário, a prática que consta da legislação e que determina que os alunos concluem a sua formação depois de terem tido acesso ao mundo do trabalho na área da formação que escolheram. Em suma, a escola faz a escolha dos alunos para a formação em contexto de trabalho não pelas capacidades demonstradas pelos formandos durante a formação, mas para que a credibilidade da escola, enquanto entidade competente para ensinar, não seja posta em causa e a sua imagem não fique futuramente beliscada.

O diretor considera que possuir um curso de educação e formação não é relevante para estes jovens; não lhes permite aceder a um emprego na área de certificação, porque “não aprendem grande coisa” (EVII, R: 7) e explica: “ as escolas não têm instalações para além das salas de aula e boa vontade e imaginação de alguns professores” (ibidem) e na empresa “não têm grande tempo de aprender” (ibidem) e “nem a empresa está muito disposta a fazê-lo” (ibidem), porque “não ganham nada por abrir as suas portas a estes miúdos” (ibidem). Remata informando que “não existe nenhum aluno empregado, por ter concluído um CEF” (ibidem) na escola que agora dirige.

A coordenadora do 3.º ciclo defende que o facto de terem sido alunos dos cursos de educação e formação se traduz em desvantagem no mercado de trabalho, porque “o mundo do trabalho... quer gente que trabalhe, que saiba fazer coisas” (EIII, R: 11) e vai mais longe admitindo que “se fosse empregadora o facto de ter sido CEF era logo *carta fora do baralho*... estamos a falar de miúdos que mal sabem ler” (ibidem). Partilha da mesma opinião a diretora de curso AS, que afiança: “não dava emprego a nenhum, é só dizer que têm um certificado de conclusão de ensino básico e legalmente acabaram a escola e só isso” (EIV, R: 9), porque “desta forma (...) parece *uma fábrica de encher chouriços* de qualidade muito duvidosa” (EIV, R: 10). Reforça a mesma linha de pensamento CCC:

“Estamos a falar de miúdos com a escolaridade mínima e só isso! O que aprendem de um determinado ofício ou profissão é insignificante...sabem pouco e têm má fama... e transportamos esta imagem para fora das paredes da escola” (EV, R: 10).

A imagem pública que estes alunos têm dentro e fora das paredes da escola é também denunciada por YSM, que afirma: “basta a fama que eles têm para afugentar qualquer possível patrão” (EVI, R: 10) e finaliza, acrescentando, “a não ser que já saibam antes de tirarem o curso...negócio de família ou coisa que o valha e aí o certificado pode servir para legitimar qualquer coisa” (EVI, R: 11).

JSS leciona no ensino especial e equipara o desempenho de todos os alunos que saem da escola com um certificado de educação e formação aos alunos das Necessidades Educativas Especiais (NEE), que também frequentam esta modalidade de formação, dizendo:

“São alunos com enormes dificuldades de entendimento, não só os de ensino especial mas todos os outros... já vão para lá sem vontade de fazer alguma coisa ... muito menos aprenderem uma profissão... às vezes até dizem, os colegas, que os NEE são os melhores” (EVI, R: 11).

Por fim e em jeito de desafio MBF pergunta: “como, se para os cursos vão os que não sabem nada e querem aprender outro tanto?” (EVI, R: 11). A coordenadora do 2.º ciclo conclui não existir relação entre a conclusão da escolaridade básica nesta modalidade e a pretensão do Governo de transformar a certificação num veículo facilitador de empregabilidade: “só pode ser considerado, honestamente, um meio de dar certificados de 9.º ano, a quem, de outra forma, nunca o conseguiria... a não ser que fosse pelo cansaço de os ter nas turmas” (EII, R10).

2.3. CEF - a promoção do sucesso escolar como prioridade

De acordo com o despacho conjunto n.º 453/2004, “a qualificação dos Portugueses (...) implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar”. Para que tal seja uma realidade, afirma-se, são criados os cursos de educação e formação para conclusão do ensino básico obrigatório. Quisemos saber o que pensam os nossos entrevistados sobre este modo de

“promoção do sucesso escolar” e sobre a qualidade do sucesso alcançado na escola onde desempenham as suas funções.

O diretor confronta-nos com o que se poderá entender com “sucesso”, dado que os cursos de educação e formação foram concebidos com duplo objetivo: a conclusão da escolaridade obrigatória e a certificação profissional para o ingresso qualificado no mercado de trabalho. Segundo ele, “se sucesso for conseguir que os jovens concluam o ensino básico não há dúvida que poucos são os que depois de entrarem desistem agora... se for chegarem ao fim e terem emprego então está *a meio gás*” (EVII, R:12). No entanto, afirma: “têm todos a possibilidade de sucesso: todos podem chegar ao fim da escola” (EVII, R:5).

A coordenadora de departamento YSM reconhece que o sucesso tem aumentado, se este for entendido como “diminuição de retenções” (EVI, R:12), e que o mesmo tem sido conseguido porque se “tem a possibilidade de canalizar os alunos mais problemáticos para essas turmas”, referindo-se às turmas de cursos de educação e formação.

O coordenador de departamento JSS está convicto da existência de alguma imprudência na utilização indiscriminada da palavra sucesso:

“Usa-se o termo com tanta frequência, e com tanta leviandade, que nem sempre estamos a ser precisos na sua utilização...passou a ser cliché... Sucesso e aprendizagem, na forma como estamos a tratar o ensino não são sinónimos, mas deveriam ser” (EVI, R:12).

A coordenadora de departamento MBF perante a mesma questão defende que o sucesso é uma realidade pois “parece-me que passa tudo, pelo menos o representante, que vai ao pedagógico está sempre de parabéns por ter para dizer: 100% de sucesso!” (EVI, R:12).

Os diretores de curso auscultados relevam algum ceticismo sobre a real preocupação de quem governa o país quanto à “promoção do sucesso escolar” que se apregoa normativamente e em documentos oficiais, pois segundo AS “nem os governos levam o assunto muito a sério” (EIV, R:11). De acordo com CCC “estamos a obter, desta forma, a generalização do facilitismo nas escolas, ... a certificar ignorância e a propagar a ideia de uma escola, por onde se passa durante uns anos, ... e a isso chamamos sucesso escolar” (EV, R:11).

Também as coordenadoras de ciclo partilham da ideia de que se estabeleceu legislativamente um sucesso que não corresponde a sucesso real:

“Sucesso como!? Acabarem e em menos tempo!? Logicamente que sim, na perfeição. Então desde que passam para lá, não reprovam mais, não é preciso planos de acompanhamento nem de recuperação, têm notas excelentes (...) é um aparelho, do ministério da educação, bem montado e ...estão pouco preocupados com a realidade...os fins é que lhes interessa é um sucesso fantástico” (ATC- EII, R: 11).

A coordenadora do 3.º ciclo vai mais longe e considera ser “sucesso absoluto” (EIII, R: 12) e explica de forma irónica porquê:

“ É só quatro e cinco! Um três é nível raro naquelas pautas ... não é preciso a promoção do sucesso escolar, refiro-me ao sucesso de cada aluno: é automático, basta aderir no acto de matrícula... está-se a garantir a redução do abandono da escola, que é de facto uma realidade, à custa da propagação da ignorância” (ibidem).

A ex-presidente do conselho executivo oferece-nos uma opinião fundamentada no processo que acompanha desde o início da leccionação dos cursos de educação e formação na escola:

“No início *ser CEF*, para todos os outros alunos, era sinal de ser refugio. Agora em todas as turmas do regular a grande maioria quer ir para o CEF. Nem se importam de reprovarem porque depois no CEF, segundo eles, avançam não têm de estudar e fartam-se de andar cá fora e de passear” (EI, R: 15).

Das opiniões registadas podemos concluir que o sucesso apregoado oficialmente como necessário e possível se afasta na prática do sucesso alcançado. Existe uma certa ambiguidade entre a intenção e a ação mas que se traduz, efetivamente, na redução do número de jovens que abandona o ensino sem ter concluído a escolaridade básica. A escola está, inegavelmente, a ser capaz de se adequar aos fins que se espera que seja capaz de atingir para preservar a sua imagem de instituição de êxito.

2.4. Objetivos dos CEF (constantes do discurso oficial)

No preâmbulo do despacho conjunto n.º 453/2004 podemos ler: “Os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho têm vindo, articuladamente, a lançar iniciativas nas áreas da orientação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio das medidas de educação e formação, como via privilegiada de

transição para a vida ativa”, o que “implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado (ibidem).
Afirma-se depois que

“Estas medidas assumem, ainda, um papel estratégico no quadro das políticas ativas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa” (ibidem).

Pela voz dos atores escutados para o nosso estudo somos colocados perante resultados locais desta política educativa que os ministérios envolvidos entenderam ser ideal para atingir a melhoria da qualificação dos portugueses.

A promoção do sucesso escolar resume-se à guarda de um maior número de jovens na escola que concluem o ensino básico obrigatório. Segundo a opinião do diretor da escola “teremos certamente níveis de escolaridade mais elevados, que melhorarão a imagem do nosso país (EVIII, R: 19), mas de acordo com o parecer de YSM, esta política “vai ter consequências desastrosas futuramente... é muito facilitismo” (EVI, R: 18) embora admita que no imediato “as consequências, sobretudo políticas, são uma maravilha” (ibidem), porque “ estamos a acabar com um mal, de muitos anos, o número de retenções, e fazer com que menos alunos saiam da escola sem a escola básica” (ibidem).

Segundo CCC “esta política educativa está a ser um veículo facilitador, legitimado e de obediência cega, de confundir sucesso com conclusão de ensino básico. Olhamos para os números desprovidos de um trabalho sério a montante e a jusante” (EV, R:11) correndo o risco de “ter gerações mais analfabetas, embora com mais anos de permanência na escola” (IPE- EI, R: 19), porque, e de acordo com MBF, “estamos a generalizar a formação CEF, que é o mesmo que dizer, passa tudo sem saber como” (EVI, R: 18), por isso “andamos a enganá-los, a fazê-los acreditar que este é o melhor caminho” (JSS- EVI, R:17).

Em jeito de conclusão ATC resume o que se passa nas escolas: “o sistema está obedecido. Em termos de imagem, no imediato, estamos muito melhor, no futuro vamos ser uma cambada de ignorantes” (EII, R:12).

Os entrevistados não vislumbram, para os portadores de um curso de educação e formação, um futuro profissionalmente mais promissor por via da formação obtida.

Rejeitam a hipótese de estes jovens poderem contribuir para a “elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa”. Os poucos conhecimentos que a formação lhes acrescenta, aliados à falta de oportunidades de emprego não resulta a seu favor, porque “se não há para os mais velhos e mais habilitados não há certamente para estes” (YSM-EVI, R: 9), que evidenciam “ter graves dificuldades em obedecer e aceitar que é preciso esforço e trabalho para se atingir qualquer coisa” (AS – EIV, R:17).

A discrepância entre o que o Governo afirma ser possível com esta modalidade formativa e os resultados que a prática nos demonstra leva JF a atestar que se trata de uma falsa questão, porque “o que parece andar à deriva está perfeitamente controlado e tem intenções bem definidas (EVI, R:13). A diretora de curso AS defende que a situação que se vive nas escolas “é de nos pôr a pensar e agir ... enquanto é tempo” (EIV, R:17), alertando para consequências, que segundo os entrevistados, se irão repercutir no sistema de ensino em particular e na sociedade em geral.

3. Experiência profissional dos docentes que trabalham com os CEF

3.1. No desempenho de cargos de gestão

A atribuição de diferentes cargos, que direta ou indiretamente tem repercussões na operacionalização dos cursos de educação e formação, a docentes com mais ou menos experiência profissional, pode ser um indicador importante para retirar conclusões sobre a importância que a escola reconhece a esta política educativa que oficialmente se apregoa como decisiva no panorama do ensino em Portugal.

De acordo com o preâmbulo do decreto-lei 75/2008, ao diretor “primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” é conferido “o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”. Como “primeiro responsável” o diretor tem, ainda, poder para criar outras estruturas de coordenação que entenda necessárias para por em prática o seu mandato. De acordo com a lei, as estruturas de coordenação colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor “no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares” (artigo 142.º, ponto 1) para a adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Quisemos perceber quem são os dirigentes da escola e que experiência profissional têm, para além da legalmente¹⁰³ exigida, e quais as motivações para o desempenho do cargo que lhes está confiado.

O diretor fala-nos de si dizendo:

“Comecei como professor do 1.º ciclo, e como gosto de evoluir, não parei... como não gosto de parar e sou adepto de dinâmicas inovadoras, ainda no 1.º ciclo estive, como presidente, à frente de um agrupamento horizontal... fui candidato, não no mesmo, como presidente, a um agrupamento vertical ... por razões várias, não levámos o mandato até ao fim... e... deu-se novamente alteração de legislação, apareceu o concurso para diretor ... resolvi avançar. Reconheço que gosto de experiências novas e ser diretor não me desagradou. Razões da candidatura!? Não há uma razão mas sim muitas razões ... acho que tem a ver com o meu feitio... gosto de liderar ... também já fui comandante dos bombeiros!” (EVII, R:1).

A presidente do conselho executivo cessante, que não foi candidata ao cargo de diretor, apresenta um leque de razões para ter sido responsável pela escola, que se prendem, sobretudo, com o acreditar na mudança de rumo da escola pública portuguesa:

“Para além do um *bichinho* que me vinha a acompanhar, há muito tempo, de experimentar juntou-se a alteração da legislação, em que acreditei e dei o salto no escuro... Falava-se em autonomia da administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação... dos agrupamentos, parecia-me tudo propício para que a escola se encontrasse e conseguisse o cumprimento do seu dever na formação da sociedade... Sempre tive curiosidade de perceber como era estar no comando de uma escola e estava convencida que muito do trabalho, e tempo gasto, era trabalho demasiadamente burocrático e de cumprimento de ordens, melhor dizendo, de legislação e mais legislação, que, em meu entender, podia ser evitado e canalizado para coisas mais úteis e, como já disse, o aparecimento do 115, que me parecia trazer alguma mudança no sistema de ensino” (EI, R:1).

Os coordenadores de departamento em exercício de funções têm vários anos de docência e alguma experiência do desempenho de diferentes cargos de gestão intermédia e não deram a conhecer motivação para o desempenho do cargo. Referem a nomeação como razão para a ocupação do lugar.

CCC diretora de curso aquando do lançamento da oferta na escola afirma que foi escolhida porque “ia ficar sem turmas, no próximo ano” (EV, R:2), apesar de ter vasta

¹⁰³ As condições exigidas para o exercício de funções de administração e gestão escolar estão definidas no ponto 4 do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril.

experiência no exercício de diferentes cargos na escola deixa claro que essa experiência não pesou na decisão de ser escolhida e afirma:” agarrei a oportunidade *com unhas e dentes*” (ibidem). A diretora de curso que atualmente tem a responsabilidade de um curso de informática dá-nos conta da pouca importância que acolhe, na prática, a escolha do ocupante para o cargo que atualmente lhe está entregue: “Sou professora de matemática. Este está a ser o meu quinto ano de serviço, segundo nesta escola, sou contratada...e está tudo” (AS- EIV, R:1).

No entanto a legislação atribuiu ao cargo de diretor de curso de educação e formação relevância determinante no processo:

“A coordenação técnico-pedagógica dos cursos, incluindo a convocação e coordenação das reuniões da equipa pedagógica, a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas/domínios, bem como tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida ativa, será assegurada pelo diretor de curso, nomeado pela entidade formadora, preferencialmente de entre os professores da componente de formação tecnológica, tendo em consideração a devida articulação com os serviços de psicologia e orientação” (Despacho conjunto n.º 453/2004, ponto 2,alinea e)).

3.2. No desempenho de funções docentes

De acordo com as orientações emanadas da tutela em 2008, e que não sofreram até ao momento alteração, os professores que lecionam os cursos de educação e formação devem ser selecionados tendo em atenção que “atuam junto de públicos heterogéneos que por motivos diferenciados procuram uma nova oportunidade de educação e formação” (p:9). Assim, é entendimento da tutela que o professores/formador:

Para além das competências inerentes à profissão, deverá ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade, a tolerância, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal, social e profissional dos alunos” (ibidem).

No entanto, os nossos entrevistados afirmam que o procedimento padece de muita aleatoriedade.

O diretor, que de acordo com o estipulado no decreto-lei 75/2008 tem a competência de “distribuir a serviço docente e não docente” (artigo 20.º, ponto 4, alínea d)), afirma: “critério, critério não existe. Contratamos os que não temos, sobretudo os especializados. Quanto aos outros vamos vendo os horários” (EVII, R:13). Mas, a prioridade vai para o ensino regular pois, segundo diz, ” temos o cuidado que, se faltarem, esteja logo no início do ano garantido o secundário depois o regular e por fim estes” (ibidem) e justifica: “é que eles têm sempre as aulas, as horas todas, nem que para isso tenhamos que acionar os mecanismos para os trazer à escola para além do final das aulas ou nas interrupções letivas¹⁰⁴” (ibidem). Reconhece que não são turmas bem aceites, exceção feita aos professores contratados, porque ”obviamente, querem é horário” (idem, ibidem: R: 14). Quanto aos professores “da casa reclamam mas de pouco lhes adianta” (ibidem). Admite que tem “alguns professores com perfil para aquele tipo de alunos e esses, normalmente, são contemplados” (ibidem) para fazerem parte da equipa pedagógica dos cursos de educação e formação.

Os coordenadores dos diferentes departamentos dizem desconhecer a existência de critérios na atribuição das turmas aos professores. YSM, apesar de desconhecer a existência formal de critérios vai mais longe na sua resposta e insinua: “penso que não explicitamente...embora me pareça que, se houver hipótese de escolha, não deve ser *moeda ao ar*...a quem lhe calha não fica nada contente...garantidamente!” (EVI, R:14).

As coordenadoras de ciclo confirmam a não discussão do assunto em reunião de conselho pedagógico e reconhecem que estas turmas são de difícil aceitação. ATC defende que os professores que trabalham com as turmas dos cursos de educação e formação "deviam ter mais apoio e formação para lidar com a situação ...os conhecimentos académicos de pouco lhes servem” (EIII, R: 13).

Os diretores de curso, que têm uma visão mais fundamentada na prática de proximidade com estas turmas, pois obrigatoriamente são membros da equipa pedagógica, manifestam também o desconhecimento de existência de critérios. No entanto, AS arrisca afirmar: “O critério deve ser “toma lá que é para aprenderes!”, é o que me parece...ninguém os quer, então devem ficar guardados para os novos” (EIV, R: 13). Quando quisemos saber a sua opinião sobre o modo com os professores aceitam as

¹⁰⁴ Tivemos o cuidado de verificar, através dos livros de ponto e dos registos de assiduidade dos alunos, se as turmas que estamos a estudar tiveram aulas nas interrupções letivas ou para além do fim do ano letivo determinado oficialmente. Efetivamente, é prática corrente os alunos terem aulas quer em diferentes interrupções letivas quer para além do final do ano letivo. Mas um número significativo de alunos, e sempre os mesmos, não compareceu à escola nessas alturas.

turmas de educação e formação disse: “a mim tem-me custado muito, muito e acho que deve ser um choque para qualquer um...” (ibidem).

A diretora de curso CCC alerta para o aparecimento de um fator que, em seu entender, poderá alterar a rejeição dos professores por estas turmas:

“Refiro-me à avaliação dos resultados dos alunos influenciar a avaliação do professor ... se a ordem, embora camuflada, é de passar tudo estamos em vantagem em relação ao regular e há menos trabalho, desde que se tenha resistência para aguentar e jeito para trabalhar comportamentos desajustados” (EV, R: 13).

Finalizamos esta incursão sobre o assunto com o relatar do procedimento levado a cabo no ano da implementação dos cursos de educação e formação na escola 3M:

“Abri concurso e foi o que apareceu... com os da casa o critério foi... ir enchendo os horários mas reconheço que alguns foram poupados para as turmas normais. Como sabe, os pais só reclamam, os que reclamam, no prosseguimento de estudos e sobretudo no ensino secundário...é luta das notas para o ingresso” (IPE-.EI, R: 8).

É notório que o procedimento também não foi favorável aos cursos de educação e formação e muito longe do consignado nas orientações para a implementação dos mesmos.

4. Os CEF: consequências para quem os frequenta

4.1. Consequências educacionais

Em jeito de conclusão, solicitámos a todos os entrevistados que fizessem uma antevisão das consequências que esta política educativa poderá ter nos jovens que frequentam os cursos.

À semelhança do ocorrido em questões anteriores, a orientação das respostas tem uma malha idêntica. Alerta para aquilo que dizem ser um “fenómeno contagiante” (ATC - EII, R: 17) que estará a ajudar a precipitar a urgência de repensar o que o país pretende com o ensino básico, para que os jovens que “são o resultado do desnorte em que andam os adultos com cargos de responsabilidade...” (JSS - EVI, R: 17) possam, efetivamente, ter acesso a uma escola que não tenha por objetivo máximo fabricar sucesso decretado. Assim “não há-de tardar muito tempo (...) as escolas têm de dar

rebuçados aos miúdos para ter turmas de ensino regular... ou então continuamos a baixar os níveis de exigência” (IPE- EI, R: 15) para termos alunos em turmas que habitualmente são associadas ao cumprimento de programas disciplinares. Desta forma, “vamos ter gerações mais analfabetas, embora com mais anos de permanência na escola” (ibidem), porque “a sabedoria é cada vez menor e cada vez menos temos forma de os motivar para a aprendizagem” (JF - EIII, R: 18). Segundo IPE “vamos ter gerações mais analfabetas (EI, R:19), porque:

“Cada vez mais alunos, e mais cedo, querem ir para o CEF, e as famílias fazem a vontade aos meninos com o convívio da escola, e receio que esse seja o rumo dos próximos anos enganar: toda uma geração e vamos colher os resultados. E é necessário lembrar que o ensino básico já é de doze anos e as turmas CEF continuam a aumentar” (ibidem).

A coordenadora do 2.º ciclo afirma que “os pais já no 2.º ciclo, com filhos sem reprovações dizem: veja lá não me faça o rapaz/rapariga andar cá muitos anos empatado, mande-mo para os cursos...” (EII, R: 17).

Na opinião de JSS “andamos a protelar a educação, ... eles são o resultado do desnorte em que andam os adultos com cargos de responsabilidade” (EVI, R:17). Perante a situação que se vive atualmente na escola 3M em particular e na escola pública em geral, CCC defende:

“A escola terá de se reinventar...a escola não pode ser só isto... está a ser um centro de educação, de tentativa de educação... concordo que a escola tem de se adaptar aos tempos e, da sua missão, também deve fazer parte o educar, mas não se pode demitir de ensinar e preparar para o conhecimento... ser só educado não é, certamente, sinónimo de escolarizado e é o que está a acontecer... caminhamos para uma sociedade de iletrados certificados! Estamos a demorar muito tempo a perceber que isto não é um problema de outros! É um problema social e que nos vai afectar enquanto tal...” (EV, R: 16).

4.2. Consequências profissionais

Os cursos de educação e formação, de acordo com o legislado, facultam aos seus detentores a qualificação necessária para o assumir de funções numa determinada área de formação, certificada para o efeito. No entanto, os depoimentos recolhidos não dão cobertura às pretensões do Governo. Isto é, os conhecimentos adquiridos na escola,

somados aos adquiridos durante a formação em contexto de trabalho, ficam muito aquém do decretado.

De acordo com a orientação das respostas dos nossos entrevistados, com esta política educativa “estamos a enganar toda uma geração e vamos colher os resultados” (IPE-EI, R:19) pois os alunos andam na escola a “deixar passar o tempo para levarem o papel” (Diretor - EVII, R: 19) e não existe, nem da parte destes nem da escola, a preocupação de ajudar a preparar o futuro. Somos levados a concluir que saem da escola e “nada de especial ou de muito promissor” (CCC-EV, R:8) os espera depois dela. ATC entende que o futuro destes jovens, após a conclusão do curso de educação e formação, será “o mesmo que se não tivessem andado tantos anos na escola (EII, R:8). O seu futuro será idêntico ao da sua família e resumir-se-á a “ir vivendo um dia a seguir ao outro, como fazem os pais” (MBF- EVI, R:9). Isto, “enquanto a família os suportar... depois teremos... um problema de todos nós” (AS- EIV, R:8).

A coordenadora de ciclo ATC sintetiza o que, em sua opinião, poderá representar na vida destes jovens o serem portadores de um CEF:

“Só variará no terem um certificadozito. Vão, eles e nós, passar por tempos difíceis. Eles por não saberem nada e não terem de que se valer e nós por termos de estar calados a aguentar tudo nas escolas e depois aguentar... lá fora”. (EII, R: 8).

5. Os documentos

5.1. O Projeto Educativo

Os normativos que nas últimas décadas balizam o funcionamento da escola pública colocam enorme ênfase neste documento de construção obrigatória. A título de exemplo vejamos:

O decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e se aplica às escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e às do ensino secundário, determina:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere.”

O despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho, que regulamenta o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, define que o projeto educativo:

“É um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o PE pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

O decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, define que autonomia é

“O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º, ponto 1).

O mesmo normativo estabelece que o projeto educativo constitui um instrumento do processo de autonomia das escolas. É

“O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 3.º, ponto 2, alínea a)).

Atualmente o decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, que revogou o decreto-lei anterior, continua a considerar o projeto educativo como o documento “que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada” (artigo 9.º, ponto 1). Continua a ser elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos. Compete ao diretor da escola “submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico” (artigo 20.º, ponto 2) e compete ao Conselho Geral não só aprovar o documento como também “acompanhar e avaliar a sua execução” (artigo 13.º, ponto 1, alínea c)).

Concordamos com Macedo (1995) ao considerar que são várias as motivações para a elaboração de um projeto educativo de escola: “necessidades ou problemas identificados; aspirações de mudança e melhoria do trabalho que se desenvolve na escola; por obediência a uma ordem vinda da hierarquia do sistema” (p: 115). A autora defende que após a identificação da razão para a construção do documento,

“Deverá desenvolver-se a discussão sobre os *princípios, valores, modelos educativos*¹⁰⁵ por que se quer optar tendo em conta o conhecimento existente sobre as características, condicionalismos e potencialidades da realidade (humana e material) da escola (diagnóstico de situação)” (ibidem).

Macedo defende ainda a necessidade de uma segunda decisão, “com base nos dados recolhidos e na discussão realizada” (ibidem), para a “*identificação dos valores e grandes objetivos que definem a lógica de funcionamento que deve orientar e mobilizar ao atores na ação (ações) a desenvolver*¹⁰⁶” (ibidem), para que o projeto educativo “corresponda à definição de uma política educativa da escola capaz de mobilizar o maior número dos seus atores” (ibidem: 119) em torno do “consenso necessário à seleção de atividades e mobilização de recursos a estabelecer no plano de atividades” (ibidem).

Os obreiros do Projeto Educativo da escola 3M consideram-no “um documento que integra um conjunto de valores, formas de ser, de estar e de intervir na comunidade e de interagir com a comunidade educativa envolvente”. Foi aprovado pelo Conselho Geral Transitório¹⁰⁷, conhecedor, queremos acreditar, da realidade do agrupamento e do meio envolvente, pois considera o PE como “um documento único” capaz de “atingir metas no horizonte definido”, que “contribuirão para melhorar a qualidade do ensino público de educação no nosso país”.

¹⁰⁵ Itálico da autora.

¹⁰⁶ Itálico da autora.

¹⁰⁷ De acordo com o decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril “o número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno, devendo ser em número ímpar não superior a 21” (artigo 12.º, ponto 1). Por decisão do conselho geral transitório, que era constituído por 21 elementos, o conselho geral da escola 3M’s é constituído por 17 elementos, mantendo as três instituições cooptadas: bombeiros voluntários locais, delegação da Cruz Vermelha Portuguesa e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM).

O Projeto Educativo da escola 3M foi aprovado em reunião de 8 de Novembro de 2008.

A escola 3M é assumida no documento como um “lugar de decisão, de gestão curricular e de intervenção para a mudança”. Assume para as suas práticas os normativos orientadores da política educativa nacional. Considera os professores como “uma peça fundamental como configuradores de práticas de gestão que sejam indutoras de mudança e de melhoria na comunidade da educação”.

No entanto, os princípios e finalidades orientadores do rumo da escola consignados no projeto, e ao abrigo dos quais se deverá nortear o desempenho de quantos constituem a comunidade escolar, são exclusivamente os consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo: “Liberdade, pluralismo e abertura ao diálogo; Desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade; Cidadania responsável e autónoma; Competência e exigência no trabalho” dado “que traduzem valores orientadores de uma sociedade”.

São definidas no projeto educativo áreas de intervenção e respetivas metas e estratégias para obtenção de resultados.

Quanto à organização pedagógica, define como meta principal “articular pedagogicamente os diferentes níveis de ensino e diminuir o nível de absentismo/abandono escolar”. Como estratégias de operacionalização, aposta na promoção, divulgação e conhecimento dos normativos que regulam o ensino básico em Portugal e pretende “favorecer processos de reflexão sobre os mesmos”. Considera fundamental “conhecer e analisar as competências gerais e específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico”.

No que concerne à aprendizagem dos alunos do agrupamento, o PE define como metas para o triénio:

“Reduzir as formas de exclusão, com a criação de condições para o enriquecimento das aprendizagens e o desenvolvimento de mecanismos de superação de dificuldades; favorecer uma melhor integração dos alunos no âmbito escolar; envolver os alunos nas suas aprendizagens, criando rotinas, assegurando que os alunos se responsabilizem por gerir certas tarefas ligadas da aula e à prática de métodos de trabalho, atuando de acordo com regras estabelecidas; promover o apoio aos alunos com maiores problemas a nível socio-afetivos”.

No entanto, não passa para além de discurso, possível de ser aplicado a qualquer escola e alunos indiferenciados pois não vincula nada nem ninguém.

Perante o cenário traçado estamos convictos que o projeto é pouco ambicioso que se afasta da realidade que se propõe servir. Não passa de um mero documento construído para cumprir formalismos legais e não para assumir a escola como um “lugar de decisão, de gestão curricular e de intervenção para a mudança”. Intitula-se como “um documento que integra um conjunto de valores, formas de ser, de estar e de intervir na comunidade e de interagir com a comunidade educativa envolvente”, não passa, no entanto, de mera intenção retórica.

Diz-se “um documento flexível, numa construção contínua, sujeito aos ajuntes que forem sendo considerados oportunos e pertinentes, a partir de uma avaliação que se deseja, também ela, sistemática e abrangente” que tem “todo o nosso empenho e será por uma escola de qualidade”. No entanto, não espelha qualquer preocupação com “necessidades ou problemas identificados; aspirações de mudança e melhoria do trabalho que se desenvolve na escola” (Macedo, 1995: 15).

Sabemos que na escola os objetivos nem sempre são claros para a maioria dos membros que a compõem, nem as decisões se arquitetam do modo com estão determinadas em lei. A ação organizacional não é “entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (ibidem). Entendemos a escola como ‘um sistema debilmente articulado’ (Weick, 1976), onde “a *ambiguidade* se tornou o aspeto prevalecente da sua atividade organizativa em domínios como a identificação dos objetivos, o planeamento, as tecnologias, a tomada de decisões, o ambiente e a liderança” (Costa, 1996: 92). Os atores com assento nos diversos órgãos agem, não raras vezes, mimeticamente, limitando a sua intervenção ao direito ao voto, muitas vezes com orientação previamente negociada, e não como resultado da defesa de ideias e convicções, ou do conhecimento do que está em *cima da mesa*. Excepcionalmente se verifica o envolvimento legislado, isto é, a participação ativa na construção dos documentos orientadores da vida da escola. Os próprios mecanismos da estrutura da escola são pouco ou nada compreendidos, o que decorre, em grande parte, por um lado, da ligeireza da participação dos membros nas diferentes áreas de decisão, por outro, do despreendimento que a grande maioria dos atores demonstra sobre tudo o que ultrapasse as tarefas que lhe conferem o vencimento mensal. É, em suma, o que Lima (2001: 30) classifica de “participação fluida, do tipo *part-time*”. Costa (1996) acentua esta tese ao referir:

“Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados”; “as escolas são vulneráveis ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais” (pp. 89-90).

Numa lógica de projeto educativo não entendemos como possível que os alunos dos cursos de educação e formação não encontrem um lugar. Entendemos a educação como uma contínua (re)construção de experiências, em que o objetivo último tem de ser sempre o aluno. O aluno que tem uma identidade única e como tal tem o seu caminho para atingir a formação que se deseja integral. Estamos perante uma escola que centra a sua preocupação no cumprimento administrativo de construir documentos decretados. Este modelo de escola que se aninha em torno de si e das orientações recebidas, que evita ser questionada e não assume riscos, afasta-se da sociedade que devia servir, mas dá rosto a ditames políticos e cumpre a sua missão: ”mobiliza apoios e recursos (...) que transparecerá na acreditação da instituição e na certificação dos alunos” (Estêvão, 1994: 104).

5.2. O Plano Anual de Atividades

No Plano Anual de Atividades a escola é assumida como “uma instituição em permanente interação com o meio envolvente, recebendo e desenvolvendo influências diversas” (introdução). Assim, a construção do plano anual é

“Uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa, através da participação dos vários intervenientes no processo educativo: professores, alunos, pais e encarregados de educação, pessoal não docente, autarquia e instituições sociais, culturais e recreativas do Concelho, indo de encontro aos seus interesses para poder dar uma resposta coerente e adequada às suas necessidades educacionais” (ibidem).

Intitula-se “um documento flexível, numa construção contínua, sujeito aos ajuntes que forem sendo considerados oportunos e pertinentes, a partir de uma avaliação que se deseja também ela, sistemática e abrangente”. Propõe-se ser fundamental para dar corpo ao “lema do Projeto Educativo “POR UMA ESCOLA VIVA E PARTICIPADA”” (introdução).

Procedemos à leitura dos planos referentes ao período em análise e em nenhum deles há menção a atividades a desenvolver pelos alunos, ou com os alunos, dos cursos de educação e formação. Podemos verificar que as atividades se afastam, quase na sua totalidade, das linhas orientadoras do projeto educativo. Limitam-se a elencar uma série de atividades, propostas pelos professores, sem qualquer articulação quer dentro do ano de escolaridade quer do ciclo ou entre diferentes ciclos, apesar de se apregoar como objetivo para o PAA que este “possa ser também um meio para melhorar o sucesso das aprendizagens dos alunos e uma forma auxiliar de combate ao absentismo e abandono escolar” (introdução).

5.3. O Projeto de intervenção

É um documento novo, de apresentação obrigatória, para a candidatura ao cargo de diretor de uma qualquer escola pública portuguesa: ”no ato da sua candidatura os candidatos fazem entrega do seu *curriculum vitae* e de um projeto de intervenção na escola” (decreto-lei 75, artigo 22.º, ponto 3). Em todo o diploma não lhe é dedicada qualquer linha orientadora nem quanto aos objetivos nem quanto ao modo de construção e ou apresentação. No preâmbulo do referido normativo afirma-se que o diretor é “dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, pelo que somos levados a concluir que o projeto de intervenção se apresenta destituído de sentido considerando a existência de um projeto educativo que, pelo menos teoricamente, se apresenta como o documento que veicula “as decisões estratégicas” da escola. Acresce, neste caso, à situação o facto de não ter sido o “rosto da escola” *tido nem achado na* definição das linhas de “orientação educativa do agrupamento” (artigo 9.º, ponto 1), que foram aprovadas sobre o comando de diferentes titulares de cargos de direção e gestão, pelo que a sua intervenção fica, em parte, condicionada aos ditames traçados.

Cumprindo o preconizado na lei, o atual diretor, que foi candidato único, apresentou, em Abril de 2009, o seu projeto de intervenção. O conhecimento do mesmo foi restrito ao Conselho Geral Transitório e nunca foi divulgado à comunidade educativa.

Podemos ler no referido documento que a sua construção se fundamentou:

“Na análise das evidências e documentos internos (resultados da avaliação interna 2008/09; projeto educativo; relatórios internos de avaliação do 2.º período, etc.) e pela apreensão da cultura local e particularmente da instituição que é o Agrupamento (relacionamentos interpessoais com elementos da comunidade local e educativa; conhecimento dos serviços do Agrupamento; contactos diretos com os alunos em contexto escola/aulas, etc.)”.

Quisemos perceber se as intenções de intervenção e as práticas são concordantes. Procedemos à leitura do documento e à transcrição de ideias chave para que, através do seu cruzamento com os depoimentos recolhidos em entrevista e com o espelhado nos outros documentos analisados possamos chegar a conclusões que nos encaminhem para a apresentação dos resultados deste estudo de caso.

De entre os problemas elencados no projeto de intervenção o diretor destaca:

“Alguma desmotivação e empenho dos alunos nos assuntos escolares, que apresentam reduzido espírito crítico e pouco gosto pela atualização dos seus conhecimentos; quebras de sucesso em momentos de transição da vida estudantil, nomeadamente na mudança entre os diferentes ciclos; elevado grau de demissão dos deveres parentais/familiares; relacionamentos institucionais pouco desenvolvidos ou reduzidos ao mínimo necessário e, por vezes, inexistentes”.

Afirma que a escola “que se propõe dirigir, terá de se adequar para a mudança de um novo paradigma em educação” e aponta como caminho para o atingir “a reconstrução do currículo nacional”.

Estipula combater o insucesso e o abandono escolar, ao longo do mandato, e, para o conseguir, diz como tenciona proceder:

“Um combate assertivo implica o conhecimento profundo do “inimigo”, assim importa conhecer todas as causas do insucesso escolar ao nível de cada indivíduo/aluno e de modo “cirúrgico” intervir com ações muito específicas envolvendo todos os meios existentes no Agrupamento e quando necessário recorrer a recursos/entidades externas”.

Realça, nos seus objetivos de mandato, “possibilitar igualdade de oportunidades” afirmando que “para que tal seja uma realidade não pode ignorar que a desigualdade

também se situa ao nível de cada indivíduo, na sua organização e situação pessoal, familiar e social¹⁰⁸”.

Esclarece:

“Quando se fala de igualdade de oportunidades refere-se à capacidade que deve existir de fazer de igual modo a todos os que estejam em igual circunstância, diferenciando positivamente as situações necessárias e aproximando o mais possível as condições de existência desfavoráveis a um referencial de ideal”.

Defende que é importante, para conseguir a desejada igualdade de oportunidades,

“Que a escola se organize para a deteção destas situações e atue através de intervenções concretas de ação social escolar, apoios educativos e outras ações suas ou de outros serviços, que a escola terá que ter a habilidade de implicar e rentabilizar”.

Sustenta que “os alunos não são meros recetores de uma informação, mas sim agentes produtores do seu conhecimento, construído em situações de vivência social que tornem a aprendizagem significativa e funcional”.

Vai mais longe ao apontar a receita:

“As competências devem ser desenvolvidas a partir de vivências de relações estruturadas em torno de uma equipa educativa e de uma comunidade de formação; não é apenas o professor sozinho com o seu aluno, mas sim uma equipa de formadores e formandos e alargada para fora das fronteiras do espaço escolar”.

Não se verifica existência/coerência, entre os problemas diagnosticados, as estratégias de intervenção propostas e os recursos a mobilizar para a sua concretização. Todo o documento peca por um certo lirismo e falta de conhecimento. Denota uma ausência atroz de conhecimento das questões de administração educacional e do papel determinante que lhe está (des)confiado nos destinos de uma parcela local de ensino.

¹⁰⁸ Do cronograma de atividades para o quadriénio destaca, e a decorrer durante todo o mandato: “iniciar a transição da lógica da norma e regra igual para todos (dominante) para a lógica da negociação de modo a conseguir um equilíbrio adequado à sua realidade, aproveitando o melhor do perfil de cada um e a sua motivação intrínseca.”

5.4. As atas

Só as primeiras atas dos diferentes departamentos, realizadas no dia 12 de Setembro de 2007, fazem alusão “à nova realidade – os Cursos de Educação e Formação”. Em todas foi transmitida a informação a pedido da presidente do conselho pedagógico:

“Todos os assuntos relacionados com os CEF devem ser resolvidos no conselho executivo com a colega XXX e com os diretores de curso que ficarão responsáveis por tudo. Podem os colegas que só têm estes cursos deixar de vir às reuniões de departamento”

Esta continua a ser a prática, também, sobre os comandos do atual diretor, apesar do desagrado de alguns, sobretudo dos professores que só lecionam “Novas Oportunidades” por entenderem ficar prejudicados, em termos da sua avaliação individual, pela ausência do seu trabalho nos documentos da escola, nomeadamente do Plano Anual de Atividades. O conhecimento que temos do funcionamento da escola permite-nos atestar que, apesar da orientação, os mais afoitos sempre compareceram nas reuniões, manifestando o seu desagrado. No entanto, esse descontentamento nunca ficou registado em ata, por ser entendido como um desabafo e não “assunto da ordem de trabalhos”. Já sob a alçada do atual diretor as posições extremaram-se. Em reunião do departamento de ciências sociais e humanas, um docente que só leciona nos cursos de educação e formação e cursos profissionais, fez questão de que ficasse em ata a sua pretensão de ter tratamento igual ao de qualquer outro colega, porque, segundo ele, “a lei é igual para todos”. A atitude levou o diretor a “oficializar” a diretriz que herdou da sua antecessora:

“Avisam-se todos os Srs. Diretores de turma/Coordenadores de Cursos CEF’S Profissionais e EFA’S que devem recolher dos respetivos cursos/turma, toda a documentação produzida ao longo do ano letivo, não tendo este processo de passar pela Coordenação de Departamento à semelhança das turmas regulares.

Todo o material deve constar/ser arquivado na respetiva *pen* para ser entregue no final do ano letivo”¹⁰⁹

Quanto às atas das outras estruturas não encontramos referência aos cursos em nenhuma.

¹⁰⁹ Texto integral do aviso n.º26/2010, datado de 13 de Dezembro, e afixado na sala de professores.

Perante o relatado, o conteúdo das atas não nos possibilitou dados para análise, por ausência total de inclusão dos cursos de educação e formação nas agendas de trabalho das diferentes estruturas.

CONCLUSÕES

Este trabalho de investigação, suportado num estudo de caso realizado numa escola situada na Região Vinhateira do Alto Douro permitiu-nos, com a disponibilidade dos atores que conosco colaboraram, e a sabedoria dos autores que estudámos, refletir em torno dos Cursos de Educação e Formação, enquanto modalidade de ensino que se pretende, de acordo com o legislado, seja uma alternativa ao ensino regular. Com esta modalidade de formação pretende o Governo que jovens com um percurso escolar pouco consistente possam concluir o ensino básico com saberes escolares equivalentes aos proporcionados pelo ensino regular e, ainda, a obtenção de certificação profissional numa determinada área de saber que lhe deverá facilitar o ingresso no mercado de trabalho e, porque os conhecimentos adquiridos devem ser semelhantes, independentemente da opção tomada para conclusão do ensino básico, é possível, de acordo com a lei, prosseguir a escolaridade de nível secundário em cursos de ensino profissional no ensino regular desde que sejam realizados os exames de português e matemática no final do ensino básico, com nível igual ou superior a três. Assim, teoricamente, esta oferta formativa apresenta todos os ingredientes necessários para ser alternativa válida ao ensino regular, como podemos constatar da análise do documento que suporta legalmente a criação dos cursos, o despacho-conjunto 453/2004, de 27 de julho.

Decidimos, partindo da legislação que determina como quando e onde devem funcionar os Cursos de Educação e Formação, metermo-nos no sapato do outro para, munidos de lentes por nós escolhidas e que entendemos serem as adequadas, tentar desnudar uma parte, embora ínfima, desta realidade que tanto dá que falar: os Cursos de Educação e Formação. Para tornar esta tarefa exequível socorremo-nos de alguns instrumentos de mediação que nos permitiram passar de uma análise a nível macro, ou seja análise de produção normativa, para a análise da escola enquanto realidade meso em que os atores fazem certamente a diferença pela ação ou omissão de ação.

Partimos convictos de que a complexidade da unidade escola nos permitia, de imediato, afirmar que o nosso todo seria distinto de qualquer outro, por sabermos que a existência de vasos comunicantes, únicos, que no terreno operam, influenciam toda a organização e o modo como ela age e reage perante as prescrições e orientações emanadas da tutela e, não raras vezes, as regras emanadas do poder central, são vencidas pelas práticas dos atores sociais que agem por impulso e ou convicção.

Ladeados com o assente na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46 /1986 de 14 de Outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional, como

sendo um conjunto de meios pelo qual se deve concretizar o direito à educação e “que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1, ponto 2), o definido no decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril - que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o decretado no despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho que concebe os Cursos de Educação e Formação de nível básico e os documentos internos de escola, nomeadamente o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Projeto de Intervenção, que esteve na base da eleição do atual Diretor, procurámos encontrar resposta para o modo como estão a ser operacionalizados os CEF nesta escola. Para o conseguir cruzámos as intenções, vertidas nos documentos, com as práticas relatadas pelos atores entrevistados.

Tendo por base o contexto descrito e o interesse teórico-prático que o tema suscita em nós, formulámos algumas questões de partida com o intuito de orientar o estudo, não cair na junção de muita informação dispersa e sem utilidade e, assim, poderemos perceber: qual o estatuto dos Cursos de Educação e Formação na escola 3M; como se articulam as práticas de gestão pedagógica e administrativa dos Cursos de Educação e Formação com os órgãos da escola e de que modo a escola programa a sua ação tendo como objetivo atingir as metas decretadas para esta oferta formativa. As respostas procuradas foram determinantes no traçar dos nossos objetivos: analisar a racionalidade das práticas de administração, em relação ao legislado; compreender a (des)articulação entre normativos e práticas; perceber de que modo as dinâmicas de escola assimilam a nova realidade; indagar da preocupação entre conclusão do ensino básico e a preparação para a inserção no mundo do trabalho; compreender se a lecionação dos Cursos de Educação e Formação é pensada/operacionalizada com a preocupação de um ensino de qualidade; concluir se a escola consente e ou aceita esta modalidade de formação como imposição ou pelo contrário a integra e age atendendo aos interesses dos alunos e das famílias. Para atingir os objetivos traçados optamos por fazer uma viagem em torno de matérias que entendemos poderem encontrar alguma resposta nos cursos de educação e formação se estes se traduzirem, efetivamente, no êxito que normativamente se afiança. Incidimos sobre a eternizada questão da (des)igualdade de oportunidades, com breves referências à intervenção, ou potencialidades de intervenção do Estado que se afirma democrático. Quanto às atuais intenções, legisladas, elas parecem claras no Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril ao

anunciar, no preâmbulo, que “as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica social e cultural do País”. Optámos não por elencar diferentes reformas do ensino em Portugal, e consequências de cada uma delas, mas por fazer incursões pontuais em torno de pretensões que têm sido transversais a diferentes políticas e governos e que têm perdurado para além deles, como uma miragem, nomeadamente a democratização do ensino, ensino dominante nos anos subsequentes ao 25 de Abril de 1974, em que a educação “é concebida, principalmente, como um agente de transformação económica e, conseqüentemente, social” (Stoer, 1982: 35) e a igualdade de oportunidades é assumida como um direito na escola que se pretende para todos os cidadãos.

Tendo presente que a metodologia a utilizar em qualquer trabalho de investigação não é indiferente, uma vez que esta é, segundo Herman (1983:5), “um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica”, optámos por efetuar a nossa investigação ao abrigo da metodologia qualitativa, entendendo “investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994: 16), por ser uma modalidade de investigação na qual a compreensão dos fenómenos sociais, através da interpretação do seu sentido, na experiência humana, é o eixo central do seu desenvolvimento, embora estejamos conscientes que “todo método de investigación tiene sus ventajas y sus limitaciones” (Giddens, 1994:734). Assim, e sob a égide do modelo etnográfico-interpretativo, podemos dar a conhecer o nosso objeto de estudo em profundidade, pormenorizando os fenómenos que o caracterizam. Essa profundidade foi possível através de uma pesquisa de dados intensa num número reduzido de indivíduos e/ou situações.

O rigor por nós imposto na investigação recomendou a utilização de técnicas diferenciadas, para podermos contrastar as conclusões obtidas por cada uma, com a intensão de encontrarmos conclusões mais rigorosas e cientificamente alicerçadas.

A entrevista foi o método privilegiado de recolha de informação essencial. O mapear de informações e reflexões, numa explanação em que os atores relataram não só as suas vivências, como também representações interiorizadas, resultado do decurso da

experiência pessoal e profissional, que procurámos desnudar e interpretar, foi decisivo para o apurar de conclusões e o apontar de caminhos.

Foi nosso propósito obter respostas provenientes de atores que desempenham diferentes cargos que, de algum modo, interferem com a implementação e/ou operacionalização dos CEF na escola, com o objetivo de obter resultados mais fiáveis e encorpados para que as conclusões que agora apresentamos sejam menos suscetíveis de erro.

Dada a importância que lhe está confiada na lei, entrevistámos: a última presidente do conselho executivo da escola e responsável pela decisão do momento da implementação dos cursos de educação na escola; o diretor que detém atualmente os destinos da escola; dois diretores de curso, um que desempenhou funções no ano da implementação dos CEF e outro que está a desempenhar as mesmas funções na atualidade; os coordenadores do segundo e terceiro ciclos bem como os coordenadores de departamento que também foram ouvidos.

A opção pela utilização dos modelos burocrático-racional, da ambiguidade e (neo)institucional, dados os conceitos e as diferentes vertentes que iluminam, proporcionou a trama estruturadora da investigação, tornando o exercício analítico extremamente produtivo, na medida em que foi permitido dar “voz” aos atores, compreender e explicar uma multiplicidade de lógicas que orientaram a ação de cada um dos entrevistados.

Feita esta breve apresentação da intenção da nossa investigação e do modo como a levámos a bom porto precedemos, seguidamente, ao sintetizar das conclusões de todo o trabalho que se traduziu, sobretudo, em momentos de reflexão pessoal e num olhar renovado sobre o ensino em geral e esta escola em particular. As conclusões a que chegámos são assumidas, por nós, mais como intuições do que como ilações seguras e inquestionáveis, pois consideramos que o instrumento principal da investigação é o investigador e que esta deve ser “contextualizada pelas situações e definições da situação, as suas atividades são construídas e interpretadas em processos distintos e o Self do investigador está inevitavelmente imbuído nela” (Woods, 1999:66). Procurámos dar a conhecer a situação como um todo, tentando compreender as relações entre os fenómenos depois de recolhidos e analisados os dados da observação.

No seguimento do que afirmamos anteriormente consideramos pertinente conhecer, e dar a conhecer, embora de modo sucinto, a população do concelho onde está sediada a escola que nos consentiu concretizar o nosso propósito. Esta tem

características muito peculiares: a exclusão social e a desigualdade de oportunidades pautam a vida de grande parte dos que nele residem a par de uma minoria abastada. É parte de uma região onde as crianças e jovens são oriundas de classes sociais muito díspares: a sul donos de quintas - algumas de renome, caseiros destas e jornaleiros; a norte, a pequena pastorícia e a agricultura de subsistência predominam. As crianças e os jovens do concelho são canalizados, pela família, para escolas diferentes de acordo com a sua origem social. Os que frequentam a escola 3M são, na sua grande maioria, descendentes de sucessivas gerações de caseiros, pastores e jornaleiros. A luta pela subsistência obriga muitos destes jovens, não raras vezes, a remeter a sua condição de aluno para segundo plano. Muitos são os que faltam à escola, desde tenra idade, para ajudar os pais, quer nas tarefas agrícolas de sua casa, quer no ganhar uns dias, em tempo de maior azáfama, na vinha e no vinho. A baixa expectativa que alimentam em relação a vantagens que possam advir de mais formação escolar, como trampolim para ascender a profissões mais prestigiantes, traduz-se, na prática, no andar na escola por imposição para não cair nas consequências legais do abandono escolar. São estes jovens, portadores de um destino social que os considera predestinados a ocupar as posições mais baixas da sociedade, que pelas dificuldades em encontrar tempo e disposição para dedicar tempo de qualidade à escola, a somar às baixas expectativas que a família deposita no sistema educacional, se apresentam como clientes dos Cursos de Educação e Formação (CEF) ministrados por esta escola.

Uma primeira inquietação, que procuramos perceber foi a razão, ou conjunto de razões, que levaram ao retardar da abertura dos cursos na escola 3M, que aconteceu muito depois da ordem para cumprimento a nível nacional, apesar de nos parecer estarem reunidas as condições necessárias para, de acordo com a lei, a sua implementação imediata. A justificação apresentada pela detentora, à época, do poder de decisão baseia-se na sua não concordância com a política educativa enquanto solução válida para estancar o problema do insucesso escolar que sabe existir na escola.

Porque a história de uma escola se vai escrevendo por mão de diferentes obreiros, pese embora a sujeição aos ditames da lei vigente em cada momento, ouvimos o atual diretor. Este disse acreditar nas potencialidades dos Cursos de Educação e Formação para que todos os alunos “possam concluir, pelo menos o ensino básico” sem deixar, no entanto, transparecer preocupação com o modo como esse objetivo é conseguido mas sim, e só, com o fim em si mesmo: a conclusão da escolaridade básica. Concluímos, pelas respostas obtidas à mesma pergunta e pela consulta de registos

administrativos, que há um afastamento da orientação superior por parte de ambos os dirigentes: da presidente do conselho executivo por retardamento no acatamento; do diretor por não continuidade de abertura de cursos no ano em que tomou as rédeas da escola. Ambos facilitaram a saída do sistema escolar de jovens sem a escolaridade mínima concluída, o que contraria as pretensões do Governo vertidas em lei em 2004, ao decidir tomar medidas que apontem “de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado”. À luz do modelo burocrático seria de esperar que as determinações fossem de imediato executadas pois estamos perante uma estrutura hierarquizada em que as regras e os objetivos são claramente definidos no topo da cadeia que sustenta a organização Escola. Constatamos, porém, que embora o sistema de ensino em Portugal se desenvolva num quadro de administração centralizada em que “a produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, é realizada fora da escola” (Lima, 1991: 142), pela mão dos atores a decisão foi filtrada e sujeita à vontade dos dirigentes que no terreno foram “sujeitas a juízos de valor em vez de emergirem como as únicas e melhores decisões” (Lima, 1998: 76). Assim, Deparamo-nos com procedimentos “debilmente articulados”, que parecem não ter um fio condutor, mas que efetivamente se traduzem em ação programada localmente e que se enquadra no que Lima (2001) designa por modelo díptico, “no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da ação e por referência ao plano das orientações para a ação” em que resoluções se enquadram “mais num lado ou face”, a face burocrática-racional, ou na outra face designada por anárquica, ou ainda “apresentando as duas faces em simultâneo” (p: 47).

Ultrapassado que estava o entendimento do porquê do hiato temporal entre a decisão ministerial e a obediência da escola na implementação dos cursos de educação e formação, que teria possibilitado a um conjunto de jovens permanecer na escola, e provavelmente concluir o ensino básico, quisemos entender como se processa localmente a construção da oferta, ou seja, a escolha dos cursos que a escola oferece aos seus alunos por forma a servir os interesses destes e de suas famílias tendo “em conta as condições técnicas, materiais e humanas de que dispõe e as necessidades do meio” (Guia de orientações, 2008: p: 5). O estudo dá-nos a conhecer procedimentos totalmente à margem das orientações para a ação, veiculadas pelo normativo de criação da oferta educativa e, conseqüentemente, dos possíveis interesses e ou preferências dos jovens.

A presidente do conselho executivo admitiu a preocupação de dar um cariz legal ao desencadear e desenrolar do processo de escolha dos cursos, fazendo constar de reunião de conselho pedagógico o assunto, embora com a decisão já tomada e assente não nas escolhas dos alunos mas sim na sua vontade de pôr fim a um problema que tinha e queria resolver: a existência de um docente sem horário, que pretendia manter na escola. Foi, em nossa opinião, o processo pervertido. A presidente tem prioridades não coincidentes com as instituídas pelo poder central por isso arquitetou planos de ação de curto prazo para orientar a organização de modo que entendeu e, assim, “onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso encontra-se (...) uma realidade bem diferente, embora (...) envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade a posteriori, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões” (Lima, 1998: 78) que nos confronta com uma escola “com um elevado grau de desvinculação relativamente aos aspetos prescritivos ou normativos” (Costa, 1996: 89). Consegue, deste modo, “alta discricção interna evitando avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma educação adequada; promovem a “lógica da confiança” e da “boa fé”, a qual vai unir a ação à intenção e constituir-se no grande processo que mantém coesa a organização” (Estêvão, 1998: 207).

Também atual o diretor se afasta do preconizado como determinante para o êxito desta política educativa que se apregoa oficialmente com alternativa ao ensino regular. O interesse de manter ou chamar à escola professores de determinadas áreas de saber, nomeadamente de informática para, segundo afirmou, poder ser útil à escola, é determinante na condução do processo de escolha da oferta formativa que apresenta à comunidade em detrimento das preferências dos alunos e/ou encarregados de educação ou tecido empresarial local. Assim, o processo que à primeira vista, parecia alicerçado em decisões sem planeamento obedece a uma sequência não centrada nos reais interesses de uma franja de jovens, como seria desejável e expectável. A escolha e a decisão nada tem de comum com o normativo que dá voz aos cursos. São, certamente, outras as prioridades, valores e a lógica de ação do responsável da escola, mas não se encaixam, de todo, nos propósitos desta investigação.

Quando passámos ao registo da opinião dos detentores de cargos de gestão intermédia sobre o modo como foram e são tomadas as decisões necessárias ao desencadear do processo e qual o seu papel em todo o enredo ficamos convictos que

estes detentores de cargos são meras figuras decorativas para legitimar o preconizado nos normativos que determinam quais as peças que enformam o organigrama da escola pública, pese embora a prática os dispense do exercício das suas faculdades e uso de palavra nas decisões que lhe estão atribuídas na lei geral. De novo, a preocupação se centra na imagem de conformidade e cumprimento do que se espera da escola, asfixiada por pressões de natureza política, sujeita a uma estrutura fortemente hierarquizada e uma complicação extrema de teias administrativas. Espera-se que seja capaz de transparecer para o meio o inquestionável cumprimento da missão que lhe está acometida evitando, assim, o questionamento sobre o papel que se espera que a escola seja capaz de desempenhar “por conformação a regras altamente institucionalizadas e legisladas” (Estêvão, 1994: 104) e que “transparecerá na acreditação da instituição e na certificação dos alunos” (ibidem) como é politicamente correto e socialmente esperado porque estamos acomodados a “imperativos culturais mais amplos, aos sistemas de sentido e padrões de comportamento vigentes para não serem questionadas designadamente quanto ao sentido da sua existência (Estêvão, 1998: 207). Só assim compreendemos a atuação dos atores que demonstraram, não raras vezes, ter propósitos não coincidentes com os do ministério da educação, mas agem isomorficamente relegando para um plano menos valorizado a possibilidade de “aumentar a performance dos alunos” da escola que deveriam ajudar a mudar com decisões e intervenções cabimentadas em leis, que correm o risco de abortar sem terem dado à luz os frutos que deveriam ser amadurecidos de uma forma séria para que a avaliação de resultados incidisse sobre a aplicação do legislado e não sobre outra coisa qualquer.

Também o processo de seleção de alunos para os Cursos de Educação e Formação se afasta do prescrito em lei. Embora o distanciamento se deva em grande parte à vontade de quem tem dirigido a escola acontece, também, por inexistência de serviços que são de envolvimento obrigatório, para cumprir o determinado, e desejado, nomeadamente os serviços de psicologia e orientação. Mas o cerne dos procedimentos focalizou-se no aproveitar a possibilidade dada à escola de proceder a uma seleção de alunos centrada nas necessidades destes, para que encontrem na escola uma solução adequada para um percurso escolar tido como desajustado no ensino regular, para transformar essa possibilidade numa outra: libertar as turmas do ensino regular de alunos que se apresentavam como estorvos para ter “turmas arranjadinhas” e do agrado de professores e direção por não causarem, normalmente, problemas que perturbem o bom nome da escola e facilita a gestão do dia-a-dia. Também neste passo, a seleção de

alunos para a abertura de diferentes cursos/turmas, que entendemos ser decisivo para que os resultados, que se dizem esperados pelo poder central, sejam atingidos foi renegado. Também aqui a escola envereda por caminhos que não reconhecemos nas orientações decretadas. Arriscamos afirmar “que estamos em presença de uma perspectiva organizacional com um elevado grau de desvinculação relativamente aos aspetos prescritivos ou normativos” (Costa, 1996: 89), não por desconhecimento da lei mas por aproveitamento desta para fins paralelos que não são questionados por existência de interesses não revelados, que deste modo, agradam a um leque alargado de atores, que não os alunos para quem foi pensada a oferta formativa, que vão muito para além dos muros da escola. Afinal os CEF concluem a escolaridade obrigatória.

Quanto ao perfil dos professores que a escola põe ao serviço destes cursos também não é pensada com antecedência e critério como é dito nos normativos. A preocupação da escola centra-se não no êxito das aprendizagens destes alunos para quem a escola não se reveste de importância e a alteração da situação passará muito pela qualidade das relações estabelecidas entre docentes e discentes, como aliás é reconhecido superiormente, mas sim na necessidade de iniciar o ano letivo com tudo no seu lugar. A prioridade passa por dar uma imagem de serenidade e de articulação perfeita entre os diferentes sectores que formam a escola estão afinados para dar por cumprida a sua missão de escola pública. Mas as declarações prestadas remetem-nos para decisões que padecem de seriedade para com a política que está em causa neste estudo e consequentemente com os jovens e respetivas famílias que depositam na escola a confiança possível. Em tempo algum nos foi dito, ou dado verificar nos documentos consultados, que a prioridade se centrou nestes alunos e nas suas carências. Deparamo-nos com declarações que nos permitem concluir que a oportunidade é aproveitada para encontrar solução para problemas existentes na escola que em nada contemplaram os alunos em causa. Nomeadamente a necessidade de encontrar horário para professores que se deseja beneficiar, ou afastar de determinadas turmas consideradas de primeira água, professores considerados menos desejados ou reservar outros que são considerados ideais para turmas de prosseguimento de estudos.

Os Cursos de Educação e Formação contam com a figura de um diretor de curso que tem as funções e importância clarificadas na lei. A este diretor, que deve ser escolhido de acordo com critérios claros, cabe a nobre missão de acompanhar e zelar por um conjunto de alunos, não só na escola, mas também em contexto empresarial. Mais uma vez não é preocupação da escola o superior interesse do aluno. A filosofia

mantem-se: aproveitar a lei que enforma os CEF para, de uma forma ardilosa, conseguir servir cursos e certificar alunos e diminuir os números do abandono escolar. Os normativos e as práticas estão, nesta escola, de costas voltadas. Mas, em tempo algum a sua imagem é melindrada quanto ao cumprimento das suas obrigações pois os resultados acabam por ser os desejados: conclusão do ensino básico por um maior número de alunos e a isto a chamado sucesso. No entanto todos os entrevistados são unânimes em defender a tese que não é preocupação nem da escola nem do ministério da educação a qualidade dos ensinamentos/aprendizagens destes alunos. Todos os entrevistados afirmaram que a qualificação profissional proporcionada por este tipo de formação é esvaziada de conteúdo e que a escola não tem preocupação com a procura de locais para a formação em contexto de trabalho o que no mínimo nos permita concluir que a escola não se empenha em cumprir com a sua parte.

Chegamos à conclusão que todos os atores estão certos que o futuro destes detentores de um certificado, que os fazem acreditar ser um diploma qualificador que fará a diferença é um engodo para os alunos, mas que interessa à escola por facilitar o trabalho dos professores que ficam com turmas mais apetecíveis e ao Governo que consegue melhorar a imagem do país, diminuindo às taxas de abandono escolar. Concluimos ainda que o país vai ter ao seu dispor uma imensa massa humana, certificada à procura de um primeiro emprego. Mas, não passam de jovens que saem da escola, na melhor das hipóteses “mais bem comportados” para “irem para a vinha”. Nenhum dos entrevistados vislumbra um destino diferente para estes detentores de qualificação escolar e profissional, não só por estar o mercado de trabalho saturado mas por não gozarem de reputação social. A opinião pública em geral e o próprio sistema de ensino fazem questão de deixar claros que estes meninos e meninas não reúnem atributos abonatórios. Ao longo da nossa atividade, foi-nos permitido observar que as soluções propostas para valer a alunos menos protegidos socialmente não tem sido encarada de uma forma séria pelas estruturas educativas: escolas, nem pela sociedade em geral, com a importância e a necessidade que o equilíbrio social humano exige.

Entendemos que o processo de construção da escola de massas é correlativo à evolução e mutação do próprio Estado que não se pode demitir de promover a efetiva concretização dos direitos humanos fundamentais, como seja a educação de qualidade a todos independentemente da origem social dos educandos.

No entanto assistimos cada vez mais a uma situação em que “A desqualificação da dimensão emancipatória da educação e a sobrevalorização da sua dimensão

utilitarista decorrem de uma nova visão que ao naturalizar a desigualdade e a exploração contribui para silenciar o questionamento sobre a relação estruturalmente assimétrica entre capital e trabalho e para alimentar a crença de que a educação tem um papel decisivo na solução da “nova questão social”. Simultaneamente, a diversificação das ofertas educativas de cariz profissionalizante, apresentadas como a solução mágica para transformar os “outs” em “ins” e para garantir que os que estão dentro aí se manterão alimenta a construção de um novo mundo onde as opções abundam e as responsabilidades individuais aumentam” (Alves, 2009:57).

Coloca-se frequentemente na escola a tarefa nobre mas complexa de promover a igualdade social, a expansão da escola e da escolaridade como trampolins para um ideal nobre de igualdade e justiça social. No entanto, não podemos deixar de ter presente que a noção de igualdade ou justiça está impregnada de algum relativismo óbvio, até conveniente, e de uma certa contradição ou incompatibilidade entre a teoria e aquilo que é a realidade concreta, vivenciada, também, na escola.

Como refere Dubet (2003: 35), “ a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas ‘chances’ de desemprego e de precariedade. No outro extremo, os diplomas nos níveis mais elevados oferecem uma proteção relativa diante do desemprego”.

Como sabemos conhecimento é hoje uma forma de poder ascendente que, paradoxalmente, em alguns contextos sociopolíticos gera mais desigualdade social do que igualdade. “Estão assim criados os quadros cognitivos para que o desemprego deixe de ser considerado como um problema económico e político para passar a ser concebido como um problema individual cuja origem reside num défice de competências de empregabilidade” (Alves, 2009: 55). No entanto, a escola e a educação são um meio orientado para o emprego e oportunidades económicas capazes de gerar alguma igualdade. A ideia de igualdade não deixa de estar intimamente ligada à educação e aos seus atores. No entanto, os professores, que poderiam ser agentes de transformação social, capazes de promover o ideal democrático da igualdade de oportunidades, têm na administração central, na torrente de legislação, na instabilidade da carreira e no controlo nem sempre dissimulado por políticas, obstáculos impeditivos na concretização destes compromissos. Pode-se legitimamente inferir, a partir do status quo atual, que assistimos a uma limitação objetiva em relação à atividade docente que poderá contribuir para a aceitação de toda e qualquer orientação superior por acomodação ou desmotivação perante a engrenagem montada de fabrico artificial de sucesso escolar.

Esta poderá ser mais uma nobre missão da atividade docente que, de algum modo, carrega sobre os seus ombros, talvez à maneira da tarefa interminável de Sísifo, o sonho de desbravar horizontes mais justos e humanizadores numa escola que se advoga democrática.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, há uma alteração política, ideológica e simbólica na administração e gestão da escola. Na base da diferenciação do cargo de diretor está o seu carácter unipessoal (vs colegial) e as competências que lhe são agora atribuídas. Mais do que o representante da comunidade educativa nas diferentes relações de poder, é o representante do Ministério junto da comunidade educativa. Do papel que desempenhar na organização e do tipo de liderança que exercer dependerá também a participação dos diversos atores educativos no quotidiano da escola e a concretização dos princípios solenemente anunciados da democraticidade, igualdade e participação e arriscamos afirmar influenciará substancialmente a qualidade do ensino ministrado na escola que poderá ou não liderar.

O conselho pedagógico, embora sem ruturas profundas nas suas competências formais, no texto legal a racionalidade é de subserviência à tutela uma vez que responde diretamente e localmente pelos seus atos. É o diretor quem nomeia, como sabemos, os membros deste órgão uma vez que segundo o artigo 20.º compete-lhe e) designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; f) designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma que têm assento no conselho pedagógico e em conformidade com o n.º3) do artigo 33.º é, por inerência, presidente do conselho pedagógico. Deste modo, quer a direção quer o conselho pedagógico passam a ser compostos por membros, a priori da sua confiança dado que responde por eles perante o Ministério da Educação. Dito de outro modo, é o Ministério da educação ou os seus serviços desconcentrados que controlam a política da escola. Só assim podemos entender a posição assumida pelos nossos entrevistados no que toca ao dar voz às suas convicções na escola que dizem estar maltratada e que trará, segundo afirmam, consequências sociais muito preocupantes num futuro muito próximo.

Pela sua composição e pelas competências atribuídas neste órgão, prevalecem os contributos de natureza pedagógica e técnicos condicionados pelos poderes do diretor. Deste modo, as racionalidades subjacentes às decisões no sentido da promoção da igualdade de oportunidades, da justiça e da democracia estão mais dependentes da pessoa do diretor e da sua capacidade de encarar estas problemáticas reais alicerçadas nos contextos, nas pessoas concretas e menos na política estatística da administração

central do que das competências previstas na lei. Acreditamos que a equidade, a igualdade ou a justiça não se concretizam pela legislação mas pela ação. O conselho pedagógico terá de assumir a responsabilidade de concretizar o pressuposto na lei, nomeadamente no que se refere à definição de critérios de informação e orientação vocacional sérios e tendo como horizonte os jovens que se pretende educar e formar.

Confrontamo-nos com uma nova realidade com que a escola e a sociedade em geral terão de aprender a lidar - a globalização - com todas as suas consequências e mutações na estrutura social, na segregação, na liberdade, na justiça, na igualdade, na equidade e na educação. Como defende Sen (2003: 164): “Os direitos políticos e cívicos proporcionam às pessoas a oportunidade de obrigarem a prestar atenção às necessidades gerais e de reclamarem a ação pública conveniente (...) Essa é uma parte do papel «instrumental» da democracia e das liberdades políticas”. Não podemos ficar indiferentes a este paradoxo. Nunca se falou tanto de direitos humanos, de solidariedade, de igualdade e de democracia, mas as desigualdades e as privações são cada vez mais visíveis. É necessário despertar a consciência crítica dos cidadãos e analisar o impacto de políticas, ainda que educativas, mal conduzidas ou conduzidas de forma pouco clara, imbuídas de propósitos camuflados com os efeitos sobre a vida de pessoas pouco abonadores de uma sociedade apelidada de democrática.

Ao longo do nosso estudo pensamos que ficou evidente que a escola 3M não tem dedicado, de uma forma séria, tempo e espaço aos Cursos de Educação e Formação para que possamos opinar sobre as vantagens, ou desvantagens, desta oferta educativa. A escola 3M anui por não ser possível rejeitar uma imposição superior. Em suma, a escola consente esta modalidade de formação como imposição mas não age atendendo aos interesses dos alunos e das famílias que serve.

Com o estudo que agora terminamos procuramos contribuir para o entendimento dos Cursos de Educação e Formação, no modo estão a ser servidos, a nível local, por mão de atores detentores de cargos que, de diferentes formas, têm quota-parte de responsabilidade na operacionalização desta política educativa. Fizemo-lo por estarmos convictos de que a sua atuação se apresenta imbuída de muita arte e engenho de que os atores se socorrem para dar por cumprida a missão que lhes está confiada por força de lei, evitando, assim, ser questionados sobre as suas capacidades profissionais no cumprimento de cargos e, conseqüentemente, a credibilidade da escola enquanto instituição no cumprimento da missão que os Ministérios da Educação e da Segurança

Social e do Trabalho convencionam, com pormenor, o modo como deve ser agilizada para que os objetivos legislados sejam atingidos na sua plenitude.

Declinando qualquer presunção em chegar a conclusões definitivas sobre a realidade estudada, esta investigação é assumida apenas como um trilho que se percorreu em torno de uma realidade que nos acompanha no nosso dia-a-dia, enquanto atores e espectadores desejando uma sociedade mais equitativa, solidária e livre, mas a realidade social dá-nos motivos de preocupação. O liberalismo baseado no mercado livre desenfreado não consegue conciliar verdadeiramente liberdade, igualdade, equidade e justiça social. Talvez a criação e o uso excessivo de neologismos e a ressemantização de conceitos nos estejam a desviar a atenção do seu significado histórico gerando uma certa confusão e argumentação de tipo sofista em que o relativismo prevalece, parecendo que todos têm razão. O paradoxo mais extraordinário é o de que, nesta sociedade que se afirma mais desenvolvida, defensora e promotora de direitos fundamentais, aparentemente mais sábia e crítica, assistimos a uma mercadorização da vida social e, simultaneamente, a um controlo social mais efetivo e democraticamente legitimado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania - Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- ALVES, N. (2009). Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? In CANÁRIO, R. & RUMMERT, S.M. (orgs.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa. Educa.
- AMBRÓSIO, T. (1981). Democratização do ensino. In SILVA, M & TAMEN, M. I. (orgs.), *Sistema de ensino em Portugal*, pp. 575-601. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ANTUNES, F. (1997). Discursos e projectos para educação: Diversificar, democratizar, universalizar. *Análise Psicológica*, 4 (XV), pp.527-539.
- ANTUNES, F. (1998). *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- ANTUNES, F. & SÁ, V. (2010). *Públicos Escolares e Regulação – Lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ARAÚJO, H. C. (1996). Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 5, pp. 161-174.
- BELL, J. (2008). *Como Realizar um Trabalho de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-americana de Educação* (27), pp. 99-123.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In GRÁCIO, S., MIRANDA, S., STOER. (orgs.), *Sociologia da Educação – I*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1999). Os excluídos do interior. In Pierre Bourdieu (Coord.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, P. & Passeron, J - C (1982). A Desvalorização Escolar do Escolar. In Grácio, S., Stoer, S. (orgs.), *Sociologia da Educação – II*, pp.327-355. Lisboa: Livros Horizonte. Miranda, S.
- BRAVERMAN, H. (1982). Nota final sobre a qualificação. In GRÁCIO, S., Stoer., S. (org.), *Sociologia da Educação – II*, pp. 249-270. Lisboa: Livros horizonte.
- CAMPOS, B. P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.

- CANÁRIO, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In CAMPOS, B. (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*, pp. 59-75. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R., ALVES, N., ROLO C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CASA-NOVA, M. J. (2001). Professoras/es e Pedagogias: a diferentes públicos, diferentes possibilidades de construir uma escolarização de (in)sucesso. Repositório UM.
- CASA-NOVA, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CASA-NOVA, M. J. (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- COHEN, M. D., MARCH, J. G. & OLSEN, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organization Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, pp. 1-25.
- COSTA, A. F. (2005). Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 129-148. Porto: Afrontamento.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- DESCARTES, R. (1995). *Princípios da Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- DUBET, F. (2001). *As desigualdades multiplicadas*. Revista Brasileira de Educação, n.º17, Maio/Agosto, PP.5-19.
- DUBET, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa* (119), pp. 29-45.
- DUBET, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, vol.34, nº123, Set./Dez, pp. 539-555.
- ENGUITA, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago.
- ESTÊVÃO, C.A.V. (1994). Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), pp. 95-111.
- ESTÊVÃO, C.A.V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- ESTÊVÃO, C. A. V. (2001). *Justiça e Educação. A justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Asa Editores.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2004). *Educação, Justiça e Democracia - Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. S. Paulo: Cortez Editora.
- ESTÊVÃO, C. A. V. (2006). Justiça Direitos humanos e educação na era da globalização. In Moreira, A.F e Pacheco J.A. (orgs.), *Globalização e Educação Desafios para Políticas e Práticas*, pp. 31-60. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, J. (2003). *O Associativismo de Pais: No Limiar da Virtualidade? Uma Abordagem Sociológico - Organizacional de uma Associação de Pais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48.
- FRAGO, A. V. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedago.
- FREIRE, P. (1974). *Uma Educação Para a Liberdade*. Lisboa: Textos Marginais.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- GIDDENS, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1994). *Sociologia*. Madrid: Alianza Universidade Textos.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- HERMAN, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris: P.U.F.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (1987). Igualdade de Oportunidades de Sucesso, in AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão*, pp. 65-69. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1991). Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar, in *Inovação*, Vol.4, n.º2/3, pp. 141-153.
- LIMA, L. C. (1996). Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança. In CAMPOS, B. (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*, pp. 41-43. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um Estudo da escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

- LIMA, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. C. (Org.) (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- LIMA, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12 (2), pp. 82-88.
- LIMA, R. (1980). Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. *Pesq. Plan. Econ.* 10(1), Rio de Janeiro, Abril, pp. 217-272.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MAGALHÃES, A. M. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARTINS, M. F. (2003). *Associação de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública: Contributos para uma análise sociológica-organizacional*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MARX, K. (1964). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- MESQUITA, L. (2002). *Educação e desenvolvimento económico. Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MÓNICA, F. (2007). *Confissões de uma Liberal*. Vila Nova de Famalicão: Edições quasi.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- PARASKEVA, J. M. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Plátano Editora.
- PINTO, G.A. (2003). *O trabalho e a escola no quotidiano das crianças dos meios rurais*. Lisboa: Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- PIRES, Eurico L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.
- PLATÃO. (1998). *A República, Diálogos I: Europa-América*.
- QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAWLS, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença.

- SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SÁ, V. (2006). A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder. In LIMA, L. (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo e social*. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTOMÉ, J. T. (1996). *Globalización e interdisciplinaridad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- SARMENTO, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º17, pp. 13-32.
- SEN, A. (2003). *O Desenvolvimento como Liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- SEN, A. (2010). *A Ideia de Justiça*. Coimbra: Almedina.
- SERRANO, G.P. (1994). *Investigación Cualitativa. Rectos e Interrogantes.II: técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs). (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, E. A (2006). As perspectivas de análise burocrática e política. In LIMA, L. (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Madrid: Ediciones Morata. SL.
- STOER, S. (2000). Prefácio. In Mesquita, L., *Educação e Desenvolvimento Económico*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- TEODORO, A. (1995). Reforma educativa ou legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, pp. 49-70.
- TEODORO, A. (2003). Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VALA, J. (2005). A análise de Conteúdo. In Silva e Pinto (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.
- WALZER, M. (1999). *As Esferas da Justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*. Lisboa: Editorial Presença.

- WEBER, M. (1972). Tipos de dominação. In M. Braga da Cruz. *Teorias Sociológicas, os fundadores e os clássicos*, pp. 681-728. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WEBER, M. (1977). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- WEBER, M. (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In Edmundo campos (orgs.), *Sociologia da Burocracia*, pp. 15-28. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- WEICK, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, nº 1, pp. 1-19.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- YIN, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- Portugal (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- Portugal (1996). Despacho n.º22/SEEI/96, de 19 de Junho
- Portugal (2004). Despacho-conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho
- Portugal (2008). Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
- Portugal (2010). Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro

OUTROS DOCUMENTOS

- Constituição da República Portuguesa 1974
- Declaração Universal dos Direitos do Homem
- Programa do XVIII Governo Constitucional
- Diagnóstico da Rede Social Concelhia
- Projeto Educativo da Escola da escola 3M
- Projetos Curriculares de Turma da escola 3M
- Planos Anuais de Atividades da escola 3M
- Jornal da escola 3M
- Cursos de Educação e Formação - Guia de Orientações, Março de 2005
- Cursos de Educação e Formação - Guia de Orientações, Dezembro de 2008
- Censos/2001 e Censos/2011