



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Departamento de Sociologia

**POLÍTICA DE ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SOBRE O INSUCESSO
ESCOLAR.
UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO**

Miriam Filipe da Costa

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Professor Doutor António Firmino da Costa,
Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Julho, 2008

**Política de Escola e Representações sobre o Insucesso Escolar.
Um estudo de caso comparativo**

Miriam Costa

Resumo:

Com o objectivo de analisar as relações entre representações de actores directamente envolvidos sobre insucesso escolar e a política de escola expressa no respectivo projecto educativo, procedeu-se a uma análise comparativa entre duas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico com diferentes taxas de retenção. Para tal foi adoptada uma metodologia de investigação qualitativa – através do recurso a entrevistas e análise documental – no sentido da elaboração de um estudo de caso comparativo entre as duas escolas.

A abordagem pelo clima de escola, para além de inserir este trabalho numa corrente teórica sócio-institucional, concebe a escola como uma organização portadora de uma cultura que a caracteriza e diferencia. Neste sentido, o projecto educativo analisou-se enquanto elemento que define a política de escola e enquanto indicador que se insere numa das variáveis que compõe o clima de escola, as variáveis de processo.

Destá forma, como principais conclusões deste trabalho emergem, em ambas as escolas, o não questionamento por nenhum dos actores das práticas pedagógicas e da organização escolar como uma das causas do insucesso escolar, e uma responsabilização dos alunos pelos resultados escolares negativos. No que concerne à política de escola, outra conclusão remete para a possibilidade de no estabelecimento de ensino com mais insucesso existir uma desadequação entre aquela política e a realidade da escola, dado que em ambos os casos aquela política é orientada para o sucesso e as respectivas taxas de retenção se interpretam como um indicador de eficácia da mesma.

Palavras – Chave: Representações Sociais; Insucesso Escolar; Política de Escola; Projecto Educativo

**School Policy and Representations on School Failure.
A comparative case study**

Miriam Costa

Abstract:

Aiming to analyze the relations between social representations of school failure (from a variety of school-related actors) and the school policy expressed on each of the specific educative school project, a comparative analysis was made between two schools of basic education (specifically the 2nd and 3rd cycles of the Portuguese education system) with different success rates. For that purpose, it was adopted a methodology based on qualitative research – through interviews and documental analysis – towards the development of a comparative case study.

The approach by school climate, in addition to locate this work on the socio-institutional theory, sees school as an organization that bears a culture which characterizes and differentiates it from others. In this sense, the educative school project is considered to be an element that defines school policy, and also as an indicator from one of the variables that compose the school climate, the process variables.

As a main conclusion of this work arises the non-questioning (by all actors from both schools) of teaching practices and school organization as one of the causes of school failure, being the responsibility for that failure addressed to the students. Furthermore, and taking into account for both cases that the school policy is success-oriented and that the rates of success constitute an indicator of policy effectiveness, another conclusion points to the possibility that in the less successful school may exist a mismatch between school policy and school reality.

Key – Words: Social Representations, School Failure; School Policy; Educative Project

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação só foi possível com a ajuda e apoio de todos aqueles que estiveram ao meu lado e que me deram força para ultrapassar esta etapa na minha vida académica, que nem sempre foi fácil e linear. Cada pessoa com o seu diferente contributo desempenhou um importante papel na condução do trabalho que aqui apresento.

Assim sendo, expresso os meus agradecimentos às duas escolas aqui retratadas e a todos os entrevistados; e às pessoas que constituíram a equipa de investigação do projecto *O Risco Educativo no Ensino Básico. Focagens para uma Intervenção Integrada em torno do Sucesso Educativo*, pelo interesse, motivação, apoio em momentos decisivos, e pela disponibilização dos dados empíricos que foram alvo de análise nesta dissertação.

Agradeço igualmente ao Bruno, à Leila e aos meus pais o apoio incondicional.

Por último, mas não em último lugar, agradeço todo o apoio, motivação e orientação recebida pelo Professor Doutor António Firmino da Costa.

A todos o meu sincero obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O INSUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL: NÚMEROS E MEDIDAS DE COMBATE	4
1.1 O INSUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL, O QUE OS NÚMEROS REVELAM	4
1.1.1 Evolução das estatísticas do insucesso escolar no panorama nacional	4
1.1.2 O confronto com a realidade europeia	5
1.1.3 Qualificação académica: Portugal e o contexto europeu	7
1.2 O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS E O COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR	11
CAPÍTULO II - ABORDAGEM TEÓRICA AO INSUCESSO ESCOLAR	14
2.1 O INSUCESSO ESCOLAR – UM FENÓMENO MULTIFACETADO	14
2.1.1 Insucesso Escolar: a definição de um conceito.	14
2.1.2 Principais teorias explicativas do insucesso escolar	16
2.1.3 Representações sobre o insucesso escolar.	20
2.2 QUE ESPAÇO PARA A INTERVENÇÃO DA ESCOLA NO COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR?	23
2.2.1 Clima de escola/clima organizacional e eficácia escolar	23
CAPÍTULO III - CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA E PROJECTO EDUCATIVO	28
3.1 A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO E CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	28
3.2 O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA	30
CAPÍTULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS	37
4.1 DEFINIÇÃO DE UM OBJECTO DE ESTUDO	37
4.2 DESENHO METODOLÓGICO	39
4.2.1 Modelo analítico	39
4.2.2 Opções metodológicas	41
4.2.3 Critérios de selecção	44
CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS RESULTADOS	46
5.1 ESCOLA DO MINHO E ESCOLA DO VOUGA: TRAÇOS CARACTERIZADORES	46
5.1.1 Taxas de insucesso escolar	51
5.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE O INSUCESSO ESCOLAR	54
5.2.1 A visão dos alunos	54
5.2.2 A visão dos pais/encarregados de educação	57
5.2.3 A visão dos professores	62
5.2.4 A visão do órgão de gestão	77
5.2.5 Semelhanças e dissemelhanças nas representações	79
5.3 POLÍTICA DE ESCOLA	81
5.3.1 O Projecto Educativo	81
5.3.1.1 Problemas e missão	81
5.3.1.2 Prioridades e Objectivos	83

5.3.1.3 Estratégias e promoção do sucesso	85
5.3.2 Avaliação do Projecto Educativo e da política de escola	88
5.4 A VISÃO DO INSUCESSO PELO ÓRGÃO DE GESTÃO E A POLÍTICA DE ESCOLA ADOPTADA	91
CONCLUSÕES	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXO A - CARACTERIZAÇÃO DOS CONCELHOS	100
ANEXO B - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	106

NOTA: o CD em anexo existente na contracapa deste documento contém as grelhas com as unidades de registo

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.1	4
Taxa Nacional de Retenção/Desistência, por ano lectivo, ao nível do Ensino Básico Regular	
QUADRO 1.2	7
População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade	
QUADRO 1.3	8
População residente em Portugal, segundo o grupo etário e a qualificação académica (%)	
QUADRO 1.4	9
Qualificação académica da população adulta dos 25 aos 64 anos, 2005	
QUADRO 1.5	10
Percentagem da população entre os 25-64 anos que participa na educação ou formação, entre 2000 e 2006, na União Europeia (25 países) e em Portugal	
QUADRO 1.6	10
Percentagem dos jovens entre os 20-24 anos que concluíram pelo menos o nível de ensino secundário, entre 2000 e 2006, na União Europeia (25 países) e em Portugal	
QUADRO 4.1	45
Número de Entrevistados por Escola	
QUADRO 5.1	48
Pessoal Docente segundo o vínculo, 2006/2007	
QUADRO 5.2	48
Rácio Aluno/Professor, ano lectivo 2006/2007	
QUADRO 5.3	49
Pessoal Não Docente Segundo o Vínculo à Escola Ano Lectivo 2006/2007	
QUADRO 5.4	49
Pessoal Não Docente segundo as Habilitações Académicas, ano lectivo 2006/2007	
QUADRO 5.5	50
Alunos Matriculados - Ano Lectivo 2006/2007	
QUADRO 5.6	50
Evolução do número de alunos por nível de ensino e ano lectivo na Escola do Minho	
QUADRO 5.7	50
Evolução do número de alunos por nível de ensino e ano lectivo na Escola do Vouga	
QUADRO 5.8	51
Número de alunos dos 2º e 3º Ciclos que beneficiam da Acção Social Escolar (ASE), Ano Lectivo 2006/2007	
QUADRO 5.9	52
Percentagem de alunos retidos na Escola do Minho, face ao total de alunos de cada ano ou ciclo, por ano lectivo	
QUADRO 5.10 - Percentagem de alunos retidos na Escola do Vouga, face ao total de alunos de cada ano ou ciclo, por ano lectivo	53
QUADRO 5.11	57
Insucesso Escolar: Causas e Soluções apontadas pelos Alunos	
QUADRO 5.12	61
Insucesso Escolar: Causas e Soluções apontadas pelos Pais/Encarregados de Educação	
QUADRO 5.13	69
Representações dos Professores Sobre Insucesso Escolar	
QUADRO 5.14	71
Representações dos Professores Sobre Insucesso na Escola	
QUADRO 5.15	74
Soluções dos Professores para Melhorar o Sucesso na Escola	
QUADRO 5.16	76
Actuação Pessoal Perante o Insucesso Escolar	

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA N.º1 Modelo Analítico	40
GRÁFICO N.º1 Evolução das taxas de insucesso escolar, total do 2º e 3º ciclos nas duas escolas	51

INTRODUÇÃO

O trabalho que a seguir se apresenta tem enquadramento na dissertação para a obtenção do grau de mestre em *Educação e Sociedade*.

Após um percurso algo errante em busca de um objecto empírico que pudesse ser discutido e que motivasse a cruzada que sempre é a elaboração de uma dissertação, devido a todos os dilemas conceptuais e metodológicos, e até pessoais, de que se reveste um trabalho deste tipo, este trabalho surge no âmbito de um projecto desenvolvido pelo Centro de Estudos Territoriais entre 2006 e 2007, denominado “*O Risco Educativo no Ensino Básico. Focagens para uma Intervenção Integrada em torno do Sucesso Educativo*”¹. Este foi um projecto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e que pretendia dar continuidade ao estudo *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico*², publicado em 2003 pelo Conselho Nacional de Educação com o apoio da referida Fundação (ambos os estudos coordenados por Madalena Matos), através do recurso a metodologias qualitativas que permitissem perceber de que forma os diferentes sistemas, a escola, a família e o contexto envolvente, e as diferentes articulações que se estabelecem entre si, estão na base, ou não, de situações de risco educativo.

Neste sentido, distanciando-se do projecto supracitado pela definição de um objecto de estudo distinto, mas recorrendo a parte do material empírico recolhido e mantendo a metodologia qualitativa que orientou a pesquisa, optou-se por desenvolver com este trabalho um estudo de caso comparativo que se enquadrou na corrente sócio-institucional, nomeadamente na abordagem ao clima de escola. Perante uma abordagem deste tipo, concebe-se a escola como uma organização e, como tal, portadora de uma cultura que emerge da estrutura social da escola.

Como objecto de estudo empírico seleccionaram-se então duas das seis escolas do referido projecto, a escola com mais sucesso e aquela com níveis de insucesso mais elevado, e trabalhou-se parte das entrevistas realizadas a professores, alunos, encarregados de educação e presidentes do órgão de gestão de cada escola, com vista a dar resposta aos seguintes objectivos de investigação: verificar em cada escola se as representações do órgão de gestão

¹ No prelo.

² Este estudo teve por base dados estatísticos oficiais do Ministério de Educação que permitiram identificar territórios em Portugal Continental com maior e menor incidência de situações potenciais de risco educativo, ou seja, de situações em que os alunos, quer por retenção, quer por desistência/abandono escolar, vêm em risco a conclusão da escolaridade básica obrigatória. Deste estudo emergiu como principal conclusão o facto de não existir uma «variável associada ao risco escolar que possa ser apontada como a origem ou causa desse risco. Parece existirem, isso sim, causalidades múltiplas complexas merecedoras de análise e compreensão através de diferentes abordagens metodológicas» (Matos, 2003:8).

sobre o insucesso escolar têm correspondência ao nível da construção do projecto educativo mediante a formulação de objectivos e estratégias que permitam superar esse problema; apreender que representações sobre o insucesso escolar possuem alunos, pais e docentes, verificando de que modo é que as diferentes perspectivas se aproximam ou distanciam entre si, comparando essas representações com as do órgão de gestão. Em suma, pretendeu-se verificar se existem diferenças entre as duas escolas em estudo no que concerne à articulação entre as representações sobre o insucesso escolar e o conteúdo do projecto educativo, enquanto documento que expressa a política de escola e que tem lugar na cultura organizacional de escola.

Dado que as investigações sobre o clima de escola e a eficácia escolar apontam como elementos de escolas eficazes, entre outros, a definição clara e coerente de objectivos e a orientação para o sucesso escolar, coloca-se a hipótese neste trabalho que na escola com mais sucesso existirá uma política orientada para o sucesso e que reflecte, simultaneamente, as representações do órgão de gestão relativamente ao insucesso escolar.

A motivação para este trabalho fundamenta-se no facto de se conceber que é na escola, através do seu campo de acção e da autonomia que lhe está consignada em termos de política de escola e de definição de estratégias que permitam responder aos problemas e necessidades identificadas – autonomia essa concedida pelo Decreto Lei N.º 115-A/98 de 4 de Maio – que se abre a possibilidade de minorar as desvantagens sociais, culturais e económicas de que alguns alunos são portadores e das quais podem resultar situações de insucesso escolar, não esquecendo que ela também é reprodutora de desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares.

Todas as investigações efectuadas possuem constrangimentos de algum tipo que condicionam quer os resultados, quer as conclusões. Este trabalho não foi excepção, tendo sido a análise de resultados fortemente condicionada pelas opções tomadas no âmbito do projecto a que se fez referência, e dada a impossibilidade logística de se voltar ao terreno para aprofundar e recolher dados adicionais que enriquecessem este trabalho, as conclusões do mesmo, nomeadamente em termos de representações, são válidas para os entrevistados em causa, podendo não representar as posições dominantes junto de cada grupo de actores nas duas escolas. Estes constrangimentos tentaram ser ultrapassados ao longo do trabalho, e sempre que possível introduziu-se na apresentação de resultados elementos da observação de terreno efectuada no âmbito do projecto, que pudessem valorizar o trabalho e remeter para outras pistas de investigação. Esses elementos podem ser considerados como apontamentos à análise de resultados e surgem no trabalho de forma destacada em caixa de texto.

Posto isto, este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. Num primeiro capítulo pretende-se apresentar o panorama do insucesso escolar em Portugal, comparando com a realidade europeia, e apresentar as medidas de combate ao mesmo definidas pelo Sistema Educativo português. No segundo capítulo, esboça-se uma abordagem teórica ao insucesso escolar, definindo-se o conceito, enunciando-se as principais teorias que o explicam, apresentando-se as representações que predominam sobre este fenómeno e a abordagem pelo clima de escola/clima organizacional e eficácia escolar. O terceiro capítulo versa sobre a cultura organizacional de escola e o projecto educativo enquanto documento que consagra a política de escola. No quarto capítulo, de cariz metodológico, define-se o objecto de estudo, apresenta-se o modelo analítico e as opções metodológicas. No quinto e último capítulo são caracterizadas as escolas, são apresentados os resultados no que concerne às representações sobre o insucesso escolar e à política de escola. Por último, apresentam-se as conclusões deste trabalho.

CAPÍTULO I

O INSUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL: NÚMEROS E MEDIDAS DE COMBATE

1.1 O INSUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL, O QUE OS NÚMEROS REVELAM

1.1.1 Evolução das estatísticas do insucesso escolar no panorama nacional

O insucesso escolar em Portugal tem sido uma problemática fortemente debatida quer na esfera pública, quer na esfera política. Assim como tem feito parte do objecto de estudo de diversas investigações no âmbito das Ciências da Educação, da Sociologia e da Psicologia.

Dado que este é um tema que alimenta discussões e investigações, interessa saber qual a dimensão do fenómeno do insucesso escolar em Portugal. Que percentagem de alunos cai anualmente nas malhas do insucesso escolar?

Em termos estatísticos, o insucesso escolar é observável através do número de alunos retidos, alunos que não transitaram para o ano seguinte ou que não concluíram o nível de ensino que frequentavam. Neste sentido, e com o intuito de responder à questão anteriormente levantada, no quadro seguinte é possível observar a evolução da taxa de retenção (número de alunos que não transitaram relativamente ao número de alunos matriculados) ao nível dos três ciclos do ensino básico, desde o ano lectivo 1996/1997 até 2006/2007.

Quadro 1.1 - Taxa Nacional de Retenção/Desistência, por ano lectivo, ao nível do Ensino Básico Regular Público e Privado

Ciclo de Ensino	Ano Lectivo										
	1996/ 1997*	1997/ 1998*	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007
	%										
1º Ciclo	9	8,2	8,6	8,5	8,6	8,4	7,6	6,7	5,5	4,4	4
2º Ciclo	12,6	11,7	12,3	12,5	12,6	15,5	14,5	13,9	13	10,7	10,5
3º Ciclo	16,6	15,2	15,6	15,8	17,7	18,8	18,7	17,8	19,7	19,2	18,4
Total	12,5	11,4	11,8	11,8	12,5	13,5	12,8	12	11,8	10,7	10,1

Fonte: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (<http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/>)

* Valores calculados com base nos totais do Continente, dada a inexistência da totalidade dos valores de base para o cálculo destas taxas ao nível de Portugal.

Conforme se constata no quadro anterior, ao longo do período considerado a taxa total de retenção tem vindo a diminuir desde o ano lectivo 2002/2003, registando em 2006/2007 o valor mais baixo (10,1%) desde o ano lectivo de 1996/1997. Durante este período, a taxa de retenção obteve o seu maior valor em 2001/2002 com 13,5% de retenções. A diminuição da

taxa total de retenção tem-se devido principalmente à diminuição da taxa de retenção no 1º e do 2º Ciclo.

É possível observar também que o 1º Ciclo é aquele em que as taxas de insucesso escolar são mais diminutas³, e o 3º Ciclo aquele em que as taxas de retenção têm aumentado, ultrapassando os 19% em 2004/2005 e 2005/2006, embora desde este último lectivo a taxa de retenção no 3º Ciclo tenha vindo a diminuir.

A evolução das taxas de retenção ao nível do ciclo de ensino, isolando outras variáveis a que se fará referência mais à frente neste trabalho, possivelmente estará associada à introdução de novas orientações de política educativa, na medida em que a introdução de novas directrizes focalizadas para um ciclo de ensino específico poderá influir nas avaliações dos alunos.

Associado igualmente ao insucesso escolar surge a questão do abandono escolar, o qual será apenas tratado, neste trabalho, em termos de representação numérica.

Neste sentido, considerando o abandono escolar como a saída do sistema de ensino antes de concluída a escolaridade obrigatória dentro dos limites etários legais, isto é, até aos 15 anos de idade, foi registada uma evolução positiva entre 1991 e 2001. Em 1991, 12% dos jovens entre os 10 e os 15 anos abandonaram a escola, percentagem essa que decaiu para os 2,8% passados dez anos (AAVV, 2004).

No entanto, já no que concerne à taxa de saída antecipada e à taxa de saída precoce, o panorama nacional agrava-se, uma vez que 25% dos jovens entre os 15 e os 24 anos, em 2001, não frequentavam a escola nem possuíam o 3º ciclo completo, situação designada por saída antecipada (em 1991 essa percentagem era de 54%) e 45% dos jovens não frequentavam a escola nem possuíam o ensino secundário completo, estando neste caso perante o que se denomina por saída precoce (em 1991 a saída precoce atingi 64% dos jovens) (AAVV, 2004).

1.1.2 O confronto com a realidade europeia

Dado que os tempos modernos são marcados pela globalização, pelas relações extra-fronteiriças, torna-se pertinente enquadrar os contextos nacionais nos contextos internacionais dos quais fazem parte.

Consequentemente, a realidade portuguesa pode ser mais reveladora quando confrontada com a realidade europeia e transeuropeia em que se insere. Essas comparações

³ É de referir a este respeito a evolução que esta taxa tem observado desde 1976. No ano lectivo de 1976/77, era de 42% a taxa de insucesso na 1ª fase do então designado ensino primário (Benavente, 1990).

são possíveis em virtude de indicadores comuns, elaborados nomeadamente pela Comunidade Europeia e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Neste sentido, na ausência de dados quanto a taxas de retenção, os indicadores aqui utilizados para comparar o (in)sucesso escolar em Portugal face à União Europeia (EU) e à OCDE, será a saída precoce do sistema de ensino e os resultados do PISA (Project for International Student Assessment).

Assim sendo, em 2001 enquanto que em Portugal 45% dos jovens entre os 18 e os 24 anos não possuía o ensino secundário completo nem frequentava a escola, essa percentagem era de 19% ao nível da média da União Europeia, da qual nessa altura faziam parte 15 países. Desses 15 países, Portugal era o que ostentava a taxa de saída precoce mais elevada, imediatamente a seguir surgia a Espanha com 29% dos jovens naquela situação e a Itália com 26%. A Alemanha e a Finlândia eram os países com a percentagem mais baixa, 10% e 11% respectivamente. Estes números são decerto um indicador de insucesso escolar ou insucesso do sistema educativo português, uma vez que em comparação com os restantes países da EU (15) não consegue propiciar uma qualificação escolar acima da educação básica aos seus jovens (Rosa, 2004).

Ao nível dos indicadores da OCDE, o PISA permite comparar os vários países em termos de desempenho escolar. Este programa tem como objectivo medir até que ponto os alunos ao terminarem o ensino básico, adquiriram os conhecimentos e competências essenciais para uma participação plena na sociedade do conhecimento. Este objectivo encontra raízes no conceito de literacia, o qual se refere à «capacidade efectiva de uso das competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento de informação escrita na vida quotidiana» (Gomes, 2003:64).

Assim sendo, o PISA pretende medir os conhecimentos e competências ao nível da leitura, da matemática e das ciências, ao mesmo tempo que procura captar as motivações dos alunos para a aprendizagem, as estratégias de aprendizagem e o seu auto-conceito. Tendo como base estas áreas chave, o PISA tem sido aplicado por fases⁴ nos países membros da OCDE aos jovens de 15 anos. Apesar de todas as competências contempladas no PISA serem testadas em cada fase, em cada uma é dado relevo a uma das três áreas chave do conhecimento – leitura, matemática e ciência (OECD, PISA).

⁴ A primeira fase ocorreu no ano 2000, a segunda em 2003 e a terceira em 2006, perspectivando-se outras três fases a terem lugar em 2009, 2012 e 2015, a fim de se analisarem evoluções de cada sistema educativo entre o período de entremeio.

Este indicador permite então comparar o domínio e a aplicação das competências essenciais para a participação na sociedade de conhecimento. Consequentemente, os resultados obtidos demonstraram que o desempenho médio dos alunos portugueses nas três competências chave encontrava-se a baixo do desempenho médio dos alunos da OCDE, tendo-se observado igualmente que em todas as áreas chave a percentagem de alunos com níveis muito baixos era superior à média da OCDE, sendo inferior a percentagem de alunos que obtiveram níveis de desempenho muito elevados⁵.

Em termos de lugares de ranking entre os 30 países da OCDE, em 2003 Portugal encontrava-se em 27º lugar na literacia a Matemática e a Ciências, e em 24º a Leitura. O primeiro lugar do ranking foi sempre ocupado pela Finlândia e o último pelo México. A Coreia, Países Baixos, Canadá e Japão foram os países que ocuparam os segundos e terceiros lugares do ranking⁶.

No entanto, os resultados para Portugal melhoram quando se analisa o desempenho dos alunos que frequentam o ano de escolaridade correspondente à idade, ou seja, dos alunos com 15 anos que frequentam o 10º. Nestes casos o desempenho escolar foi superior à média da OCDE.

Não obstante de todos estes resultados, os mesmos não podem ser encarados de forma simplista, pois a organização do sistema educativo difere entre os diversos países da OCDE, o que poderá influenciar os diferentes níveis de desempenho dos alunos.

1.1.3 Qualificação académica: Portugal e o contexto europeu

Uma vez delineada a configuração do insucesso escolar, importa agora caracterizar a sociedade portuguesa quanto às qualificações académicas ostentadas.

O quadro que se segue revela a distribuição da população adulta, indivíduos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, segundo o nível de escolaridade mais elevado atingido, e a evolução operada entre os dois últimos períodos censitários nos níveis de escolaridade e na taxa de analfabetismo.

Quadro 1.2 - População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade

Nível de Escolaridade	1991	2001
6 anos de escolaridade ou menos	77,7%	62,2%
Ensino Básico (9 anos)	7,4%	13,4%

⁵ <http://www.portugal.gov.pt>

⁶ Idem.

Ensino Secundário	8,4%	13,0%
Ensino Superior	6,6%	11,4%
Taxa de Analfabetismo	11%	9%

Fonte: INE - Recenseamento Geral da População de 1991 e de 2001 (adaptado de INE, *Portugal Social 1991-2001*, pág.72)

Conforme o observado, a taxa de analfabetismo embora ainda seja expressiva, diminuiu entre 1991 e 2001 (de 11% para 9%). Quanto aos níveis de escolaridade, também se verificou uma melhoria a salientar entre os dois períodos. Diminuiu a percentagem de indivíduos com escolaridade até ao 2º Ciclo (6 anos de escolaridade), apesar de continuar a ser esse o nível modal (62,2% da população possui até 6 anos de escolaridade), tendo aumentado os detentores dos restantes níveis de escolaridade. Em 2001 quase que duplicou a percentagem de população com o ensino básico de 9 anos (passou de 7,4% para 13,4%) e com o ensino superior, embora continue a ser este o nível de ensino menos comum entre os portugueses (11,4% detêm este nível de ensino). Por último, em 2001, 13% da população possuía o ensino secundário.

Apesar das fracas qualificações da população portuguesa, encarado numa perspectiva histórica, a escolarização desta população aumentou significativamente com a generalização do ensino a todo o país e a todos os estratos sociais após o 25 de Abril de 1974. Ao longo das décadas que nos separam desse acontecimento, tem-se observado uma paridade de escolarização entre sexos e um aumento da população estudantil no ensino secundário e no ensino superior (Machado, Costa, 1998).

Estas transformações estão patentes no quadro que se segue, em que é possível observar a qualificação académica segundo os grupos etários da população adulta.

Quadro 1.3 - População residente em Portugal, segundo o grupo etário e a qualificação académica (%)

QUALIFICAÇÃO ACADÉMICA	GRUPO ETÁRIO					Total (pop. com 25 e mais anos)	
	25 - 34 anos	35 - 44 anos	45 - 54 anos	55 - 64 anos	65 e mais anos		
Sem qualificação académica	4,3	6,4	10,3	28,6	53,8	21,2	
Com qualificação académica	95,7	93,6	89,7	71,4	46,2	78,8	
Ensino Básico	Total	58,3	68,1	71,1	59,9	39,6	58,5
	1º ciclo	27,8	49,8	73,6	77,9	80,7	59,7
	2º ciclo	39,9	27,7	12,4	9,9	8,6	21,1
	3º ciclo	32,3	22,5	14,1	12,2	10,7	19,2
Ensino Secundário	21,2	13,9	8,9	5,0	2,8	10,6	
Ensino Médio	0,2	0,7	1,0	1,5	1,4	0,9	
Ensino Superior	Total	16,0	10,8	8,7	5,0	2,4	8,7
	Bacharelato	21,9	22,9	27,9	32,9	30,1	24,8
	Licenciatura	72,9	67,9	63,9	59,8	64,3	68,2

	Mestrado	4,5	6,5	5,1	3,8	2,1	4,9
	Doutoramento	0,7	2,7	3,1	3,4	3,5	2,1

Fonte: INE, Censos 2001

É então visível no quadro precedente o aumento das qualificações académicas nos grupos etários mais jovens, sendo estes grupos etários mais qualificados do que os das gerações anteriores. Mais de 95% dos indivíduos entre os 25 e os 34 anos possuem qualificação académica, já a maioria dos indivíduos com 65 e mais anos não detém qualquer qualificação (53,8%). Nas gerações mais jovens é visível um maior investimento numa escolaridade mais prolongada, situação esta que poderá continuar a evoluir em sentido positivo, principalmente devido às últimas alterações da política de ensino superior com a adopção do processo de Bolonha, em que ao mesmo tempo que o número de anos das licenciaturas diminuiu, o incentivo à continuação dos estudos superiores pós licenciatura aumentou.

Embora tal não esteja patente no Quadro 1.3, o aumento dos níveis de escolaridade da população portuguesa, deve-se, em grande parte, a uma maior continuidade dos estudos junto da população feminina após a escolaridade obrigatória, sendo os níveis mais altos de escolaridade constituídos predominantemente por mulheres (INE, Censos 2001).

As diferenças em termos de níveis de escolaridade que nos distanciam dos restantes países da União Europeia (Quadro 1.4) são muito significativas, principalmente se tivermos em conta que na União Europeia o nível de escolaridade modal é o ensino secundário e em Portugal é o ensino básico. Em 2005, considerando a população adulta dos 25 aos 65 anos, na União Europeia 44% detinha o ensino secundário, 26% o ensino superior e 29% o ensino básico. Esta distribuição da população é idêntica à verificada nos países membros da OCDE (41%, 26% e 29%, respectivamente), mas distante das qualificações da população portuguesa em que apenas 26% possui mais do que o ensino básico.

Ao nível dos países que constituem a OCDE, a percentagem de população com o ensino secundário tem vindo a aumentar. Em termos médios, em 2005 era de 73% a 97% a percentagem de pessoas entre os 25 e 34 anos que completaram o ensino secundário (OECD, 2007). No entanto, apesar da significativa melhoria das qualificações da população portuguesa, Portugal ainda se encontra distante destas médias. Conforme o referido anteriormente, para o mesmo grupo etário, em 2001 era de 21,2% a percentagem de população com o ensino secundário.

Quadro 1.4 - Qualificação académica da população adulta dos 25 aos 64 anos, 2005

	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior
OCDE	29%	41%	26%
EU-19	29%	44%	24%
Portugal	74%	13%	13%

Fonte: adaptado de OECD, *Education At a Glance 2007*, p.36

Outro dos indicadores que afasta Portugal das médias da União Europeia refere-se à percentagem de população adulta que participa em iniciativas de educação ou de formação (Quadro 1.5). Apesar dessa percentagem estar em crescimento em Portugal (entre 2000 e 2006 subiu de 3,4% para 4,2%), essa subida tem sido ténue, não acompanhando nem o ritmo de crescimento ao nível da União Europeia (que durante o mesmo período observou um aumento de 2,6%, passando dos 7,5% para os 10,1%), nem as percentagens médias que aí se verificam, as quais abrangem mais 5,9% de população que se encontra em processos de educação e formação.

É ainda de salientar que em Portugal, tal como na União Europeia, a percentagem de mulheres em iniciativas de educação ou formação é superior à de homens.

Quadro 1.5 - Percentagem da população entre os 25-64 anos que participa na educação ou formação, entre 2000 e 2006, na União Europeia (25 países) e em Portugal

	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.
Total	7,5	3,4	7,5	3,3	7,6	2,9	9,0	3,2	9,9	4,3	10,2	4,1	10,1	4,2
Homens	7,1	3,2	6,9	2,9	6,9	2,6	8,3	3,0	9,1	4,1	9,4	4,0	9,2	4,1
Mulheres	8,0	3,5	8,0	3,6	8,2	3,1	9,7	3,4	10,6	4,4	11,0	4,2	11,0	4,4

Fonte: Eurostat e INE - Inquérito ao Emprego, *in*, Indicadores Sociais 2006

Nota: Para os anos de 2000 e 2001, para a EU, os valores são estimados pelo Eurostat. Em 2004, o capítulo "Educação/Formação" do inquérito ao emprego foi reformulado, passando a estar subdividido em duas áreas distintas: aprendizagem formal e não formal. Como tal, e dado o seu âmbito mais alargado, os valores apurados para 2004 não são directamente comparáveis com os dos anos anteriores, em que apenas eram considerados os indivíduos que estavam a estudar no âmbito do sistema de ensino ou formação profissional.

O quadro que se segue indica ainda a percentagem de indivíduos dos 20 aos 24 anos, entre 2000 e 2006, que concluíram pelo menos o ensino secundário. Apesar da evolução positiva verificada em Portugal, este encontra-se aquém da média europeia. Enquanto que na União Europeia desde 2003 que mais de 77% dos jovens possuem no mínimo o ensino secundário, em 2006 essa percentagem ainda não atingia os 50%. Não obstante, este panorama é mais favorável junto das mulheres, uma vez que 58,6% detinham em 2006 pelo menos o ensino secundário (na EU essa percentagem era de 80,9). Continuando a observar as diferenças entre homens e mulheres, a distância percentual entre os dois sexos tem sido sempre mais elevada junto da população portuguesa do que na União Europeia.

Quadro 1.6 - Percentagem dos jovens entre os 20-24 anos que concluíram pelo menos o nível de ensino secundário, entre 2000 e 2006, na União Europeia (25 países) e em Portugal

	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.	EU	Port.
Total	76,6	43,2	76,5	44,4	76,7	44,4	77,1	47,9	77,2	49,6	77,5	49,0	77,7	49,6
Homens	73,7	34,6	73,7	35,9	74,0	36,1	74,5	40,4	74,3	40,8	74,7	40,8	74,7	40,8
Mulheres	79,5	51,8	79,3	53,0	79,4	52,9	79,7	55,5	80,2	58,7	80,3	57,5	80,9	58,6

Fonte: Eurostat e INE - Indicadores Estruturais, *in*, Indicadores Sociais 2006

1.2 O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS E O COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR

Como forma de reverter a situação do insucesso escolar em Portugal, ao longo das várias décadas têm sido desenvolvidas e aplicadas medidas políticas ao nível do sistema educativo que possuem como objectivo propiciar um maior sucesso escolar, pretendendo actuar igualmente no combate ao abandono da escolaridade obrigatória.

Esta preocupação em actuar sobre o insucesso escolar está patente desde logo na Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986, nomeadamente ao nível do ensino básico, através da criação de apoios e complementos educativos que permitam promover o sucesso escolar, como por exemplo, apoios e complementos educativos a alunos com necessidades escolares específicas, apoio psicológico e orientação escolar e profissional, acção social escolar e apoio de saúde escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo)

Após a publicação da Lei de Bases foram implementados alguns programas com vista a concretizar as orientações nela expressas em termos de promoção do sucesso educativo e de combate ao abandono escolar. Apesar de toda a orientação política do sistema educativo ter como ambição o sucesso escolar, destacam-se aqui apenas alguns dos programas e medidas que têm vindo a ser implementados:

- Criação em 1987 do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Este programa foi criado com o objectivo de combater o insucesso escolar verificado principalmente em zonas rurais e em meios socioculturais desfavorecidos (Afonso, 1998), procurando igualmente minorar, para além das condições sociais deficitárias, as deficiências físicas e psíquicas de alguns alunos (Amaral, 2002).
- Em 1991 surge o Programa de Educação Para Todos (PEPT), o qual foi implementado na sequência do PIPSE e pretendia acelerar a universalização do acesso à escolaridade básica de nove anos, fortalecer os meios de acção incidindo numa política de igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário. Inserido neste programa foi criado posteriormente o Observatório da

Qualidade da Escola, o qual pretendia avaliar a qualidade da educação acompanhando a progressão e a evolução dos resultados escolares dos alunos (Afonso, 1998).

- No ano de 1991 é também criado o Serviço de Psicologia e Orientação com vista à realização de acções de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio).
- Foram implementados em 1993 os Sistemas de Incentivo À Qualidade da Educação (Gordo, 2005).
- São instituídos em 1996 os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que partem da assumpção da discriminação positiva, visando uma integração social e educativa de crianças de meios desfavorecidos. Os TEIP têm como objectivo criar meios e apoios para combater as desigualdades, e apelam à ligação da escola com a comunidade e à criação de parcerias (Bettencourt e Sousa, s.d.).
- Também em 1996 são criados os currículos alternativos, os quais são dirigidos a grupos específicos de alunos do ensino básico que se enquadram no perfil dos potenciais casos de abandono, em que é pretendido criar ambientes de aprendizagem mais adequados a todos os alunos, facilitadores do desenvolvimento de pedagogias diferenciadas. As turmas de currículo alternativo destinam-se a alunos com insucesso escolar repetido, com problemas de integração na comunidade escolar e com elevada taxa de absentismo e/ou dificuldades condicionantes da aprendizagem (Mata, 2000).
- Em 1997 entra em vigor a rede única e integrada de ensino pré-escolar, dando-se início à expansão da rede pública deste nível de ensino com a gratuitidade de ensino dos 3 aos 5 anos de idade. Este investimento na rede do pré-escolar teve como objectivo diminuir as desvantagens de partida identificadas pelas teorias a reprodução cultural⁷ (Gordo, 2005).
- São introduzidos projectos de fomento das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas (Gordo, 2005).
- Em 1999 é criado o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, o qual se constitui como uma segunda oportunidade para a escolarização, inserindo-se numa das medidas do programa de eliminação do trabalho infantil. O PIEF é de carácter remediativo e preventivo, abrangendo todos os menores que se encontrem em situação de trabalho infantil ou de abandono escolar, «os projectos PIEF têm, por um lado, como objectivo prioritário garantir aos menores em situação de trabalho infantil e de abandono escolar, a obtenção da titularidade dos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória;

⁷ Esta e outras teorias explicativas do insucesso escolar serão desenvolvidas no Capítulo II deste trabalho.

por outro lado procuram reforçar competências pessoais e sociais aos menores que se encontrem à espera da sua integração em percursos profissionais ou profissionalizantes» (Pereira, 2004:93/94).

- Em 2002 é publicado o despacho conjunto n.º 279/2002 de 12 de Abril que cria os Cursos de Educação e Formação. No seguimento do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, estes cursos pretendem oferecer uma qualificação educativa e formativa aos jovens com 15 ou mais anos que se encontram em risco de abandono escolar, que já abandonaram o ensino antes de concluírem o 12º ano, ou que mesmo possuindo o ensino secundário completo pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mundo do trabalho. Estes cursos resultam da articulação entre os Ministérios da Educação, e da Segurança Social e do Trabalho (*in* Despacho Conjunto n.º 453/2004).
- Em 2007 foi criada a possibilidade dos estabelecimentos de ensino assinarem contratos de autonomia com as Direcções Regionais de Educação, os quais sendo um instrumento de gestão, possibilitará às escolas uma melhor gestão dos recursos educativos de acordo com o seu projecto educativo. Este contratos têm por base o princípio de que a escola é prestadora de um serviço público, sendo responsável pelo «acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola» (Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro).

Para além destas medidas, toda a Reforma do Sistema Educativo com incidência na forma de avaliação das aprendizagens, nas adaptações curriculares, na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, na formação de professores, entre outros domínios, teve como finalidade última o incremento do sucesso escolar.

CAPÍTULO II

ABORDAGEM TEÓRICA AO INSUCESSO ESCOLAR

2.1 O INSUCESSO ESCOLAR – UM FENÓMENO MULTIFACETADO

2.1.1 Insucesso Escolar: a definição de um conceito

De acordo com Isambert-Jamati (*in* Duarte, 2000), a noção de insucesso escolar surgiu na década de 40 estando as suas causas, nessa altura, associadas ao domínio afectivo ou psicopatológico. Este conceito foi utilizado inicialmente termos clínicos, tendo sido estudado em crianças pertencentes a classes sociais privilegiadas.

Com a situação do pós-guerra na década de 50, o estudo do insucesso escolar passa a ter outros contornos. Acreditando que o crescimento económico estava também dependente de um maior investimento na educação e num aumento da escolarização, assiste-se a um forte crescimento da educação em que a escola de elites dá lugar à escola de massas. Este incremento arrastou consigo problemas como o desigual acesso à educação entre os vários grupos sociais. Com esta constatação iniciou-se um novo campo de pesquisa com o qual se pretendia explicar as causas que estavam subjacentes ao desigual acesso à educação.

Antes de se avançar para as teorias explicativas do insucesso escolar, importa definir o conceito em causa.

Segundo a perspectiva antropológica, o insucesso escolar ocorre quando existe um antagonismo, ou uma separação, entre a cultura que é vinculada pela escola e aquela de que os alunos são portadores. Nestes dois tipos de culturas dominam diferentes tipos de saberes, estando associado ao grupo doméstico, à cultura de origem, um conhecimento não letrado e ao ensino oficial um conhecimento escrito, surgindo o insucesso escolar quando o saber não letrado é predominante face ao transmitido pela instituição escolar (Duarte: 2000).

Já a autora Ana Benavente e Adelaide Pinto Correia, inserindo-se numa perspectiva sociológica, para além de definirem o insucesso escolar como um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa, definem-no igualmente como um fenómeno multifacetado, massivo, constante, selectivo e cumulativo. É um fenómeno multifacetado porque é resultado de uma conjugação e interacção de diversas causas, é massivo porque afecta um vasto número de alunos colocando em causa o princípio da “escola para todos”, é constante porque é comum aos vários níveis de escolaridade e às várias instituições de ensino, é selectivo dado que não afecta de igual modo os alunos de

todos os meios sociais, afectando predominantemente os alunos dos meios socialmente desfavorecidos, e é cumulativo uma vez que não é um acontecimento isolado, pois os alunos que já ficaram retidos têm mais possibilidades de voltar a não transitar de ano (Benavente e Correia, 1980).

Estas autoras definiram igualmente o insucesso escolar como sendo precoce. Com a investigação denominada *Obstáculos ao sucesso na escola primária* (1980), observaram que este afectava um número elevado de alunos nos primeiros anos de escolaridade, mas passados mais de 25 anos desde a investigação que levaram a cabo, a configuração do insucesso escolar por ano de escolaridade alterou-se.

Conforme foi possível constatar no primeiro capítulo deste trabalho, o primeiro ciclo é aquele em que as taxas de insucesso escolar são menores. Ou seja, a precocidade do insucesso escolar deixou de ser uma realidade em Portugal, transferindo-se para outros níveis de ensino frequentados outrora predominantemente pelas elites da sociedade portuguesa.

Por último, é de reiterar que o indicador que traduz o insucesso escolar refere-se aos fracos resultados escolares dos alunos. Consequentemente, as taxas de insucesso correspondem à percentagem de alunos que ficam retidos no ano de escolaridade que frequentam face ao total de alunos matriculados nesse mesmo ano, em virtude da incapacidade de o aluno atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos (Eurydice, 1995).

Apesar deste indicador ser aparentemente uma forma simplista de encarar o insucesso escolar, traduzindo-o num desempenho escolar aquém do esperado para determinado ano de escolaridade ou ciclo de ensino, consiste no modo de objectivar uma das formas de que se reveste o insucesso escolar, a não transição de ano de escolaridade (ou a não conclusão de um ciclo de estudos, no caso dos anos terminais). No entanto, o insucesso escolar é mais do que um fraco desempenho escolar dos alunos, sendo apenas a faceta mais visível de uma série de fracassos e de obstáculos que dificultam o sucesso escolar.

Não contrapondo o que foi referido, o indicador que revela o insucesso escolar não é comum em todos os países membros da União Europeia, uma vez que o conceito de insucesso escolar possui definições específicas consoante o sistema educativo em questão. A título ilustrativo, na Dinamarca durante os nove anos de escolaridade obrigatória os alunos não ficam retidos, falando-se de insucesso escolar quando se «verifica um desequilíbrio entre a aptidão do aluno, as suas capacidades naturais e o benefício que retira do ensino. A definição contempla igualmente o abandono dos estudos no final da escolaridade obrigatória» (Eurydice, 1995). Noutros países o termo “insucesso escolar” é inexistente, sendo substituído o conceito

em si por outras designações, como é o caso da Inglaterra no País de Gales e na Irlanda do Norte.

Apesar deste conceito ter diferentes interpretações consoante o sistema educativo em presença, no contexto na União Europeia «o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços enviados nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte activa na sociedade» (Eurydice, 1995:49).

2.1.2 Principais teorias explicativas do insucesso escolar

Conforme foi referido no ponto anterior, com a situação do pós-guerra na década de 50 o estudo do insucesso escolar passa a ter outros contornos, surgindo no âmbito da sociologia da educação duas fortes correntes teóricas que tentam explicar o problema em causa. Uma diz respeito à corrente funcionalista, adoptando-se uma perspectiva integradora da escola em que as causas do insucesso são exógenas à instituição escolar, por seu turno, a outra corrente reporta-se à reprodução das desigualdades sociais, a qual encara a instituição escolar de forma crítica, remetendo o insucesso escolar para factores endógenos à instituição escolar (Duarte, 2000).

Das correntes supracitadas, emergem três teorias de relevo que serão aqui brevemente sintetizadas, a teoria dos dotes individuais, a teoria do *handicap* sócio-cultural e a teoria sócio-institucional. Estas teorias representam uma evolução nas explicações do insucesso escolar. A teoria dos dotes surge após o final da 2ª Guerra Mundial, a do *handicap* sócio-cultural nos finais dos anos 60 e a sócio-institucional a partir dos anos 70 (Gonçalves, 2002).

Segundo a teoria dos dotes individuais, a responsabilidade do sucesso escolar é de cada aluno, é uma responsabilidade individual, pois parte-se do princípio que existem pessoas que nascem com *dotes*, com características específicas que possibilitam um boa aprendizagem escolar, ao contrário de outras que nascem com algumas limitações intelectuais. Ou seja, o sucesso escolar é associado à inteligência e à capacidade individual. Com esta teoria a escola fica isenta de qualquer responsabilidade ou implicação no (in)sucesso, assim como todo o meio social de origem do aluno, «apoiada na convicção de que a inteligência é hereditária, um ponto de partida na vida de cada indivíduo, esta teoria baseia-se nas “medidas” da inteligência (essencialmente através dos testes), medidas que revelam a existência de consideráveis diferenças individuais» (Benavente e Correia, 1980:10). Embora fortemente criticada nos meios académicos e científicos, é a que domina o senso comum de pais e professores, pois é uma

«explicação “fácil” que desculpabiliza e justifica a passividade de uns e outros» (Benavente e Correia, 1980:11).

Por seu turno, a teoria do *handicap* sócio-cultural surge pela constatação da selectividade social do insucesso escolar em que existe uma desigualdade sócio-cultural que se reflecte na escola. As crianças chegam à escola com uma herança sócio-cultural fruto de diferentes condições de vida, a qual pode constituir um entrave ao sucesso escolar no caso dessa herança se distanciar do modelo cultural existente na escola. Consequentemente, são as crianças pertencentes a meios sociais desfavorecidos (económica, social e culturalmente) que são mais afectadas pelo insucesso escolar, dado que o processo de escolarização está mais próximo das práticas culturais existentes nos meios sociais favorecidos.

Nesta teoria ainda não se coloca em causa a acção da escola, as suas normas, os seus valores e os seus critérios, mas sim o meio social de origem dos alunos em que contextos familiares desprovidos de recursos económicos, sociais e culturais, são incapazes de proporcionar à criança as bases necessárias, linguísticas e culturais, para um desempenho bem sucedido na escola.

Associada à teoria do *handicap* sócio-cultural surge a *educação compensatória* desenvolvida predominantemente nos Estados Unidos da América, a qual tinha como propósito, sob diversas metodologias, dotar os alunos dos meios populares com as “ferramentas” necessárias para alcançarem o sucesso escolar (Benavente e Correia, 1980).

No que concerne à teoria sócio-institucional, esta coloca-se a um nível macro-social fazendo emergir a dimensão social e institucional do insucesso escolar. Inseridos nesta corrente surgem diversos focos de análise, uns relacionados com a pedagogia, outros direccionados para as culturas de classe e outros que remetem para a análise estrutural das relações escola-sociedade (Benavente, 1980). Nesta teoria a escola é encarada como uma instituição de reprodução social, como um «aparelho ideológico do estado, reproduzidor das diferenças sociais» (Benavente e Correia, 1980:20), sendo o insucesso escolar também insucesso da escola na medida em que esta não consegue lidar com a diferenciação social e cultural dos públicos que a frequentam, passando a estar a instituição escolar e os professores no âmago deste problema (Almeida, 1994).

Nesta linha de investigação salientam-se os trabalhos, entre outros, de Basil Bernstein (*in* Almeida, 1994) e de Bourdieu e Passeron (*in* Eurydice, 1995). Para estes últimos autores, a escola tende a reproduzir a estrutura das relações de classe, contribuindo para a legitimação da hierarquia social. As normas segundo as quais a escola actua são as vigentes na classe

dominante, existe um *habitus*⁸ de classe que é reproduzido na instituição escolar e que apenas é entendido por essa classe. Os alunos das classes desfavorecidas não dominam esse *habitus* nem o capital cultural comum à classe dominante e à escola, como tal, esses alunos entram em conflito com a cultura escolar, com o sistema de valores que aí impera, o que dificulta e por vezes impede o sucesso escolar.

No que concerne à teoria desenvolvida por Bernstein, a escola utiliza um *código elaborado* linguisticamente, um código abstracto, com construções sintácticas complexas e com uso predominante de adjectivos e preposições. Este código é partilhado com as classes médias, com os meios sociais favorecidos, e não com os meios populares onde predomina um *código restrito*. Este código, por seu turno, é marcado por uma linguagem concreta, resultante de situações concretas e da experiência vivida, por uma linguagem simples em construções sintácticas e pobre no uso de adjectivos e preposições. Consequentemente, os alunos oriundos de meios populares herdaram esse código restrito que os penalizam no meio escolar, dado não ser esse o código mobilizado pela escola.

Também no que concerne a diferentes códigos, Raul Iturra (1990) justifica o insucesso escolar nas comunidades camponesas pelo facto de nas escolas as ideias serem abstracções do real, e no trabalho camponês as ideias serem materializadas pelo corpo. Existe entre o meio escolar e o meio rural uma incompatibilidade de códigos e de natureza dos saberes. Segundo o autor, o insucesso escolar é um fenómeno de fracasso da escola, residindo na dificuldade que a escola possui em lidar com «mentes que já têm um conhecimento cultural do real», uma vez que ela própria já tem uma maneira específica de olhar esse real. O insucesso escolar é então concebido como um processo «onde a acumulação histórica da experiência, diversa entre as diversas gerações e classes sociais ou sistemas e práticas de trabalho, têm um papel importante. É um processo, já que envolve experiências diversas que com a mesma sociedade têm os diversos grupos que a compõem» (Iturra, 1990:104).

Inseridas na corrente sócio-institucional, certas pesquisas acabam por não se enquadrar exclusivamente numa corrente teórica, sendo enriquecidas pela diversidade de contributos analíticos que mobilizam.

⁸ Entenda-se por *habitus* um «sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções (...) [conferindo] unidade e sistematicidade às práticas de um grupo (...) [funcionando como] um conjunto de esquemas mais ou menos inconscientes que guiam a acção» (in Benavente:1990:90). O *habitus* é resultante da interiorização pelos indivíduos, mediante processos de socialização, das condições objectivas da classe à qual pertencem, como tal, «pertencas de classe semelhantes geram sistemas de disposições semelhantes, razão pela qual se podem identificar muitas afinidades nas práticas e representações de indivíduos da mesma classe social» (Almeida, 1995:229).

Ainda no que concerne às explicações sobre o insucesso escolar, são de realçar algumas investigações que deram um importante contributo para a compreensão deste fenómeno.

Uma dessas pesquisas refere-se à desenvolvida por Ana Benavente (1990). Através da aplicação de inquéritos a docentes, alunos e pais, em escolas de Lisboa e de outros dez concelhos do país que reflectissem a diversidade geográfica, territorial, social e económica de Portugal, foram identificados diversos obstáculos ao sucesso escolar dos alunos, nomeadamente dos alunos provenientes de meios populares onde predominam baixos recursos económicos e culturais, dado que foram aqueles alunos que a autora identificou como sendo os mais atingidos pelo insucesso escolar, uma vez que existe uma «correspondência entre as condições físicas e de desenvolvimento dos alunos, as suas condições de vida, os grupos socioprofissionais de pertença e os resultados escolares» (Benavente, 1990:132). Assim sendo, os obstáculos identificados remetem para uma esfera mais institucional em que se salienta a organização da escola, a elaboração dos horários escolares, a falta de condições materiais e de equipamentos, as contradições que existem entre as medidas pedagógicas oficiais e os imperativos administrativos. Remetem igualmente para a relação entre a escola e a família, em que para os professores esta relação não é uma questão determinante no sucesso escolar, não se impondo como uma questão pedagógica de relevo, como tal, «os alunos cujos pais e cujo meio social ambiente é pouco escolarizado, distante dos critérios e das práticas (educativas e sociais) da escola, serão penalizados» (Benavente, 1990:154).

Para além destes obstáculos, emergiram outros provenientes da forma como os diversos actores do espaço escolar interagem entre eles, dos quais se destacam as «*imagens desvalorizadas dos alunos de meios populares* que se exprimiam como causa principal dos insucessos e de toda a espécie de impossibilidades (impossibilidade de investir no espaço escolar, de obter melhores resultados com os alunos, de mudar as práticas, etc.)» (Benavente, 1990:64).

Em jeito de síntese das conclusões alcançadas pela autora, pode-se afirmar que «a escola produz obstáculos ao sucesso escolar de certos alunos, tanto ao nível do seu funcionamento como das suas práticas profissionais» (Benavente, 1990:152), estando esses obstáculos na origem de novos obstáculos e de novas dificuldades.

Relacionado com as baixas expectativas dos professores face a determinados alunos, é de referir o *efeito pigmaleão*. Rosenthal e Jacobson (1992) na pesquisa que efectuaram comprovaram que quando os professores formulam expectativas elevadas em relação aos alunos, esses alunos irão apresentar num rendimento escolar superior ao dos outros colegas

cujas expectativas dos professores são reduzidas⁹. Esta pesquisa surgiu da constatação que os professores possuem uma imagem negativa e preconceituosa dos alunos oriundos de classes sociais baixas, desfavorecidas.

2.1.3 Representações sobre o insucesso escolar.

Com a finalidade de abordar as representações sobre o insucesso escolar, torna-se pertinente numa primeira abordagem clarificar o que se entende pelo conceito de representação.

Este é um conceito pluridisciplinar, embora com certas especificidades na sua definição consoante a abordagem disciplinar em causa.

No contexto deste trabalho, a definição privilegiada será a comumente utilizada na Sociologia. Assim sendo, as representações são entendidas como «avaliações cognitivas, de saberes (...) estruturados, que se referem a realidades, processos e situações» (Almeida, 1995:177) referentes a condições de existência, podendo ser analisadas a um plano social e a outro grupal e individual. Num plano social as representações dão forma às dimensões culturais da sociedade, num plano grupal e individual elas constituem-se como «sistemas de disposições interiorizadas pelos actores, sintetizam as suas experiências passadas ao mesmo tempo que lhes guiam e justificam comportamentos e estratégias» (Almeida, 1995:177)¹⁰.

É neste segundo plano que interessa aqui abordar as representações. Que representações sociais acerca do insucesso escolar são partilhadas por pais, professores e alunos.

Segundo o estudo anteriormente citado da autora Ana Benavente (1990), os professores associam principalmente como causas do insucesso escolar causas de ordem individual dos alunos e de ordem sociofamiliar, surgindo num segundo plano as causas associadas à escola. Ou seja, os professores sentem que a sua prática pedagógica é exterior

⁹ Através de um grupo experimental foi testada a preposição de que expectativas positivas dos professores dariam origem ao aumento da competência intelectual dos alunos. Para testar tal hipótese, após a aplicação de um teste de inteligência aos alunos, a informação foi trocada e foi dado aos professores um grupo de alunos com um falso resultado de QI. Ou seja, os alunos que obtiveram o QI mais baixo foram agrupados mas a informação transmitida aos professores foi a de que tinham um grupo de alunos com QI elevado. Este teste foi aplicado em vários momentos da pesquisa com vista a observar evoluções na competência intelectual dos alunos, tendo sido comprovada a hipótese de partida (Rosenthal e Jacobson, 1992).

¹⁰ No âmbito da Psicologia Social, Jodelet define as representações sociais como «uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social» (*in* Vala e Monteiro, 1997:354). Para Moscovici, as representações sociais são um «conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum» (*in* Vala e Monteiro, 1997:354).

aos resultados escolares dos seus alunos, uma vez que as causas que associam à escola remetem para factores de organização e de funcionamento da instituição. Estas representações dominantes entre a classe docente inserem-se nas teorias dos dotes individuais e do handicap sociocultural.

Um dado a realçar destas conclusões refere-se ao facto de entre os factores de ordem individual e de ordem sociofamiliar, as professoras alvo da investigação que leccionavam em Lisboa davam supremacia à primeira ordem de factores, e as professoras que leccionam nos outros concelhos à segunda ordem de factores.

Aos resultados supracitados chegaram igualmente Martins e Parchão (2000). Através de uma abordagem dedutiva daquilo que designam por legitimação psicológica do insucesso escolar, isto é, o processo através do qual os estabelecimentos escolares, e em especial os professores, se desresponsabilizam pelo insucesso escolar dos seus alunos, concluíram que as causas do fracasso são atribuídas, única e exclusivamente, ao aluno e à sua origem sócio-cultural, insucesso este que é legitimado por um processo de acompanhamento psicológico dos alunos. Este estudo teve como universos a totalidade da população escolar do 1º ciclo do ensino básico de um concelho situado na região do Douro.

Também Margarida Rebelo (1996) encontrou como representações sobre o insucesso escolar, formuladas pelos professores, as capacidades e as competências associadas a um maior ou menor desempenho escolar, tendo constatado igualmente que os professores elaboram diferentes teorias explicativas do sucesso escolar para rapazes e raparigas. A competência e as previsões de desempenho dos rapazes são ditadas pela performance escolar anterior, pela capacidade económica que os professores atribuem ao agregado familiar dos alunos e pelo lugar de classe que esses agregados familiares ocupam objectivamente. Em relação às raparigas, a competência é explicada pelo rendimento escolar anterior (tal como nos rapazes), por atributos associados à feminilidade como a emotividade e meiguice. No modelo feminino a categorização social é explicada pela percepção dos professores em relação ao capital cultural, sendo o que mais importante se revela no entendimento da construção social do desempenho escolar. A representação que os professores têm do desempenho escolar à entrada das crianças relaciona-se com a competência para a aprendizagem, para a integração e para a progressão escolar. Por sua vez, esta competência é diferentemente influenciada pelas características sociais das famílias de origem. No caso dos rapazes existe uma influência directa do posicionamento social do agregado em relação à competência. No caso das raparigas, para além da categorização social, existe uma influência positiva proveniente da relação que estabelecem com o professor.

Segundo uma pesquisa desenvolvida por Maria Isabel Duarte (2000), em que se tentou perceber o insucesso escolar segundo a perspectiva dos alunos através das representações e vivências sobre o insucesso, sobre o sistema educativo, práticas docentes e conteúdos programáticos, mediante a elaboração de entrevistas (tentando também perceber os seus comportamentos, atitudes, maneiras de agir e de estar na sala de aula, através da observação participante), os alunos identificaram duas ordens de factores pelos quais explicam o insucesso. Por um lado, identificaram factores relacionados com aspectos internos ao funcionamento das aulas, ao nível dos professores, das disciplinas e dos conteúdos programáticos. Por outro lado, identificaram um conjunto de factores externos ao funcionamento da sala de aula que remetem para a relação do aluno com as aulas e a vida escolar, o seu percurso escolar e a gestão do tempo extra lectivo. As más condições para o estudo não foram apontadas pelos alunos como justificação para a falta de estudo, deixando ficar de fora do rol de explicações a família, pois os pais não foram apontados como responsáveis pelo fraco aproveitamento escolar.

A mesma conclusão obteve outra investigação levada a cabo por Mineiro (2000), que demonstrou igualmente que os alunos consideram que o tipo de ambiente ou clima que têm em casa não lhes perturba o estudo. Os alunos objecto da investigação não identificaram diferenças quanto ao sucesso escolar entre os alunos de classes sociais mais favorecidas e mais desfavorecidas, não concordando que estes últimos tenham menos acesso a incentivos culturais e que tenham piores resultados escolares do que os outros (sendo de referir que a maior parte dos alunos inquiridos para este estudo pertenciam a classes sociais mais baixas). Os alunos com insucesso atribuem-no a outros factores que não os internos, individuais, pois esses factores diminuem o auto-conceito e a autoestima. Os alunos mostraram alguma discordância em relação às afirmações que atribuem aos professores a responsabilidade da reprovação dos alunos, uma vez que encontraram como principais razões para o insucesso a falta de atenção, compreensão, memorização, capacidade de seleccionar conhecimentos, ou seja, apontaram razões nos processos cognitivos .

Também Filomena Cassis (2000) na investigação sobre o abandono escolar constatou que os jovens inquiridos interpretam o seu fracasso escolar como sendo da sua responsabilidade, da sua falta de dons e de interesse. Por seu turno, as professoras consideram que o fracasso escolar dos jovens (o qual deu origem ao abandono escolar) se deve a dificuldades de condições de vida e ao baixo nível de escolaridade das famílias, embora defendendo que a escola deva compensar estes handicaps.

Outras das investigações sobre abandono escolar aborda igualmente as representações de alunos e de pais sobre o insucesso escolar. As representações dos alunos remetem as causas do insucesso para a culpa pessoal devido a desinteresse, dificuldades de aprendizagem e mau relacionamento que estabelecem com os professores. Por sua vez, os pais implicam no insucesso escolar dos filhos a escola (desinteresse dos professores e atitude permissiva com outros alunos desestabilizadores), a própria família (incapacidade de acompanharem os filhos) e em último lugar culpabilizam os filhos (características inatas) (Gordo, 2005).

Segundo o autor Raul Iturra (1990), as representações que proliferam junto de pais e professores acerca do insucesso escolar remetem para a criança a culpa desta não conseguir realizar as aprendizagens exigidas.

Em jeito de síntese, a maioria das investigações indicam que os professores tendem a desresponsabilizar-se pelo insucesso escolar dos seus alunos, localizando a prática pedagógica como exterior aos resultados escolares e remetem para os alunos e para a origem social dos mesmos as causas do insucesso escolar. Má relação com o estudo, falta de capacidades e meios de origem desfavorecidos, estariam na origem do fracasso escolar.

Quanto às representações dos alunos, estes culpabilizam-se pelos maus resultados escolares, enunciando factores individuais de relação com as aprendizagens e com o estudo, bem como a falta de capacidades, a falta de dons.

Por último, as representações sobre o insucesso escolar que proliferam junto dos pais culpabilizam os alunos, a acção da escola, e os contextos familiares.

2.2 QUE ESPAÇO PARA A INTERVENÇÃO DA ESCOLA NO COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR?

2.2.1 Clima de escola/clima organizacional e eficácia escolar

Inseridos na corrente sócio-institucional encontram-se os estudos sobre o clima de escola e a eficácia escolar.

A investigação sobre o clima de escola e sobre a eficácia escolar surge em virtude das seguintes constatações¹¹: escolas com idênticos *inputs* possuem diferentes resultados escolares, e escolas com mais ou menos sucesso possuem determinados processos que as caracteriza e diferencia (Nóvoa, 1995).

¹¹ Decorrentes das investigações levadas a cabo por Thomas Good e Jere Brophy, Klitgaard e Hall, Weber, Brookover, Rutter, Cohen, Purkey e Smith, entre outros. (in Nóvoa, 1995).

Ao constatar-se que os resultados escolares variam de escola para escola, tal «pode significar que as escolas variam na sua capacidade de oferta de experiências educativas de qualidade, podendo ser consideradas como variável influenciada ou influente do sucesso escolar dos alunos» (Amaral, 2002:116).

Os primeiros estudos sobre a temática do clima de escola e da eficácia escolar, procuraram demonstrar a existência de uma relação entre os recursos que as escolas dispunham e os resultados escolares. No entanto, nem todos os estudos chegaram às mesmas conclusões. O relatório Coleman publicado nos Estados Unidos em 1966 pretendia averiguar qual a «importância relativa das variáveis sociais e das variáveis escolares na produção dos resultados escolares. O estudo é conclusivo quanto à inexistência de efeitos significativos sobre o rendimento dos alunos, de variáveis relativas aos recursos materiais de cada escola» (Canário, 1995:170/1). Já no estudo desenvolvido por Jencks (*in* Canário, 1995) os resultados obtidos foram contraditórios, numas escolas os mesmos recursos estão associados a resultados escolares elevados, e noutras escolas aparecem associados a resultados escolares negativos.

Não obstante, a continuidade destes estudos demonstrou que mais importante do que possuir os recursos, é o uso que se faz desses mesmos recursos (Good e Weinstein, 1995).

Toda a investigação sobre o clima de escola parte do pressuposto de que as escolas podem ser encaradas como organizações. Neste sentido, segundo Hutmacher as organizações são entendidas como um «colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder» (1995:58). Da mesma forma, a escola enquanto organização tem «finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específicas» (Matos, 1997:2).

Considerando então as escolas enquanto organizações, o clima de escola refere-se ao clima organizacional. Segundo Brunet (1995), o clima organizacional é constituído por um conjunto de variáveis que produzem efeitos ao nível dos resultados individuais, resultados de grupo e dos resultados organizacionais.

Essas variáveis referem-se aos comportamentos individuais (atitudes, personalidades e capacidades) e de grupo (estrutura, coesão, normas e papeis), à estrutura (dimensão da organização, medida de controlo, níveis hierárquicos, especialização das funções, dimensão dos departamentos, grau de centralização, programa escolar) e ao processo (liderança, comunicação, resolução de conflitos, selecção, coordenação, recompensas, estatuto e relações de poder, projecto educativo). Ou seja, «a estrutura refere-se às características físicas de uma organização (...). O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos

(...). A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima» (Brunet, 1995:127).

Ao nível dos efeitos que estas variáveis produzem, manifestam-se nos resultados individuais ao nível da satisfação, do rendimento e da qualidade de vida; nos resultados de grupo repercutem-se na coesão, na moral e no resultado; e por fim, nos resultados organizacionais, reflectem-se no rendimento escolar, na eficácia, na adaptação e na evolução (Brunet, 1995).

O panorama apresentado de variáveis e de efeitos, constitui-se como um processo cíclico onde variáveis e efeitos se influenciam mutuamente¹².

Posto isto, segundo Fox (*in* Brunet, 1995:128) é possível definir o clima de escola como resultante «do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros de direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento».

Desta forma, e segundo Brunet (1995), o clima organizacional refere-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes na organização¹³.

Em função do tipo de clima existente numa escola assim serão as relações estabelecidas entre a direcção e todos os outros elementos da escola. Quando se está perante um clima de tipo participativo existem boas relações entre a direcção e os outros membros, o que não sucede em climas de tipo autoritário¹⁴. O tipo de clima existente pode ser obtido através da aplicação da teoria dos sistemas de Likert (*in* Brunet), da qual resultam quatro

¹² Em termos de dimensões do clima, para além do estilo de liderança, nos vários instrumentos de medida utilizados são mobilizadas diferentes dimensões, no entanto, as mais utilizadas, segundo Campbell (*in* Brunet, 1995), remetem para a autonomia individual, para o grau de estrutura imposto pelo cargo, para o tipo de recompensas, e para a consideração, o calor e o apoio.

¹³ Embora com algumas singularidades, também Brookover e Erikson, Kelley, Campbell e Steers (*in* Marinheiro 2000:21) corroboram a definição de Brunet (1995), a qual remete para as percepções dos actores. Para Brookover e Erikson «o clima de escola refere-se a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola». Kelley define clima de escola como um «conjunto de normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um bom ambiente específico, que serve para determinar as expectativas e para interpretar factos que se manifestam num determinado espaço organizacional». Por sua vez, Campbell e Steers «consideram o clima como uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir em relação aos seus membros e à sociedade. A percepção será o elemento principal de que indivíduo tem do seu ambiente de trabalho» (*in* Marinheiro 2000:20/21).

¹⁴ O clima de tipo participativo, aberto, caracteriza-se por os indivíduos serem reconhecidos no âmbito de uma estratégia de desenvolvimento pessoal, e no clima autoritário, fechado, os indivíduos não são reconhecidos pelo trabalho desenvolvido nem são consultados, existindo um clima rígido, constrangedor e autocrático (Brunet, 1995).

sistemas, dois de tipo autoritário (autoritarismo explorador e autoritarismo benévolo) e dois de tipo participativo (de carácter consultivo e de participação de grupo).

Retomando os efeitos do clima organizacional, segundo Hughes e Ubben (*in* Brunet, 1995) o clima de escola influencia directamente as atitudes dos professores e dos estudantes, bem como o rendimento escolar dos estudantes, contribuindo o clima de escola para a explicação do sucesso escolar para além das condições socioeconómicas de origem dos alunos (Brookover *in* Brunet, 1995), ou seja, os efeitos das variáveis do clima de escola ao nível dos resultados organizacionais, influenciam os resultados dos alunos e determinam a eficácia escolar (Brunet, 1995).

Deste modo, pode-se considerar que uma escola é eficaz quando atinge os objectivos a que se propôs alcançar, entre os quais, o sucesso escolar dos alunos (Sil, 2003:30).

Os estudos desenvolvidos sobre a eficácia escolar têm permitido conhecer um conjunto de variáveis susceptíveis de influenciarem os resultados escolares dos alunos. São variáveis de cariz organizacional que abrem um campo de possibilidades às escolas para agirem sobre as suas estruturas, os seus processos e comportamentos, de forma a influenciarem positivamente os resultados escolares e a serem consideradas como escolas eficazes.

Do trabalho desenvolvido por Ronald Edmonds (*in* Good e Weinstein, 1995) resultou um modelo de caracterização das escolas eficazes, segundo o qual as características das escolas de sucesso remetem para uma gestão centrada na qualidade de ensino, para a importância das aprendizagens académicas, para um clima tranquilo e organizado propício ao ensino e à aprendizagem, para a formulação de expectativas positivas dos professores «quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências», e para a «utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos» (*idem*, p.84).

Por seu turno, Purkey e Smith (*in* Marinheiro, 2000) apontaram um conjunto mais vasto de variáveis conducentes a uma escola eficaz, como sejam, a gestão da escola (ressaltando a necessidade de autonomia para desempenharem as funções inerentes), a liderança pedagógica, a estabilidade do corpo docente, a organização e articulação curricular, a aquisição de novas competências e técnicas por todos os profissionais que trabalham na escola com o intuito de se alterarem atitudes e comportamentos, o envolvimento e apoio dos pais, o reconhecimento do sucesso académico por parte da comunidade escolar, a maximização do tempo dedicado à aprendizagem, o apoio oficial ao nível da administração local, regional e central, a planificação conjunta e relações colegiais, o sentido de pertença a uma comunidade, os objectivos claros, as elevadas expectativas, e a ordem e disciplina.

Já o trabalho desenvolvido por Oakes (*in* Amaral, 2002) demonstra a influência de variáveis de contexto, para além dos resultados, para a eficácia escolar, sendo as variáveis de contexto a acessibilidade ao conhecimento, a pressão para o sucesso e as condições do exercício profissional da docência.

Para Cohen (*in* Marinheiro, 2000), são três as características das escolas eficazes e remetem para a qualidade do ensino no interior da sala de aula, para a coordenação e gestão dos programas e dos currículos de acordo com a realidade de cada escola, e para a partilha de valores e de cultura entre os professores e os alunos.

Nos estudos sobre a eficácia escolar são ainda definidos como factores de eficácia a existência de objectivos organizacionais bem concebidos e a coesão entre direcção e corpo docente.

De todas as variáveis identificadas são comuns a grande parte dos autores os processos de liderança e gestão, as expectativas elevadas, o reconhecimento do sucesso académico, a segurança e a ordem, a exigência nas aprendizagens, a organização curricular e o sentimento de pertença à escola.

Não obstante dos contributos dos vários autores que se têm dedicado ao estudo das variáveis que interferem na eficácia escolar, este tipo de abordagens encerram em si algumas limitações que vale a pena mencionar.

Uma das questões que se coloca remete para o facto dos resultados dos diversos estudos desenvolvidos sobre este tema não serem constantes, o que quer dizer que nem sempre as variáveis do clima de escola evidenciam relações significativas com o sucesso escolar dos alunos (Thomas *in* Brunet, 1995). Outra das questões diz respeito aos estudos sobre a relação entre eficácia escolar e resultados escolares limitar-se maioritariamente a testar a relação com factores associados ao desempenho escolar dos alunos, obtidos através de testes estandardizados, e não testarem outro tipo de resultados escolares (nem a avaliação da realização dos objectivos), dado que o desempenho académico é apenas um dos factores para um ensino eficaz (Bosker e Jaap, 1995; Good e Weinstein, 1995).

Outra das limitações desta linha de investigação consiste, segundo Jean-Louis Derouet (*in* Nóvoa, 1995:21), na falta de «uma teoria da construção do social que permita passar da escala das situações à da formação social intermédia que constitui o estabelecimento de ensino», «as investigações já demonstraram a importância do efeito de estabelecimento de ensino, mas ainda não conseguiram encontrar um método que permita estudar os respectivos processos».

CAPÍTULO III

CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA E PROJECTO EDUCATIVO

3.1 A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO E CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

A temática abordada no capítulo anterior sobre o clima de escola e a eficácia escolar, surge em virtude da concepção da escola enquanto organização, a qual observou um maior impulso na década de 80 com a renovação da investigação educacional.

A análise das escolas enquanto organizações situa-se a um nível de análise meso, a um nível que se localiza entre as análises do sistema educativo, de nível macro, e as análises no âmbito da sala de aula a um nível micro. As análises organizacionais não ignoram o nível macro em que as escolas se inserem, nem tão pouco a dimensão micro que na escola toma lugar, pelo contrário, devem servir para «contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo» (Nóvoa, 1995:20).

Deste modo, entendendo as escolas enquanto organizações, «o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos» (Nóvoa, 1995:25).

Conceber as escolas enquanto organizações implica uma mudança na forma de encarar os estabelecimentos de ensino e as práticas que aí têm lugar. Implica dotar as escolas com autonomia e implica adoptar metodologias associadas ao domínio organizacional, como práticas de gestão, de avaliação, etc.

As investigações que se centram nas características organizacionais das escolas desenvolvem-se em torno de três áreas, a estrutura física da escola (como por exemplo, recursos materiais, dimensão, número de turmas, estado do edificado), a estrutura administrativa da escola (gestão, controlo, pessoal docente e não docente, participação da comunidade, entre outras variáveis), e a estrutura social da escola (a qual remete para a relação entre alunos, professores e funcionários, cultura organizacional, democracia interna, etc.) (Nóvoa, 1995).

As organizações são igualmente encaradas como culturas, sendo para tal considerados os aspectos «políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais» (Nóvoa, 1995:28). O conceito de cultura organizacional foi mobilizado para o campo da educação na década de 70 e segundo Brunet (*in* Nóvoa, 1995:29), «as organizações escolares

(...) produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham».

A cultura organizacional de uma escola é então composta por vários elementos «que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade» (Nóvoa, 1995:30).

De acordo com Hedley Beare (*in* Nóvoa, 1995), os elementos que constituem a cultura organizacional dividem-se por *zonas de invisibilidade* e por *zonas de visibilidade*. Os elementos destas duas zonas para além de interagirem entre si, interagem igualmente com a comunidade. Assim sendo, os elementos que constam na *zona de invisibilidade* referem-se às bases conceptuais e pressupostos invisíveis dos quais fazem parte os valores, as crenças e as ideologias partilhadas pelos membros da organização escolar. Estes elementos constituem-se como fulcrais para as dinâmicas a desenvolver e para os processos de institucionalização das mudanças organizacionais.

Por seu turno, *zona de visibilidade* é constituída pelas manifestações verbais e conceptuais, pelas manifestações visuais e simbólicas, e pelas manifestações comportamentais.

Das manifestações verbais e conceptuais fazem parte elementos conceptuais escritos, como os fins e os objectivos, o organigrama, o currículo, entre outros elementos. Ao nível das manifestações verbais, a linguagem e as metáforas utilizadas pelos diferentes grupos em presença na escola, bem como as «histórias» e os «heróis» que a marcam, caracterizam e diferenciam a organização em questão.

No que concerne às manifestações visuais e simbólicas, estas dizem respeito a todos os elementos com formas materiais e que são identificados visualmente, como seja a arquitectura e os equipamentos, os artefactos e os logótipos, os lemas e as divisas, os uniformes e a imagem exterior.

Por fim, as manifestações comportamentais apelam à participação dos actores internos e externos da vida escolar e referem-se quer aos rituais e cerimónias; quer às actividades normais da escola, como por exemplo, as práticas de ensino aprendizagem, as avaliações e as reuniões; quer às normas e regulamentos, e aos procedimentos operacionais que orientam todas as práticas e actividades. Fazem parte destas manifestações todos os elementos que influenciam o comportamento dos actores presentes na organização.

Posto isto, é ainda de salientar que uma análise da cultura organizacional não pode ser feita sem a referência ao meio social envolvente em que se insere, bem como às interações estabelecidas com esse meio.

Relacionado com a cultura organizacional de escola encontram-se os projectos de escola como elementos das manifestações escritas, nomeadamente o projecto educativo, o qual se refere ao «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» (Diário da República, 1998).

Este documento pode ser considerado como um espelho da cultura organizacional, pois nele estão patentes os valores e as crenças partilhadas pelos membros da escola, os objectivos e estratégias a adoptar, ou seja, toda a concepção da política de escola que orienta a acção dos membros da organização escolar.

3.2 O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

Concebendo então o Projecto Educativo como um dos elementos da cultura organizacional das escolas e como elemento integrante da composição do clima de escola ao nível da variável de processo, importa agora aprofundar o contexto de emergência deste projecto, bem como o lugar que ocupa nos estabelecimentos de ensino.

Assim sendo, a emergência do projecto educativo ocorre no âmbito do processo de autonomia dos estabelecimentos de ensino não superior.

A autonomia das escolas apesar de ter observado um maior impulso com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, já era uma ambição desde 1989, ano em que se publicou o Decreto-Lei 43/89 que definiu o conteúdo da autonomia das escolas na vertente cultural, pedagógica, administrativa e financeira (*in* Rocha, 1996). A autonomia das escolas pode ser definida, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, como «o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados» (Diário da República, 1998). Deste modo, a autonomia das escolas passa por uma partilha de responsabilidades entre todos os elementos de uma comunidade, uma vez que se concebe a educação como uma responsabilidade de todos. Passa também por uma reorganização administrativa e por uma nova relação entre as escolas, o Ministério da Educação e a sociedade.

Num contexto de autonomia são atribuídas às escolas novas competências e espaços de decisão anteriormente de responsabilidade da administração central e regional. O Estado

passa a ter uma função coordenadora de modo a garantir a coesão nacional do sistema de ensino (Martins; 1998:7).

Uma forma de dotar as escolas com maior espaço de decisão, de responsabilidade e de autonomia, refere-se à celebração de contratos de autonomia, previstos no Decreto-Lei n.º 115-A/98 como forma de dar cumprimento ao Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro em que se prevê a «transferência progressiva de atribuições e competências para as organizações escolares, traduzindo o reconhecimento pelo Estado da capacidade das escolas em melhor gerirem os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo» (Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro).

Estes contratos a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação foram regulamentados em Setembro de 2007 pela Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro, em regime de experiência pedagógica, segundo a qual as unidades de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário devem preencher os seguintes requisitos: «a) Adopção por parte da escola de dispositivos e práticas de auto-avaliação; b) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas; c) Aprovação pela assembleia de escola e validação pela respectiva direcção regional de educação de um plano de desenvolvimento da autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada» (Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro, artigo 3º).

Deste modo, o contrato de autonomia é entendido como «o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas» (Decreto-Lei n.º 115-A/98 *in* Lemos e Silveira, 1999).

Aliada à questão da autonomia dos estabelecimentos de ensino encontram-se os movimentos de desconcentração e de descentralização, os quais se começaram a fazer notar, com génese na sociedade civil, após 1974 (Barroso e Pinhal, 1996) sendo transportados para o sistema educativo através da Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se pode ler no artigo terceiro: «O Sistema Educativo organiza-se de forma a (...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes» (*in* Barroso e Pinhal, 1996:67). Consequentemente, é também neste contexto de autonomia e de descentralização que é possível falar em comunidade educativa. A concepção de comunidade educativa surge aliada à valorização dos

saberes e das culturas locais, a qual se opõe à ideia da escola tradicional em que o professor era o único responsável pelo ensino das crianças. Falar-se em comunidade educativa significa conceber a educação e ensino das crianças e dos adolescentes como uma acção conjunta e partilhada entre professores, pais, encarregados de educação, representantes das autarquias locais e representantes dos interesses económicos, sociais e culturais da comunidade (Afonso, 1998).

Desta forma, sem descentralização e sem margem de autonomia, a comunidade vê-se impedida de intervir no processo educativo.

Também a autonomia dos estabelecimentos de ensino só é concretizável com descentralização de poderes e de competências, no entanto, nem a autonomia nem a descentralização têm sido a realidade desejada, conforme documenta Licínio Lima (2006).

Uma outra realidade que não se pode deixar passar em branco neste contexto de autonomia refere-se à implementação por todo o país de agrupamentos de escolas. Apesar de desde 1985 com a criação das escolas C+S, e mais tarde com as escolas básicas integradas e com os territórios educativos de intervenção prioritária, se preconizar estes agrupamentos, é sobretudo através do Decreto-Lei n.º 115-A/98 que esta dinâmica teve um maior impulso. No entanto, a possibilidade de se constituir um agrupamento emerge no Despacho 27/97, podendo este ser de natureza vertical – incluem escolas de todos os ciclos de ensino básico – ou de natureza horizontal – incluem o pré-escolar, o 1º ciclo e o ensino básico mediatizado. Enquanto que em 1997 existia a possibilidade de escolha pela constituição de um agrupamento vertical ou horizontal, com a publicação do Despacho n.º 13313/2003 do Secretário de Estado da Administração Educativa, é imposta uma lógica de verticalização dos agrupamentos (Lima, 2006).

Posto isto, segundo o Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto, «a estratégia adoptada de agrupamento de escolas do ensino básico visa, assim, tornar mais coerente a rede educativa baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projectos educativos comuns e procurando superar situações de isolamento de escolas e de exclusão social, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que constitui o agrupamento». De acordo com este Decreto Regulamentar, um agrupamento define-se como sendo «uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;

- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso» (artigo 2º)

É na sequência de todo este contexto aqui brevemente focado que surge o projecto educativo como concretização da autonomia das escolas, o qual surgiu pela primeira vez no Decreto Lei n.º 43/89 em que se pode ler: «a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da comunidade em que se insere» (*in* Canário, 1992:18).

O Projecto Educativo de Escola num quadro de autonomia escolar tem como finalidade adequar as orientações da política educativa nacional aos contextos regionais e locais em que as escolas se inserem (Rocha: 1996). É um documento de planificação que estrutura e organiza a actividade, o funcionamento e a dinâmica da escola.

Este projecto é então constituído pela identidade e pela política da escola, pelos problemas e necessidades aos quais procura responder (identificam-se e priorizam-se os problemas com o intuito de se detectarem os pontos críticos onde deve incidir a intervenção), por finalidades e objectivos (coerentes entre si, devendo responder aos propósitos globais enunciados como política de escola), por acções e realizações e respectivos intervenientes, devendo ainda ser sujeito a uma avaliação (Amiguiño, Afonso, Brandão: 1998).

Quanto à identidade e à política da escola, o projecto educativo deve constituir uma identidade escolar própria com base na história e no diagnóstico que faz da escola. Deve, também, elaborar uma política de escola coerente e articulada que dê soluções aos problemas inventariados após terem sido definidas as causas desses problemas.

A política de escola passa pela definição do conceito de educação adoptado, pelos valores a promover, e pelos princípios orientadores da acção relativos «à adaptação da estrutura organizacional da escola e do seu funcionamento ao contexto; ao desenvolvimento profissional dos seus actores; à criação de uma cultura de escola; à identificação, definição, hierarquização e modos de resolução dos problemas educativos; aos processos gerais de ensino/aprendizagem a adoptar pela escola» (Rocha, 1996:108/9).

A elaboração deste projecto implica a participação e a cooperação entre todos os indivíduos quer na formulação do projecto em si, quer nos momentos de avaliação, «o projecto

é um processo de construção de consensos» (Canário, 1992:37). De forma directa ou indirecta, dada a representação em vários órgãos da escola, intervêm na elaboração e aprovação do projecto educativo toda a comunidade educativa, nomeadamente os pais e os elementos da comunidade envolvente.

O projecto educativo serve como «referência interna para todo o estabelecimento de ensino, e [como] um meio de afirmação para o exterior», deve ser orientado para a acção de modo a ser desenvolvida uma planificação de médio e de curto prazo, deve ser operacionalizado sectorialmente devendo ainda apresentar princípios, estratégias e objectivos «tendo em conta as normas nacionais, a especificidade do estabelecimento de ensino e do meio, os interesses e as estratégias dos diferentes actores» (Canário, 1992:39). Neste documento deve estar patente a opção estratégica que a escola terá de seguir afirmando os seus valores, objectivos, política, estratégias e finalidades para um espaço de três anos (Canário, 1992).

Segundo Rogiers (*in* Leite, Gomes, Fernandes, 2001), o projecto educativo de escola para ser completo tem que integrar quatro dimensões. Enquanto projecto integral deve ser clara a sua intenção - «projecto intenção», deve possuir um plano que antecipe a acção - «projecto enquanto planificação da acção», a acção deve ser concretizada - «projecto processo» e por fim, deve gerar efeitos esperados por essas acções quando decorrem mudanças - «projecto produto». Qualquer projecto educativo que não possua estas quatro dimensões pode-se dizer que é incompleto, inacabado.

É de referir ainda que o projecto educativo serve como referencial para a elaboração dos outros projectos escolares, de carácter curricular ou extra curricular.

Este projecto integra igualmente uma fase de avaliação, a qual se constitui como o *feedback* dos conteúdos que nele constam. Não é um projecto estanque, pois é elaborado, é executado por intermédio de planos de actividades e é avaliado pelos objectivos que conseguiu alcançar. Desta avaliação podem resultar reformulações aos conteúdos, fazendo do processo de elaboração e avaliação um processo cíclico uma vez que deve ser reformulado, tal como os projectos deste resultantes, sempre que avaliação assim o determine.

A implementação nas escolas do projecto educativo tem sido alvo de muitos debates em que ocorrem manifestações contra e a favor deste projecto, colocando-se em causa a sua legitimidade e a validade.

Certos autores referem que se trata «de descentralizar encargos políticos e financeiros através de um sistema local de regulação, libertando a administração central de responsabilidades a que já não consegue responder» outros argumentam que os pais e representantes da comunidade local ao fazerem parte dos órgãos de gestão defendendo nesses órgãos os seus interesses

«equivale a poder definir a política local da escola, em detrimento de um serviço público independente», outros ainda referem que uma das virtualidades do projecto educativo é ter a potencialidade de poder inverter a situação de isolamento a que muitos professores estão sujeitos e de fomentar a sua «capacidade de análise, definição e decisão sobre os problemas, aproximando os centros de concepção dos centros de execução» (Antunes, 1996:88).

Por parte dos professores o projecto educativo é por vezes entendido meramente como um documento de planeamento da acção educativa, mas que na prática a acção realizada encontra-se desarticulada com o projecto existente, «a desarticulação desse documento com a acção realizada, a sua institucionalização e a sua subordinação a uma racionalidade técnico-instrumental fazem do “projecto educativo” uma espécie de fétiche, isto é, um objecto verbal que se idolatra ou que se olvida, mas que não tem um sentido, isto é, não permite autodesafiar-se como instrumento de interpretação da acção em curso» (Sarmiento, 1999:22).

O projecto educativo segundo o referido por Rui Canário, tem como virtualidade articular a investigação, a inovação e a formação, uma vez que «corresponde a um processo de produção de conhecimentos (investigação), a um processo de mudança organizacional (inovação) e a um processo de mudança de representações e de práticas dos indivíduos» (Canário, 1992:12).

Segundo João Barroso (*in* Canário, 1992), o projecto educativo de escola conjuntamente com as mudanças ocorridas ao nível da administração das escolas permitiu aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino, recuperar novamente a legitimidade da escola pública (dadas as intervenções da comunidade local na escola e conseqüentemente uma maior identificação dos alunos com a mesma), e dar a possibilidade a um conjunto de estabelecimentos de ensino para poderem definir uma política educativa local. Permitiu também a globalização da acção educativa uma vez que abarca vários domínios da vida escolar. A racionalização e gestão de recursos, a mobilização de esforços conjuntos e o agir colectivamente em detrimento da acção isolada, foram outras das virtualidades introduzidas pelo projecto educativo, segundo o autor supracitado.

Todas estas alterações ao nível da autonomia dos estabelecimentos de ensino e da importância atribuída à comunidade educativa, nomeadamente em termos de representação nos órgãos de gestão, advieram da reforma da administração escolar, introduzida pela reforma do sistema educativo através da Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim sendo, o aspecto mais marcante da reforma da administração escolar relaciona-se com o facto de ter passado a existir uma maior participação dos pais e de outros representantes da comunidade envolvente na estrutura administrativa escolar, uma vez que a sua participação está prevista no conselho pedagógico e na assembleia de escola tendo o direito, neste último órgão, de tomar decisões

Política de Escola e Representações sobre o Insucesso Escolar. Um estudo de caso comparativo.

em conjunto com os professores, com o pessoal não docente, com alunos e com representantes de entidades locais (Afonso, 1994).

CAPÍTULO IV

OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 DEFINIÇÃO DE UM OBJECTO DE ESTUDO

Uma vez apresentado o panorama do insucesso escolar em Portugal e algumas das principais abordagens teóricas a este fenómeno, não perdendo de vista que o insucesso escolar é um fenómeno multifacetado sendo várias as variáveis que se conjugam para o explicar, a perspectiva adoptada neste trabalho enquadra-se na corrente sócio-institucional, nomeadamente, na abordagem pelo clima de escola.

Apesar da condição socioeconómica de origem influenciar o sucesso escolar dos alunos, é na escola, que se pretende que seja de todos e para todos, que se podem criar as possibilidades de promover o sucesso escolar fazendo face a situações desvantajosas e penalizantes de que alguns alunos possam ser portadores. No entanto, não se constitui como propósito deste trabalho explicar as causas do insucesso escolar nas escolas objecto deste estudo, mas sim identificar as representações sobre o insucesso formuladas pelos diversos actores, bem como o reflexo dessas representações ao nível do projecto educativo.

Assim sendo, no seguimento da exposição contextual e teórica dos capítulos precedentes, e tendo como objecto de estudo duas escolas de 2º e 3º ciclo, uma com taxa de sucesso escolar elevada (taxa acima da média nacional), e outra com uma taxa de sucesso escolar reduzida (abaixo da média nacional), surge como principal objectivo desta investigação verificar em cada escola se as representações do órgão de gestão sobre o insucesso escolar têm correspondência ao nível da construção do projecto educativo. Ou seja, é pretendido verificar se as causas associadas ao insucesso escolar pelo órgão de gestão, estão reflectidas no projecto educativo mediante a formulação de objectivos e estratégias que permitam superar esse problema. A análise que se fará a este documento será no domínio dos resultados e não dos processos, como tal, o processo de elaboração do projecto educativo bem como as dinâmicas que daí recorrem não serão alvo de análise.

Para além do objectivo supracitado, é igualmente intenção deste trabalho, por um lado, apreender que representações sobre o insucesso escolar possuem alunos, pais e docentes, verificando de que modo é que as diferentes perspectivas se aproximam ou distanciam entre si, e, por outro lado, comparar essas representações com as do órgão de gestão. Aqui reside o intuito de observar se este órgão possui uma visão que integra as preocupações e concepções

dos restantes actores, na medida em que tal poderá estar reflectido no projecto educativo uma vez que este é um documento que implica a participação de toda a comunidade educativa.

Mais especificamente, pretende-se verificar se existem diferenças entre as duas escolas em estudo no que concerne à articulação entre as representações sobre o insucesso escolar e o conteúdo do projecto educativo, enquanto documento que expressa a política de escola.

Dado que as investigações sobre o clima de escola e a eficácia escolar apontam como elementos de escolas eficazes, entre outros, a definição clara e coerente de objectivos e a orientação para o sucesso escolar, é possível supor que na escola com mais sucesso existirá uma política de escola orientada para o sucesso e que reflecte, simultaneamente, as representações do órgão de gestão relativamente ao insucesso escolar.

Os objectivos deste estudo, nomeadamente a análise que se pretende efectuar ao nível do projecto educativo, decorre da importância que este documento assume nos estabelecimentos de ensino, pois é o documento que consagra a autonomia concedida às instituições de ensino e constitui-se como um documento de planeamento estratégico que dá possibilidade às escolas de introduzirem processos de mudança e de inovação. Como tal, o projecto educativo surge como uma das vias pela qual se abre todo um campo de acção que as escolas podem aproveitar para promover o sucesso, criando estratégias que permitam minorar as desvantagens socioeconómicas de origem que penalizam os alunos oriundos de meios sociais, culturais e económicos menos privilegiados.

Atribuir um campo de acção à escola na luta contra o insucesso escolar, é admitir que ela também é responsável pelos resultados escolares e que nem todas as causas do insucesso são exógenas ao seu funcionamento.

Consequentemente, falar de projecto educativo é também conceber a escola enquanto uma organização e, como tal, portadora de uma cultura organizacional emergente da estrutura social da escola. Assim sendo, o projecto educativo faz parte da cultura organizacional de escola enquanto manifestação verbal e conceptual. Este documento pode ser considerado como um espelho da cultura organizacional, pois nele estão patentes os valores e as crenças partilhadas pelos membros da escola, os objectivos e estratégias a adoptar, ou seja, toda a concepção da política de escola que orienta a acção dos membros da organização escolar.

No que concerne à relação entre o projecto educativo e o clima de escola, este projecto tem lugar numa análise do clima de escola no âmbito das variáveis de processo. Por seu turno, as variáveis que compõem o clima (comportamentais, de estrutura e de processo) ao determinarem um certo clima de escola produzem efeitos nos resultados individuais, nos resultados de grupo e nos resultados organizacionais, entre os quais o rendimento escolar.

Assim sendo, o tipo de clima gerado reflecte-se ao nível da eficácia escolar, a qual se pode definir sucintamente como o atingir os objectivos propostos.

Desta forma, observar as representações dos diversos actores das duas escolas e a relação entre as representações do órgão de gestão e o projecto educativo existente, é observar o comportamento de apenas um indicador de uma das variáveis que compõem o clima de escola.

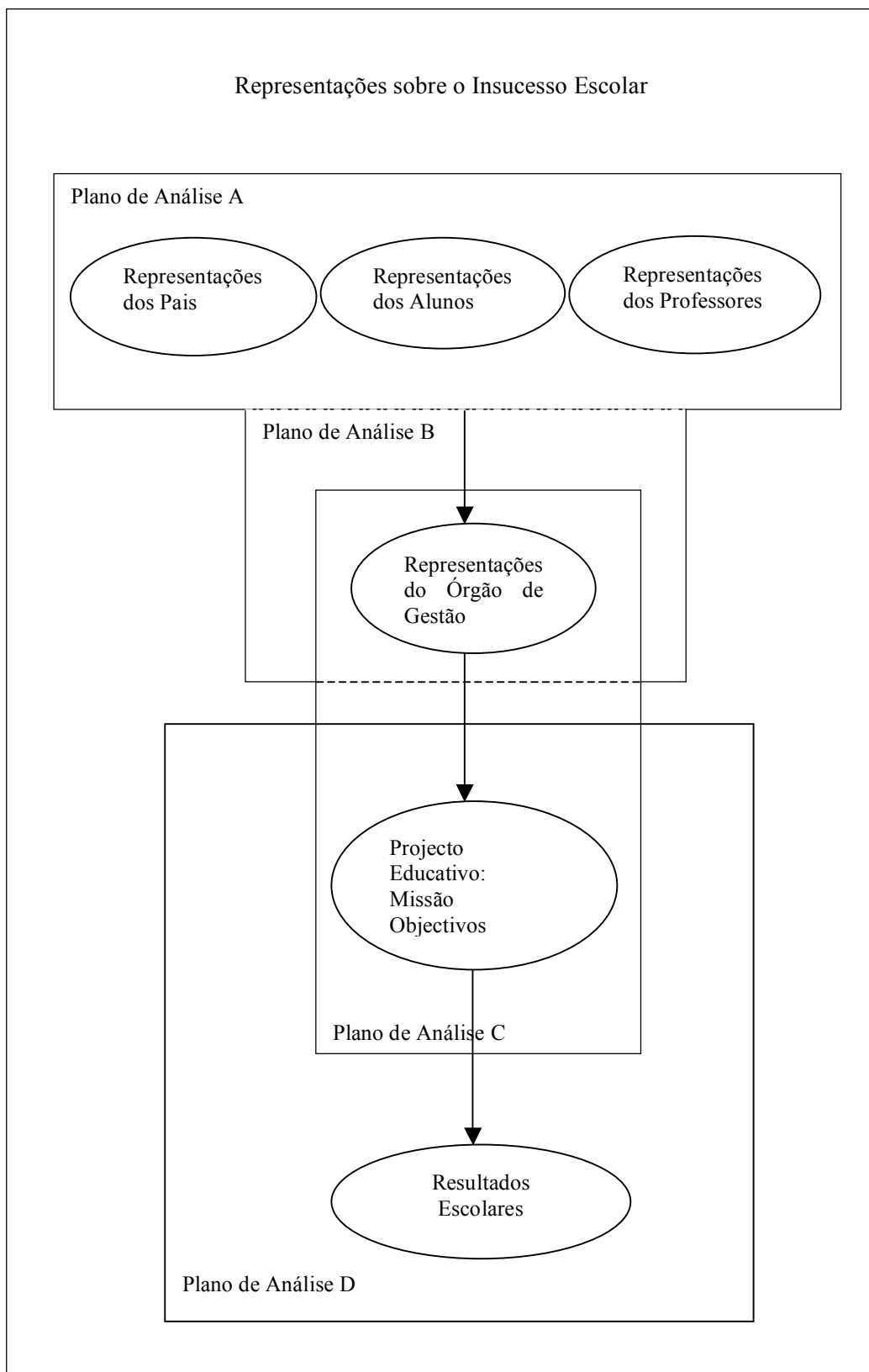
Com a análise que se pretende efectuar neste trabalho, é ainda possível verificar até que ponto a promoção do sucesso educativo é uma prioridade em estabelecimentos de ensino com bons e maus resultados escolares.

4.2 DESENHO METODOLÓGICO

4.2.1 Modelo analítico

Com o objectivo de prosseguir os objectivos enunciados, tendo como objecto de estudo duas escolas do 2º e 3º ciclos localizadas em diferentes regiões de Portugal Continental, surge o modelo analítico que a seguir se apresenta.

Figura n.º 1¹⁵ - Modelo Analítico



¹⁵ As setas que neste desenho metodológico relacionam os planos de análise indicam possíveis relações e influências, não possuindo o tamanho das elipses e dos rectângulos nenhuma valoração quanto à importância de cada análise para a compreensão do todo.

O modelo analítico ao qual corresponde a figura n.º 1, permite visualizar o desenho da pesquisa efectuada, em que os dados recolhidos no terreno sobre as representações acerca do insucesso escolar combinaram-se, em termos de análise, da forma esquematizada.

Tendo como pano de fundo as representações sobre o insucesso escolar, num primeiro plano, o “A”, pretendeu-se captar essas representações ao nível dos três actores enunciados, pais, alunos e professores. O tracejado intermitente que envolve o referido plano significa que foram analisadas semelhanças e dissemelhanças entre os três actores ao nível das representações percebidas. Num segundo nível, no plano de análise “B”, verificou-se se as representações do órgão de gestão integravam algumas das causas que os outros actores associavam ao insucesso escolar.

Depois de analisadas as representações e as interferências e influências entre elas, surge um terceiro momento de análise, o plano de análise “C”, com o qual se ambicionou perceber se as representações do órgão de gestão sobre o insucesso escolar se encontravam espelhadas no projecto educativo mediante a elaboração de objectivos, de estratégias e da missão. Foi pretendido verificar se a promoção do sucesso escolar, actuando sobre as causas do insucesso, se encontrava patente neste documento de planeamento estratégico da escola.

Em último lugar, no plano de análise “D”, averiguou-se a existência de alguma relação entre o projecto educativo e os resultados escolares, tendo em conta a informação recolhida nos planos prévios, bem como os resultados das análises de cada plano.

Desta forma, a esquematização apresentada tem por pressuposto a cumulação entre planos, ou seja, na passagem de um plano para outro já estão implícitas as relações e influências anteriores, tendo-se optado por isso por uma esquematização vertical em que cada rectângulo agrupa um conjunto de informações, e não por outro tipo de representação gráfica em que o jogo de setas uni ou bidireccionais indicam de que forma cada nível de análise se comporta face aos restantes.

4.2.2 Opções metodológicas

Conforme já foi mencionado na parte introdutória, este trabalho decorre do estudo desenvolvido pelo Centro de Estudos Territoriais, *O Risco Educativo no Ensino Básico. Focagens para uma Intervenção Integrada em torno do Sucesso Educativo*. Como tal, apesar do modelo analítico exposto anteriormente ser independente do estudo supracitado, o trabalho de pesquisa empírica tem como fonte os dados recolhidos para o referido estudo. Como tal, as

opções metodológicas que a seguir se apresentam foram condicionadas pelas opções tomadas naquele âmbito.

Nesse sentido, o método utilizado recaiu sobre o da análise intensiva, qualitativa, uma vez que não é objectivo deste trabalho realizar um estudo com a ambição de extrapolar os resultados obtidos para o universo dos estabelecimentos do 2º e 3º ciclo do ensino básico em Portugal.

Esta metodologia tem como características a intensidade, dado que permite explorar na análise uma multiplicidade de facetas, e a flexibilidade, uma vez que permite mobilizar um conjunto diversificado de técnicas para a análise do objecto de estudo de que resultam, conseqüentemente, um conjunto diversificado de informações de diferente natureza (Almeida e Pinto, 1995).

Inserida numa análise qualitativa, esta pesquisa desenvolveu-se através da adopção da metodologia de estudo de caso comparativos, segundo designação adoptada por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que foram efectuados dois estudos de caso que posteriormente se comparam e contrastam. De acordo com Merriam, os estudos de caso podem ser definidos pela «observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico» (*in* Bogdan e Biklen, 1994:89). Esta metodologia tem como virtualidade, entre outras, a possibilidade de se poder utilizar um conjunto variado de técnicas de recolha de dados.

Utilizando por seu turno a classificação de estudos de caso proposta por Stake (*in* Berg, 1998), que os classifica como intrínsecos, instrumentais e colectivos, o estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa enquadra-se nos instrumentais, dado que os objectos de estudo não se constituem como casos únicos, em que o objectivo da pesquisa consiste em perceber os aspectos intrínsecos que tornam os casos especiais (nestas situações o estudo de caso em presença é o intrínseco), mas sim «provide insight into some issue or to refine some theoretical explanation» (*idem*, p.216). Aqui o interesse do estudo de caso desloca-se do caso em si, do objecto, para a teoria ou para as questões de pesquisa que se pretendem explicar ou comprovar¹⁶.

A técnica de recolha de dados utilizada enquadra-se nas não documentais e por sua vez na observação não participante, dado que não existe a intervenção do investigador no

¹⁶ Os estudos de caso colectivos dizem respeito a análises extensivas compostas por múltiplos estudos de caso em que se pretende aumentar o conhecimento já existente de determinado plano teórico, ou, criar teoria tendo como base uma avultada colecção de casos (Berg, 1998).

objecto em análise. Das técnicas disponíveis na observação não participante, a utilizada predominantemente neste trabalho incidiu na realização de entrevistas.

A opção pela entrevista deveu-se ao facto de se querer dar liberdade ao entrevistado para este se poder exprimir livremente mediante um guião pré estruturado, tendo para tal sido realizadas entrevistas de tipo directivo. A realização de entrevistas permite obter uma «informação centrada na *pessoa* do entrevistado e dificilmente generalizável em termos de explicação de um *problema* global teoricamente definido» (Almeida e Pinto, 1995:109).

Para além da realização de entrevistas a professores, presidentes do conselho executivo, alunos e pais/encarregados de educação, procedeu-se também à análise documental de informações e de documentos produzidos pelos agrupamentos, nomeadamente o projecto educativo, e informações estatísticas.

As entrevistas aos professores e presidentes do conselho executivo foram realizadas nas próprias escolas, as dos alunos e encarregados de educação/pais, mediante vontade ou disponibilidade destes entrevistados, foram efectuadas quer nas escolas, quer no local de trabalho dos pais ou nas residências. Todas as entrevistas foram gravadas e previamente marcadas com os entrevistados.

Consequentemente, com o propósito de analisar as entrevistas efectuadas, bem como o projecto educativo de cada escola, foi mobilizada a técnica da análise de conteúdo. Esta técnica é utilizada para definir categorias de resposta as quais permitem atribuir sentido, neste caso, às representações dos actores, permitindo «reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela, visa *simplificar* para potenciar a apreensão e se possível a explicação» (Vala, 1986:110). Neste trabalho as categorias foram definidas à *posteriori*, não deixando de estar sempre presente o corpo teórico que orientou esta pesquisa.

Para a análise de conteúdo das entrevistas foram construídas dois tipos de grelhas de análise. Numa primeira fase, as grelhas construídas foram preenchidas com as unidades de registo de cada interlocutor¹⁷, ou seja, com o discurso do entrevistado referente à questão colocada, numa segunda fase da análise, as unidades de registo deram lugar a categorizações de resposta e à construção de indicadores.

A análise dos projectos educativos obedeceu igualmente à elaboração de grelhas, tendo-se realizado uma análise semelhante à das entrevistas¹⁸.

¹⁷ Estas grelhas encontram-se no CD em anexo a este documento.

¹⁸ Grelha também disponível no CD em anexo a este documento.

A par da metodologia de estudo de caso, e das técnicas enunciadas, existiu toda uma recolha bibliográfica prévia da qual resultaram os capítulos expostos anteriormente.

4.2.3 Critérios de selecção

Conforme tem vindo a ser referido, o trabalho de campo desta investigação decorreu da recolha empírica para o estudo *O Risco Educativo no Ensino Básico. Focagens para uma Intervenção Integrada em torno do Sucesso Educativo*, como tal, a selecção das escolas alvo deste trabalho partiu das já seleccionadas pelo referido estudo, do qual faziam parte seis escolas¹⁹.

Com base na taxa nacional de retenção do 2º e 3º ciclo relativa ao ano lectivo 2004/2005²⁰, seleccionaram-se duas entre as seis escolas, a escola que apresentou nesse ano a menor e a maior taxa de retenção face à média nacional. Deste modo, sendo em 2004/2005 a taxa de retenção a nível nacional de 16,4%, foi seleccionada a escola do Minho com uma taxa de retenção de 12,9%, e a escola do Vouga com 31% de retenções.

Apesar das escolas seleccionadas fazerem parte de agrupamentos verticais de escolas, optou-se por trabalhar apenas com as escolas sede, as escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico. Tal opção deveu-se, por um lado, a constrangimentos logísticos dada a existência de várias escolas de 1º ciclo que se encontravam dispersas pelos concelhos, e, por outro lado, ao facto de actualmente as taxas de retenção do 1º ciclo serem muito reduzidas face à dos restantes ciclos. Outro dos motivos que influenciou esta opção deveu-se a este nível de ensino possuir uma organização pedagógica e curricular diferente dos outros ciclos de ensino, podendo esse facto por si só originar diferenças nas representações de professores e de pais deste nível de ensino face aos restantes. Como não era objectivo deste trabalho distinguir as representações sobre o insucesso escolar em função do ciclo de ensino a que os entrevistados

¹⁹ A escolha das escolas na qual recaiu o estudo *O Risco Educativo no Ensino Básico. Focagens para uma Intervenção Integrada em torno do Sucesso Educativo*, obedeceu, em primeiro lugar, a um critério de concelho, ou seja, com base nos resultados do estudo *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico* (2003), seleccionou-se, com idêntico índice de desenvolvimento, dois concelhos de grande dimensão, dois de dimensão média e dois de pequena dimensão. Com base nesta distinção, em cada grupo de concelhos seleccionou-se um concelho em que as taxas médias de retenções fossem elevadas e outro com taxas reduzidas. Depois de seleccionados os concelhos, procedeu-se à selecção das escolas. No caso dos concelhos pequenos a selecção da escola já estava feita à partida, dada a existência de apenas uma Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos. Nos outros grupos de concelhos seleccionou-se as escolas que mais se destacavam quer pela positiva, quer pela negativa, utilizando para tal os dados disponíveis para cada escola no site do GEPE (na altura ainda denominado GIASE), os quais se referiam às taxas de aproveitamento escolar. Quando existiam várias escolas com idênticos níveis de aproveitamento escolar, optou-se por escolher aquela que se localizasse na sede de concelho

²⁰ A escolha deste ano para a comparação e selecção das escolas relaciona-se com o facto de, na altura da realização do trabalho empírico, serem estes os últimos dados estatísticos disponíveis e publicados no site do actual GEPE.

se reportavam, optou-se por excluir da análise o 1º ciclo. Como tal, os alunos, pais e professores entrevistados pertenciam ao 2º ou ao 3º ciclo.

No que concerne à selecção dos alunos, pais e professores, apesar do objectivo inicial residir em diversificar o máximo possível o tipo de entrevistados, em virtude do tempo em que foi possível permanecer no terreno e dos constrangimentos e contratemplos que sempre ocorrem durante a pesquisa empírica, não foi possível realizar o mesmo número de entrevistas em cada estudo de caso. Esta situação coloca algumas limitações nas comparações entre os dois objectos empíricos que serão devidamente acauteladas nas análises e interpretações efectuadas.

Deste modo, para além da entrevista ao presidente do órgão de gestão (conselho executivo), foram realizadas oito entrevistas na escola do Vouga e nove na escola do Minho.

No quadro seguinte é possível observar a distribuição das entrevistas por escola.

Quadro 4.1 - Número de Entrevistados por Escola

Entrevistados	Escola do Minho	Escola do Vouga	Total
Professores	4	3	7
Alunos	2	2	4
Pais/EE	2	2	4
Presidente do Conselho Executivo	1	1	2
Total	9	8	17

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 A ESCOLA DO MINHO E ESCOLA DO VOUGA: TRAÇOS CARACTERIZADORES

Antes de se proceder à caracterização das duas escolas sobre as quais recaiu este trabalho, importa enquadrá-las sucintamente no meio socioeconómico no qual se inserem²¹.

Com vista a manter o anonimato dos concelhos, das escolas e dos entrevistados, o nome atribuído a cada escola resulta do nome da região na qual o concelho (a que cada escola pertence) se localiza em termos de regiões de Portugal, assim sendo, a Escola do Minho situa-se ao concelho do Minho, e a Escola do Vouga no concelho do Vouga.

Desta forma, em termos de caracterização concelhia é de salientar que o Concelho do Minho é predominante urbano e o Concelho do Vouga marcadamente rural. Consequentemente, no Minho residem 164192 habitantes, a densidade populacional é de 942,1 hab/km², mais de metade da população trabalha no sector terciário e apenas 1,1% no sector primário, sendo o *Pessoal do Serviço e Vendedores* o segundo grupo profissional de mais peso no concelho. Uma população de 9458 habitantes, uma densidade populacional de 132,7 hab/km², o facto de 19,3% da população trabalhar no sector primário – não atingindo metade da população o trabalhadores no sector terciário – e em que os *Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca* são o terceiro grupo profissional de maior peso no concelho, faz do Vouga um concelho rural.

Quanto à estrutura etária, embora a população jovem seja reduzida nos dois concelhos, o Vouga apresenta uma estrutura etária mais envelhecida (19% da população possui 65 ou mais anos, sendo essa percentagem de 11,7 no Minho).

Nos dois concelhos está ainda presente uma população pouco escolarizada em que o nível de ensino modal corresponde ao 1º Ciclo do Ensino Básico, embora a população do Minho possa ser considerada mais escolarizada do que a do Vouga, visto existirem menos pessoas sem qualificação escolar e uma maior percentagem de pessoas com o ensino obrigatório, ensino secundário e ensino superior²².

²¹ Uma caracterização concelhia mais desenvolvida está presente no Anexo A.

²² Estes dados referem-se aos Censos de 2001.

Para terminar esta breve caracterização concelhia, importa retratar o mercado escolar no Minho e no Vouga. Assim sendo, a oferta existente nestes concelhos está relacionada com a dimensão dos mesmos, o que significa que no Minho a oferta é maior e mais diversificada, existindo oferta na rede pública e privada em todos os níveis e modalidades de ensino (desde o pré-escolar ao ensino superior, e ao ensino profissional). Em contrapartida, no concelho do Vouga na rede escolar só existem estabelecimentos de ensino privado ao nível do pré-escolar, os restantes estabelecimentos de ensino resumem-se a um agrupamento de escolas vertical (que inclui estabelecimentos desde pré-escolar ao ensino secundário) e a uma escola básica integrada com pré-escolar e ensino básico.

Pós um sucinto enquadramento nos concelhos em que se localiza, passar-se-á a caracterizar as escolas seleccionadas para a realização deste trabalho.

Assim sendo, ambas as escolas inserem-se em Agrupamentos de Escolas de natureza vertical, ou seja, são agrupamentos constituídos por estabelecimentos de vários níveis de ensino.

O Agrupamento de Escolas do Minho é constituído por uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, escola sede, e por cinco Escolas Básicas de 1º Ciclo, duas das quais com Jardim de Infância. Estas escolas distribuem-se por quatro das freguesias do concelho, localizando-se num raio não superior a 3 km da escola sede. O agrupamento foi homologado em Junho de 2000 e reconfigurado no ano lectivo 2002/2003 com a introdução de uma nova escola do 1º Ciclo²³.

Quanto ao Agrupamento de Escolas do Vouga, este integra uma Escola Básico do 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário, que é também a escola sede, seis Escolas Básicas do 1º Ciclo, cinco das quais com Jardim de Infância. As escolas que constituem este agrupamento distam no máximo 6 km da escola sede. Este agrupamento resultou da junção em 2003/2004 com o já existente agrupamento horizontal (pré-escolar e 1º Ciclo) das escolas do Vouga, em virtude do reordenamento da rede educativa.

A caracterização que se apresentará de seguida da Escola do Minho e da Escola do Vouga, diz respeito apenas à escola sede destes agrupamentos, uma vez que a recolha empírica para este trabalho foi efectuada apenas nessas escolas.

Assim sendo, serão caracterizados os recursos humanos (pessoal docente e não docente) e a população escolar das referidas escolas.

²³ Projecto Educativo do Agrupamento Vertical do Minho, 2004-2007

Pessoal Docente

Conforme se pode observar no quadro seguinte, em ambas as escolas existe estabilidade do corpo docente, dado que mais de 50% dos professores pertencem ao quadro de escola. No entanto, essa estabilidade está mais consolidada na Escola do Minho uma vez que para além de 72,1% pertencer ao quadro de escola (essa percentagem é de 61,5% na Escola do Vouga), apenas 8% dos professores que leccionavam naquele ano na escola eram contratados, enquanto que na Escola do Vouga a percentagem de contratados era de 33,7%, o que poderá significar que anualmente aproximadamente 28 professores mudam de escola dando lugar a outros novos professores.

Quadro 5.1 - Pessoal Docente segundo o vínculo, 2006/2007

Vínculo à escola	Escola do Minho		Escola do Vouga	
	N	%	N	%
Quadro de Escola	88	72,1	51	61,5
Quadro de Zona Pedagógica (QZP)	26	21,3	4	4,8
Contratado	8	6,6	28	33,7
Total	122	100	83	100

Fonte: Agrupamento de Escolas

Já no que concerne ao rácio que traduz o número de alunos por professor, nas duas escolas esse rácio é exactamente o mesmo, seis alunos por professor. Desta forma, qualquer diferença de resultados escolares entre as duas escolas não poderá estar associado ao facto de existirem muitos alunos por professor. É ainda de acrescentar que o rácio nestas escolas é mais favorável do que o existente a nível nacional (aproximadamente oito alunos por professor).

Quadro 5.2 - Rácio Aluno/Professor, ano lectivo 2006/2007

Escolas	Rácio Aluno/Professor	Total de Alunos	Total de Professores
Escola do Minho	6,1	747	122
Escola do Vouga	6,1	503	83
Portugal*	7,6	865224	113185

* O rácio apresentado para Portugal inclui alunos e professores do ensino secundário uma vez que as estatísticas oficiais do Ministério da Educação agregam os professores que leccionam o 3º CEB e o Ensino Secundário.

Fonte: Agrupamento de Escolas; <http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/>

Pessoal Não Docente

Caracterizando, por seu turno, as escolas em termos de pessoal não docente, tal como acontecia com os professores, a maioria pertence ao quadro de escola, embora a estabilidade

seja maior também aqui na Escola do Minho (92,3% afectos ao quadro e 65,9% na Escola do Vouga). Não obstante, tendo em conta o número de alunos em cada escola (superior na Escola do Minho), a Escola do Vouga possui uma maior disponibilidade deste pessoal de apoio à acção educativa, uma vez que estavam em vantagem numérica.

Quadro 5.3 - Pessoal Não Docente Segundo o Vínculo à Escola Ano Lectivo 2006/2007

Vínculo à escola	Escola do Minho		Escola do Vouga	
	N	%	N	%
Quadro	36	92,3	29	65,9
Contratados	3	7,7	6	13,6
Outra Situação			9	20,5
Total	39	100	44	100

Fonte: Agrupamentos de Escolas

Relativamente às habilitações académicas, o pessoal não docente da Escola do Vouga possui qualificações mais elevadas (Quadro 5.4), o que vai contra a tendência verificada ao nível das habilitações académicas da população concelhia, superiores no concelho do Minho.

Quadro 5.4 - Pessoal Não Docente segundo as Habilitações Académicas, ano lectivo 2006/2007

Habilitações Académicas	Escola do Minho		Escola do Vouga	
	N	%	N	%
1º Ciclo	15	38,5	6	13,6
2º Ciclo	14	35,9	11	25,0
3º Ciclo	6	15,4	15	34,1
Secundário	4	10,3	9	20,5
Superior			3	6,8
Total	39	100	44	100

Fonte: Agrupamentos de Escolas

Alunos

Por último, caracterizando a população estudantil, frequentavam a Escola do Minho, no ano lectivo 2006/2007, 747 alunos, dos quais 54,9% matriculados no 2º Ciclo e os restantes no 3º Ciclo. Por sua vez, a Escola do Vouga apresentavam um menor número de alunos, 503, sendo a maioria – 46,3% - do 3º Ciclo. Para além da oferta do 2º e 3º Ciclo Básico Regular nesta escola, 6% dos alunos estavam matriculados em Cursos de Educação e Formação (CEF), um de Electricista de Instalações e outro de Empregados de Mesa, existindo igualmente oferta de ensino secundário (que entrou em funcionamento em 2006/2007, com uma turma de Ciências e Tecnologias), frequentado por 4,6% dos alunos²⁴.

²⁴ Nesta escola funcionavam ainda cursos de Educação e Formação de Adultos.

Quadro 5.5 - Alunos Matriculados - Ano Lectivo 2006/2007

Níveis de Ensino	Escola do Minho		Escola do Vouga	
	N	%	N	%
2º Ciclo	410	54,9	217	43,1
3º Ciclo	337	45,1	233	46,3
CEF			30	6
Secundário			23	4,6
Total	747	100	503	100,0

Fonte: Agrupamentos de Escolas

Quanto à evolução do número de alunos entre 2003/2004 e 2005/2006, através da leitura dos quadros em baixo apresentados, na Escola do Minho a população estudiantil tem vindo a diminuir nos dois ciclos de ensino. Na Escola do Vouga existiram algumas oscilações entre o período considerado quer em termos de população total, quer em termos de alunos por ciclo de ensino.

Quadro 5.6 - Evolução do número de alunos por nível de ensino e ano lectivo na Escola do Minho

Nível de ensino	Ano Lectivo					
	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	N	%	N	%	N	%
2º Ciclo	447	57,2	421	55,2	416	55
3º Ciclo	335	42,8	341	44,8	340	45
Total	782	100	762	100	756	100

Fonte: Agrupamento de Escolas do Minho

Quadro 5.7 - Evolução do número de alunos por nível de ensino e ano lectivo na Escola do Vouga

Nível de ensino	Ano Lectivo					
	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	N	%	N	%	N	%
2º Ciclo	219	49,9	234	50,3	206	46,7
3º Ciclo	220	50,1	231	49,7	235	53,3
Total	439	100	465	100	441	100

Fonte: Agrupamento de Escolas do Vouga; Carta Educativa do Concelho do Vouga

Por último, analisando o número de alunos que beneficiam da Acção Social Escolar, que traduz em parte a percentagem de alunos carenciados na escola, a percentagem de alunos subsidiados é mais elevada na Escola do Vouga, eventual reflexo de inserções profissionais dos encarregados de educação mais desqualificadas, conforme se observou na caracterização concelhia apresentada anteriormente.

Quadro 5.8 - Número de alunos dos 2º e 3º Ciclos que beneficiam da Acção Social Escolar (ASE), Ano Lectivo 2006/2007

Escolas	Escalão						Total de alunos subsidiados		Total de alunos
	A		B		C		N	%	
	N	%	N	%	N	%			
Escola do Minho	213	78	60	22	0	0	273	36,5	747
Escola do Vouga	133	67,2	26	13,1	39	19,7	198	44,0	450*

Fonte: Agrupamentos de Escolas

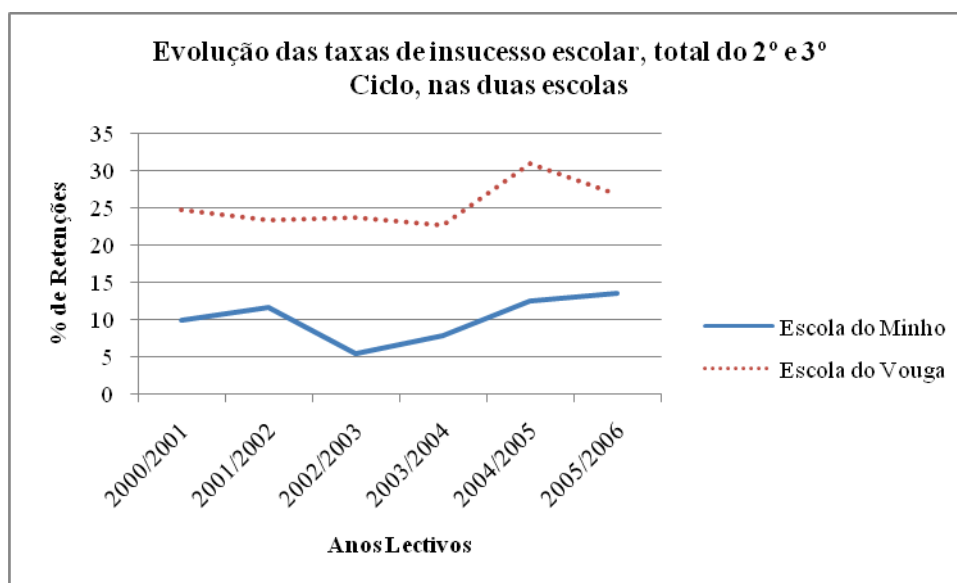
*Não estão incluídos os alunos que frequentam os CEF nem o Ensino Secundário

5.1.1 Taxas de Insucesso Escolar

Focalizando a análise nas taxas de insucesso escolar nas duas escolas, mediante o gráfico seguinte é possível observar a evolução destas entre o ano lectivo 2000/2001 e 2005/2006.

Conforme se constata, a taxa de insucesso traduzida pela percentagem de retenções não têm tido uma evolução linear em qualquer das escolas, ou seja, ao longo destes anos o insucesso escolar tem oscilando, aumentando e diminuindo consecutivamente. No entanto, na Escola do Minho desde 2002/2003 que se iniciou um período de aumento da expressão do insucesso escolar, enquanto que na Escola do Vouga se observou uma descida da taxa de insucesso entre 2004/2005 e 2005/2006. Não obstante do referido, o insucesso escolar tem sido mais elevado na escola do Vouga, tendo já atingido valores na ordem dos 30%. O valor mais alto registado na Escola do Minho surgiu no último ano considerado e não atingiu os 15%.

Gráfico nº.1



Observando de forma mais detalhada a evolução das retenções na Escola do Minho por ciclo de ensino, constata-se que, com excepção do ano lectivo 2002/2003, o insucesso escolar foi sempre mais elevado no 3º Ciclo e principalmente ao nível do 7º ano. Da leitura do quadro seguinte é possível verificar ainda que o aumento da percentagem total de retenções a partir de 2004/2005 deveu-se ao aumento das retenções no 3º Ciclo, em que quase duplicaram no 7º ano e septuplicaram no 9º ano.

Ao nível do 2º Ciclo, as percentagens de retenção foram mais elevadas no 6º ano em 2000/2001, 2001/2002 e 2004/2005, sendo de realçar em 2005/2006 o baixo valor da retenção no 6º ano (1,9%) e o elevado valor no 5º ano (12,6%).

Quadro 5.9 - Percentagem de alunos retidos na Escola do Minho, face ao total de alunos de cada ano ou ciclo, por ano lectivo

Ano Lectivo	2º Ciclo			3º Ciclo				Total
	5º ano	6º ano	Total	7º ano	8º ano	9º ano	Total	
2000/2001	4,5	14,3	9,7	17,3	8,0	4,9	10,0	9,9
2001/2002	11,1	11,6	11,4	17,4	17,2	3,1	12,2	11,7
2002/2003	6,1	6,0	6,0	5,5	6,2	1,3	4,7	5,5
2003/2004	10	4,9	7,4	11,4	10,2	2,9	8,4	7,8
2004/2005	5,2	7,7	6,4	20,3	17,6	21,7	19,9	12,5
2005/2006	12,6	1,9	7,2	21,2	23,5	18,9	21,2	13,5

Fonte: Agrupamento de Escolas

Ao contrário do que acontecia na Escola do Minho, na Escola do Vouga de 2000/2001 a 2003/2004 o insucesso escolar era mais elevado no 2º Ciclo (com valores próximos em alguns desses anos), tendência que se inverteu a partir desse ano.

Analisando as retenções por ano de escolaridade, de 2000/2001 a 2002/2003 no 3º Ciclo o insucesso era maior no 8º ano, ano lectivo a partir do qual o insucesso passou a ser mais elevado no 7º ano.

Relativamente ao 2º Ciclo, à excepção de 2000/2001, as retenções são mais elevadas no 6º ano de escolaridade.

Nesta escola face à anterior, ressaltam taxas de retenções mais elevadas em todos os anos de escolaridade. Recordando as taxas de retenção a nível nacional no 2º e 3º Ciclo (de 10,7 e 19,2 respectivamente) no ano lectivo 2005/2006, a Escola do Minho aproxima-se mais da tendência nacional apresentando inclusive uma percentagem de retenção ao nível do 2º Ciclo inferior à nacional (7,2%, sendo a do 3º Ciclo de 21,2%), enquanto na Escola do Vouga as retenções são claramente superiores (24,8% e 28,5% respectivamente no 2º e 3º Ciclo).

Quadro 5.10 - Percentagem de alunos retidos na Escola do Vouga, face ao total de alunos de cada ano ou ciclo, por ano lectivo

Ano Lectivo	2º Ciclo			3º Ciclo				Total
	5º ano	6º ano	Total	7º ano	8º ano	9º ano	Total	
2000/2001	37,1	16,1	25,7	21,5	25,2	25,2	24,0	24,7
2001/2002	22,2	38,0	30,2	15,5	26,3	14,9	18,3	23,3
2002/2003	22,6	27,3	25,0	25,0	29,1	11,1	22,3	23,6
2003/2004	23,1	30,6	26,5	31,5	8,7	11,3	18,6	22,6
2004/2005	20,2	35,2	28,2	41,7	30,9	25,4	33,8	31
2005/2006	24,2	25,2	24,8	36,0	21,4	22,2	28,5	26,8

Fonte: Agrupamento de Escolas do Vouga, in Pré-Diagnóstico do Concelho do Vouga; Carta Educativa do Concelho do Vouga

5.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE O INSUCESO ESCOLAR

5.2.1 A visão dos alunos

Caracterizando previamente os alunos entrevistados, estes frequentavam o 6º, o 7º ou o 9º ano de escolaridade, contanto alguns já com retenções, ou abandonos, no percurso escolar. Quanto ao meio de origem, tentou-se captar alguma diversidade de situações socioeconómicas traduzidas pelo nível de escolaridade e pela profissão dos pais, desde pais com o 4º ano e com inserções profissionais precárias, a pais com licenciatura e com inserções profissionais qualificadas.

Analisando então as representações dos alunos entrevistados sobre o insucesso escolar, constata-se o já identificado pelas pesquisas enunciadas no Capítulo 2 deste trabalho, os alunos tendem a responsabilizar-se pelo fracasso escolar.

As principais causas que enunciam são de carácter intrínseco, como a falta de empenho e de esforço, a falta de estudo, a falta de atenção, o não entendimento da matéria e a falta de capacidades.

Dos quatro alunos entrevistados, somente um deles apontou causas extrínsecas ao indivíduo que podem explicar o insucesso escolar: as más influências e a falta de apoio da família, *“Uns devem ter más influências, outros têm apoio da família e isso ajuda-os a ter boas notas. Acho que é por aí. Se calhar outros não apoia tanto. Acho que basicamente é só isto”* (MA1).

Os restantes alunos, independentemente de contarem com atrasos escolares relativamente ao esperado para o ano escolar que frequentam, remetem para os aprendentes as causas do insucesso escolar: *“às vezes os alunos esforçam-se mas não conseguem atingir”* (MA2); *“A maior parte é porque não estão atentos nas aulas, e se calhar é porque também não estudam, muito”* (VA1); *“Se calhar não estão atentos nas aulas ou então não percebem a matéria... porque eu às vezes também não percebo alguma matéria”* (VA2).

Já no que concerne às soluções para este problema, apesar dos alunos continuarem-se a responsabilizar pela solução do insucesso escolar, verificou-se uma maior implicação de factores extrínsecos na melhoria dos resultados escolares, como o apoio e incentivo dos professores, reforços disciplinares e, principalmente, um maior apoio e incentivo ao estudo da parte dos pais. Fora deste rol de causas e soluções permanece a escola, quer na sua vertente pedagógica, quer organizacional.

Não obstante, estes dados devem ser lidos apenas para a amostra em questão, dado que os alunos entrevistados não são representativos dos alunos de cada escola nem da turma a que pertencem, mas os resultados obtidos não deixam de ser elucidativos das representações que

proliferam junto dos alunos e, conforme já foi referido, vão ao encontro dos resultados obtidos em diversas pesquisas, como por exemplo, a realizada por Filomena Cassis (2000) e por Idalina Gordo (2005).

Posto isto, ao efectuar-se uma análise das representações de cada aluno, constata-se que o MA1 diferencia-se dos restantes uma vez que localiza quer as causas do insucesso escolar, quer a sua solução, em factores extrínsecos, implicando em ambos a acção dos pais. Já a MA2, às causas intrínsecas associa igualmente soluções intrínsecas, juntando-se a estas uma maior ajuda e apoio dos professores, *“se estudassem mais talvez (...) Os professores não implicassem tanto connosco... parece que sempre nos dizem coisas negativas nunca nos dizem coisas positivas. Deitam-nos sempre um bocado abaixo. Ouvir isso também não é bom para nós (...) Acho que os professores podiam dar assim uma ajuda, porque se eles se esforçam, mas não conseguem mais, eles podiam fazer alguma coisa”*.

Por seu turno, o aluno VA1 localiza apenas num maior apoio dos pais a solução para o insucesso, apesar das causas que associa serem de carácter intrínseco, *“Os pais deviam estar mais atentos, deviam mandar os filhos estudar... a escola... a escola, não sei o que é que pode fazer...”*. Por último, a aluna VA2 enuncia falta de atenção e o mau entendimento da matéria como contribuindo para fracos resultados escolares, e remete para as soluções um maior estudo por parte dos alunos e, num segundo plano, uma pressão dos pais para o estudo e um apoio disciplinar, *“os pais talvez obrigar mais os filhos a estudar, mas acho que os pais não têm muita culpa. Os alunos é que deviam estudar mais. Os professores explicam bem a matéria, perguntam as dúvidas, e eles nunca têm dúvidas, depois nos testes é que têm as dúvidas todas (...) dantes só havia apoio de Português e Matemática. Agora já há Inglês... mas devia haver a História, ou então a Ciências...”*.

Conforme se observa, as representações dos alunos sobre o insucesso escolar não diferem consoante a pertença à Escola do Minho ou à Escola do Vouga.

Do que foi possível observar durante o trabalho de campo, pelo contacto que foi estabelecido com os diversos actores, nomeadamente com os directores de turma, e pelas notas de campo elaboradas, o aluno MA1 pertence ao Quadro de Excelência e tem como perspectiva de vida tirar um curso superior no âmbito da construção civil. Os pais deste aluno investem fortemente na sua educação, estimulando-o intelectualmente, constituindo-se como uma influência positiva e que o motiva para a prossecução dos estudos. Para além dos pais e de uma irmã mais velha (que frequenta o 9º ano numa escola privada), a presença próxima de primos com diferentes condições socioeconómicas têm sido uma influência positiva nas

expectativas de vida deste aluno. O facto de remeter para as más influências e para a falta de apoio familiar o insucesso escolar de alguns colegas, poderá surgir em virtude deste enquadramento familiar que tem acompanhado e apoiado o seu percurso escolar.

Não obstante, esta representação poderá ser influenciada igualmente por uma mãe que é professora e que associa como causa do insucesso escolar a falta de tempo para os filhos, conforme se poderá constatar na parte deste trabalho relativa às representações dos pais/encarregados de educação.

Já no que concerne à aluna VA2, esta conta com um atraso escolar de dois anos, uma vez que abandonou a escola durante esse tempo, tendo regressado (no ano lectivo em que decorreu esta pesquisa) a meio do 1º período, apresentando um sucesso escolar acima do esperado, segundo o referido pelos professores e comparativamente aos restantes colegas de turma.

Esta aluna tomou a decisão de não ir à escola porque teve um acidente no interior do estabelecimento de ensino e os professores não a “*levaram a sério*” (caiu e magoou o joelho com alguma gravidade), outro dos factores que influenciou esta decisão advém do mau relacionamento com os colegas, pois estes gozavam com a aluna por ter peso a mais. No entanto, esta aluna referiu nos contactos informais estabelecidos que sempre gostou de andar na escola.

Perante esta situação, os pais compactuaram com a aluna e apenas por ameaça de lhes ser retirada a custódia da filha através da acção da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (segundo uma professora, esta ameaça foi exponenciada de forma a coagir os pais a obrigarem-na a frequentar a escola novamente), é que a aluna regressou à escola.

Apesar deste percurso escolar irregular, a aluna atribui ao insucesso escolar dos alunos a falta de atenção nas aulas e o facto de não perceberem a matéria. No entanto, já remete para o apoio da família, os apoios às disciplinas e a uma intensificação do estudo, as soluções para este fenómeno.

Quadro 5.11 - Insucesso Escolar: Causas e Soluções apontadas pelos Alunos

ESCOLA DO MINHO		ESCOLA DO VOUGA	
MA1 (Masculino, 11 anos, 6º ano, sem retenções)	MA2 (Feminino, 16 anos, 9º ano, com duas retenções no 9º ano)	VA1 (Feminino, 12 anos, 7º ano, sem retenções)	VA2 (Feminino, 14 anos, 6º ano, com abandono escolar durante 2 anos no 6º ano)
Caracterização académica e profissional da Mãe e do Pai			
Mãe – Licenciada Pai – Licenciado	Mãe – 12º ano Pai – 8º ano	Mãe – Licenciada Pai – 12º ano	Mãe – 4º ano Pai – 4º ano
Mãe – desempregada (professora do 3º CEB) Pai – electrotécnico	Mãe – avaliadora de jóias Pai – empregado de escritório	Mãe – professora na escola onde estuda Pai – administrativo da Câmara Municipal	Mãe – doméstica Pai – pescador
Representações sobre o insucesso escolar			
Extrínsecas aos alunos: • Más influências • Falta de apoio familiar	Intrínsecas aos alunos: • Falta de empenho/ esforço • Mau entendimento da matéria/ falta de capacidades	Intrínsecas aos alunos: • Falta de estudo • Falta de atenção	Intrínsecas aos alunos: • Falta de atenção • Mau entendimento da matéria/ falta de capacidades
Soluções para o Insucesso Escolar			
Extrínsecas aos alunos: • Apoio e incentivo ao estudo por parte dos pais	Intrínsecas aos alunos: • Mais estudo • Mais esforço Extrínsecas aos alunos: • Apoio e incentivo dos professores	Extrínsecas aos alunos: • Apoio e incentivo ao estudo por parte dos pais	Intrínsecas aos alunos: • Mais estudo Extrínsecas aos alunos: • Apoio e incentivo ao estudo por parte dos pais • Apoios disciplinares

5.2.2 A visão dos pais/encarregados de educação

Os encarregados de educação entrevistados tinham como ligação aos seus educandos o laço maternal, tendo-se abordado duas mães de alunos também entrevistados (encarregada de educação do aluno MA1 e VA1). Por dificuldades inerentes ao trabalho de terreno, não foi possível entrevistar todos os pares aluno/encarregado de educação.

As idades destas mães variavam entre os 35 e 47 anos de idade, possuíam como escolaridade o 4º ano, o 6º ano ou a licenciatura, as profissões que exerciam iam desde empregadas domésticas e fabris, a professoras.

Passando às representações sobre o insucesso escolar que possuem as encarregadas de educação, as entrevistadas revelaram uma maior facilidade em apontar as causas inerentes a este problema do que soluções, o que indicia uma maior facilidade em apontar o problema e as suas causas e uma maior dificuldade em lançar soluções e estratégias.

Assim sendo, o tipo de causas mais comumente relacionadas ao insucesso escolar remetem para uma responsabilização dos próprios alunos, nomeadamente, falta de empenho e de estudo, interesses extra-escolares, falta de atenção nas aulas, falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizagem: “*eu acho que isto é mais uma coisa de brincadeira, não é? (...) É*

isto agora dos jogos, telemóveis, computadores... é a brincadeira. Também, porque eles não se agarram, não é? Se eles se agarrassem...” (MEE2); “o que falha muito nos nossos alunos, é essa falta de atenção nas aulas. Claro que há alunos com mais dificuldades, alunos com menos dificuldades, mas se eles estivessem atentos, depois uma pequena revisão, chegava (...) e eu acho que isto está a acontecer muitas vezes, nas várias escolas, os alunos estão menos atentos e não valorizarem, não ligarem nada à escola” (VEE1); “eu falo pelos meus, eu penso que não deve ser porque então se eles... os professores são os mesmos e este ano eles passam, no ano a seguir não passam, eu acho que o defeito que é dos alunos que não estudam” (VEE2).

Num segundo plano surgem as causas inerentes às próprias famílias, a falta de tempo para os filhos, a desvalorização da escola, e a falta de estimulação/motivação dos educandos para a escola.

São as mães com maior escolaridade, quer da escola do Minho quer da escola do Vouga, que associam ao insucesso escolar uma certa demissão parental (cujos filhos entrevistados são alunos com sucesso escolar), “*Eu acho que qualquer criança hoje, se for bem acompanhada e se tiver um bom ambiente familiar, consegue atingir os objectivos mínimos, fazer a escolaridade obrigatória, entrar numa universidade. Agora, neste caminho há muita coisa que falha. Eu penso que tem a ver com, principalmente, com o suporte familiar (...) Mas está tudo metido para mim com uma estrutura familiar sólida. Eu já tiro daí o económico” (MEE1), “na minha opinião, uma das razões, é mesmo a não valorização da escola por parte da família, eu acho que esse aspecto é importante” (VEE1).*

Por seu turno, as mães com menos escolaridade, e cujos educandos possuem um percurso escolar marcado por retenções repetidas, demitem-se dessa responsabilidade remetendo para os próprios alunos e para a dificuldade das matérias as causas do insucesso escolar, “*E também é muito difícil, agora a escola. Acho que é muito difícil” (MEE2).*

De todas as encarregadas de educação entrevistadas, a VEE1 foi aquela que mais causas associou ao insucesso escolar, possuindo uma visão mais plural deste fenómeno, o que poderá estar relacionado com o facto de ser professora em exercício de funções, o que já não se passa com a MEE1 que é professora desempregada por opção, pois confessou fora do âmbito da entrevista que preferiu dar apoio aos filhos do que estar sujeita à mobilidade do corpo docente uma vez que ainda não pertencia ao quadro de escola.

Num último plano, foram apontados como factores causadores de insucesso escolar a política educativa no que concerne à exigência dos conteúdos programáticos e às ofertas educativas desadequadas, “*o nosso insucesso é grande porquê? Muitos deles não passam... estão aqui de passagem e se calhar precisam de uma via mais profissionalizante” (VEE1).*

Tal como aconteceu junto dos alunos, também as encarregadas de educação não mencionaram a escola nem os professores como potenciadores de insucesso escolar. Apesar de toda a contestação pública de que a educação é alvo, o insucesso escolar ainda está muito associado a factores de ordem individual e familiar.

Comparando estas representações com as identificadas por Gordo (2005), existem algumas divergências em termos da importância que as encarregadas de educação associam aos vários factores. Enquanto que neste trabalho surge num primeiro plano as causas associadas aos alunos e num segundo plano as associadas às famílias, Gordo identificou uma primeira ordem de causas associadas à escola, uma segunda ordem que implica a própria família perante a incapacidade de acompanharem os filhos, e por último culpabilizam os filhos. Já Iturra (1990) constatou que as representações que proliferam junto dos pais remetem para o aluno a culpa de não conseguir realizar as aprendizagens exigidas.

Comparando as representações das encarregadas de educação MEE1 e VEE1 com as dos seus educandos, MA1 e VA1, observa-se uma certa reprodução de representações. Ou seja, a mãe MEE1 e o filho VA1 remetem para a falta de apoio familiar o insucesso de alguns alunos. Já o par VEE1 e VA1 explicam o insucesso escolar pela falta de estudo e de atenção dos alunos nas aulas, embora a mãe desta aluna mobilize também para esta explicação factores associados às famílias e a uma desadequação das ofertas educativas.

Apesar desta amostra estar longe de ser representativa, não se encontra muito distante dos resultados já obtidos noutras investigações, lançando novas pistas para futuros trabalhos.

Será que as representações sobre o insucesso escolar entre pais com diferentes níveis de escolaridade são diferentes?

O resultado ilustrativo deste trabalho indica que as representações poderão variar em função do nível de escolaridade dos encarregados de educação, sendo essas representações influenciadas pela prática que exercem em relação ao acompanhamento e ao investimento que fazem na educação dos filhos.

Através do contacto estabelecido durante o trabalho de campo com estes e outros encarregados de educação, observaram-se algumas diferenças de representações e expectativas entre pais com elevada e baixa qualificação escolar, nomeadamente em relação ao futuro escolar. Os pais com mais escolaridade são mais ambiciosos quanto ao futuro dos seus filhos, esperando uma escolaridade prolongada que culmine na obtenção de um curso superior. Já os pais com menos escolaridade, apesar de apoiarem uma escolaridade prolongada, deixam ao critério dos filhos quererem ou não continuar os estudos após o 9º ano,

frases como “*eu não o posso obrigar a continuar a estudar*” foram frequentemente ouvidas quando confrontados com a possibilidade dos seus educandos não quererem continuar a estudar após o 9º ano. Enquanto que perante a mesma possibilidade, os pais com mais escolaridade tinham desabafos como: “*nem me diga uma coisa dessas!*”.

Estas diferenças de expectativas entre pais com diferentes níveis de escolaridade já foram demonstradas em algumas investigações, tendo Berthelot identificado uma tipologia de expectativas em que «os quadros superiores e licenciados *esperam, naturalmente, que os filhos prossigam até à Universidade, as famílias cuja melhoria das condições de vida dos filhos dependerá de “serem capazes” (e, se tal se verificar, estão prontos a investir na escola) permanecem em expectativa face ao veredicto escolar*» (1983, *in* Seabra, 1999:33).

Focalizando a análise nas soluções indicadas para superar o insucesso escolar, algumas entrevistadas, aquelas com níveis de escolaridade mais reduzido, tiveram dificuldade em apontar soluções debatendo-se com uma certa inevitabilidade de insucesso escolar. MEE2 não conseguiu encontrar numa solução que permitisse motivar os alunos para escola (uma das causas enunciadas), “*Sei lá... Agora, por exemplo, eles têm imensas aulas que não têm professor (...) Prendê-los numa sala todo o dia também não ajuda. Não sei*” (MEE2). VEE2 referiu que os alunos já têm todos os apoios possíveis, “*eles já têm tantas motivações... eles têm apoio na escola, eles têm tudo (...) Que eles têm ajuda, têm apoios, lá na escola... eles têm ginástica, eles têm... quer dizer, eles têm convívio, a sala dos convívios, aquelas coisas (...) que isto é mesmo assim, a canalha quanto mais se dá, mais eles querem e nunca estão bem!*”.

Nas soluções indicadas pelas outras duas entrevistadas, verificou-se uma correspondência entre as causas e as soluções apontadas.

A entrevistada VEE1 foi a que mais soluções apontou, tal como já tinha feito para as causas, e que passam por um maior apoio familiar, pela maior presença dos pais na escola, por uma maior estimulação cultural dos pais e da escola, pela reformulação dos cursos profissionalizantes, pela conquista dos alunos pelos professores fora das aulas, pelo envolvimento com os pais que poderia passar por uma escola de pais e por um maior apoio interinstitucional, “*o que nos falta na escola é isso, os pais dos alunos que precisam (...) é o que falta muito aos nossos alunos, é falta de estimulação, aquilo que eu digo: o passear, o levá-los a passear (...) tinham de ser cursos não nos moldes destes que estão a ser dados agora (...) a parte teórica é muito ambiciosa (...) os programas são muito extensos e muito complicados e isso desmotiva logo os miúdos (...) Que é que nós podíamos fazer para melhorar resultados? Era uma escola de pais, era formar os pais, acho que passava por aí (...) devia haver várias entidades a ajudar, a colaborar, se calhar a ir às famílias (...) eu acho que muitas vezes só o facto de nós termos tempo, de eles*

acharem que nós temos tempo para eles... nós durante a aula é aquele tempo, mas às vezes um bocadinho cá fora, no intervalo, dar-lhes uma palavrinha, há muitas formas de os conquistar e eu acho que isso é importante". Não obstante, apesar desta entrevistada ter sido abordada pelo papel de mãe, as suas representações são fortemente influenciadas pelo papel de professora que desempenha na escola onde a filha estuda, conforme se pode perceber pelo discurso transcrito.

Quanto à encarregada de educação MEE1, para causas de ordem familiar enunciou como soluções um maior apoio familiar e o investimento no relacionamento entre a escola e os pais, *“É o estar lá, o pai e a mãe sentirem que têm alguém lá (...) Nesta escola eles estão a fazer [a ponte entre a escola e os pais com] o projecto da agenda XXI. Estão a tentar chegar, a colmatar, mas... Isso claro, é de início, há muitos problemas*".

Soluções inerentes à escola e aos professores apenas foram mobilizadas por VEE1 mas a um nível relacional, pois soluções em termos pedagógicos e/ou organizacionais não foram tidos em conta.

A análise de correspondência de representações entre os encarregados de educação e respectivos educandos entrevistados sobre as causas que originam o insucesso escolar, repete-se ao nível das soluções para o mesmo, visto mães e filhos apontarem as mesmas soluções para o insucesso, embora, tal como se verificou para as causas, a encarregada de educação VEE1 enumerou um maior conjunto de soluções do que a sua educanda, a qual apenas se focalizou num maior apoio e incentivo ao estudo por parte dos pais.

Conforme se pode observar no quadro seguinte, as diferenças existentes entre representações não diferem entre as duas escolas, mas entre as encarregadas de educação com mais e menos escolaridade.

Quadro 5.12 - Insucesso Escolar: Causas e Soluções apontadas pelos Pais/Encarregados de Educação

ESCOLA DO MINHO		ESCOLA DO VOUGA	
MEE1 (mãe do aluno MA1)	MEE2	VEE1 (mãe do aluno VA1)	VEE2
Caracterização Pessoal			
Sexo: Feminino	Sexo: Feminino	Sexo: Feminino	Sexo: Feminino
Escolaridade: Licenciatura	Escolaridade: 6º ano	Escolaridade: Licenciada	Escolaridade: 4º ano
Profissão: Professora do 3º CEB – desempregada	Profissão: Empregada fabril - desempregada	Profissão: Professora de Português/Inglês	Profissão: Empregada doméstica
Representações sobre o insucesso escolar			
Intrínsecas às famílias: • Falta de tempo para os filhos • Falta de estimulação/ motivação para a escola	Extrínsecas: alunos • Falta de empenho e de estudo • Interesses extra-escolares	Intrínsecas às famílias • Falta de tempo para os filhos • Desvalorização da escola • Falta de estimulação/ motivação para a escola	Extrínsecas: alunos • Falta de empenho e de estudo • Falta de interesse pela escola/aulas

ESCOLA DO MINHO		ESCOLA DO VOUGA	
MEE1 (mãe do aluno MA1)	MEE2	VEE1 (mãe do aluno VA1)	VEE2
	Extrínsecas: política educativa <ul style="list-style-type: none"> Conteúdos programáticos exigentes 	Extrínsecas: alunos <ul style="list-style-type: none"> Falta de empenho e de estudo Falta de atenção nas aulas Falta de interesse pela escola/aulas Dificuldades de aprendizagem Extrínsecas: política educativa <ul style="list-style-type: none"> Ofertas educativas desadequadas 	
Soluções para o Insucesso Escolar			
Intrínsecas às famílias: <ul style="list-style-type: none"> Apoio familiar Relacionamento entre escola e pais	Sem sugestão	Intrínsecas às famílias: <ul style="list-style-type: none"> Apoio familiar Maior presença dos pais na escola Maior estimulação cultural Extrínsecas: política educativa <ul style="list-style-type: none"> Reformulação dos cursos profissionalizantes Extrínsecas: professores/escola <ul style="list-style-type: none"> Maior estimulação cultural Conquista dos alunos pelos professores fora da das aulas Envolvimento com os pais / criar escola de pais Apoio interinstitucional	Sem sugestão

5.2.3 A visão dos professores

No que concerne aos professores, antes de mais importa realçar alguns traços caracterizadores destes entrevistados.

Dos sete professores entrevistados, com excepção de uma professora contratada a leccionar pela primeira vez na Escola do Vouga, todos pertenciam ao Quadro de Escola, independentemente de estarem pela primeira vez na escola ou há 20 anos. Entrevistaram-se quer professores com carreiras jovens, quer com carreiras já consolidadas com 30 anos de serviço (os professores há menos tempo nas duas escolas eram aqueles com carreiras mais curtas). Quanto às disciplinas que leccionavam, também se obteve alguma diversidade de situações, desde professores a leccionar Ciências, a Línguas e Expressões. Em termos de idade, a maioria inseria-se na faixa etária dos 40 anos. Relativamente a cargos ocupados, dos sete entrevistados, cinco desempenhavam cargos de coordenação, entre outros cargos²⁵.

Assim sendo, no âmbito das representações sobre o insucesso escolar, para além de ser pretendido averiguar as representações dos professores sobre esta problemática, em sentido

²⁵ Para mais elementos de caracterização ver Anexo B.

lato, foi-lhes igualmente solicitado que se posicionassem ao nível da escola e que referissem quais as causas do insucesso escolar na escola onde leccionavam, e quais as medidas que poderiam ser adoptadas para melhorar o sucesso.

Para além das representações, junto destes entrevistados pretendeu-se aferir também as práticas, ou seja, os modos de actuação individuais perante alunos com insucesso escolar.

Assim sendo, serão apresentadas em primeiro lugar as causas que os professores atribuem ao insucesso escolar em termos gerais, em segundo lugar, as causas do insucesso na escola, em seguida as medidas para solucionar o insucesso na escola, e por último, a actuação pessoal perante alunos com insucesso escolar.

Começando por analisar as representações sobre o insucesso escolar em termos gerais, ao agruparem-se as respostas dadas por todos os professores, as causas apontadas associaram-se em cinco grupos de categorias: professores, política educativa, família, alunos e sociedade.

Relativamente à categoria «professores», apenas um entrevistado a mencionou como uma das causas, mais concretamente mudanças ao nível do desempenho, fruto do excesso de burocracia de que a profissão se tem revestido e das sucessivas mudanças de política educativa: *“Estas reformas não têm, para mim, não têm cabimento nenhum. E depois todos os dias a chegar legislação nova... professor lê, professor faz, professor implementa... nós precisamos de paz (...) isto é bola de neve, por um lado os pais, estas reformas por outro... os professores mal humorados... mal-humorados porquê? Burocracia, coisas para experimentar, papéis, reuniões até às tantas, cada vez preparamos mais mal as aulas. Cada vez insistimos menos na preparação das aulas que, para mim, é o essencial. É o tal criar, inovar, criar materiais pedagógicos novos... ora, não é chegando a casa às nove ou às dez da noite como nós, muitas vezes saímos daqui da escola às nove da noite em reuniões, que nós temos cabeça para ir preparar materiais. E ao fim-de-semana... temos que os preparar ao fim-de-semana, mas também temos de ter algum tempinho livre (...) Reflecte-se nas aulas, porque ensinar também é com amor, tem que haver disponibilidade”* (PROF V1).

Apesar de apenas um entrevistado se ter referido a uma mudança negativa no desempenho dos professores fruto do excesso de burocracia de que a profissão se tem revestido, esta causa e ao mesmo tempo este constrangimento, é recorrente junto de outros professores de outras escolas. Nas outras escolas estudadas pelo projecto *O Risco Educativo no Ensino Básico. Focagens para uma Intervenção Integrada em torno do Sucesso Educativo*, vários professores se referiam ao excesso de burocracia como um obstáculo ao desempenho da função lectiva. Na opinião de diversos docentes, o excesso de procedimentos burocráticos impõe que se desvie a atenção dos alunos e da resolução dos seus problemas, quer ao nível

das aprendizagens, quer de comportamento. Este obstáculo é sentido principalmente pelos directores de turma que vêem o seu tempo ocupado com “*papeladas*”, com algo secundário que os impede de dedicarem mais tempo ao acompanhamento dos seus alunos.

Este excesso de burocracia é algo que está presente em vários momentos da actividade docente. Decorrentes da experiência profissional acumulada até ao momento, pela participação em alguns projectos de investigação que permitiram a entrada na sala de aula e em reuniões de conselhos de turma²⁶, foi possível observar que aulas destinadas a desenvolver a formação cívica dos alunos, são em grande parte ocupadas com procedimentos administrativos e burocráticos, como seja por exemplo o momento da justificação de faltas. Também as reuniões de conselhos de turma são momentos fortemente burocratizados, onde não se pode passar por cima de um conjunto de procedimentos que relegam para um plano secundário a definição de estratégias que visem a melhoria dos resultados escolares.

Segundo alguns professores, poder-se-ia libertar os directores de turma da carga burocrática que neste momento existe se os procedimentos administrativos aos quais têm que dar resposta passassem pela secretaria, ou pela existência de um secretário que apoiasse um ou mais directores de turma.

Outro dos aspectos fortemente presente em diversas escolas, e que neste conjunto de professores entrevistados não teve uma expressão directa, refere-se à desmotivação da classe docente fruto das constantes directivas que surgem do Ministério da Educação, directivas quer de política educativa, quer inerentes ao exercício da função docente, como seja o estatuto da carreira e a avaliação de desempenho. Todas estas mudanças acabam por ter reflexo dentro da sala de aula, associando-se a outros factores de insucesso transportados pelos alunos, assim o referiram alguns professores.

Quanto a causas que remetem para a política educativa, quatro dos seis professores entrevistados que responderam a esta questão elencaram factores como: currículos e conteúdos desadequados aos alunos; reflexo de medidas políticas e reformas sucessivas no ensino; falta de mudanças ao nível da organização escolar; facilitismo. Desto destes factores, a desadequação dos currículos e as medidas de política educativa foram as mais apontadas. Os professores consideram que o ensino que a escola oferece em termos de currículos regulares não vão de encontro às motivações e expectativas de alguns dos alunos, gerando-se e

²⁶ Nomeadamente o projecto coordenado por Ana Maria Bettencourt intitulado, *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)*.

perpetuando-se situações de insucesso escolar, assim como as constantes alterações de política educativa não contribuem para a estabilidade necessária ao processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo dado de uma medida de política que veio introduzir grandes alterações nas escolas, foi o aumento da escolaridade obrigatória com a consequente massificação do ensino, o que transportou para a escola novos públicos e novos problemas com os quais esta não estava habituada a lidar: *“até aqui a escolaridade obrigatória não era até ao 9º ano. Agora, como é, os alunos têm que se manter na escola até terem quinze anos ou até terminarem o 9º ano. Atendendo a isso, todos os alunos chegam ao 9º ano, até há bem pouco tempo atrás, não chegavam, alguns iriam embora... acabavam o 4º ano, nem sequer passavam por aqui, agora não. Isso é um motivo, o facto de ter aumentado a escolaridade obrigatória. (...) O facto de termos alunos com necessidades educativas especiais é exactamente terem aumentado a escolaridade obrigatória”* (PROF V2); *“o insucesso escolar é fruto de muita coisa... primeiro não podemos comparar com há vinte anos atrás, porque só nos chegava uma determinada camada, principalmente ao 3º ciclo e ao secundário. Quem é que chegava? Chegavam os filhos de famílias amparadas, que já tinham perspectivas que o menino ia para a universidade e que ia tirar um curso superior. Hoje não, e felizmente que chegam aqui, o ensino é obrigatório e chegam aqui oriundos de todas as classes sociais e estruturas socio-económicas”* (PROF V1).

Associado a um certo facilitismo, uma professora manifestou-se em relação a uma certa leviandade com que se transitam alguns alunos, para os quais se constroem metas fictícias, traduzindo-se os sucessos em sucessos fictícios, em sucessos administrativos, em que o professor acaba por transitar o aluno para evitar trabalho e todos os procedimentos burocráticos de que se reveste a não transição de um aluno: *“os resultados positivos, deixe-me que lhe diga, são a maioria deles forjados. Há escolas em que há sucesso, mas é um sucesso meramente administrativo. Não é sucesso real, os alunos não sabem nada, ou sabem muito pouco, mas os professores não estão para se chatear, isso é o reverso da medalha, não estão para se chatear, não estão para fazer relatórios, não estão para fazer planos, porque agora cada aluno, tem que se fazer um plano quando começam em vias de ficar retidos, de chumbar, planos... aulas... estratégias... relatórios... e os professores optam, porque não estão para estar com esse trabalho todo, por dar o 3. E dão o 3. Não é o 3 que o aluno merece, não reflecte as aprendizagens realmente conseguidas pelos alunos, reflecte a boa vontade do professor... E não querer ter mais trabalho. E assim ficam todos felizes... fica o aluno porque teve 3, fica o professor que não teve trabalho, fica o pai porque iludido pensa que o filho que sabe, mas não sabe. E depois começam a dizer que os alunos chegam à Universidade e não sabem escrever, e é verdade... porque isto depois é tudo assim”* (PROF V1)

O sucesso fictício foi algo frequentemente mencionado pelos professores nas várias escolas. Resultado este, fruto de alterações de política educativa, de um maior facilitismo e de uma maior exigência aos professores. Foi referido que se está a atravessar uma época de planos, planos de acompanhamento e planos de recuperação entre outros, em que o nível de exigência vai sendo constantemente diminuído sempre que os alunos não atingem os objectivos propostos. Dada a existência de vários instrumentos de recuperação para os alunos ao alcance dos professores, as retenções têm que ser justificadas e implicam um trabalho adicional ao professor que ele não está disposto a ter.

Isto são apenas representações de alguns professores, e mais uma vez podem não traduzir na íntegra e na sua maioria as práticas efectuadas nas escolas, mas não deixam de ser representações fundamentadas pelos actores através de episódios que já observaram e de testemunhos que acabam por recolher junto dos colegas.

Um dado a salientar e a explorar em futuras investigações refere-se à influência da política educativa nas representações e práticas dos professores. Determinadas práticas docentes foram frequentemente justificadas pela instabilidade e constante mudança na política educativa.

Outras das causas que compõem as representações dos professores sobre o insucesso escolar, passam pela família em termos de falta de acompanhamento e apoio dos encarregados de educação, baixas expectativas da família em relação à escola/ desvalorização da escola, e baixos níveis de escolaridade dos encarregados de educação. Esta categoria de causas foi a referida por mais entrevistados – cinco.

Os professores mencionaram que os alunos com insucesso escolar provêm na sua maioria de famílias desestruturadas, em que não existe um acompanhamento nem um investimento na escolaridade, predominando uma desvalorização da escola e do impacto que poderá exercer na vida dos educandos. No entanto, alguns professores também fizeram notar que existem sempre excepções surgindo aquilo que são considerados os sucessos improváveis: alunos com sucesso escolar contra todas as expectativas dado o seu contexto de origem desfavorável e penalizador.

“A família e as expectativas que têm em relação à escola e digamos o... como encaram a escola. O respeito, ou a falta dele que têm em relação à escola. Portanto, as vivências que tiveram no seu tempo em relação à escola e o que esperam dela para os filhos. E as expectativas que a escola irá dar aos seus filhos no futuro. Normalmente em classes sociais muito baixas (...) encontram-se com menos frequência famílias que queiram, ao contrário do que seria esperar, que é uma coisa que eu

não entendo, realmente uma falta de formação que existe ao nível das famílias, não esperam um futuro melhor para os seus filhos. Não lutam por um futuro melhor para os seus filhos” (PROF M1).

“pais que não valorizam a escola e pais que não acompanham os filhos, que não lhes dão qualquer tipo de acompanhamento, não é estudar com eles, mas é o interesse, o incentivo, a motivação, o falar, o projectar no futuro, reconhecer que quanto mais ele estudar, melhor para ele” (PROF V1).

Mencionado também pela maior parte dos entrevistados, surgem os alunos como responsáveis pelo seu insucesso escolar devido à: falta de trabalho e estudo; desvalorização da escola; mau comportamento; falta de pré-requisitos/ bases; desinteresse e desmotivação; interesses diferentes dos escolares; falta de capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais; não gostarem de andar na escola. Destes factores emergem como os mais referidos a falta de trabalho e de estudo, e a falta de bases e pré-requisitos: *“Os interesses divergentes, escolares, e a falta de trabalho dos alunos... falta de trabalho, falta de interesse, falta de motivação. Eh... a falta de acompanhamento de alguns encarregados de educação, também... e a falta de pré-requisitos, que alguns alunos têm” (PROF V2); “Falta de preparação na primária. Portanto não conseguem interpretar um texto, não sabem as tabuadas, não sabem... falta de preparação” (PROF M2).*

<p>Este resultado verifica-se igualmente junto de outros professores que tendem a concentrar na falta de acompanhamento das famílias (em grande parte decorrente de baixos recursos culturais e económicos e de problemas familiares graves) e nos alunos as principais causas do insucesso escolar.</p>
--

Por último, surgem pela voz de dois entrevistados causas localizadas na sociedade: reflexo de outros insucessos não escolares; desautorização das escolas; imagem dos professores denegrida; falta de respeito pela escola e desvalorização da mesma; e o facto de não ter sido realizada uma aprendizagem da democracia: *“acho que o insucesso não é escolar, é um insucesso do nosso país (...) as escolas foram desautorizadas, a imagem do professor foi-se degradando. Depois do 25 de Abril acho que não houve uma aprendizagem da Democracia (...) infelizmente nos nossos os órgãos da comunicação social (...) só relatam aquilo que é negro e que é horroroso, e que é feio” (PROF M4).*

Posto isto, é notória a falta de implicação dos próprios professores no insucesso escolar. A representação que formulam sobre esta questão localiza a fonte dos problemas no exterior da escola e da sala de aula. A acção pedagógica e as competências para o eficaz

exercício da profissão nunca é posta em causa. Mesmo que o desempenho dos docentes seja colocado em questão, é sempre em virtude de factores externos que interferem nesse desempenho, não são factores intrínsecos aos actores, ao contrário do que ocorre quando implicam os alunos no insucesso escolar.

Apesar dos professores localizarem as causas do insucesso escolar no exterior, não deixam de reconhecer que este é um fenómeno multi-causal.

Destes resultados surge uma pista de investigação: uma vez que os professores não se implicam no insucesso escolar dos alunos, será que consideram ser responsáveis pelo sucesso escolar? Será que as famílias e os alunos continuam a ser implicados nos resultados escolares quando estes são positivos?

Estas são questões que podem orientar uma nova pesquisa em busca de representações que se focalizem no lado positivo do aproveitamento escolar.

A partir da análise por entrevistado e por escola, que poderá ser observada com mais pormenor nos quadros que a seguir se apresentam, constata-se que todos os professores da Escola do Minho apontaram como causa a política educativa, destacando dentro desta a desadequação dos currículos. Já na Escola do Vouga, a causa comum apontada refere-se à família, tendo sido mencionado pelos três professores a falta de acompanhamento e de apoio dos encarregados de educação. Apesar do número de professores que atribuem as causas do insucesso escolar aos alunos ser igual nas duas escolas (dois professores), é na Escola do Vouga que é mobilizado um maior conjunto de factores que os implicam nesse fenómeno, os professores do Minho apenas se referiram à falta de bases, de pré-requisitos e ao facto de não gostarem de andar na escola.

É de ressaltar que a análise desenvolvida não pretende comparar o universo de professores das duas escolas, mas sim os professores entrevistados das duas escolas. Dado o reduzido número de entrevistados, qualquer comparação entre as duas escolas em relação às representações dos actores seria abusiva, dado que não se trabalhou com amostras representativas da população de cada escola.

Quadro 5.13 - Representações dos Professores Sobre Insucesso Escolar

ESCOLA DO MINHO			
Prof M1 3º Ciclo; Educação Tecnológica; 1º ano na escola e 8 de serviço	Prof M2 Director de Turma; 2º Ciclo; Inglês; 1º ano na escola e 24 de serviço	Prof M3 Director de Turma; 2º Ciclo; Educação Visual e Tecnológica; 15º ano a escola e 30 de serviço	Prof M4 Presidente da Assembleia de Escola; 2º Ciclo; História; 20º ano na escola e 32 de serviço
[sem resposta]	<p>Política Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículos e conteúdos desadequados aos alunos <p>Família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baixas expectativas da família em relação à escola/ desvalorização da escola <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de pré-requisitos/ bases 	<p>Política Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículos e conteúdos desadequados aos alunos <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não gostam de andar na escola 	<p>Política Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de mudanças ao nível organizacional escolar <p>Família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encarregados de educação com baixos níveis de escolaridade <p>Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexo de outros insucessos não escolares • Desautorização das escolas • Imagem dos professores denegrida • Falta de respeito pela escola e desvalorização da mesma • Não foi realizada uma aprendizagem da democracia
ESCOLA DO VOUGA			
Prof V1 3º Ciclo; Inglês; 14º ano na escola e 26 de serviço	Prof V2 Director de Turma; 3º Ciclo; Ciências da Natureza; 12º ano na escola e 18 de serviço	Prof V3 Director de Turma; 2º Ciclo; Matemática; 1º ano na escola e seis de serviço	
<p>Professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no desempenho dos professores (fruto do excesso de burocracia e de sucessivas mudanças de política educativa) <p>Política Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexo de medidas políticas e reformas sucessivas no ensino • Facilitismo <p>Família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de acompanhamento e apoio dos encarregados de educação <p>Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de respeito pela escola e desvalorização da mesma 	<p>Política Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexo de medidas políticas e reformas sucessivas no ensino <p>Família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de acompanhamento e apoio dos encarregados de educação <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de trabalho e estudo • Desvalorização da escola • Falta de pré-requisitos/ bases • Desinteresse e desmotivação • Interesses diferentes dos escolares • Falta de capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais 	<p>Família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de acompanhamento e apoio dos encarregados de educação <p>Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de trabalho e estudo • Mau comportamento • Falta de pré-requisitos/ bases 	

Orientando a análise para as representações dos professores sobre o insucesso escolar na escola onde leccionam, estas tendem a ser menos diversificadas do que as causas que associam ao insucesso em termos gerais. Assim sendo, surgem como categorias de causas os professores, a escola, os alunos e a família.

Relativamente à responsabilidade dos professores, apenas um entrevistado se referiu à implicação do docente no insucesso escolar em virtude da falta de preocupação com os alunos, “*as pessoas responsáveis, as pessoas que têm responsabilidade de exercer cargos não se preocupam com isso. Agora eu acredito que hajam também alguns personagens [professores] que não se preocupam muito com os alunos*” (PROF M3).

No decorrer do trabalho de campo vários foram os contactos informais estabelecidos com os professores das várias escolas, nesses momentos informais, e que escapam às entrevistas realizadas, alguns professores, nomeadamente os professores de Educação Física, criticaram veemente a actuação de alguns colegas que encaravam o exercício da profissão apenas como dar as aulas, não se dedicando aos alunos nem se envolvendo em projectos e actividades extra-curriculares e extra-lectivas. Alguns professores reconheceram que certos colegas não se dedicavam suficientemente à escola e aos alunos, faltando com regularidade e comprometendo a imagem de toda uma classe profissional. No seguimento destes desabafos, iam concordando com as medidas então levadas a cabo pela equipa ministerial que “obrigou” os professores a estarem mais tempo na escola, referindo que esta medida só prejudicou quem não o fazia, porque grande parte dos professores já permanecia na escola para além do horário que tinham que cumprir.

Ao contrário do que aconteceu com as causas do insucesso escolar no geral, ao nível da escola somente dois entrevistados (em relação aos sete que responderam a esta questão) apontaram os alunos como estando na origem dos maus resultados escolares, devido à desmotivação, à falta de bases e à falta de socialização escolar.

“*chegaram aqui como se não tivessem frequentado os bancos da escola ao nível de socialização escolar (...). Porque o choque foi muito grande. Muitos professores, não é? Muitas posturas diferentes. Também é complicado (...) Foram muitas aprendizagens em simultâneo. Para além das imensas dificuldades ao nível de conteúdos que traziam*” (PROF M2).

Na identificação de causas para o insucesso na escola, a maior parte das causas foram associadas à escola e à família, sendo nestas causas que residem as diferenças entre as duas escolas. Os professores da Escola da Minho localizaram a maior parte das causas na escola: insucesso no 7º ano devido ao facilitismo na conclusão do 2º ciclo; gestão interna da escola (melhores turmas têm saído da escola por sorteio, dada a incapacidade desta em manter no 3º ciclo todos os alunos que transitam do 2º ciclo); escola desmotivante; insucesso a português repercute-se nas outras disciplinas; maior exigência nas avaliações devido ao exame do 9º

ano, “*agora os professores cortam-se um bocado, não é? Porque sabem que os alunos vão ter exame, não é? E não vão ser as atitudes correctas que eles possam ter que lhes vão valer na altura de responder, a prestar provas (...) a exigência é até maior agora (...) E isso tem influência também nas taxas de... de aprovação e retenção*” (PROF M3).

No Vouga apenas um professor se referiu à escola referindo estar localizado em certas disciplinas.

Os professores entrevistados na Escola do Vouga atribuem a grande parte das causas do insucesso na escola à família, principalmente à falta de orientação vocacional das famílias e à falta de apoio da família aos alunos: “[Os pais] *Sentem-se perdidos, muitas vezes. As mães dizem assim “eu não sei de nada, eu não percebo nada, eu não sei...”, não se dirigem... acabam se calhar por ter conhecimento que as tais escolas profissionais existem, e quando têm conhecimento que existem, depois têm muito medo. São capazes de não os deixar ir, por exemplo, para o [Douro] porque é longe... ou não vão... alguns chegam ao cúmulo de dizer “ou vais para [o Vouga] ou vais para [E.] porque é aqui perto. E muitas vezes não é isso que eles querem fazer*”(PROF V2); “*aqui neste sítio, nesta zona, (...) os miúdos também não [têm] apoio escolar em casa, nenhum*”(PROF V3).

Na escola do Minho, foram ainda apontadas como causas associadas às famílias, a falta de colaboração dos pais com os professores e a desestruturação familiar.

Conforme se pode observar nos quadros seguintes, os professores da Escola do Minho enunciaram um conjunto mais vasto de causas conducentes ao insucesso na escola, do que os professores da Escola do Vouga.

Quadro 5.14 – Representações dos Professores Sobre Insucesso na Escola

ESCOLA DO MINHO			
Prof M1	Prof M2	Prof M3	Prof M4
3º Ciclo; Educação Tecnológica; 1º ano na escola e 8 de serviço	Director de Turma; 2º Ciclo; Inglês; 1º ano na escola e 24 de serviço	Director de Turma; 2º Ciclo; Educação Visual e Tecnológica; 15º ano a escola e 30 de serviço	Presidente da Assembleia de Escola; 2º Ciclo; História; 20º ano na escola e 32 de serviço
Família: <ul style="list-style-type: none"> Desestruturação familiar Falta de apoio da família aos alunos 	Escola: <ul style="list-style-type: none"> Insucesso a português repercute-se nas outras disciplinas Alunos: <ul style="list-style-type: none"> Falta de bases Falta de socialização escolar 	Professores: <ul style="list-style-type: none"> Falta de preocupação com os alunos Escola: <ul style="list-style-type: none"> Insucesso no 7º ano devido ao facilitismo na conclusão do 2º ciclo Gestão interna da escola (melhores turmas têm saído da escola por sorteio) Maior exigência nas avaliações devido ao exame do 9º ano 	Escola: <ul style="list-style-type: none"> Escola desmotivante Alunos: <ul style="list-style-type: none"> Desmotivação dos alunos Família: <ul style="list-style-type: none"> Falta de colaboração dos pais com os professores Desestruturação familiar

ESCOLA DO VOUGA		
Prof V1	Prof V2	Prof V3
3º Ciclo; Inglês; 14º ano na escola e 26 de serviço	Director de Turma; 3º Ciclo; Ciências da Natureza; 12º ano na escola e 18 de serviço	Director de Turma; 2º Ciclo; Matemática; 1º ano na escola e seis de serviço
Escola:	Família:	Família:
<ul style="list-style-type: none"> • Localizado em certas disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de orientação vocacional das famílias • Falta de apoio da família aos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoio da família aos alunos

No que respeita às soluções com vista à melhoria do sucesso na escola, sugeridas pelos professores entrevistados, as soluções apontadas foram diversificadas, embora a maioria se concentre em soluções dentro da própria escola: tornar o ensino mais prático; orientação vocacional desde cedo; maior exigência nas transições; realização de exame interno; adopção de medidas específicas em cada disciplina; criar turmas de percursos alternativos; criar currículos profissionais; trabalhar regras no 1º ciclo; acção concertada desde o pré-escolar; trabalhar mudança de atitudes dos alunos; identificar e atacar os problemas que causam insucesso (ao nível dos alunos, professores e pais); chamar os pais à escola e implicá-los na vida escolar dos filhos. Estas soluções remetem sobretudo para uma diversificação de ofertas educativas, para uma maior exigência e para um trabalho inter-ciclos de ensino.

Outras das soluções enunciadas passariam pela acção docente: diversificar estratégias de ensino; maior aproximação dos professores aos alunos; formação de professores.

A família também foi contemplada nas soluções mediante um maior acompanhamento dos educandos e uma maior maturidade e responsabilidade dos pais.

De uma forma minoritária, uma vez que apenas surgiu através de um professor da Escola do Minho, surge a comunidade pela responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo.

Ao nível das diferenças entre os professores das duas escolas, os professores da escola do Minho apontaram uma maior diversificação de soluções, estando as respostas ao problema do insucesso na comunidade, na acção docente, na família e na escola: *“a responsabilidade tem de ser distribuída por todos e cada um tem é que cumprir com as suas responsabilidades”* (PROF M1); *“Acho que é fundamental dentro da escola apostar no desenvolvimento e na formação e no relembrar constantemente aos professores que a sua tarefa de educadores passa por o restabelecimento ou o estabelecimento de laços fortes com os seus alunos. Portanto não haver tanta distanciação, não se justifica (...) tem que haver uma postura de humildade”* (PROF M2); *“criar-se uma turma de percursos escolares alternativos. Por um lado para que esses alunos mais problemáticos fique... tenha tendência para lhes dar actividades mais práticas, possam ter um currículo mais leve e um currículo prático mais acentuado e por outro lado também libertam as*

outras turmas, as turmas em geral, que enfim, deixam de ter certos alunos, dois ou três alunos muitas vezes por turma, que evitam que o nível médio seja mais elevado, o nível de exigência seja mais elevado, porque não conseguem acompanhar”(PROF M3); “a família é o ponto número um da partida de todo o sucesso (...) que se a família tivesse a noção exacta do seu papel e da sua importância, que é primordial, nós não tínhamos insucesso porque a aprendizagem seria feita de forma diferente, como é óbvio. Mas seria feita dentro das possibilidades de cada aluno. É óbvio que para isso era preciso que os pais fossem maduros, não é, e responsáveis, no mínimo!”(PROF M4).

Na Escola do Vouga, apesar de surgirem como soluções a acção docente e a família, as soluções concentram-se na escola, tendo todos os entrevistados apontado soluções neste domínio: *“tinha que se começar naqueles factores que identificássemos que são causadores de insucesso, tínhamos que começar a trabalhar neles e atacar em várias frentes... a atacar na frente dos professores, a atacar na frente dos encarregados de educação e atacar na frente dos alunos. Agora, o que propriamente, não sei” (PROF V1); “se tivéssemos turmas com currículos profissionais (...) Se não tiverem uma orientação, e aí o psicólogo na nossa escola tem um papel positivo, se não tiverem uma orientação como deve ser, pode ser... a partir daí pode ficar tudo estragado. E esta orientação vocacional tem de ser muitíssimo bem feita”(PROF V2); “Eu penso sempre: tem de começar do zero a cumprir regras, a saber estar na sala e a trabalhar todas as matérias muito bem, porque não são trabalhadas... [...] se isso no 1º ciclo fosse bem trabalhado...”(PROF V3).* É de salientar que entre as duas escolas, esta é aquela em que o insucesso escolar é mais elevado.

Conforme se observou anteriormente, apesar dos professores remeterem as causas do insucesso escolar para fora da escola, admitem que a solução passa por uma intervenção dentro dos estabelecimentos de ensino. Outro dado a salientar localiza-se no facto dos alunos serem responsabilizados pelo seu insucesso mas não serem implicados de forma directa na superação do mesmo.

Apesar de terem sido identificadas mais causas do que soluções para superar o insucesso escolar, estas vão de encontro às causas identificadas. Não obstante, os entrevistados manifestaram alguma dificuldade em enunciar novas estratégias de combate ao insucesso na escola, alguns professores referiram inclusive que a escola já faz tudo bem e que já são desenvolvidas diversas actividades e estratégias.

Quadro 5.15 - Soluções dos Professores para Melhorar o Sucesso na Escola

ESCOLA DO MINHO			
Prof M1 3º Ciclo; Educação Tecnológica; 1º ano na escola e 8 de serviço	Prof M2 Director de Turma; 2º Ciclo; Inglês; 1º ano na escola e 24 de serviço	Prof M3 Director de Turma; 2º Ciclo; Educação Visual e Tecnológica; 15º ano a escola e 30 de serviço	Prof M4 Presidente da Assembleia de Escola; 2º Ciclo; História; 20º ano na escola e 32 de serviço
Comunidade: • Responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo	Ação Docente: • Maior aproximação dos professores aos alunos • Formação de professores Escola: • Maior exigência nas transições • Realização de exame interno • Adopção de medidas específicas em cada disciplina	Escola: • Criar turmas de percursos alternativos	Família: • Maior maturidade e responsabilidade dos pais
ESCOLA DO VOUGA			
Prof V1 3º Ciclo; Inglês; 14º ano na escola e 26 de serviço	Prof V2 Director de Turma; 3º Ciclo; Ciências da Natureza; 12º ano na escola e 18 de serviço	Prof V3 Director de Turma; 2º Ciclo; Matemática; 1º ano na escola e seis de serviço	
Escola: • Acção concertada desde o pré-escolar • Trabalhar mudança de atitudes dos alunos • Identificar e atacar os problemas que causam insucesso ao nível dos alunos, professores e pais	Ação Docente: • Diversificar estratégias de ensino Escola: • Tornar o ensino mais prático • Orientação vocacional desde cedo • Currículos profissionais Família: • Maior acompanhamento dos alunos	Escola: • Trabalhar regras no 1º ciclo	

Quando questionados acerca da actuação pessoal perante os alunos com insucesso ou como forma de prevenir o insucesso escolar, as respostas foram muito diversificadas e passavam por: procura de formação, tutoria, reforço disciplinar (maior apoio na sala de aula, aula de apoio semanal extra), diferenciação pedagógica (pedagogia diferenciada, individualização do ensino), relacionamento com os alunos (interacção permanente, proximidade, não elaborar juízos à priori sobre os alunos), práticas de sala de aula (disciplina na sala de aula, valorização do conhecimento que os alunos detêm, motivar os alunos para a disciplina, persistência com os alunos, diversificação de actividades, diversificação de métodos pedagógicos, flexibilidade curricular), trabalho em conselho de turma, trabalho directo com os encarregados de educação:

“sempre tentei não ser muito influenciado pelas informações que me vêm dizer; “Ai este aluno é assim, aquele é assado, aquele tem este problema”. (...) Eu gosto de primeiro tratar todos da mesma forma e depois ver então o comportamento de cada um deles. E depois de acordo com a reacção de

cada um eu próprio vou de encontro da prática que acho que é a mais adequada para que aquele aluno possa ter sucesso” (PROF M1)

“O sucesso na sala de aula depende muito, muito, muito dessa motivação (...) cabe ao professor tornar a História atractiva (...) utilizamos estratégias (...) desde o tom de voz, até à procura de episódios que possam tornar, que possam servir de motivação para iniciar o assunto ou o tema” (PROF M4)

“O que eu costumo fazer quando tenho alunos com mais dificuldade, é tentar, primeiro, apoiá-los mais na sala de aula, apesar das tarefas serem as mesmas, mas por exemplo, às vezes simplifico as tarefas para eles. Já é pedagogia diferenciada... se é interpretação de um texto, os outros é verdadeiro ou falso e justifica, ele só tem que dizer se é verdadeiro ou falso, já não tem que justificar, portanto, simplifico a tarefa” (PROF V1)

“a única coisa que me marcou bastante, foi um aluno (...) que era considerado por toda a gente muito, muito, muito agressivo, muito mau, e eu estabeleci uma relação assim fora do normal que nunca consegui até agora... dava-lhe aulas individuais”(PROF V3)

De todas as actuações desenvolvidas pelos professores, destacam-se as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula (apontadas por seis dos sete professores entrevistados), e dentro destas a motivação dos alunos para a disciplina. O trabalho directo com os encarregados de educação é desenvolvido por três professores, assim como as práticas de relacionamento com os alunos.

Fazendo a distinção entre os professores das duas escolas, na Escola do Minho destacam-se as práticas de sala de aula e o relacionamento com os alunos, e na Escola do Vouga predominam as práticas de sala de aula, estando ausente o relacionamento com os alunos. Uma outra distinção surge do confronto entre os professores das duas escolas, os directores de turma entrevistados da Escola do Minho referem utilizar como estratégia de combate ao insucesso escolar o trabalho directo com os encarregados de educação, nenhum dos dois directores de turma entrevistados na Escola do Vouga mencionou desenvolver tal prática (o que não quer dizer que não o façam no seu quotidiano escolar).

É ainda de salientar que, comparando as soluções para o problema do insucesso na escola e as práticas que os professores desenvolvem, verifica-se uma certa coincidência entre as soluções e as práticas.

Quadro 5.16 - Actuação Pessoal Perante o Insucesso Escolar

ESCOLA DO MINHO			
Prof M1 3º Ciclo; Educação Tecnológica; 1º ano na escola e 8 de serviço	Prof M2 Director de Turma; 2º Ciclo; Inglês; 1º ano na escola e 24 de serviço	Prof M3 Director de Turma; 2º Ciclo; Educação Visual e Tecnológica; 15º ano a escola e 30 de serviço	Prof M4 Presidente da Assembleia de Escola; 2º Ciclo; História; 20º ano na escola e 32 de serviço
Tutoria Relacionamento com os Alunos: • Não elaborar juízos à priori sobre os alunos Práticas de Sala de Aula • Diversificação de métodos pedagógicos • Flexibilidade curricular	Diferenciação Pedagógica: • Individualização do ensino Relacionamento com os Alunos: • Proximidade com os alunos Práticas de Sala de Aula: • Persistência com os alunos Trabalho em Conselho Turma Trabalho Directo com os Encarregados de Educação	Práticas de Sala de Aula: • Diversificação de actividades Trabalho Directo com os Encarregados de Educação	Relacionamento com os Alunos: • Interação permanente com os alunos Práticas de Sala de Aula: • Disciplina na sala de aula • Valorização do conhecimento que os alunos detêm • Motivar os alunos para a disciplina
ESCOLA DO VOUGA			
Prof V1 3º Ciclo; Inglês; 14º ano na escola e 26 de serviço	Prof V2 Director de Turma; 3º Ciclo; Ciências da Natureza; 12º ano na escola e 18 de serviço	Prof V3 Director de Turma; 2º Ciclo; Matemática; 1º ano na escola e seis de serviço	
Reforço Disciplinar: • Maior apoio na sala de aula • Aula de apoio semanal extra Diferenciação Pedagógica: • Pedagogia diferenciada Trabalho Directo com os Encarregados de Educação	Práticas de Sala de Aula: • Motivar os alunos para a disciplina	Procura de Formação Tutoria Práticas de Sala de Aula: • Motivar os alunos para a disciplina	

Do confronto com a literatura existente sobre as representações do insucesso escolar formuladas pelos professores, neste estudo observou-se igualmente que os professores tendem a desresponsabilizar-se do insucesso escolar dos seus alunos, remetendo também para a família e para os alunos as causas do mau aproveitamento. Não obstante, porventura influenciados pelo desagrado com as mudanças na política educativa encetadas a partir de 2005 com a entrada do XVII Governo Constitucional, a maioria dos professores entrevistados atribuiu também como causa do insucesso em termos gerais, a política educativa. No entanto, ao nível do insucesso na escola esta causa deixa de ser mobilizada.

5.2.4 A visão do órgão de gestão

Neste último ponto relativo às representações sobre insucesso escolar, importa analisar as representações que vigoram no órgão de gestão de cada escola a partir do discurso do representante desse órgão, o presidente do conselho executivo.

À semelhança do que foi feito para os outros actores, antes de mais serão caracterizados estes dois entrevistados.

Ambos os representantes já possuíam experiências anteriores em órgãos de gestão, embora a experiência do representante do Vouga tenha sido sempre na mesma escola. Quanto à formação para o exercício do cargo, esta adveio da frequência de acções de formação em Administração Escolar no caso da representante da Escola do Minho, e de meios informais, nomeadamente contacto com outros representantes e através da experiência pessoal, no caso do representante da Escola do Vouga. Relativamente aos anos de carreira docente e dos anos de serviço na escola, a representante da Escola do Minho possui uma carreira docente mais curta (embora já com 17 anos de experiência) estando também há menos anos na escola (quatro anos), o representante da Escola do Vouga conta com 30 anos de serviço docente, tendo sido os últimos 18 exercidos na escola em questão. É ainda de acrescentar que ambos costumam leccionar o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário²⁷.

Posto isto, e passando a analisar as representações sobre o insucesso escolar, estas divergem entre os dois órgãos de gestão.

No órgão de gestão da Escola do Minho predomina uma representação que associa o insucesso escolar exclusivamente ao desinteresse dos alunos, enquanto que na Escola do Vouga o órgão de gestão associa-o à rigidez e exigência excessiva de alguns professores em relação à avaliação dos alunos, à desmotivação dos professores, às condições familiares desfavoráveis e penalizadoras (exemplo: má alimentação, falta de local de estudo adequado), bem como à falta de apoio familiar. Nesta representação a responsabilidade do insucesso é partilhada entre a escola (mediante os professores e ofertas educativas desadequadas) e a família, estando ausente a responsabilização o aluno.

“Quer dizer, a maioria, é um desinteresse geral. E depois, atrás desse desinteresse vem o não aproveitamento, não é? Porque à medida que a carruagem vai passando, e os conteúdos vão sendo apreendidos, o desinteresse vai ser cada vez maior. É isso que acontece. Portanto eu penso que isto é um desinteresse generalizado por parte dos alunos” (Escola do Minho)

“Ora bem, alguns professores, será por serem muito rígidos, será por terem tido uma formação académica muito dura (...) mas há uma questão aqui que influencia também o insucesso do

²⁷ Para mais elementos de caracterização ver Anexo B.

aluno. Neste momento os professores estão congelados, neste momento os professores estão desmotivados, não é, porque não estão a progredir na carreira, nas expectativas que tinham, não estão a conseguir-se... e há desmotivação. Eles são obrigados, neste momento, a estar na escola (...) É a família, é aí que começa o sucesso ou o insucesso (...) E a escola, já no jardim, tenta educar, tenta desenvolver competências, capacidades, mas não é fácil! Sobretudo se a família não apoiar, se a família não tiver bom ambiente, se a família não tiver boa alimentação, se a família não tiver um sítio para a criança colocar os seus livros, se a família não ajudar a criança, se não estiver atenta ao trabalho regular, às atitudes da criança” (Escola do Vouga)

Questionados acerca das causas explicativas das situações de abandono escolar verificadas (uma vez que o abandono escolar constitui-se como uma expressão do insucesso), a representante da Escola do Minho volta a localizar as causas no desinteresse dos alunos pela escola, mas acrescentado que este é fruto de vivências familiares problemáticas, vidas marginais e sem regras. Já o representante da Escola do Vouga remete o abandono para a procura de trabalho, para a falta de motivação e incentivo da família, e para as respostas desadequadas da escola em termos de ofertas. Entre estas duas representações encontram-se como elementos comuns a família e o meio envolvente, em que no caso do Minho são evocadas situações características de meios urbanos, e no caso do Vouga estas características reflectem um meio interior e rural em que ainda existe um forte chamamento para o trabalho.

“Desinteresse completo pela escola. Portanto que decorre, a maior parte das vezes em famílias desmembradas, de crianças que vivem na rua. E quando falo em famílias desmembradas, miúdos que vivem só com a mãe, só com o pai ou às vezes nem com a mãe nem com o pai. O pai ou a mãe estão presos. A mãe fugiu e desapareceu, vivem com os avós. E portanto miúdos completamente desmotivados e pronto, a escola não lhes diz rigorosamente nada. Diz-lhes mais andar na rua, tentar fazer uns biscates, quando falo em biscates, é asneiras, não é? Situações marginais e que não têm ninguém que lhe imponha regras. São miúdos que não têm regras. Regras de conduta, regras sociais, nada” (Escola do Minho)

“mas há crianças com 15 anos, 14 anos, que porventura já andam no mergulho, na captura da amêijoa, ganham dinheiro, o deus delas é o dinheiro, muitos destes alunos em situações de abandono já estão a trabalhar (...) A falta de motivação da própria família, falta de literacia da própria família, portanto, é todo um conjunto, não é, a própria escola, porventura, a própria resposta da escola, as respostas podem não ser as ideais” (Escola do Vouga)

Em termos de prevenção do abandono escolar, em ambas as escolas é privilegiado o contacto com os encarregados de educação, com a CPCJ (na Escola do Vouga existe uma professora com redução de horário para poder trabalhar com a CPCJ) e o encaminhamento de alunos para outras modalidades de educação, como sejam os percursos alternativos (na Escola

do Vouga, a qual já teve também cursos PIPS e PEPT) ou os cursos PETI (na Escola do Minho).

5.2.5 Semelhanças e dissemelhanças nas representações

Um dado que ressalta desta análise de representações entre os vários actores entrevistados sobre a problemática do insucesso escolar, refere-se à não implicação e ao não questionamento do que se passa dentro da sala de aula, nomeadamente as práticas pedagógicas e as competências dos professores para o ensino. De todos os entrevistados apenas dois imputaram alguma responsabilidade do insucesso aos professores, em virtude da desmotivação que predomina entre a classe docente e que se reflecte no desempenho na sala de aula. Apenas um entrevistado, o representante do órgão de gestão do Vouga foi mais longe e questionou a rigidez dos critérios de avaliação de alguns colegas. A escola na sua vertente pedagógica e organizacional não é questionada.

Outro dado que ressalta desta análise relaciona-se com o facto de serem os alunos os principais responsáveis pelo insucesso escolar, quer pela parte dos pais, quer pelos professores, quer pelos próprios alunos, uma vez que se auto responsabilizam pelo fracasso escolar. Ao contrário de todos os outros entrevistados, os alunos são os únicos actores cujas representações estão associadas a factores intrínsecos.

Os alunos apesar de se responsabilizarem pelos maus resultados escolares, encontram num maior apoio das famílias a principal solução para o insucesso escolar.

No que concerne às representações das encarregadas de educação, estas variaram em função da escolaridade das mesmas. Ou seja, as mães com mais escolaridade remetem para a família as causas do insucesso, e as mães com menos escolaridade associam o insucesso aos próprios alunos. Quanto a soluções para este problema, as mães com menos escolaridade manifestaram dificuldade em enunciar soluções, enquanto que as mais escolarizadas apontaram soluções que iam de encontro às causas identificadas.

Apesar das representações sobre o insucesso escolar que proliferam junto dos professores entrevistados estarem associadas predominantemente às famílias (falta de apoio) e aos alunos (falta de estudo e de trabalho), foram os actores que mobilizaram um conjunto de causas mais vasto.

Ao nível das causas do insucesso escolar na escola que leccionam, os professores da Escola do Minho remeteram para o próprio estabelecimento essas causas, e os professores da Escola do Vouga remeteram para a família. Quanto às soluções para o insucesso na escola,

estas são direccionadas para a própria escola, principalmente em termos de diversificação de ofertas de ensino. Não obstante, na Escola do Minho os professores mobilizaram um conjunto de soluções mais vasto, embora em ambas as escolas os professores tenham tido dificuldade em enunciar novas estratégias, dominando o sentimento de que já se faz tudo para aumentar o sucesso dos alunos.

Apesar de localizarem as causas do insucesso na escola fora da mesma, é na escola que localizam as respostas a adoptar.

Quanto à actuação pessoal nos casos de insucesso escolar dos alunos, destacam-se em ambas as escolas as práticas desenvolvidas na sala de aula, com destaque para práticas que motivem os alunos. Os professores da Escola do Minho destacam ainda o relacionamento com os encarregados de educação. As práticas enunciadas por estes actores são coincidentes com as soluções que apontaram como devendo ser adoptadas nas respectivas escolas.

Por último, junto dos órgãos de gestão, as representações sobre o insucesso escolar estão associadas ao desinteresse dos alunos no caso da Escola do Minho, e aos professores e família na Escola do Vouga.

Nestes órgãos, e principalmente no caso da Escola do Minho, verificou-se uma visão do insucesso escolar limitada que desresponsabiliza a escola e os seus intervenientes, excepção feita aos alunos. Na Escola do Vouga o representante do órgão de gestão implicou os professores no insucesso através da desmotivação que atinge a classe docente, e da adopção de critérios de avaliação mais inflexíveis. No entanto, ainda não se observa um questionamento efectivo das práticas docentes.

5.3 POLÍTICA DE ESCOLA

5.3.1 O Projecto Educativo

5.3.1.1 Problemas e missão

Considerando o Projecto Educativo (PE) como o documento que consagra a política de escola, procedeu-se à análise deste documento nas duas escolas²⁸.

O tema que norteia a concepção de ambos os PE é semelhante, direccionando-se para a interacção com a comunidade. Já na missão que se propõem desenvolver, a Escola do Minho coloca um maior enfoque para o sucesso dado que é pretendido o “*sucesso para todos*” com a promoção da dimensão individual, social e profissional dos alunos, e a Escola do Vouga direcciona-se para a “*formação integral do aluno*” que resulte na integração dos alunos na sociedade e no meio em que se inserem, com a continuação dos estudos ou com a inserção no mercado de trabalho. Nesta escola é tida ainda como visão a melhoria da qualidade do serviço educativo com a promoção e desenvolvimento de uma educação com valores. Em termos de visão, dilui-se a orientação para o sucesso de todos os alunos, focalizando-se antes na formação integral do aluno, do indivíduo.

Quanto aos problemas detectados, as diferenças entre as duas escolas são mais notórias, para além da metodologia de identificação dos problemas expressos no PE da Escola do Vouga suscitar algumas interrogações. Nesta escola foi aplicado o mesmo inquérito por questionário a encarregados de educação, alunos, auxiliares da acção educativa e a professores, em que se solicitava que os inquiridos assinalassem os três problemas que considerassem serem os mais graves a partir de uma listagem pré-concebida com oito problemas, dos quais sete remetiam directamente para os alunos (abandono escolar, insucesso escolar, agressividade, indisciplina, problemas familiares, dependências, desvalorização da escola) e o outro remetia para as relações interpessoais (não sendo indicado quais os actores destas relações). Apesar de existir a possibilidade dos inquiridos enunciarem outros problemas, as respostas foram sempre enviesadas pelas opções existentes, não existindo espaço para a reflexão e diagnóstico de outros problemas que poderiam afectar a escola para

²⁸ Os Projectos Educativos em análise não são exclusivos das escolas EB2,3 nas quais os entrevistados se enquadram, mas do Agrupamento de Escolas do qual fazem parte, tal como foi referido no ponto 5.1. No entanto, por uma questão de coerência de texto e de análise, a referência a este documento está associada à escola e não ao agrupamento. Como tal, serão excluídas desta análise todas as referências às outras escolas que constituem estes agrupamentos.

além dos associados aos alunos. Desta forma, os problemas mais assinalados nesta escola foram a indisciplina, a agressividade, o insucesso escolar e a desvalorização da escola.

Por seu turno, na Escola do Minho os problemas identificados, resultado da dinâmica de reflexão e avaliação que pauta a acção desta escola²⁹, remetem principalmente para a acção docente, para as infraestruturas e para os recursos materiais e financeiros. Associado à acção docente surge a falta de trabalho docente cooperativo, insuficientes adequações curriculares individualizadas, separação entre aprendizagens escolares e o quotidiano, e dificuldade de aplicação dos critérios de avaliação. Relativamente a infraestruturas, emergiram como problemas dificuldades de transporte para visitas de estudo, inexistência de Serviço de Psicologia e Orientação, degradação de espaços interiores e exteriores, recursos físicos e humanos insuficientes, inexistência de pavilhão gimnodesportivo. Como problemas foi ainda diagnosticado a dificuldade dos alunos em cumprirem regras regulamentadas, a diminuição das actividades de enriquecimento curricular e o fraco envolvimento em projectos de âmbito nacional.

Para além da listagem de problemas expressos no PE, na entrevista realizada à representante do órgão de gestão foi reforçado como obstáculo com o qual a Escola do Minho se depara a falta de um pavilhão, o excesso de turmas e a conseqüente falta de espaços que dificultam a concretização de projectos propostos pelos professores. Também os professores entrevistados se referiram aos mesmos problemas expressos no PE, com especial enfoque na falta de um polivalente e de um pavilhão gimnodesportivo. Esta concordância entre os actores em relação aos problemas que existem na escola, são indiciadores de uma coerência entre o PE e a realidade da escola³⁰, o que já não se verifica na Escola do Vouga.

Na Escola do Vouga, os problemas expressos no PE foram induzidos pelo instrumento de recolha de dados aplicado aos actores, e distanciam-se dos problemas que os entrevistados apontaram. O representante do órgão de gestão fez ressaltar como problemas a falta de funcionários, a falta de professores de apoio e a inadequação aos espaços da nova escola. É importante referir que esta escola tinha mudado de instalações no ano lectivo em que se realizou o trabalho de recolha empírica, quando o PE foi elaborado a escola funcionava nas antigas instalações que já se encontravam obsoletas, no entanto, tal aspecto não foi

²⁹ Este Agrupamento de Escolas foi alvo de Avaliação Externa pela Inspeção-Geral da Educação após ter sido submetido a uma Avaliação Interna orientada e executada por uma Comissão constituída para esse efeito.

³⁰ De acordo com os resultados da avaliação externa, foram identificados como debilidades a sobrelocação da escola, os resultados escolares insuficientemente trabalhados, predomínio de uma lógica de atribuição externa dos factores de insucesso, a articulação intra e inter ciclos, carência de espaços para aulas de substituição e de Estudo Acompanhado que promovam o sucesso educativo e para o trabalhos dos professores, inexistência de instalações para a prática desportiva e a falta de participação dos encarregados de educação (IGE (2007) Relatório de Avaliação Externa da Escola do Minho)

contemplado como problema no PE. Não obstante, uma das professoras entrevistadas referiu que as instalações eram um problema que constava no PE e que já tinha sido resolvido, não concordando por seu turno que a agressividade se constituísse como um problema. Desta divergência entre o que está expresso no PE e o que se julga estar, emerge aquilo que se poderá chamar de diferença entre o que é o PE documento e o PE missão, ou seja, entre o PE escrito e aquele que cada professor sente que será o adequado face à interpretação que faz da realidade escolar em que se enquadra. Ainda junto do professores, um dos problemas/dificuldades identificados residiu numa má gestão, numa desorganização e falta de coordenação do executivo que desmotiva e dificulta o desempenho profissional dos docentes³¹.

Relativamente ao insucesso escolar, conforme se constatou, na Escola do Minho este não é considerado um problema, embora se realizem reuniões de reflexão sobre este assunto, nomeadamente sobre as causas que estão na sua origem e as estratégias para o superar, “*nós tentamos perceber para gerir. Nós todos os dias, no agrupamento em reuniões, falamos da mesma coisa. Que é isto: “como é que nós podemos motivar... colmatar as falhas que eles têm?” E para colmatar as falhas, temos de os trazer para a escola. Isto é, trazer para a escola verdadeiramente, interessá-los*” (Representante do órgão de gestão da Escola do Minho). Não obstante, é de relembrar que a representação sobre o insucesso escolar que domina no órgão de gestão é exterior à escola, ou seja, são os alunos os responsáveis pelo fracasso escolar.

Em contrapartida, o insucesso surge como problema na Escola do Vouga, embora não tenha transparecido durante a realização do trabalho de campo que exista uma reflexão conjunta em torno deste problema com vista à diminuição do mesmo (é de relembrar que em 2005/2006 a taxa de retenção no 2º e 3º ciclo foi de 26,8%).

5.3.1.2 Prioridades e Objectivos

Após a identificação de problemas em ambas as escolas e da missão que se propõem prosseguir, cada escola identificou um conjunto de objectivos que deverão corresponder aos problemas identificados. Assim sendo, na Escola do Minho foram definidas como prioridades o reforço da interacção entre os docentes, a intensificação do Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais, e o aprofundamento da relação escola/escola e escola/comunidade, prioridades estas que remetem para um nível relacional.

³¹ A desorganização referida pelos professores entrevistados, foi constatada durante o trabalho de recolha empírica pela observação de diversas situações de contestação e revolta dos professores face a decisões infundamentadas do órgão de gestão.

Já na Escola do Vouga, não são definidas prioridades mas sim finalidades. Desta forma, esta escola tem como finalidade promover o sucesso escolar e educativo permitindo a continuação dos estudos ou a inserção em formações profissionais segundo os seguintes valores: desenvolvimento moral e cívico, educação para os deveres e os direitos, solidariedade e liberdade, criatividade e espírito crítico, autonomia e responsabilidade, e articulação entre teoria e prática.

Do confronto entre as finalidades desta escola e as prioridades da outra, enquanto que a Escola do Minho está orientada para um nível relacional, a Escola do Vouga assume como finalidade o sucesso educativo, o que se coaduna com os níveis de sucesso apresentados.

Comparando por seu turno os objectivos do PE de cada escola, na Escola do Minho surgem como principais objectivos favorecer a sequencialidade da trajectória escolar; aplicar o Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais nas vertentes da educação para a cidadania, para o ambiente e para a saúde; e levar os alunos a intervir na resolução de problemas do quotidiano numa lógica de cidadania local e nacional. Cada um destes objectivos subdivide-se em objectivos específicos que permitem a concretização dos primeiros. Através da comparação entre problemas, prioridades e objectivos, é observável uma articulação, o que faz deste PE um projecto coerente.

No PE da Escola do Vouga é mencionado que foram definidos objectivos de âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, e relacional, no entanto, nos objectivos gerais expressos no referido documento não se identificam objectivos administrativos e financeiros, emergindo outros para além dos relacionais e pedagógicos. Os objectivos enunciados são os seguintes: *“Contribuir para a formação integral das nossas crianças e adolescentes; Co-responsabilizar pais, encarregados de educação, professores, pessoal auxiliar e alunos na sua formação integral; Valorizar a participação dos alunos nas diferentes actividades promovidas pela escola; Fomentar a interacção e fortalecer a comunicação entre os diversos sectores da comunidade educativa; Fomentar a interacção entre as escolas dos vários ciclos e a articulação entre docentes dos diferentes níveis de ensino que integram o agrupamento; Utilizar pedagogias diversificadas, valorizando o que há de positivo nas vivências de cada aluno; Aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos; Sensibilizar, motivar e co-responsabilizar os alunos para o sucesso/insucesso; Contribuir para o sucesso educativo; Utilizar correcta e fluentemente a Língua Portuguesa e o raciocínio lógico-dedutivo; Assegurar a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais, com vista à sua participação na escola e vida activa; Promover a formação de pessoal docente e não docente; Celebrar protocolos com outras entidades no meio envolvente”* (Projecto Educativo da Escola do Vouga, p. 29 a 31). Conforme se constata, alguns destes

objectivos são vagos e, como tal, de difícil concretização e mensurabilidade. Para além disso, não se verifica uma relação imediata entre os objectivos definidos e os quatro problemas identificados (agressividade, indisciplina, desvalorização da escola e insucesso escolar). Este desencontro revela um projecto desarticulado sem reflexão sobre os problemas a melhorar e/ou superar, fazendo com que este seja um projecto que resulta da junção de diferentes partes, e não da reflexão e da política de escola efectiva que se quer prosseguir.

5.3.1.3 Estratégias e promoção do sucesso

No que concerne às estratégias para a concretização dos objectivos propostos, na Escola do Minho a concretização do Projecto Educativo é preconizada pelo Plano Anual de Actividades e pelo Projecto Curricular. O Plano Anual de Actividades pretende concretizar, através da realização de diversas actividades ao longo de cada ano lectivo, os objectivos expressos como política de escola, pretendendo acima de tudo “*motivar os alunos para a aprendizagem, desenvolvendo as suas competências e o convívio entre toda a Comunidade Escolar, assim como fomentar o aperfeiçoamento cultural dos nossos jovens, cultivando a criatividade, o sentido crítico e estético*” (Plano Anual de Actividades 2006/2007). Para cada actividade contemplada neste plano consta a data de realização, os responsáveis, os objectivos, as estratégias, os intervenientes, os recursos, os custos e os proveitos previstos, e os fundos a utilizar.

Já as orientações para o Projecto Curricular remetem para a sequencialidade das aprendizagens, para as competências gerais a desenvolver, para orientações específicas ao nível das Áreas Curriculares Não Disciplinares (constituídas por Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado), como por exemplo, o desenvolvimento de temas associados à educação sexual, ambiental e educação para a saúde em Formação Cívica, a articulação de saberes e a exploração de relações interpessoais em Área de Projecto, e o apoio à consolidação de conhecimentos académicos em Estudo Acompanhado. Através do Estudo Acompanhado é pretendido reforçar o ensino da Matemática com a atribuição desta área a professores que leccionem a disciplina. Com vista à melhoria do sucesso a Matemática, é também desenvolvido na escola o Plano Nacional da Matemática, tendo sido criado igualmente um Centro de Recursos de Matemática. O Projecto Curricular remete ainda para a cooperação entre docentes dos diferentes níveis de ensino; para o apoio a Língua Portuguesa destinado a alunos estrangeiros a estudar na escola; para a divulgação de actividades internas como forma de afirmar a identidade da escola; para avaliação do ensino/aprendizagem (mediante instrumentos diversificados e adoptando uma perspectiva que valorize a progressão

de cada aluno); para a prática de diferenciação pedagógica; para a relação e colaboração entre a escola e as famílias; para a gestão (nomeadamente distribuição de serviço docente e não docente de acordo com o perfil individual) e formação dos recursos humanos (de acordo com as necessidades da escola); para a melhoria de infraestruturas; espaços e equipamentos; para a administração e gestão da escola; e para o aumento do número de parcerias e protocolos a celebrar.

Ainda como reforço da Língua Portuguesa foi adoptado o Plano Nacional de Leitura e foi criada a disciplina de Expressão Verbal como oferta de escola.

Para além do referido, nesta escola são ainda desenvolvidas actividades interdisciplinares; é privilegiada a constituição de equipas educativas, ou seja, são formadas equipas de docentes que se constituem como um conselho de turma que é comum a várias turmas; são desenvolvidos anualmente diversos clubes extra curriculares de âmbito desportivo, cultural, social e ambiental, que permitem o desenvolvimento de competências transversais; fomenta-se a participação em projectos de cariz nacional (apesar de se considerar no PE que estes são insuficientes) e internacional (neste último caso, projectos de intercâmbio em que se privilegia a comunicação escrita na Língua Inglesa, fazendo uso das novas tecnologias), realizam-se actividades abertas à comunidade local; são desenvolvidas olimpíadas de Português e Matemática; desenvolvem-se actividades de tempos livres, actividades de biblioteca e actividades temáticas; e existe uma sala de estudo sempre em funcionamento com um professor. Existe ainda um Quadro de Excelência que permeia os alunos com as melhores notas, e um Quadro de Valor que distingue os alunos que se destacam dos restantes pelos valores e atitudes.

Outra das estratégias na Escola do Minho com vista ao sucesso escolar passa pela colaboração com a Mediação Escolar (estrutura colocada na escola através da CPCJ com técnicas estagiárias, nomeadamente de Sociologia), com os serviços de saúde e com a Associação de Pais.

É ainda ambição desta escola implicar os pais na educação dos filhos e criar parcerias entre a escola e a família, sendo realizado nesse sentido um trabalho de colaboração com a Associação de Pais, tendo sido realizadas palestras direccionadas aos encarregados de educação no âmbito da temática da aprendizagem social, e através da Agenda XXI Escolar.

Sem terem psicólogos na escola, esta tem encontrado como solução integrar psicólogos por um ano lectivo mediante os estágios profissionais de Centro de Emprego ou através, mais recentemente, do Programa Ocupacional, tendo integrado no ano de realização deste trabalho um psico-pedagogo.

A um nível mais pedagógico, com vista à melhoria das aprendizagens, são realizados círculos de estudos sobre a interdisciplinaridade, são desenvolvidos planos de acompanhamento, apoios pedagógicos acrescidos e tutorias. Existindo ainda três modalidades de apoio educativo que pretendem dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos alunos com facilidades de aprendizagem acima da média³².

Segundo a representante do órgão de gestão, esta é uma escola pró-activa, antecipa-se às mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação e concorre a todos os projectos que consegue com o intuito de angariarem mais recursos para a escola.

Relativamente à Escola do Vouga, como estratégia para superar os problemas expressos é apresentado um Plano de Acção com estratégias, tempo, responsável, parceiros e avaliação. As estratégias dizem respeito a reuniões gerais de encarregados de educação no início do ano lectivo; a escola de pais; a projectos de desenvolvimento educativo (clubes e núcleos); à divulgação das regras de comportamento; a planos de ocupação de tempos livres; a formação de pessoal docente e não docente; a debates temáticos inter-turmas; ao investimento nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, sendo feito por exemplo em Área de Projecto o acompanhamento vocacional dos alunos; a actividades de complemento de currículos (como por exemplo visitas de estudo e actividades realizadas pelo conselho de turma); à criação de turmas com componente vocacional/profissional, nomeadamente Cursos de Educação e Formação e Cursos Técnico-profissionais (existindo já como ofertas educativas percursos alternativos e cursos de educação e formação em empregados de mesa e electricista de instalações); a criação de quadros de mérito; à organização de grupos de reflexão; ao intercâmbio entre os vários estabelecimentos de ensino do agrupamento; à articulação com outras entidades; à manutenção e embelezamento dos espaços exteriores; à organização e dinamização da biblioteca. Estas estratégias surgem no projecto educativo como pretendendo responder simultaneamente aos quatro problemas identificados, não existindo uma intencionalidade na estratégia para responder a um problema específico.

Em termos de serviços especializados de apoio educativo, e segundo informação do respectivo Regulamento Interno, a escola dispõe de Núcleos de Apoio Educativo destinado a alunos que apresentem Necessidades Educativas Especiais (com apoio individualizado fora da sala de aula), bem como de Serviços de Apoio Educativo organizados pela escola, os quais compreendem sala de estudo e apoio pedagógico acrescido para os alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem (nomeadamente a Matemática, Inglês e Português para

³² Projecto Curricular de Agrupamento.

alunos estrangeiros). Em termos de sala de estudo, uma das disciplinas em que é disponibilizado um maior apoio é o Inglês (embora não tenha muita afluência de alunos sendo necessário, segundo o representante do órgão de gestão, motivar os alunos para a frequência da sala de estudo). Nesta escola existe Serviço de Psicologia e Orientação.

Com vista à melhoria das aprendizagens e resultados escolares às disciplinas da Matemática e da Língua Portuguesa, a escola aderiu ao Plano Nacional de Matemática e ao Plano Nacional de Leitura, atribuiu uma hora adicional à Matemática com o apoio em sala de aula de uma professora.

Com o intuito dos directores de turma terem mais tempo para tratarem as questões burocráticas e não ocuparem a Formação Cívica com essas questões, espaço que é privilegiado para trabalhar as atitudes, foi-lhes dado mais um tempo não lectivo.

São ainda desenvolvidas algumas actividades destinadas à comunidade escolar e à promoção de valores e hábitos culturais (como por exemplo: semana cultural, semana da leitura). Algumas actividades são criadas com o intuito principal de promover a relação escola-comunidade, sendo desenvolvidos outros projectos de carácter nacional e local.

Uma professora pela primeira vez na escola, refere que a Escola do Vouga cumpre o mínimo, outros professores mencionam que existem menos projectos e que os professores estão menos colaborantes em virtude da maior exigência de trabalho sobre estes profissionais. Foi ainda mencionado que como a escola é nova, o processo de instalação ainda não terminou, ainda se estando a adaptar às novas instalações, tendo-se perdido a estabilidade outrora já alcançada, e tendo inclusive diminuído os projectos e as actividades que habitualmente desenvolvem.

5.3.2 Avaliação do Projecto Educativo e da política de escola

Apesar deste trabalho não contemplar uma avaliação da aplicação do projecto educativo pelos actores em cena em cada escola, foi solicitado que os representantes dos órgãos de gestão que se pronunciassem quanto à avaliação que faziam do projecto em vigor na respectiva escola.

Desta forma, segundo a representante do órgão de gestão da Escola do Minho, a avaliação daquilo que foi definido como a política de escola é positiva, a sequencialidade entre os ciclos melhorou, sendo desenvolvidas continuamente acções nesse sentido, foram trabalhadas as competências sociais e trabalhou-se com a comunidade. Tal avaliação é reforçada pelo resultado da Avaliação Externa das Escolas pela Inspeção-Geral da Educação

sob alçada do Ministério da Educação³³, que segundo uma escala de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom³⁴, classificou os resultados escolares como Suficientes, embora os resultados nos exames nacionais de Matemática e Português tenham sido acima da média nacional mas abaixo da média interna; a prestação do serviço educativo de Bom, onde foi realçada a procura de respostas às necessidades educativas de cada aluno, a existência de diversos projectos e a continuidade pedagógica. A organização e gestão escolar também foi classificada de Bom, a liderança de Muito Bom, tal como a capacidade de auto-regulação e melhoria. Mediante estas classificações, pode-se considerar que a avaliação externa a que a escola foi submetida foi muito positiva. Esta avaliação ocorre depois de um processo de auto-avaliação, de avaliação interna da escola.

No que concerne ao resultado da avaliação interna, é considerado que a ambição estratégica prevista no projecto educativo é vaga, que não confere identidade à escola e que não é directamente observável. Outro dos resultados alcançados refere-se à capacidade do órgão de gestão em executar as decisões tomadas no âmbito do preconizado no projecto educativo, tendo sido realizadas as acções/estratégias previstas, exercendo uma liderança facilitadora com partilha de poder e orientação para a negociação no processo de decisão (Relatório da Avaliação Interna 2005\2006 da Escola do Minho).

Já a avaliação feita pelos interlocutores na Escola do Vouga é pouco positiva, tendo-se observado inclusive uma certa dificuldade em avaliar a aplicação do projecto educativo. Foi referida a falta de trabalho com os pais (é de relembrar que os professores entrevistados também não mencionaram nas suas práticas, a fim de evitar ou minorar o insucesso escolar, a relação, o contacto, com os encarregados de educação), foi ainda referido que se tem trabalhado a indisciplina mas que ainda persiste, *“Não temos tido grandes pontes de trabalho com os pais. Claro que a gente trabalha com os pais... na Assembleia, na formulação do regulamento interno. Portanto, em relação à indisciplina, trabalhamos, não é? Trabalhamos. Não estão todos os problemas resolvidos, não estão todos por resolver”* (representante do órgão de gestão da Escola do Vouga).

³³ A avaliação externa decorre da análise dos documentos fundamentais das escolas, da apresentação de si mesmos e da realização de múltiplas entrevistas em painel. Esta avaliação tem enquadramento na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, definindo orientação gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa (IGE, 2007).

³⁴ Sintetizadamente, a classificação de Muito Bom significa que a escola revela predominantemente pontos fortes sendo o seu desempenho mobilizador. O Bom quer dizer que apesar dos pontos fortes serem predominantes, os pontos fracos têm impacto nas vivências do intervenientes e em que as actuações positivas são maioritariamente de iniciativa individual. O Suficiente é indicador de uma escola em que pontos fortes e fracos se entrecruzam e em que as acções de melhoramento são pouco consistentes. Por último, o Insuficiente reflecte uma escola em que os pontos fracos se sobrepõem em que a capacidade interna de melhoria é muito limitada (IGE, 2007).

Aliado à avaliação do projecto educativo, vale a pena mencionar quais os pontos fortes, as potencialidades, que os representantes dos órgãos de gestão e os professores identificam na escola a que pertencem.

Na Escola do Minho a representante do órgão de gestão coloca a ênfase nas actividades que são desenvolvidas, na abertura ao exterior e na qualidade dos recursos humanos da escola, *“Acho que é um agrupamento muito virado para o exterior com muita gente, muito pessoal extremamente motivado, quer pessoal docente, quer algum pessoal docente, quer algum pessoal não docente e que pode fazer coisas interessantíssimas, aliás eu acho que há coisas que se fazem interessantes e decorrem da carolice de muitos professores, porque efectivamente os professores têm um horário normal de aulas, que agora cada vez está mais congestionado, tiram do seu tempo pessoal (...) para dar à escola e acho que isso é que é importante porque muitas vezes é complicado existir nas escolas pessoas que tiram do seu tempo (...) uma das grandes potencialidades que eu entendo que há no agrupamento é efectivamente a grande força de vontade de muita gente, de querer aderir a projectos, de estar na crista da onda, digamos assim, do ensino, querer ir para a frente, querer dar, acompanhar, querer dar o melhor aos alunos, acompanhar todas as solicitações que a sociedade agora nos impõe e, concretamente, as crianças”*.

Os professores desta escola corroboram a opinião da representante na medida em que fazem sobressair como aspectos positivos a qualidade do corpo docente (experiência, coesão, empenho e empreendedorismo) e a sua estabilidade, e a aposta e a preocupação com os alunos. Outros dos aspectos positivos mencionados referem-se à resolução de problemas no imediato, à boa organização e gestão, à participação dos encarregados de educação, às fortes relações interpessoais, à divulgação junto da comunidade do trabalho realizado na escola, à autoridade e poder que é exercido como facilitador do trabalho³⁵.

Por seu turno, o representante do órgão de gestão da Escola do Vouga coloca a ênfase nas infraestruturas, referindo-se também à articulação entre ciclos, *“Aspectos positivos é exactamente a articulação, é os professores conhecerem os anteriores, os anteriores conhecerem os posteriores. Mas pronto, mas há bons corredores, boas escadarias, há muitos... há bons espaços, bons espaços que embelezam a escola, (...) a criança precisa de se divertir, precisa de brincar, têm de ter um espaço para jogar, um espaço exterior (...) há espaços, há três salas de informática que ajudam muito. Há um espaço, um anfiteatro, também é muito bom (...) também serve às vezes como recurso de aula”*.

³⁵ A avaliação externa apontou como aspectos positivos a qualidade da liderança, a disponibilidade à mudança, inovação e diversidade, a ligação à comunidade local, o uso da autonomia que dispõe, a criatividade na utilização das TIC, a qualidade da documentação produzida, a capacidade de auto-regulação e de melhoria e a promoção de políticas de apoio social escolar (IGE, 2007).

Já os professores que leccionam na Escola do Vouga são mais parcos nos aspectos positivos que destacam na escola, relativamente aos professores da Escola do Minho. Deste modo, consideram como aspectos positivos os colegas e as boas relações estabelecidas, a preparação científica que é proporcionada aos alunos e a preocupação com os mesmos, o facto de alguns encarregados de educação irem à escola, e as novas instalações e recursos materiais.

5.4 A VISÃO DO INSUCESSO PELO ÓRGÃO DE GESTÃO E A POLÍTICA DE ESCOLA ADOPTADA

Articulando as representações sobre o insucesso escolar do órgão de gestão de ambas as escolas com a política de escola interpretada através no projecto educativo, conclui-se que em ambos os órgãos de gestão vigora uma representação redutora do insucesso escolar que não tem reflexo ao nível da política de escola, uma vez que esta vai mais além do teor das representações nas estratégias, prioridades e objectivos que concebe.

Desta forma, a representação sobre o insucesso escolar que vigora no órgão de gestão da Escola do Minho remete para o desinteresse dos alunos a causa de tal problema. Esta representação encontra reflexo na política educativa uma vez que as actividades a desenvolver na escola têm como finalidade motivar os alunos para a aprendizagem. No entanto, apesar da representação ser redutora, não o é a estratégia definida nesta escola uma vez que engloba um conjunto diversificado de actuações, pretendendo actuar igualmente ao nível da escola e da família.

Relativamente à Escola do Vouga, o representante do órgão de gestão localizou as causas do insucesso escolar nas más condições socioeconómicas das famílias e na desmotivação e exigência dos professores. Relacionando esta representação com a política de escola, verifica-se que se pretende combater o insucesso implicando os pais na educação dos filhos mediante um conjunto de estratégias e actividades de responsabilização dos mesmos, mas no que concerne aos rígidos critérios de avaliação de alguns professores, não foi definida nenhuma estratégia ao nível desses critérios. Não obstante, também nesta escola as estratégias pretendem incidir noutros domínios, como seja o reforço disciplinar e a diversificação de ofertas de aprendizagem, entre outras medidas, não se restringindo às causas que julgam estar na origem do insucesso escolar, principalmente quando se percebe que não houve um diagnóstico sério de levantamento dessas causas por parte do órgão de gestão.

CONCLUSÕES

Confrontando os objectivos que nortearam este trabalho com os resultados da investigação, verificaram-se ténues diferenças entre as duas escolas. A análise efectuada às representações e à política de escola levanta sobretudo questões a explorar noutras investigações, nomeadamente uma investigação em termos de liderança e do tipo de clima de escola existente, uma vez que as diferenças entre as escolas foram mais visíveis no decorrer da recolha empírica, tendo-se apreendido diferentes ambientes escolares, diferentes satisfações entre os docentes em relação ao trabalho em cada escola, e diferentes relacionamentos com o órgão de gestão. Estas foram diferenças *sentidas e vividas* e não objectivadas pela análise, embora que pouco incisiva, da política de escola traduzida no documento escrito que é o projecto educativo. Tendo sido essas diferenças mais penalizadoras para a escola com piores resultados escolares, em que se apreendeu um clima de insatisfação e de contestação face à política e à acção do órgão de gestão, ao qual não se reconhece autoridade, onde recorrentemente os professores, e inclusive alguns alunos, se queixavam da desorganização que imperava e da incoerência de algumas medidas.

Posto isto, em termos de representações sobre o insucesso escolar do órgão de gestão e a construção do projecto educativo, observou-se uma certa correspondência, embora a estratégia prosseguida vá mais longe que a representação de ambos os órgãos de gestão.

Para além disto, existem ainda dois aspectos distintos a assinalar e que são comuns a ambas as escolas. Por um lado, nenhum dos dois projectos se refere às causas do insucesso escolar, embora na Escola do Minho seja prática os encontros de grupos de trabalho com vista à reflexão sobre as causas do insucesso escolar e as medidas para o combater. Por outro lado, em termos de estratégias, prioridades e objectivos, os projectos educativos são mais abrangentes nas formas de combater o insucesso do que as representações algo redutoras dos órgãos de gestão em que domina a não implicação da escola e dos seus processos na “culpabilização” do insucesso.

Outro aspecto a realçar remete para o facto do insucesso escolar ser considerado um problema na Escola do Vouga (e segundo as taxas apuradas não é abusivo considerar-se um problema grave), mas não existir em nenhum momento a reflexão em torno das causas que estarão na sua origem, com vista à concepção de uma estratégia mais eficaz e que tente solucionar o problema pelas suas facetas mais marcantes e penalizadoras. O vasto conhecimento já produzido sobre as causas do insucesso escolar, que também imputam

responsabilidades à escola e à actuação dos docentes, não parece ser mobilizado para tentar perceber e agir sobre o problema.

No que concerne às soluções para o insucesso escolar enunciadas pelos actores entrevistados (alunos, encarregadas de educação e professores), estas encontraram reflexo nas estratégias apontadas em ambos os projectos educativos, o que poderá indicar uma intenção dos órgãos de gestão em tentar corresponder ao que os elementos da comunidade educativa esperam da escola. Não obstante, algumas soluções dos professores de ambas as escolas não encontram reflexo na estratégia preconizada no projecto educativo, ou seja, um professor na Escola do Minho apontou como uma possível solução para alguns casos de insucesso escolar a criação de turmas de percursos alternativos, algo que não é contemplado no PE. Por seu turno, na Escola do Vouga uma professora fala da necessidade de se perceber as causas do insucesso escolar para melhor se poder agir, mas a prática de reflexão sobre este assunto não é contemplada nem desenvolvida, conforme já se referiu.

A ausência de reflexão sobre as causas do insucesso escolar nos projectos educativos pode indiciar alguma exterioridade aos resultados escolares ou a ilusão de que já se conhece o problema não sendo por isso necessário investigá-lo. Em contrapartida, as estratégias que vigoram em ambas as escolas contemplam um conjunto diversificado de actuações, ultrapassando a barreira ou a limitação que localiza nos alunos e famílias as causas do insucesso, o que poderá ser uma manifestação da consciência dos órgãos de gestão que no quadro da autonomia dos estabelecimentos de ensino, cada escola poderá fazer a diferença e fomentar o sucesso.

O sucesso educativo como prioridade surge na Escola no Vouga (o que se coaduna com o facto de aqui ser considerado um problema) e surge na Escola do Minho como missão, o que quer dizer que existe uma orientação expressa para o sucesso em ambas as escolas como prioridade para a acção, ou como fim último das estratégias elaboradas. Onde à partida poderiam existir diferenças entre as duas escolas, dados os diferentes resultados escolares, na orientação para o sucesso não se verificaram diferenças, e encontrou-se como prioridade na escola com insucesso escolar mais elevado a promoção do sucesso. No entanto, há que distinguir o que é a política de escola traduzida num documento e a execução da mesma, o que neste trabalho não foi alvo de investigação ficando sem resposta a eficácia da concretização das políticas de escola elaboradas, ainda que um dos indicadores de eficácia sejam os resultados escolares, e segundo esse indicador, a eficácia da política de escola será maior na Escola do Minho.

Relativamente à coerência dos projectos educativos, no PE da Escola do Minho existe articulação entre missão, objectivos e estratégia, e apesar do insucesso não ser considerado um problema, o quotidiano nesta escola é pautado pela procura de soluções, embora domine uma exterioridade face à responsabilização sobre o mesmo. Em relação à Escola do Vouga, a política de escola contemplada pode estar desadequada à realidade da escola uma vez que se pode considerar que não houve uma verdadeira auscultação da comunidade educativa, nem uma tentativa de perceber a origem dos problemas supostamente identificados.

Quanto à definição de estratégias, é de realçar que em ambas as escolas foi concebido um conjunto diversificado de estratégias e de acções, embora pareça existir uma maior intencionalidade nas acções previstas na Escola do Minho, mediante um plano de actividades que indica os objectivos de cada acção, uma vez que na do Vouga não existe muita clareza entre cada estratégia e o objectivo que se pretende alcançar ou o problema em que se pretende actuar.

Mediante os resultados e as conclusões obtidas, fazer uma análise ao clima de escola observando apenas uma variável, neste caso uma variável de processo – o projecto educativo, é insuficiente, pois a eficácia das escolas resulta da inter-relação entre as variáveis que compõem o clima de escola (comportamentais, de estrutura e de processo). No entanto, a análise do projecto educativo, apesar de não se ter conseguido apreender até que ponto a política expressa é realmente executada, não deixa de ser relevante, pois este é um documento de planeamento estratégico através do qual as escolas podem promover o sucesso escolar, e nesse aspecto, pelo menos ao nível das intenções, é essa a missão e a finalidade, respectivamente, na Escola do Minho e na Escola do Vouga.

No que se relaciona com as representações sobre o insucesso escolar, constatou-se que este não é claramente assumido por nenhum actor como sendo fruto de causas do foro pedagógico e/ou organizacional, o que ao nível dos professores se reflecte no não questionamento das suas práticas, da sua acção, dado que não se implicam nesse problema. Outro aspecto que ressalta da análise das representações remete para o facto de todos os actores endereçarem aos alunos a responsabilidade pelo insucesso, incluindo os próprios alunos, sendo este o elo comum que aproxima as representações.

Quanto às soluções para este problema, é onde residem algumas diferenças quer entre os entrevistados, quer entre as duas escolas.

Por um lado, foram as encarregadas de educação com menos escolaridade e os professores que tiveram mais dificuldade em enunciar soluções para combater o insucesso escolar.

Esta dificuldade por parte dos professores em apontarem estratégias na escola onde leccionam, ocorre porque predomina entre estes, e em ambas as escolas, a ideia que a escola já faz tudo bem e que já se envolve em diversas actividades, deixando antever que a responsabilidade do insucesso e do combate ao mesmo já não passa pela escola.

Por outro lado, foi visível na escola de mais insucesso, a Escola do Vouga, uma maior concentração de soluções para superar o insucesso na escola, dentro da mesma.

Outra diferença entre as duas escolas residiu nas causas encontradas para o insucesso na escola onde leccionam, pois os professoras da Escola do Minho remeteram para o próprio estabelecimento de ensino essas causas, e os professores da Escola do Vouga localizam-nas na família.

Por último, e ao contrário do que se poderia esperar, os representantes do órgão de gestão de ambas as escolas não possuem uma visão sobre o insucesso escolar que espelhe as representações dos outros actores, tendo manifestado inclusive uma representação mais redutora do que os professores entrevistados.

Apesar das diferenças encontradas entre as duas escolas, algumas das quais condizentes com os resultados escolares que evidenciam, os resultados deste trabalho não são conclusivos nem passíveis de serem extrapolados. No que concerne às representações, as conclusões deste trabalho são válidas para os actores entrevistados não correspondendo às representações dos professores, dos alunos e encarregados de educação das duas escolas, uma vez que não se trabalhou sobre uma base representativa. No entanto, os resultados obtidos poderão corresponder a uma posição dominante mas que teria que ser comprovada com uma investigação representativa em ambas as escolas.

Todas as investigações são válidas tendo em conta a base empírica com que trabalham e têm a virtualidade de levantarem novas questões de investigação que podem ser exploradas e melhoradas em novos estudos. No início das conclusões e ao longo da apresentação de resultados, tentou-se apresentar novas pistas de investigação à medida que os resultados assim o indicavam. O trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto dado que a realidade social é sempre mais complexa e multifacetada do que se consegue captar, e não esquecer isso é o alimento da descoberta e da busca de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV, 2004, *Eu Não Desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, ME/MSST
- AFONSO, Almerindo Janela, 1998, *Políticas educativas e avaliação educacional – para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*, Universidade do Minho, Braga
- AFONSO, Natércio G., 1994, *A reforma da Administração Escolar – A abordagem Política em Análise Organizacional*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- ALMEIDA, João Ferreira de (coord.), 1995, *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa
- ALMEIDA, João Ferreira de, PINTO, José Madureira, 1995, *A Investigação nas Ciências Sociais*, Editorial Presença, Lisboa
- AMARAL, Sónia Maria Martins, 2002, *Dinâmica demográfica e escolaridade obrigatória. O caso particular da região de Beja na transição do milénio* [Tese de Mestrado em Demografia e Sociologia da População], ISCTE, Lisboa
- AMIGUINHO, Abílio, AFONSO, Carlos, BRANDÃO, Carlos, 1998, *Dinâmicas de Integração, Organização e Funcionamento numa Escola Básica Integrada – Estudo de Caso, A Evolução do sistema Educativo e o Prodep*, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, Lisboa
- ANTUNES, Fátima, 1996, “Uma leitura do «livro branco» do ponto de vista da educação”, in *Educação Sociedade & Culturas*, N.º5, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Edições Afrontamento, Porto
- AZEVEDO, Joaquim, 2002, *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*, Asa, s.l.
- BARROSO, João, PINHAL, João (org.), 1996, *A administração da Educação, os caminhos da descentralização*, Edições Colibri
- BENAVENTE, Ana, CORREIA, Adelaide Pinto, 1980, *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa
- BENAVENTE, Ana, 1990, *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Coleção Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, Lisboa
- BERG, Bruce L., 1998, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 3ª ed. [1ª ed. 1989], Allyn and Bacon, Needham Heights (U.S.A)
- BETTENCOURT, Ana Maria, SOUSA, Maria Vitória de, s.d., *O Conceito De Ensino Básico E As Práticas De Integração Educativa, 1997-1999*, Escola Superior de Educação de Setúbal
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari, 1994, *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, Porto
- BOSKER, Roel J., SCHEERENS, Jaap, 1995, “Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- BRUNET, Luc, 1995, “Clima de trabalho e eficácia da escola”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- CANÁRIO, Rui, 1992, “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local” in Rui Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Educa, Lisboa

- CANÁRIO, Rui, 1995, “Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- CASSIS, Filomena, 2000, *O abandono escolar na Outurela: factores e percursos – um estudo exploratório*, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação, s.l.
- COMISSÃO EUROPEIA, 2005, *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*, [online], Serviço das Publicações Oficiais da União Europeia, Luxemburgo. Editor da versão portuguesa: Gabinete da Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Ministério da Educação.
- DUARTE, Maria Isabel Ramos, 2000, *Alunos e insucesso escolar*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- EURYDICE, 1995, *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*, Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos, Lisboa
- GOMES, Maria do Carmo, 2003, “Literexclusão na vida quotidiana”, in, *Sociologia Problemas e Práticas*, N.º 41
- GONÇALVES, Jorge Manuel dos Santos (2002), *O insucesso escolar no concelho de Viseu. Uma anomalia social e educativa* [Tese de Mestrado], ISCTE/ESP do Instituto Politécnico de Viseu, Lisboa
- GORDO, Idalina de Oliveira Rito (2005), *Abandono e Reinserção no Ensino Básico no Concelho de Leiria – a voz dos protagonistas* [Tese de Mestrado], Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa
- GOOD, Thomas L., WEINSTEIN, Rhona S., 1995, “As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- HUTMACHER, Walo, 1995, “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”, in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- IGE, 2007, Relatório da Avaliação Externa das Escolas [online. Disponível: www.ige.min-edu.pt]
- INE, 2006, Anuário Estatístico da Região Norte [online], Lisboa
- LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, FERNANDES, Preciosa, 2001, *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*, Edições Asa, s.l.
- LEMOES, Jorge, SILVEIRA, Teodolinda, 1999, *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada*, Porto Editora, Porto
- LIMA, Licínio, 1998, “A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996)”, in *A evolução do sistema educativo e o PRODEP – estudos temáticos*, vol 1, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, Lisboa
- LIMA, Licínio, 2006, “Administração da Educação e Autonomia das escolas” in Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006), Alguns contributos de investigação* [online. Disponível em <http://www.cnedu.pt>]
- MACHADO, Fernando Luís, COSTA, António Firmino da, 1998, “Processos de uma modernidade inacabada – mudanças estruturais e mobilidade social”, in, José Manuel Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal que Modernidade*, Celta, Lisboa
- MARINHEIRO, Tomaz Alves, 2000, *Sucesso escolar e variáveis de funcionamento das escolas básicas I do concelho de Espinho* [conclusão do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar], Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Castelo Branco
- MARTINS, António Maria, PARCHÃO, Yvette, 2000, *A legitimação psicológica do insucesso e a (des)responsabilização dos professores*, Universidade de Aveiro, Aveiro

- MARTINS, Guilherme d'Oliveira, 1998, "Introdução – Autonomia e Cultura de Responsabilidade", in *Autonomia das Escolas – Um Desafio*, Texto Editora, Lisboa
- MATA, Isabel Maria Duarte, 2000, *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar* [Tese de Mestrado em Educação, Área de Formação de Professores], Universidade de Lisboa, Lisboa
- MATOS, Ana Isabel Rio Tinto de, 1997, "Liderança, clima de escola e inovação: Inter-relações etológicas" in *Actas do IV Congresso Português de Sociologia* [online. Disponível em <http://www.aps.pt/ivcong-actas/Acta087.PDF>], Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa
- MATOS, M. Madalena Mendes, DUARTE, Isabel (coords), 2003, *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- MINEIRO, Lídia Maria Fernandes Dinis, 2000, *Representações de alunos com retenções no percurso escolar face ao insucesso* [Dissertação de Mestrado], Universidade da Beira Interior – Departamento de Ciências Sociais, Covilhã
- NÓVOA, António, 1995, "Para uma análise das instituições escolares", in António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- PEREIRA, Maria Albertina Lourenço dos Santos Rodrigues, 2004, *O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – contributos para a avaliação da sua eficácia na prevenção do abandono escolar* [Tese de Mestrado], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa
- REBELO, Margarida, 1996, *A construção social do desempenho escolar* [Tese de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional], ISCTE, Lisboa
- REPÚBLICA PORTUGUESA, 2007, *Grandes Opções do Plano 2008*, Ministério das Finanças e da Administração Pública, Lisboa
- RESENDE, José Manuel, VIEIRA, Maria Manuel, 2003, "Educação", in *Portugal Social 1991-2001* [online], INE, Lisboa
- ROCHA, Abel Paiva da, 1996, *Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora*, Edições Asa, s. l.
- ROSA, Maria João Valente, 2004, "Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: os Números do Recenseamento" in *As Bases da Educação, Actas de um Seminário realizado em 16 e 30 de Outubro de 2003*, Conselho Nacional de Educação, CNE-ME, Lisboa
- ROSENTHAL, Robert, JACOBSON, Lenore, 1992, *Pymalion in the Classroom*, Irvington Publishers, Inc., New York
- SARMENTO, Manuel Jacinto, 1999, "Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície", in *Aprender*, nº 23 Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre
- SEABRA, Teresa, 1999, *Educação nas Famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- SIL, Vítor, 2004, *Alunos em situação de insucesso escolar*, Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos, Lisboa
- VALA, Jorge, 1986, "A análise de conteúdo" in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 9ª ed., Edições Afrontamento, Porto
- VALA, Jorge, 1997, "Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social" in Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro, *Psicologia Social*, 3.ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- VIEIRA, Ricardo, 1996, *Educação, tradição e mudança: histórias de vida, práticas e representações sociais*, ISCTE, Lisboa
- OECD, 2007, *Education at a Glance 2007 – OECD Indicators* [online]
- OECD, PISA [online. Disponível em :

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros_Documentos/20050427_ME_Doc_PISA.htm

Legislação

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Diário da República I Série-A, n.º 102, de 4 de Maio de 1998

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto, Diário da República I Série-B, n.º 199, de 29 de Agosto de 2000

Despacho Conjunto n.º 453/2004, Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, Diário da República, II Série, n.º 175 de 27 de Julho de 2004 [online]

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, republicada no Diário da República – I Série-A, N.º 166, 30 de Agosto de 2005

Ministério da Educação, Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, Diário da República – I Série – N.º 186 de 26 de Setembro de 2007

ANEXO A

CARACTERIZAÇÃO DOS CONCELHOS

Com vista a caracterizar os dois concelhos, serão apresentados indicadores de território, de população, de emprego e de educação.

Assim sendo, e conforme se pode constatar no quadro seguinte, os dois concelhos diferem de forma significativa. O concelho do Minho possui mais do dobro da área total do concelho do Vouga e integra 62 freguesias, em contraposição com as quatro do Vouga, e regista uma densidade populacional sete vezes superior. Coadunando-se com este panorama de extensão territorial, também a população residente no Minho é manifestamente superior à residente no Vouga. No que concerne à variação populacional verificada entre 1991 e 2001, esta foi positiva no concelho do Minho com um aumento de 16,2%, e negativa no concelho do Vouga com uma diminuição de 1,3%. Estas características, e com especial relevo para a densidade populacional, indiciam um concelho do Minho predominantemente urbano, face ao concelho do Vouga.

Indicadores de Território e População

Concelho	Minho	Vouga	Período de referência
Área Total (km ²)	183,2	73,3	2004 Minho 2005 Vouga
Número de Freguesias	62	4	2005
Densidade Populacional (hab/ km ²)	942,1	132,7	2005
População Residente (N)	172 571	9 728	2005
População Residente (N)	164 192	9 458	2001
Variação Populacional (%)	16,2	-1,3	1991-2001

Fonte: INE, Censos 1991 e 2001; INE, Estimativas Anuais da População Residente

Quanto à distribuição da população residente nos dois concelhos segundo o sexo e a idade (quadro seguinte), o concelho do Vouga apresenta uma estrutura etária mais envelhecida em relação à do concelho do Minho. Embora a percentagem de população jovem (do 0 aos 24 anos) seja idêntica (31% e 31,7% respectivamente no Vouga e no Minho), a percentagem de população idosa é superior (19,1% no Vouga e 11,7% no Minho). Já a população adulta (dos 25 os 64 anos) possui um maior peso no concelho do Minho, concentrando mais de 50% da população.

No que concerne à distribuição da população segundo o sexo, tendo em conta o total da população residente, nos dois concelhos o número de mulheres é predominante face ao

número de homens, sendo essa diferença mais visível junto da população idosa (65 e mais anos).

População residente, segundo os grupos etários e o sexo - 2005

Grupos Etários		Minho		Vouga	
0 a 14 anos	HM	31 207	18,1%	1 723	17,7%
	H	16 031		891	
	M	15 176		832	
15 a 24 anos	HM	23 425	13,6%	1 295	13,3%
	H	11 703		676	
	M	11 722		619	
25-64 anos	HM	97 734	56,6%	4 852	49,9%
	H	47 076		2 402	
	M	50 658		2 450	
65 e mais anos	HM	20 205	11,7%	1 858	19,1%
	H	8 183		735	
	M	12 022		1 123	
Total da População Residente	HM	172 571	100%	9 728	100%
	H	82 993		4 704	
	M	89 578		5 024	

Fonte: INE, Censos 2001; INE, Estimativas Anuais da População Residente

Analisando por seu turno o nível de ensino ostentado pelos residentes nos dois concelhos em 2001, quer no Minho quer no Vouga, o ensino modal corresponde ao 1º Ciclo do Ensino Básico (30,1% e 47,1% respectivamente). Não obstante, a população residente no Minho pode-se considerar mais escolarizada, uma vez que a percentagem de indivíduos sem qualificação escolar é menor (embora ainda seja elevada – 12,3%), sendo maior a percentagem de indivíduos com a escolaridade obrigatória de 9 anos (11,5% e 9,6% no Vouga), bem como a dos indivíduos com ensino secundário e com o ensino superior (17% e 14,4% respectivamente, e 8,7% e 6% no concelho do Vouga).

Nível de Ensino Atingido – 2001

Nível de Ensino Atingido	Minho		Vouga	
	N	%	N	%
S/ nível	20167	12,3	1255	13,1%
1º Ciclo do Ensino Básico	49342	30,1	4456	47,1%
2º Ciclo do Ensino Básico	22580	13,8	1396	14,8%
3º Ciclo do Ensino Básico	18924	11,5	912	9,6%
Ensino Secundário	27898	17	827	8,7%
Ensino Médio	1621	1	44	0,5%
Ensino Superior	23660	14,4	568	6%
Total	164192	100	9458	100%

Fonte: INE, Censos 2001

Caracterizando o concelho do Minho e do Vouga no que respeita à taxa de actividade registada em 2001 (quadro seguinte), esta é superior no Minho (51,9% face a 43% no Vouga) e tal como no Vouga, observou um aumento face a 1991. Esta diferença entre os dois

concelhos reflecte a estrutura etária, caracterizada anteriormente, presente no Minho e no Vouga

O aumento da taxa de actividade foi mais expressivo nos indivíduos do sexo feminino, embora a taxa de actividade das mulheres seja inferior à dos homens, sendo essa diferença sobretudo no concelho do Vouga (a taxa é de 34,7% nas mulheres e 52,1% nos homens), dado que no concelho do Minho a taxa de actividade das mulheres aproxima-se dos 50% (47,4%, sendo a taxa de actividade masculina de 56,8%).

Taxa de Actividade (%)

Concelhos	Em 1991			Em 2001		
	HM	H	M	HM	H	M
Minho	47,7	54,8	41,1	51,9	56,8	47,4
Vouga	35,9	49,7	23,0	43,0	52,1	34,7

Fonte: INE, Censos 1991 e 2001

No que respeita à população empregada no Minho e no Vouga, a percentagem é idêntica nos dois concelhos, sendo de aproximadamente 7% a percentagem de residentes que se encontram desempregados. Já a distribuição da população empregada por sector de actividade económica revela um concelho do Vouga com características de ruralidade. Estas características emergem da forte percentagem de população afectada ao sector primário – 19,3. Ao contrário do que sucede no Vouga, o concelho do Minho revela-se com características acentuadas de urbanidade, uma vez que mais de metade da população exerce a sua actividade económica no sector terciário (59,3%) e somente 1,1% desenvolve a sua actividade no sector primário.

A estas características que indiciam um concelho do Minho urbano e um concelho do Vouga rural, associa-se a densidade populacional retratada anteriormente de 942,1 hab/km² no Minho e de 132,7 hab/km² no Vouga.

População residente economicamente activa, 2001

Concelho	Total		Empregada				
			Total		Sector	Sector	Sector
	HM	H	HM	H			
Minho	85 194	44 809	79 298	42 315	893	31 374	47 031
			93,1%	53,4%	1,1%	39,6%	59,3%
Vouga	4 065	2 352	3 792	2 274	730	1 421	1 641
			93,3%	60%	19,3%	37,5%	43,3%

Fonte: INE, Censos 2001

Após se observar como é que a população residente em cada um dos concelhos se distribui pelos três sectores de actividade, interessa perceber como é que a mesma se distribui pelos grupos de profissões (quadro seguinte). Assim sendo, nos dois concelhos a maior parte da população empregada insere-se no grupo profissional dos *Operários, Artífices e Trabalhadores Similares* (22,6% no Minho e 23,5% no Vouga), o que vai de encontro às qualificações escolares destas populações (é de recordar que a maioria da população possuía o 1º Ciclo do Ensino Básico).

Observando a distribuição da restante população pelos outros grupos de profissões, constata-se que existe uma relação entre a escolaridade dos habitantes de cada um dos concelhos com os grupos de profissões em que se inserem, bem como com o sector de actividade a que pertencem. Ou seja, no Vouga predominam as profissões pouco qualificadas em que 16,9% são *Trabalhadores Não Qualificados*. Reforçando a situação de ruralidade, os *Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca* agregam 16,5% dos indivíduos (terceiro grupo de maior peso), enquanto que os profissionais mais directamente associados ao sector terciário (*Pessoal dos Serviços e Vendedores*) fazem-se representar por 10,1% da população. Aos grupos profissionais mais elevados nesta hierarquia (*Quadros Superiores e os Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas*) pertencem apenas 12,5% dos residentes no Vouga.

No que concerne aos residentes no Minho, os quais denotam uma inserção profissional mais qualificada, os grupos profissionais mais privilegiados enquadram 18,6% dos habitantes. Encarados os grupos de forma isolada, o *Pessoal dos Serviços e Vendedores* constituem o segundo grupo com mais peso no concelho (13,5%), o que reforça as suas características de meio urbano (aos *Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca* pertence 1% da população).

População residente empregada segundo grupos de profissões de acordo com a Classificação Nacional de Profissões

Grupos de Profissões	Minho		Vouga	
	N	%	N	%
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	5370	6,8	290	7,6
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	9323	11,8	185	4,9
Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	8489	10,7	213	5,6
Pessoal Administrativo e Similares	8149	10,3	220	5,8
Pessoal dos Serviços e Vendedores	10700	13,5	383	10,1
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	790	1,0	626	16,5
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	17918	22,6	892	23,5

Grupos de Profissões	Minho		Vouga	
	N	%	N	%
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	8237	10,4	321	8,5
Trabalhadores não Qualificados	10040	12,7	639	16,9
Forças Armadas	282	0,4	23	0,6
Total	79298	100	3792	100,0

Fonte: INE, Censos 2001

Quanto à situação na profissão da população empregada, para a qual remete o seguinte quadro, em ambos os concelhos a maior parte são trabalhadores por conta de outrem (embora com mais peso no Minho do que no Vouga, 84,3% e 66,1% respectivamente), surgindo em segundo lugar os empregadores. De realçar ainda que os trabalhadores por conta própria possuem maior peso no concelho do Vouga (12,6% relativamente aos 4,5% no Minho).

População Empregada, segundo a Situação na Profissão, 2001

Concelho	Empregador		Trabalhador por Conta Própria		Trabalhador Familiar não Remunerado		Trabalhador por Conta de Outrem		Outra Situação		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Minho	7546	9,5	3568	4,5	350	0,4	66820	84,3	1014	1,3	79298	100
Vouga	686	18,1	478	12,6	86	2,3	2506	66,1	36	0,9	3792	100

Fonte: INE, Censos 2001

No que respeita à população residente sem actividade económica com 15 ou mais anos (quadro seguinte), sobressaem em ambos os concelhos os reformados (46,5% Minho e 53,5% no Vouga), seguindo-se os domésticos no Vouga (22,8%) e os estudantes no Minho (28,5%). Nesta distribuição da população sem actividade económica, é notório o fraco investimento das famílias e dos próprios numa escolaridade mais prolongada no concelho do Vouga, dado que apenas 12,5% dos inactivos são estudantes.

População residente, com 15 ou mais anos, sem actividade económica, 2001

Situação perante a inexistência de actividade económica	Concelho do Minho		Concelho do Vouga	
	N	%	N	%
Estudantes	13761	28,5	469	12,5
Domésticos	6039	12,5	851	22,8
Reformados	22464	46,5	2001	53,5
Incapacitados permanentes p/o trabalho	1855	3,8	181	4,8
Outros	4146	8,6	237	6,3
Total	48265	100,0	3739	100,0

Fonte: INE, Censos 2001

Para terminar a caracterização concelhia importa retratar o mercado escolar no Minho e no Vouga. Assim sendo, a oferta existente nestes concelhos está relacionada com a dimensão dos mesmos, o que significa que no Minho a oferta é maior e mais diversificada.

No quadro seguinte é possível observar a oferta concelhia em termos de estabelecimentos e níveis de ensino.

Desta forma, no concelho do Minho existe oferta de estabelecimentos de ensino, entre oferta pública e privada, de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior, existindo oferta de ensino profissional. Em contrapartida, no concelho do Vouga na rede escolar só existem estabelecimentos de ensino privado ao nível do pré-escolar, os restantes estabelecimentos de ensino resumem-se a um agrupamento de escolas vertical que inclui estabelecimentos desde pré-escolar, 1º ciclo e de 2º e 3º ciclo com secundário, e a uma escola básica integrada com pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos. A oferta de nível secundário (área de Ciências e Tecnologias) no concelho é recente, datando do ano lectivo 2006/2007 em virtude da mudança para novas instalações da escola de 2º e 3º ciclo (escola sede do único agrupamento de escolas existente).

Número e Tipo de Estabelecimentos de Ensino por Concelho, 2007/2008

		Minho	Vouga
Educação Pré-Escolar	Público	67	6
	Privado	34	4
1º Ciclo	Público	70	7
	Privado	9	
2º e 3º Ciclo	Público	12	2
	Privado	6 c/ 2ºciclo e 7 c/ 3º ciclo	
Secundário	Público	6	1
	Privado	7	
Superior	Público	2	
	Privado	3	
Agrupamentos de Escolas		14	1
Sem Agrupamento		7	
Escolas Básicas Integradas			1
Escolas Profissionais		4	

Nota: o número de estabelecimentos de ensino privado reporta-se ao ano lectivo 2005/2006

Fonte: Sites Institucionais das Câmaras Municipais do Minho e do Vouga; Pré-Diagnóstico do Concelho do Vouga; Carta Educativa do Concelho do Vouga; ME/GIASE/Roteiro das Escolas - www.giase-min-edu.pt; INE, Anuário Estatístico da Região Norte, 2006, Lisboa

ANEXO B

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Caracterização dos Alunos

ESCOLA DO MINHO			ESCOLA DO VOUGA	
	MA1	MA2	VA1	VA2
Caracterização pessoal				
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	11	16	12 anos	
Ano de escolaridade	6º	9º	7º ano	6º ano
Caracterização do agregado familiar				
Habilitações académicas	Irmã - a frequentar a escola da Gulbenkian no Minho Mãe - Licenciada Pai - Licenciado	Irmão - 5º ano Mãe - 12º ano Pai - 8º ano	Mãe - Licenciada Pai - 12º ano	Mãe - 4º ano Pai - 4º ano
Condição perante o trabalho e profissão	Mãe - desempregada (professora do 3º CEB) Pai - electrotécnico	Pai - empregado de escritório Mãe - avaliadora de jóias	Mãe - professora na escola onde estuda Pai - administrativo na Câmara Municipal	Pai - pescador Mãe - doméstica

Caracterização dos Encarregados de Educação

ESCOLA DO MINHO			ESCOLA DO VOUGA	
	MEE1	MEE2	VEE1	VEE2
Caracterização pessoal				
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Habilitações académicas	Licenciatura	6º ano	Licenciada	4º ano
Profissão	Professora do 3º CEB - desempregada	Empregada fabril - desempregada	Professora de Português/Inglês	Empregada doméstica
Caracterização do agregado familiar				
Constituição do agregado familiar (nº pessoas e parentesco)	4 pessoas (entrevistada, marido e dois filhos)	4 pessoas (entrevistada, marido e 2 filhos)	5 pessoas (entrevistada e 4 filhas)	3 pessoas (entrevistada, marido e uma filha)
Escolaridade	Filha - a frequentar a escola da Gulbenkian no Minho Filho - a frequentar o 6º ano Marido - Licenciado	Filhos - 7º ano	Estudante de Medicina; 9º Ano; 9º Ano; e 7º Ano	Mãe - 4º ano; Pai - ?; 1 Filho - 6ª ano; 1 Filho - 9º Ano (através dos Percursos Alternativos)

Caracterização dos Professores

ESCOLA DO MINHO				
	PROF M1	PROF M2	PROF M3	PROF M4
Caracterização				
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	49	47	49	58
Composição do agregado familiar	Entrevistado, mulher e filho	Entrevistada, marido e filha	Entrevistado, mulher e dois filhos	Entrevistada e marido
Distância entre a residência e a escola	Residência oficial em Coimbra (reside no Minho durante a semana)	Mora em frente à escola	2,5 km	4 minutos de carro
Formação	1982 – curso de engenharia 2003 – outro curso 2006 – profissionalização na Universidade do Minho Acções de formação sobre Higiene e Segurança”	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variantes Inglês/Alemão pela Universidade Clássica do Porto Formações complementares: área da didáctica, do relacionamento, necessidades educativas especiais permanentes	1984 - complemento de formação técnico-científico na Universidade de Aveiro. Década de 90 - Licenciatura em Educação na Universidade do Minho 2003 – conclusão do Mestrado em Administração Educacional no ramo da especialidade de Administração Educacional Acções de formação: Área-Escola, Constituição de Agrupamentos de Escola; Qualidade	Licenciada em História pela Faculdade de Letras do Porto Formações complementares na área da História (património, história local), do comportamento (lidar com a agressividade dos alunos, bulling), das tecnologias e na área das bibliotecas
Anos de serviço	8	24	30	32
Anos de serviço na escola	1º ano	1º ano	15	20
Situação contratual	QND	QND	QND	QND
Cargos ocupados	(actualmente nenhum) Director de Turma Director de Instalações Delegado de grupo curricular Coordenador de Projecto	Directora de Turma; projecto de tutoria Já foi: coordenadora da sala de estudo; representante do Grupo de Inglês	Coordenador da Avaliação Interna do Agrupamento Director de Turma Já foi: coordenador dos DT's, Delegado de Disciplina e Delegado de Profissionalização Assessor do Conselho Executivo	Presidente da Assembleia de Escola Colabora na Biblioteca Escolar Coordena o Gabinete do Traje Já foi: directora de turma; sub-coordenadora de departamento

ESCOLA DO MINHO				
	PROF M1	PROF M2	PROF M3	PROF M4
Anos que lecciona	7º e 8º (todas as turmas)	5º e 6º ano	6º ano	
Disciplinas que lecciona	Educação Tecnológica Área de Projecto	Inglês Português Formação Cívica	Educação Visual e Tecnológica Área de Projecto Formação Cívica	História
Experiências profissionais anteriores	Experiência no ramo empresarial durante 20 anos.	Experiência no ramo empresarial.	Assessor e consultor num centro de formação.	

ESCOLA DO VOUGA			
	PROF V1	PROF V2	PROF V3
Caracterização			
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	48	41	34
Composição do agregado familiar	Entrevistada e filha	Entrevistada, marido e duas filhas	Entrevistada e dois filhos
Distância entre a residência e a escola	28 Km. Desloca-se de carro: 30 minutos de viagem	1 Km	45 minutos de carro
Formação	Licenciatura em Filologia Romana/Inglês/Alemão pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.	Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia, na Universidade de Aveiro. Mestrado em Minerais Industriais, Universidade de Aveiro. [Acções de Formação] Área da Educação: dislexia, necessidades educativas especiais, postura dentro da sala de aula, Biologia, técnicas laboratoriais, alimentação hidrobiologia	Licenciatura em Professora de 1º ciclo e 2º ciclo, na variante Matemática e Ciências, na ESE de Viseu. [Acções de Formação] Educação Especial, relacionadas com Matemática.
Anos de serviço	26 anos	18 anos	6 anos
Anos de serviço na escola	14 anos	12 anos	1º ano
Situação contratual	Quadro de Escola	Quadro de Escola	Contratada
Cargos ocupados	Presidente do Conselho Directivo, coordenadora dos directores de turma, directora de turma muitos anos, coordenadora de departamento) Actualmente é coordenadora do departamento.	5 anos Conselho Executivo (vice-presidente, presidente do Conselho Executivo, assessora do Conselho Executivo), presidente do Conselho Pedagógico, directora de turma, coordenadora de departamento Actualmente é orientadora de estágio e directora de turma	Directora de turma.

ESCOLA DO VOUGA			
	PROF V1	PROF V2	PROF V3
Anos que lecciona	7°, 8°, 9° e secundário.	8° e 10°	5° e 6°
Disciplinas que lecciona	Inglês	Ciências Naturais, Biologia e Geologia.	Matemática.

Caracterização dos Representantes do Órgão de Gestão

	Representantes do Órgão de Gestão	
	Escola do Minho	Escola do Vouga
Caracterização Pessoal e Profissional		
Sexo	Feminino	Masculino
Idade	38	59
Anos em exercício da função na escola	3	4
Formação para o cargo	Acções de Formação em Administração Escolar	Não frequentou acções de formação específicas em administração escolar
Experiências anteriores em cargos de gestão	Experiência anterior numa Escola Secundária no órgão de gestão	Experiências anteriores na mesma escola em órgãos de gestão
Disciplinas que lecciona	Português, Latim e Grego	Filosofia e Português
Ciclo de Ensino	3º Ciclo e Secundário	3º Ciclo e Secundário
Anos de carreira docente	17	30
Anos serviço na escola	5	18

CURRICULUM VITAE

Dados Pessoais

NOME	Miriam Filipe da Costa
DATA DE NASCIMENTO	06/09/1979
NACIONALIDADE	Portuguesa
NATURALIDADE	Lisboa
ESTADO CIVIL	Solteira
ENDEREÇO	Praceta das Avencas, Lote 146, Bloco F - 5ºdireito, 2775-345 Parede
TELEMÓVEL	936094214
CORREIO ELECTRÓNICO	miriam.f.costa@gmail.com
CARTA DE CONDUÇÃO	Automóveis Ligeiros

Habilitações Literárias

2004	Ingresso no Mestrado de <i>Educação e Sociedade</i> no ISCTE
2004	Conclusão do Curso Superior de Sociologia no ISCTE com média de 15 valores
1997	Ingresso no Curso Superior de Sociologia no Instituto Superior De Ciências Do Trabalho e Da Empresa – ISCTE
1997	12º Ano – Área de Ciências Económicas e Sociais – Escola Secundária de Massamá Miguel Torga, média de 15 valores

Trabalhos Académicos

2003	“Decorrências de uma nova Concepção de Educação –Olhar sobre um Alentejo” – Tese de Dissertação de Licenciatura, coordenada pelo Professor Manuel Protes da Fonseca, no âmbito da Sociologia da Educação acerca dos Agrupamentos Educativos e do Projecto Educativo, classificação de 17 valores
------	--

Formação Complementar

Língua Estrangeira	Inglês
Informática	Conhecimentos na óptica do utilizador em ambiente Windows em Excel, Word, SPSS e Internet

Formação Profissional

2004 (8 de Março a 7 de Abril)	Formação Pedagógica Inicial de Formadores – curso de 92 horas homologado pelo IEFP frequentado no Instituto de Ensino Profissional Intensivo (INEPI), entidade creditada pelo INOFOR. Certificado de Aptidão Profissional
-----------------------------------	---

Experiência Profissional

- 2008 [Desde Abril] Membro da equipa da Acção Social na Revisão do Plano Director Municipal de Ferreira do Alentejo – PERCURSO / CMFA (Câmara Municipal de Ferreira do Alentejo), sob a coordenação do Arq.º Eduardo Marinho
- 2008 [Desde Fevereiro] Investigadora no Processo de Avaliação do Projecto Equal “DiverCidade” – Acção 3, no âmbito da empregabilidade – ENVESTIGA / Moinho da Juventude, sob a coordenação da Dr.ª Lúcia Manata
- 2008 [Desde Fevereiro] Investigadora no Processo de Avaliação do Projecto Equal “Nautilus” – Acção 3, no âmbito da empregabilidade – ENVESTIGA / Moinho da Juventude, sob a coordenação da Dr.ª Lúcia Manata
- 2008 [Início em Janeiro] Participação como investigadora no projecto desenvolvido pela Escola Superior de Educação de Setúbal, sob a coordenação da Dr.ª Ana Maria Bettencourt, intitulado “*Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)*”
- 2006 [Fevereiro] a 2007 [Julho] Participação como investigadora no projecto desenvolvido pelo Centro de Estudos Territoriais do ISCTE, sob a coordenação da Professora Doutora Maria Madalena Mendes de Matos, intitulado “*Risco Educativo no Ensino Básico. Focagens para uma Intervenção Integrada em Torno do Sucesso Educativo*”, realizado no âmbito do Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian
- 2006 [Março a Novembro] Estágio Profissional de nível de qualificação V, integrado no Programa de Estágios Profissionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional, desenvolvido na empresa Envestiga – Estudos e Processos de Investigação e de Engenharia Social, LDA, coordenado pela Dr.ª Lúcia Manata, com classificação final de Muito Bom. O estágio contemplou, entre outras actividades, a participação na elaboração do Diagnóstico Social e no apoio à elaboração do Plano de Desenvolvimento Social de Vila Velha de Ródão e da Carta de Desporto do Concelho de Cascais
- 2005 [Junho e Julho] Participação na realização do Plano de Pormenor da Foz do Sizandro e Gentias, realizado para a Câmara Municipal de Torres Vedras pela empresa Envestiga – Estudos e Processos de Investigação e de Engenharia Social, LDA
- 2004 [Novembro] a 2005 [Fevereiro] Participação como investigadora no Plano de Urbanização de Cabanas desenvolvido pela empresa Percurso – Arquitectura, Desenho e Planeamento, CRL
- 2004 [Junho a Setembro] Colaboração no Processo da Rede Social de Mação, ao nível da Realização do Diagnóstico – ENVESTIGA / CMM (Câmara Municipal de Mação), sob a coordenação da Dr.ª Lúcia Manata
- 2004 [Junho a Setembro] Colaboração no Estudo para Revisão do Plano Director Municipal do Concelho de Mação, desenvolvido pela empresa Percurso – Arquitectura, Desenho e Planeamento, CRL, em termos da interpretação de dados sobre a caracterização demográfica, económica e social do Concelho e da inserção de inquéritos por questionário em base de dados do SPSS e respectiva análise de dados

- 2004 [Maio] Colaboração no estudo desenvolvido pelo Centro de Estudos Territoriais sobre a Qualidade de Vida no Concelho de Palmela para a revisão do PDM. Colaboração em termos de inserção dos inquéritos por questionário em base de dados do SPSS
- 2003 [Setembro] a 2005 [Outubro] Participação como investigadora no projecto de investigação/formação-acção “Cidadania, Autoridade e Integração – análise de práticas de democracia em sede escolar”, financiado pela Fundação Gulbenkian, promovido pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED) e com a colaboração da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS). As funções desempenhadas compreenderam a realização de entrevistas a professores do 2º e 3º ciclo e as respectivas sinopses, análise de imprensa referente ao ano de 2002 (sobre o tema do projecto em dois jornais diários e um semanal) e o desenvolvimento da metodologia de estudo de caso nas duas escolas afectas ao projecto
- 2002 [Janeiro a Junho] Estágio realizado na Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), coordenado pela Dr.ª Maria Teresa Godinho, com classificação de 17,4 valores. Foram desenvolvidas actividades no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Secundário, do Aproveitamento Escolar e da Inserção Online de Dados Estatísticos na Base de Dados do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP) do Ministério da Educação

Congressos e Seminários

- 17, 18 e 19 de Março de 2005 Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Seminário Escola e Modernidade – da Regulação ao Risco
- 21, 22 e 23 de Maio de 2004 Vila Real de Santo António: II Congresso Ibero-Americano e Africano – Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário
- 12 a 15 de Maio de 2004 Universidade do Minho: V Congresso Português de Sociologia, *Sociedades Contemporâneas – Reflexividade e Acção*

Julho de 2008