

digital

COORDENAÇÃO, SUPERVISÃO E LIDERANÇA

ESCOLAS, PROJETOS
E APRENDIZAGENS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens
Coordenação · JOAQUIM MACHADO & JOSÉ MATIAS ALVES
Autores · ALEXANDRA CARNEIRO, ANTÓNIO OLIVEIRA, CAROLINA CASTRO,
ILÍDIA CABRAL, ISABEL ALARCÃO, JOAQUIM MACHADO, LUÍSA RIBEIRO TRIGO,
MANUELA GAMA, MARIA DO CÉU ROLDÃO, NATÉRCIO AFONSO.

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-78-8

A escola e as diferenças – Os Cursos de Educação e Formação

Carolina Castro¹

Joaquim Machado²

Introdução

A implementação de medidas educativas destinadas a combater o fracasso, o abandono escolar e a entrada no mercado de trabalho de mão de obra jovem e desqualificada implica que, dentro da mesma escola, coexistam diferentes modalidades de valor simbólico diferente que intervêm como obstáculo à realização do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de uso dos bens educativos.

A partir da oferta e funcionamento dos cursos de educação e formação (CEF), uma modalidade exclusivamente destinada a certas categorias da população escolar, procuramos indagar e compreender o modo como a escola se organiza para construir a oferta CEF, apreciando a distância entre o que as políticas educativas preconizam e os seus resultados reais numa escola situada no meio rural de um concelho do norte interior.

Neste texto, damos conta da (in)capacidade da escola para diversificar a oferta curricular sem excluir e problematizamos um sistema de encaminhamento que se baseia mais num historial de insucesso que nas apetências dos candidatos e na qualidade da oferta curricular.

1. Mérito, igualdade e democratização

Houve um tempo em que a diferença não se manifestava na escola como hoje. No liceu dirigido para as elites ou no ensino técnico orientado para a formação de trabalhadores qualificados, os estudantes que então frequentavam a escola apresentavam um grau de homogeneidade social, cultural e de expectativas de vida mais congruentes com a uniformidade curricular e pedagógica

¹ Agrupamento de Escolas de Melgaço – carolina.almeida.castro@gmail.com

² Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

A escola parece estar atualmente presa numa teia na qual a injunção da democratização se impõe ao seu próprio processo de legitimação. A tríade mérito, igualdade e justiça transpuseram-se da sociedade para a escola e esta refaz e internaliza estes conceitos.

De um lado, o projeto político deve responder positivamente a uma dinâmica democrática igualitária que acentua o ideal individualista ligado à igualdade de oportunidades, em termos de mérito, realização pessoal e sucesso social. A escola deve democratizar a sua ordem interna e abrir as portas ao acesso aos seus bens. E, aparentemente, foi neste sentido que os decisores políticos optaram pela via única, primeira condição igualitária da escola, criando primeiro o ciclo preparatório do ensino secundário, depois o ensino secundário unificado, posteriormente considerados com o ensino primário elementar três ciclos sequenciais do ensino básico. O acesso massivo e os resultados incontestavelmente positivos, traduzidos num aumento drástico da escolarização nos dois primeiros ciclos da escolaridade básica espelham o esforço realizado durante a primeira fase da democratização. Houve, efetivamente uma democratização do sistema educativo português, traduzida no maior acesso à escola por parte dos grupos mais desfavorecidos

Mas, por outro lado, esta mesma dinâmica está na origem duma ideologia educativa que refreia e impede a democratização da escola, o que explica que, apesar da massificação do acesso à escola das crianças dos meios mais desfavorecidos, a diferença de oportunidades de sucesso entre os alunos provenientes de meios sociais favorecidos e de meios sociais desfavorecidos estabilizou-se, sobretudo no que respeita ao ensino secundário.

Nos últimos anos, ganha novo fôlego no discurso político a retórica do mérito, responsabilizando o indivíduo (aluno) não só pelo seu êxito social como pelos seus fracassos. Paralelamente, promovem-se dispositivos de discriminação positiva ou de igualdade de oportunidades como panaceia para compensar os *handicaps* impeditivos do sucesso.

A meritocracia (vocábulo já por si com uma origem polémica) fundamenta-se numa visão segundo a qual o indivíduo é a base da sociedade e esta só tem a ganhar se cada um dos seus membros desenvolver todos os seus talentos. É também necessário que as pessoas não sejam travadas nem favorecidas indevidamente pelas características externas aos seus “dons naturais” (origem familiar, meio socioeconómico, relações pessoais, etc.). O mérito opõe o valor do indivíduo ao seu nascimento. Nas sociedades meritocráticas, as desigualdades sociais são aceites e mesmo consideradas justas, se e somente derivarem das qualidades individuais. Privilegiando a igualdade face às regras de seleção, aceita a desigualdade de posição derivada dessa seleção. Neste âmbito, a igualdade de oportunidades torna-se primordial e admitem-se como justas as desigualdades provenientes dos méritos pessoais. Frequentemente associada à meritocracia escolar, a

meritocracia apresenta-se dotada de um certo poder de sedução: numa sociedade meritocrática o estatuto social dos seus indivíduos depende somente do seu nível de instrução.

O que efetivamente se verifica no que respeita ao mérito escolar é que as dificuldades dos alunos são quase sempre muito precoces e concentram-se invariavelmente em certos grupos sociais. Quase meio século após a publicação da *La Reproduction*, continua atual a ideia de Bourdieu e Passeron segundo a qual a meritocracia é uma ideologia inculcada pela escola para obrigar as classes dominadas a aceitar não só as desigualdades sociais, mas também a reprodução dessas mesmas desigualdades. Frequentando a escola e interiorizando a “ideologia do dom”, os indivíduos não se apercebem do carácter social das desigualdades escolares, internalizam-nas e aceitam-nas.

Abertas as portas da escola para todos, o aumento da escolarização não foi acompanhado por uma redução das desigualdades escolares. As políticas educativas implementadas em Portugal realizaram mais a difusão do ensino do que a concretização da igualdade de oportunidades. Para muitos alunos, as desigualdades sociais prolongaram-se nas desigualdades educativas, naturalizando-as. Durante a sua permanência na escola, os seus dons, motivação e aptidões encontraram obstáculos que não puderam ser totalmente remetidos com as medidas educativas de discriminação positiva que, entretanto, o poder político ia produzindo.

Desinvestimento escolar, fracasso escolar, rutura escolar, absentismo, abandono escolar, jovens profissionalmente desqualificados com dificuldades de inserção no mercado de trabalho são expressões que “pintam” o retrato de uma juventude que passa pela escola sem nunca ter nela estado em plenitude. São expressões sintomáticas do mal estar da escola face à massificação conseguida e à democratização prometida. A estrutura do sistema educativo e os mecanismos que implementaram o alargamento da escolaridade puseram em evidência a complexificação da escola, as suas potencialidades e as suas limitações para ser uma escola para todos, com todos e de todos.

2. Diversificação curricular

As políticas de uniformização dos planos curriculares, programas, conteúdos, actividades e avaliação conduzem à desigualdade e à discriminação. É a necessidade de conjugar a igualdade com a diferença, de promoção da democratização e de respeito pelas potencialidades dos alunos que estão na base da tomada de medidas de diferenciação do ensino e de diversificação curricular (Pacheco, 2008; Machado & Formosinho, 2011). Enquanto com a diferenciação do ensino, o percurso dos alunos se realiza nas mesmas opções curriculares, mas seguem caminhos diferentes,

nomeadamente no que respeita à metodologia e à avaliação das aprendizagens, à diversificação curricular correspondem tipos diferentes de cursos e modalidades de formação, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

A criação de um curso diferente comporta, pois, “uma modificação referencializada, em termos de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, de um projeto curricular que se pretende direccionado para o sucesso dos alunos” (Pacheco, 2008, p. 183). Contudo, a criação de itinerários plurais de formação também podem expressar a diversidade social e reforçar a desigualdade que está na base do agrupamento dos alunos. Neste sentido, conclui Pacheco que “na realidade curricular portuguesa, a diversificação não corresponde a formas de enriquecimento cultural dos alunos, mas a formas de estigmatização e, inclusive, de diferenciação” (2008, p. 186).

Contudo, as situações de insucesso repetido e sobretudo os casos de alunos potenciais abandonantes da escola obriga a reconsiderar e a aceitar a diversificação curricular como solução para combater a desigualdade e permitir que, acabando a escolaridade básica, estes alunos tenham, para além da certificação do cumprimento da obrigação de uma escolaridade de nove anos, a certificação de uma qualificação com vista à integração na vida ativa, como é o caso dos CEF: “Os cursos de educação e formação agora criados destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho” (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho, nº 2).

3. Metodologia e contexto de estudo

A questão central do nosso estudo é compreender como se organiza a escola para dar resposta aos novos desafios colocados pela heterogeneidade discente, de modo a realizar os objetivos da educação escolar. A implementação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) implicou alterações a nível pedagógico, cultural e organizacional nas escolas. Como refere Phillippe Bernoux, a mudança é um fenómeno de difícil concretização. Para haver mudança, não basta que ela seja decretada (1986, p. 197-201). Qualquer mudança deve ser vista em termos estratégicos: é aceite na medida em que o ator pensa que tem a ganhar e sente que domina as consequências da mudança. Ver a mudança em termos de poder, significa perceber que aquele que tiver um sentimento de perda vai opor-se e travar a mudança. Vista do seu lado institucional, a organização é um constructo social onde os atores têm sempre uma margem de liberdade de escolha de condutas em função dos seus interesses. Embora este espaço de liberdade seja

balizado pelo contexto organizacional, “a interação humana, mesmo em contextos de ação muito estruturados, é também e sempre política” (Friedberg, 1995, p. 17).

Neste estudo, pretendemos:

- Compreender como se organiza a escola para implementar os Cursos de Educação e Formação;
- Descrever o modo como esses cursos são percebidos pelos diferentes atores neles envolvidos;
- Investigar a relação que se estabelece entre a escola e a comunidade no âmbito da realização dos estágios em formação;
- Verificar se estes cursos constituem uma resposta educativa inclusiva e adequada às características dos jovens que os frequentam.

Decorrentes destes objetivos gerais, construímos os objetivos específicos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham e operacionalizam os objetivos gerais (Guerra, 2002:164).

- Conhecer como se constrói a oferta dos Cursos de Educação e Formação.
- Perceber como se implementa o estágio em formação nestes cursos.
- Perceber como são alocados os alunos a turmas CEF.
- Perceber como são alocados os professores a essas turmas.
- Estabelecer o perfil de um aluno dos CEF.
- Conhecer a orientação educativa proporcionada aos alunos dos CEF.
- Identificar as representações que têm os alunos dos CEF da escola.
- Identificar as representações que têm os professores dos CEF.
- Identificar as representações que têm os alunos do ensino regular sobre os CEF.
- Conhecer as representações que têm as entidades exteriores à escola sobre os formandos e os CEF.
- Conhecer práticas profissionais desenvolvidas pelos professores dos CEF.
- Determinar se os CEF correspondem às expectativas dos alunos, professores e pais.

O nosso estudo situa-se na área do paradigma construtivista, também designado por hermenêutico, naturalista, qualitativo ou interpretativo (Coutinho, 2011). Partindo de uma metodologia qualitativa, procuramos captar e reconstruir os significados que os atores dão às suas ações. Recolhemos dados provenientes de entrevistas semiestruturadas e de pesquisa documental (atas, registos biográficos, relatórios de ocorrências de indisciplina em sala de aula,

Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma, Projeto Curricular do Agrupamento e Plano Anual de Atividades), que, posteriormente, foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

O contexto geográfico do nosso estudo é um agrupamento de escolas da região do norte interior, situado numa área rural em declínio, em ligeiro processo de industrialização, com expressão no setor dos serviços. Este agrupamento é constituído por sete estabelecimentos públicos: a escola E.B. 1/JI, a escola E.B. 2,3/S e cinco jardins-de-infância. A escola E.B. 2,3/S é a sede do agrupamento e acolheu, no ano letivo de 2010/2011, 760 alunos.

A sua oferta formativa abrange, além do ensino regular, os Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF) e a educação de adultos através de Cursos de Educação e Formação (EFA). Os alunos são, predominantemente, oriundos de classe média-baixa. Cerca de 60% beneficia de auxílio económico de Ação Social Escolar e Municipal. Segundo o diagnóstico do Projeto Educativo, os alunos do ensino básico “revelam poucos hábitos de estudo, baixos níveis de atenção e concentração, alguns comportamentos perturbadores do normal das aulas, reduzidos conhecimentos, demonstrando pouca vontade por querer saber mais”.

3. Os Cursos de Educação e Formação

A oferta CEF de nível II iniciou-se no ano letivo de 2005/06. Durante o período em que efetuámos o nosso estudo, funcionavam na escola dois CEF T2, cada um com uma turma:

- O CEF de *Operador de Informática*, cujo perfil profissional é o de um profissional que, de forma autónoma e de acordo com as orientações técnicas, instala, configura e opera software de escritório, redes locais, internet e outras aplicações informáticas, bem como efetua a manutenção de microcomputadores, periféricos e redes locais.

- O CEF de *Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas* que visa um profissional que, no domínio das técnicas e procedimentos adequados, tendo em conta as condições edafo-climáticas e no respeito pelas normas de qualidade dos produtos, de segurança, higiene e saúde no trabalho e de proteção do ambiente, organiza e executa as tarefas relativas à produção de produtos agrícolas hortícolas, frutícolas, vitícolas e arvenses, bem como operações simples inerentes ao manejo das espécies pecuárias e à manutenção de povoamentos florestais.

Durante a realização do nosso estudo, a turma de *Operador de Informática*, com catorze alunos, estava o último ano do curso (9.ºano) e a turma de *Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas*, com dezasseis alunos, frequentava o primeiro ano do curso (8.º ano). Nesta turma, quatro alunos estão diagnosticados com graves dificuldades cognitivas a nível da deficiência

intelectual e onze alunos estão com processos no Ministério Público. Todos os alunos que frequentam os CEF sofreram retenções ao longo do seu percurso escolar.

3.1. A definição dos cursos

3.1.1. Finalidades

As finalidades enunciadas pelos professores entrevistados coincidem com o que Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, estabelece, isto é, combater o abandono escolar. Paralelamente, a existência de CEF na escola contribui para que haja mais turmas, mais horários e consequentemente mais lugares para os professores.

3.1.2. Oferta de cursos

A oferta de CEF na escola é uma decisão do MEC. Os entrevistados reconhecem que a oferta de cursos proporcionada pela escola deveria corresponder à procura por parte dos alunos. Na realidade não é isso que geralmente acontece. Há fatores que pesam fortemente na oferta CEF da escola, dentre os quais se destacam os recursos humanos e físicos. Não é possível oferecer cursos para os quais não existam equipamentos ou docentes qualificados. A insuficiência de verbas afetas ao orçamento privativo não permite que a escola contrate professores para lecionar as áreas mais específicas dos cursos, como as disciplinas da componente tecnológica. Acresce que, de acordo com as orientações emanadas do Ministério, a escola tem que preencher os horários dos seus professores do quadro e aproveitar os recursos humanos disponíveis. Portanto, as áreas de formação e a alocação de professores e alunos tornam-se processos micropolíticos a nível de escola, revestidos pelo cumprimento normativo e burocrático. Consequentemente, repetem-se os cursos que a escola oferece e diminui-se a real possibilidade de escolha por parte dos alunos.

3.2. Organização

3.2.1. Seleção de professores

Aos professores a quem são atribuídos CEF são reconhecidas, pela direção da escola, determinadas características pessoais e competências profissionais, o que é contrariado pela opinião de um dos diretores de curso, para quem as turmas CEF são atribuídas aos professores menos experientes. Daí, transparecerem, nas entrevistas com os professores, dificuldades em gerir flexivelmente o currículo, interagir com alunos desenquadrados do tipo referido por Formosinho (1992) como “cliente ideal da escola”, em lidar com a diferença e uma imensa nostalgia pela escola onde a diferença não se sentia ou era invisível.

3.2.2. Recrutamento dos alunos e qualidade das aprendizagens

A idade, as retenções repetidas e as dificuldades de aprendizagem são os critérios apontados para o recrutamento de alunos. Nesta decisão pesam também as condições económicas das famílias, pois os encargos inerentes à frequência do curso não são suportados pelas famílias.

Na formação das turmas dos CEF não é alheia a intenção de retirar das turmas do ensino regular os alunos com percurso académico comprometido. A existência de CEF implica maior homogeneidade nas restantes turmas, retirando delas os alunos mais problemáticos. É importante, para o sucesso da escola, a existência de CEF.

Professores e entidades de estágio convergem para uma opinião bastante negativa da qualidade das aprendizagens. Os alunos dos CEF, quando comparados com os alunos do ensino regular do mesmo nível de escolaridade, apresentam, em termos académicos défices significativos, a nível de capacidades básicas de leitura e escrita. Os CEF são uma medida facilitadora para concretizar o sucesso em termos quantitativos, pois ao sucesso quantitativo não equivale o sucesso qualitativo.

3.3. Perfil do aluno CEF

Os alunos que frequentam os CEF são provenientes de meios socioeconómicos e culturais muito desfavorecidos. A relação das famílias com a escola é pautada pelo distanciamento, interpretado pela escola como indiferença, o que se reflete no desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. Estes jovens, socializados em contextos familiares com modelos e regras diferentes, não se reveem na escola e nos seus códigos. Por seu lado, as expectativas familiares relativamente à educação escolar dos alunos são baixas ou nulas, com implicação na construção do futuro profissional dos alunos.

Aparentemente, estes alunos estiveram na escola em igualdade formal para terem sucesso e não o conseguiram. A opinião predominante nos professores é que os alunos estão na escola por obrigação e a sua desmotivação se traduz em atitudes de revolta, rejeição e desvalorização da escola. Os problemas de comportamento dos alunos dos CEF incidem essencialmente na relação pedagógica. Segundo os professores, perturbam o normal funcionamento das aulas, transgredindo as regras da escola.

No caso da turma de *Horticultura e Fruticultura*, verifica-se uma relação muito direta entre os níveis de motivação para o estudo, a dificuldade de articulação da escola com os pais, os comportamentos indisciplinados e as ocorrências de tipo disruptivo que afetam o funcionamento das aulas. Pela leitura das atas dos Conselhos de Turma deste curso, apercebemo-nos que há problemas disciplinares graves. Quase todos os alunos estavam com processos no Ministério Público. Para estes jovens, a escola perdeu todo o sentido.

Durante o percurso no ensino regular, os alunos conheceram muito cedo a experiência do insucesso escolar. As retenções e as dificuldades sentidas no estudo desmotivaram-nos para a escola. Na transição de ciclos iniciaram o processo de interiorização do fracasso, de desinteresse e de desânimo face ao estudo. Muitos alunos atribuem a si próprios o fracasso escolar.

Com as repetências ao longo do seu percurso escolar, os alunos dos CEF acabaram por se afastar dos colegas com quem iniciaram a escola e convivem com quem têm mais afinidades – os seus pares dos CEF. A pertença a um grupo com as mesmas características reforça e realça o seu tipo de comportamento.

4. A capacidade da escola para diversificar sem discriminar

Esta investigação foi elaborada durante um tempo de profunda crise estrutural. Qual efeito dominó, os países ocidentais e as suas economias foram feridos, em maior ou menor grau, lançando, no caso português, cerca de 40% da sua população jovem para o desemprego. Muitos destes jovens irão, certamente (re)construir as suas vidas profissionais tanto mais facilmente quanto melhor for a sua qualificação profissional. Para outros, menos qualificados, a integração no mercado de trabalho, será, certamente mais problemática e mais precária.

Convém recordar que Portugal é um país onde, ainda há quarenta anos, quase metade da população (49,8%) com 14 ou mais anos não possuía nem frequentava o ensino primário elementar e que, em termos de políticas educativas de democratização, Portugal realizou, nas últimas décadas, progressos notáveis, pois, pela primeira vez na nossa história temos praticamente, na escola, toda a população abrangida pela escolaridade obrigatória (92%), considerando esta ainda o 9.º ano. Para concretizar tal feito, ao longo dos últimos cinquenta anos foram implementadas diversas medidas, entre as quais os Cursos de Educação e Formação. Estes têm como principal objetivo combater o insucesso escolar, impedindo, ao mesmo tempo, o abandono escolar precoce, que, no nosso país, ocupava, ainda em 2009, o segundo lugar no conjunto de países da EU-27.

Centrando o nosso estudo nos CEF, procuramos compreender a(s) dinâmica(s) construídas localmente e saber se eles respondem aos novos desafios colocados pela heterogeneidade discente, de modo a realizar os objetivos da educação escolar.

4.1. Um território ambíguo

A estruturação do ensino básico numa via regular, com a qual coexistem modalidades destinadas a grupos específicos de alunos – Currículos Específicos Individuais, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação – constitui um território de possibilidades para uns

e de constrangimentos para outros. Esta estrutura determina precocemente o percurso académico dos alunos e as situações educativas a que estão expostos. Define o campo de possibilidades (oferta), estipula as regras de acesso e estabelece os pontos de bifurcação onde os alunos são levados a transitar de uma via para a outra.

Os sistemas educativos prescrevem percursos oficiais normalizados e regulamentados. Embora muitos estudantes sigam estes trajetos sem sobressaltos, outros não conseguem ultrapassar os obstáculos que foram encontrando pelo caminho e acabam por se perderem dentro do labirinto da escola, criando nela o seu próprio mundo. A escola não conseguiu ajudá-los de modo a conciliarem o percurso académico com um projeto de vida. Interiorizam comportamentos, disposições e discursos que lhes restituem uma identidade própria emergindo, assim, “uns” e “outros”.

4.2. Uma escolha por defeito

Para os alunos, os CEF são um processo de escolha por defeito. Ao longo da sua escolaridade, as retenções, o acumular de dificuldades, a distância que os separa do código da escola e a idade lançam-nos para esta via. À partida, não é uma escolha em que todos os alunos estejam em igualdade de circunstâncias. Esta pré-seleção, embora não expressamente propositada, provoca um sentimento de inutilidade e de incapacidade nestes alunos, porque, aparentemente, estiveram em igualdade formal para terem sucesso e não o conseguiram. Em parte, isto poderá ajudar a explicar (não justificar) a desmotivação e a indisciplina, a rejeição à escola dos alunos que estão presos a um sistema que os obriga a permanecer na escola em cursos que, muitas vezes não escolheram e que, também, muitas vezes não têm utilidade prática. Transgressores de regras, os alunos CEF resistem latente ou declaradamente aos valores veiculados pela organização escolar, como forma de nela sobreviverem.

O percurso escolar dos jovens dos CEF revela que a orientação dos alunos não resulta somente de um conjunto de decisões individuais, mas inscreve-se também num processo de decisão institucional. Libertadas as turmas do ensino regular, os alunos orientados para os CEF deparam-se com duas situações: poderem encontrar na escola uma oferta de educação e formação do seu agrado e que os reconcilia com a escola e com o estudo ou terem que frequentar a única oferta de que a escola dispõe e que, não tendo sido escolhida, vai reforçar, nos alunos, a rejeição pela escola e a sua ausência de sentido. No caso em estudo, a primeira situação corresponde aos alunos do Curso *Operador de Informática* e a segunda ao Curso *Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas*.

4.3. Um processo de retirada do ensino regular

Para a escola, a existência de turmas CEF significa maior homogeneidade nas restantes, pois os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais problemáticos e menos motivados vão sendo subtilmente retirados, através de sucessivas retenções, das turmas do ensino regular, acabando por desembocar nos CEF. A escola constitui-se, então, ela própria num território produtor de exclusão.

4.4. Uma contrariedade para os professores

Observamos, neste mecanismo, uma imagem dual da escola, ou, nas palavras de Lima (2003), no seu modo de funcionamento díptico: de um lado a prática da racionalidade burocrática, do outro a superfície ambígua de arena política, onde se movem as pessoas e os seus interesses. A oferta do tipo de cursos, a alocação dos professores e de alunos às turmas CEF são processos micropolíticos revestidos, evidentemente, pelo cumprimento burocrático. Convocando Friedberg (1995), compreender a lógica que subjaz à escola para se organizar na oferta dos CEF, implica considerar o conceito de ator estratégico e de sistema de ação concreto. Neste caso, os professores (atores) estabelecem estrategicamente entre eles relações para resolver os seus problemas concretos, aproveitando a margem de liberdade deixada devido à não existência de regras formais nesse sentido. Cumprindo as orientações superiormente emanadas no plano da ação organizacional (Lima, 2003), a escola produz as suas próprias regras não formais no seio da organização: atribuição de CEF aos professores menos experientes ou aos professores contratados, reservando para as turmas do ensino regular e, dentro destas, para as turmas com maior sucesso, os professores com mais prestígio profissional na escola, alimentando-se assim um ciclo – os bons resultados são devidos aos bons professores, os bons professores escolhem as turmas com potencial de sucesso.

A cultura escolar, determinada pelo modelo da via nobre do ensino regular, onde as matérias são mais teóricas, abstratas e gerais que nas vias profissionalizantes ou de educação-formação e destinadas a preparar os alunos para percursos académicos de nível superior, projeta-se também nos professores. Perante a realidade dos CEF, verificámos, nas entrevistas aos professores, duas atitudes diferentes, mas complementares: vitimização e alienação. Para uns, lecionar os CEF é “algo que ninguém merece e ninguém quer”, é muito investimento para poucos resultados, com muito de improvisação e voluntarismo e, simbolicamente, não equivale a lecionar turmas do ensino regular. Para outros, os CEF deveriam ser lecionados por professores do quadro, com mais anos de serviço, supostamente mais experientes.

4.5. Uma segunda oportunidade

Apercebemo-nos das dificuldades dos professores em gerirem o currículo. No caso dos CEF, é notória a necessidade de atualizar o currículo, adequando as exigências formativas às necessidades de aprendizagem das pessoas na sociedade atual, o que pressupõe uma reflexão e uma participação sobre os saberes e as competências básicas para o século XXI. Não se trata, evidentemente, de retirar conteúdos ou aumentar e diminuir a carga horária de algumas disciplinas. A lógica acumulativa que muitas vezes preside nos processos de revisão curricular deve ser pensada em termos de uma lógica baseada na relevância e funcionalidade dos saberes. A maior parte das reformas tem estado centrada em mudanças estruturais, implicando avanços significativos muito importantes para a melhoria da qualidade da educação. Como refere Pacheco,

“o currículo é um instrumento de escolarização, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre em jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas, principalmente na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares” (2005:39).

Sem dúvida que os CEF constituem uma “segunda oportunidade” para os jovens neles inscritos concluírem a escolaridade obrigatória (9.º ano). Para estes alunos, que desde cedo conviveram com o fracasso e o insucesso escolar e construíram nessa base a sua identidade de aluno, a escola apresentou-se como um lugar onde se formaliza a igualdade de oportunidades de acesso, mas não de sucesso académico, pessoal e profissional. A qualidade das aprendizagens e da formação adquiridas durante a frequência dos cursos está muito aquém do que seria expectável. Então, após terem realizado precariamente a escolaridade básica, os jovens dos CEF são lançados/lançam-se num mercado de trabalho cada vez mais escasso e mais exigente em termos de qualificações.

4.6. A (in)capacidade da escola para garantir a equidade

Fundamentalmente oriundos de famílias económica e culturalmente desfavorecidas, os CEF alimentam as desigualdades perante a escola. Verificámos, ainda, como a origem social dos alunos tem um peso estratégico no desenrolar das suas trajetórias no sistema educativo. No

fundo, acabam por ser sempre os mesmos que fracassam e que têm sucesso. As famílias melhor informadas antecipam, preparam e investem no percurso escolar dos seus filhos. O contributo da teoria da reprodução de Bourdieu e da teoria dos códigos de Bernstein apresentam-se, ainda, como quadros explicativos do fracasso educativo de muitos dos nossos alunos. Mas, também não podemos esquecer a corrente da Nova Sociologia da Educação e o efeito escola. O modo como escola se organiza exerce um efeito que pode potenciar ou atenuar o défice cultural familiar: a constituição das turmas (mais ou menos homogéneas), as expectativas dos professores e o seu investimento profissional, as metodologias aplicadas, entre outros.

No caso da escola onde realizámos o nosso estudo, constatámos as dificuldades em conciliar a equidade com a qualidade das aprendizagens e da formação, especialmente a dificuldade dos professores e alunos transformarem a realidade das suas aulas.

A continuidade deste sistema alternativo ao ensino regular, apesar das diversas “operações plásticas”, reside, além dos diversos interesses em jogo, na nostalgia e na coerência ideológica que ainda domina a um nível macro, médio e micro o mundo da educação. Numa sociedade democrática, a competição meritocrática torna-se a única via/meio de produzir legitimamente as desigualdades e indiferença às diferenças. Numa sociedade de iguais, o mérito fundamenta a legitimidade das elites que emergem na competição escolar e justifica o destino dos outros, dos que não são capazes de aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas.

Construção tardia em Portugal, a escola de massas debate-se com a questão de como responder dentro do mesmo espaço à diferença. Diferença que cresce e poderá, em certas escolas, tornar-se predominante. A escola de massas não se preparou ou preparou-se mal para os novos públicos que a ela acedem. Aplica velhas medidas para novos problemas. Exclui ou relega para outras vias os alunos em função dos seus resultados, os alunos que não estão formatados para seguir a via que conduz ao ensino superior. Preparar para o ensino superior, continua a ser a missão da qual a escola aparentemente tem dificuldade de partilhar com outras modalidades de carácter profissionalizante.

5. Para uma oferta qualificante de qualidade

À medida que mergulhámos no nosso estudo, já na segunda década do século XXI, questionámo-nos como romper com este determinismo atávico. Sabemos que a escola transborda de funções sociais. Dispersa-se para dar conta de todas as demandas de que a sociedade a incumbe. A sociedade debate-se com um determinado problema, esse problema é lançado para o currículo, para a escola e passa a ser um problema da escola. Centrando-se nesses problemas, os professores descentraram-se, em muitos casos, da sua função primeira, dispersam-

se em múltiplas funções, que lhes dificultaram a definição de prioridades. De acordo com António Nóvoa (2009), uma escola centrada na aprendizagem requer outro conceito de escola enquanto espaço público da educação.

Do nosso estudo, retirámos a necessidade de pensar o tempo e o espaço escolares como cultura comum a todos, tanto aos que livremente escolhem uma formação profissional – sem terem naturalizado o fracasso e enveredado por ela como última alternativa para terminarem formalmente a escolaridade obrigatória –, como para os alunos que se sentem vocacionados para o ensino superior.

Face às mudanças na reestruturação do mundo do trabalho que requer qualificações cada vez mais elevadas e já não absorve a mão de obra pouco escolarizada, é necessário obter melhores qualificações. A escola torna-se então um lugar de competição e altera-se a relação dos alunos com o sistema educativo. Para uns, a escola assume uma função instrumental que permite aceder a níveis de ensino superior, disputando, dentro da mesma escola, as melhores turmas e os melhores professores, que eventualmente abrem a porta a um diploma socialmente valorizado. Estes alunos e as suas famílias conhecem bem os mecanismos de seleção que permitem hierarquizar os cursos, desenvolvendo estratégias complexas para assegurarem as melhores escolas e, dentro destas, as melhores turmas. Para as famílias menos dotadas em capital cultural e económico, o sistema educativo é opaco e os seus mecanismos de seleção mais subtis traçam a fronteira entre uns e outros. Retenções, acumulação de dificuldades, desmotivação colocam muitos alunos à margem da cultura escolar. Constatamos que para muitos alunos, na escola o fracasso é quase definitivo e marca-os profundamente.

O nosso estudo revela um sistema de encaminhamento para os cursos profissionais pelo historial de insucessos dos alunos e não pelas apetências dos candidatos e pela qualidade da oferta formativa. Por outro lado, os Cursos de Educação e Formação lecionados nesta escola revelam uma dificuldade da escola em conciliar uma componente de educação geral de qualidade com uma formação de qualidade orientada para o mercado de trabalho. Encontrar o equilíbrio entre a educação teórica e técnica num espaço e com atores vocacionados para a primeira, torna-se, num sistema educativo fortemente centralizado, numa polarização de percursos diferenciados entre os que seguem o percurso regular e os que dele se afastam, enveredando por vias de menos prestígio social. Paradoxalmente, a sociedade necessita de profissionais e técnicos qualificados que, entretanto, o universo simbólico da escola não consegue valorizar em pé de igualdade com o ensino regular.

Referências bibliográficas

- Bernoux, P. (1986). *A Sociologia das Organizações*. Porto: RÉS – Editora.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. Minuit
- Castro, M. C. R. L. A. D. (2013). *A Escola e as Diferenças: Os Cursos de Educação e Formação*. Dissertação de Mestrado. Braga: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia, publicações Universitárias e Científicas.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Machado, J.; Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, nº 11, 2012, pp. 29-43
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado em 2 de dezembro de 2013, de http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. S. Paulo: Cortez Editora
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação / diferenciação curricular em Portugal, *InterMeio, revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 14, nº 28, jul.-dez, 2008, p. 178-187.